



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

25 2024
1º Semestre



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 25
1º Semestre de 2024



Diretoria da ABH (2022-2024)

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)
Presidenta

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)
Vice-presidenta

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)
1ª secretário

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)
2ª secretário

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)
2ª tesoureiro

Editores-Chefes

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC) Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

Comissão Editorial

Andrea Galvão de Carvalho (Col. Pedro II) Darío Gómez Sánchez (UFPE)

Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE) Fernanda Tonelli (IFSP)

Flávia Karolina Lima (IFMT) Jorge Hernán Yerro (UFBA)

Larissa C. A. Oliveira Beneditini (IFSP) Luiza Santana Chaves (UFMG)

Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

Organização

Diego da Silva Vargas (UNIRIO) Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)

Wagner Monteiro (UERJ)

E-mail: revista.abh@gmail.com

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong	Univ. Nacional de Misiones, Argentina
Azucena Palacios	U. Autónoma de Madrid, Espanha
Bernard Sicot	Université Paris X — Nanterre, França
Elisa Amorim	UFMG, Brasil
Enrique Foffani	Univ. Nacional de Rosario, Argentina
Heloísa Pezza Cintrão	USP, Brasil
Jens Andermann	Universität Zürich
Jorge Diaz Cintas	Imperial College London, Reino Unido
José Carlos Sebe Meihy	USP, Brasil
José Ribamar Bessa Freire	UERJ / UNIRIO, Brasil
Julio Pimentel Pinto	USP, Brasil
Julio Rodríguez Puértolas	U. Autónoma de Madrid, Espanha
María Elena Placencia	Birkbeck, University of London, Reino Unido
Mirta Groppi	USP, Brasil
Oscar Diaz Fouces	Universidad de Vigo, Espanha
Pablo Rocca	Univ. de la República, Uruguai
Pablo Vila	University of Temple, EUA
Patricia Willson	El Colegio de México, México
Raquel Macciucci	Univ. Nac. de La Plata, Argentina
Silvia Cárcamo de Arcuri	UFRJ, Brasil
Silvina Montrul	Univ. de Illinois, EUA
Susana Romano Sued	Univ. Nacional Córdoba, Argentina
Susana Zanetti	Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
Vera Sant'Anna	UERJ, Brasil
Virginia Unamuno	Conicet, Argentina
Viviana Gelado	UFF, Brasil
Walter Carlos Costa	UFSC, Brasil

Sumário

Dossiê: Desafios no ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no século XXI 6
Diego da Silva Vargas, Leandra Cristina de Oliveira, Wagner Monteiro

Dossiê

Pertencimento étnico-racial e formação inicial de professores de espanhol:
percursos para uma educação antirracista. 11
Lívia Baptista

En Aby Yala se baila así: vozes indígenas em favor de um ensino de língua espanhola
contracolonial e cosmopolítico 31
Thiago Alexandre Correa

Del sustantivo al verbo intransitivo: un Manifiesto Nosotros Literaturamos
(de los desafíos de ‘aprenderenseñar’ literaturas hispánicas en el siglo XXI). 51
Phelipe de Lima Cerdeira

El dulce milagro: recriação de Cinderela por Juana de Ibarbourou (1892-1979) 71
Antonia Javiera Cabrera Muñoz

Pela literatura hispânica na universidade: desafios e debates 93
Rodrigo de Freitas Faqueri, Daniele Zaratín

Enseñanza de español como lengua extranjera:
representaciones literarias y culturales hispanoamericanas en libros didácticos 111
Augusto Moretti de Barros

Tradução literária como prática pedagógica na aprendizagem de línguas estrangeiras 128
Juliana Cristina Faggion Bergmann, Andréa Cesco

Didáctica de la traducción de los fraseoparemiologismos del español en la era pospandemia 143
Luis Carlos Ramos Nogueira

Caminhos para uma universidade mais inclusiva
a partir da perspectiva do desenho universal para aprendizagem e dos letramentos críticos 167
Astrid Johana Pardo Gonzalez, Maria Roselene Soares Marques

Tramas da língua espanhola no brasil:
entre rupturas, continuidades e desafios na oficialização do ensino 182
Jessica Chagas de Almeida

**Desafios no ensino de língua espanhola e
literaturas hispânicas no século XXI**

DOSSIÊ: DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E LITERATURAS HISPÂNICAS NO SÉCULO XXI

Ao longo das últimas décadas, foram diversos os trabalhos produzidos, entre teses, dissertações, artigos e livros, que buscaram narrar, descrever e analisar a história do ensino de língua espanhola no Brasil. Tais trabalhos nos ajudaram a não só entender essa história, mas também, por um lado, a compreender a própria história da educação brasileira, que envolve e atravessa a história de quaisquer conhecimentos que se transformam em disciplinas escolares, e, por outro, o processo de construção, obviamente nunca encerrado, de um modo brasileiro de se pensar tal ensino.

Como explica Gerhardt (2014), ao longo da história das instituições escolares, produz-se um processo de institucionalização do ensinar-aprender que define como as ações dentro de sala de aula devem ser produzidas e interpretadas. Tal processo de institucionalização é, para a autora, parte estruturadora da constituição sócio-histórica de cada uma das disciplinas escolares (e podemos acrescentar: e acadêmicas) e o que define seus objetivos de organização e as formas de conhecimento que a eles podem se agregar. Como o Currículo (entendido aqui não só como os documentos curriculares que buscam estabelecer normas e diretrizes para as ações dos professores e dos estudantes, mas também o que efetivamente se faz nas salas de aula) é um território de/em disputa (Arroyo, 2011), tal processo de institucionalização nunca se deu/dá de maneira pacífica.

Desde os sucessivos movimentos de inserção e retirada da língua espanhola como disciplina escolar da educação básica até a própria definição de quais deveriam ser os conteúdos e as práticas priorizadas nessa disciplina, passando pela busca de uma autonomia nacional na forma de pensá-la e na produção dos materiais didáticos que serviriam de apoio para as interações em sala de aula, muitas foram as disputas e os desafios vividos pelos professores de espanhol ao longo do século XX e neste início de século XXI. Nem sempre essas disputas se transformaram em vitórias, já que a história do ensino de língua espanhola no Brasil é repleta de idas e vindas, porém, como nos convoca Jorge Drexler, precisamos também brindar “por las veces que perdimos las mismas batallas”.

Nesse sentido, podemos lembrar que, em *Desafios e perspectivas para o ensino de espanhol no Brasil*, Baptista, Santos e Santos (2023) destacam como o ensino de espanhol em nosso país está perpassado por rupturas e permanências. Se, de alguma forma, a inconstância vivida pelos agentes que fazem essa disciplina acontecer nos espaços educacionais brasileiros pode ser desanimadora, é preciso pensar que ela também nos permitiu constantemente revisar os objetivos postulados para o ensino de espanhol nas escolas e nas universidades brasileiras e,

em consequência disso, defender a relevância de uma “educação linguística que arroja no horizonte possibilidades várias para a concretização de projetos éticos condizentes com práticas éticas na e para a construção de mundos cada vez mais plurais” (Baptista; Santos; Santos, 2023).

Na esteira dessas reflexões, o presente número reúne uma série de textos que discutem questões contemporâneas relativas ao ensino de espanhol no Brasil. Um primeiro grupo de artigos traz contribuições das fundamentais discussões, cada vez mais imbricadas em nosso campo, sobre decolonialidade e sobre relações étnico-raciais e educação linguística. Assim, abre este dossiê o artigo *Pertencimento étnico-racial e formação inicial de professores de espanhol: percursos para uma educação antirracista*, de Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista. Neste texto, a autora busca discutir temas como raça, racialização e racismo e defende uma perspectiva antirracista de formação de professores. Para isso, parte de uma discussão sobre as mudanças vividas no ensino superior brasileiro nas últimas décadas e de uma pesquisa realizada no curso de formação inicial de professores em que atua.

Thiago Alexandre Correa, em seu ensaio *En Abya Yala se baila así: voces indígenas em favor de um ensino de língua espanhola contra-colonial e cosmopolítico*, apresenta uma perspectiva de ensino de língua espanhola que pretende trazer para sua centralidade as vozes e as culturas indígenas que habitam o continente em que vivemos. Para isso, parte da apresentação da artista mapuche Brisa Flow e discute a renomeação do continente a partir do uso do termo *Abya Yala*, derivado da língua-cultura dos Guna, uma importante representação vitoriosa das lutas dos povos originários contra as opressões derivadas da colonização e do colonialismo. Assim, o uso do termo na obra de Brisa Flow serve de inspiração para uma importante discussão sobre como confrontar as ideologias dominantes ainda hoje na escola brasileira.

Outra questão contemporânea destacada nos textos que compõem esse dossiê é o ensino de literatura. Se a pesquisa sobre as literaturas hispânicas tem já um lugar consagrado na academia brasileira, a pesquisa sobre o ensino delas, mesmo no ensino superior, ainda está buscando seu espaço. Phelipe de Lima Cerdeira, no artigo que intitula de *Del sustantivo al verbo intransitivo: un Manifiesto Nosotros Literaturamos (de los desafíos de “aprenderenseñar” literaturas hispánicas en el siglo XXI)*, parte de uma narrativa pessoal sobre seus encontros com a literatura, em especial, a argentina, para discutir o trabalho que se faz com o ensino das literaturas hispânicas nas escolas e nas universidades. Identificando-se como “intelectual do entre-lugar latino-americano”, o autor dialoga com os estudos dos campos da Literatura e da Educação e com textos literários, inclusive de autoria própria, para, ao final, apresentar o “Manifiesto Nosotros Literaturamos” – uma forma de fazer a literatura se transformar em ação.

Antonia Javiera Cabrera Muñoz também vem pensar, em seu artigo *El dulce milagro: recriação de Cinderela por Juana de Ibarbourou (1892-1979)*, o trabalho escolar desenvolvido com a Literatura. Para isso, discute inicialmente o processo de adaptação que levou o conto *Cinderela* a se transformar no texto dramático “El dulce milagro” da poetisa uruguaia Juana de Ibarbourou e a importância de sua leitura por jovens estudantes de espanhol. Buscando, então, construir uma abordagem inovadora para o trabalho com o texto literário na educação básica, Cabrera Muñoz apresenta uma experiência didática vivenciada na comunidade rural de Sopa, em Diamantina (MG), no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Dessa forma, o artigo contribui para também evidenciar a relevância de políticas públicas que busquem a integração entre universidade e escola e a formação de professores em nosso país.

Já no artigo *Pela Literatura Hispânica na Universidade: Desafios e Debates*, Daniele Zaratin e Rodrigo de Freitas Faqueri defendem uma maior presença da literatura hispano-americana nos cursos superiores de Letras, bem como a centralidade do texto literário nas disciplinas dedicadas ao trabalho com essa literatura. Para construir sua defesa, partem de trabalhos que fizeram análises de projetos curriculares de cursos de diversas universidades brasileiras e, em seguida, desenvolvem um debate sobre o papel que a literatura pode desenvolver nos processos de formação humana, especialmente nos cursos de Letras. Alinhado à perspectiva dos demais autores que compõem o dossiê, os autores trazem um lugar de protagonismo para as literaturas hispano-americanas.

Augusto Moretti de Barros, por sua vez, preocupado com o lugar das literaturas de língua espanhola nos livros didáticos, traz, em seu artigo *Enseñanza de español como lengua extranjera: representaciones literarias y culturales hispanoamericanas en libros didácticos*, os resultados de uma pesquisa desenvolvida em dois livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático. O autor propõe uma discussão não apenas sobre o lugar da literatura hispano-americana, mas também de outras representações culturais desse espaço geográfico, entendendo que língua e literatura não são categorias dicotomizáveis. Assim, ao observar que nos livros analisados, há uma busca pela fuga de estereótipos, mas também ainda textos usados como pretextos para o estudo da língua, o artigo acaba por ressaltar a importância da inserção do Espanhol como disciplina escolar no PNLD, uma vez que esse é um espaço político também de reflexão sobre as práticas pedagógicas que se constroem nas salas de aula da educação básica de nosso país.

Um terceiro bloco de trabalhos trata das relações entre tradução e ensino, um campo também emergente no hispanismo brasileiro. Sobre isso, as autoras Andréa Cesco e Juliana Cristina Faggion Bergmann buscam, no artigo *Tradução*

literária como prática pedagógica na aprendizagem de línguas estrangeiras, com base no conceito de “Tradução Pedagógica”, entendendo-a como um instrumento necessário para o aprendizado de uma língua adicional e para a mediação do contato dos aprendizes dessa língua com a literatura que nela se manifesta, apresentam uma pesquisa realizada com estudantes brasileiros de um curso superior de Letras-Espanhol. Tal pesquisa buscou analisar a aplicação de uma atividade de tradução realizada no período em que as universidades realizavam suas aulas de forma remota, devido à pandemia de Covid-19 – um importante marco de transição nas práticas pedagógicas deste século.

Em *Didáctica de la traducción de los fraseoparemiologismos del español en la era pospandemia*, Luis Carlos Ramos Nogueira também discute o ensino de Tradução e, para isso, enfoca o ensino da Fraseoparemiologia do espanhol na formação específica de tradutores. Considerando também a pandemia recentemente vivida e suas consequências nos contextos educacionais, o autor traz uma discussão sobre o uso de recursos tecnológicos em sala de aula e a existência de espaços virtuais para o acontecimento das aulas e apresenta possibilidades práticas para o ensino da Fraseoparemiologia. O artigo é atravessado por exemplos de materiais didáticos elaborados pelo autor, o que evidencia seu desejo de compartilhar com outros colegas sua prática pedagógica e contribuir, assim, para o desenvolvimento de novas abordagens sobre o tema que possam incentivar o desenvolvimento da autonomia dos alunos como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Além desses artigos, compõe ainda o dossiê o texto *Caminhos para uma universidade mais inclusiva a partir da perspectiva do desenho universal para aprendizagem e dos letramentos críticos*, de Astrid Johana Pardo Gonzalez e Maria Roselene Soares Marques. Nele, as autoras trazem uma questão ainda pouco discutida no âmbito do hispanismo e da educação linguística em línguas adicionais no Brasil: a inclusão de pessoas com deficiência. Assim, apresentam um relato de experiência com a escrita de um texto acadêmico em língua espanhola por um estudante do ensino superior. Para isso, trazem um aparato teórico derivado dos estudos sobre educação especial, em uma perspectiva inclusiva, e dos letramentos críticos, alinhados à essa perspectiva. A partir de seu relato, as autoras não só compartilham estratégias para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas de trabalho com a escrita na universidade, como estimulam o desenvolvimento de novas práticas nas demais universidades do país.

Por fim, o dossiê se encerra com o artigo *Tramas da Língua Espanhola no Brasil: Entre Rupturas, Continuidades e Desafios na Oficialização do Ensino*, de Jessica Chagas de Almeida. O artigo percorre a história do ensino de espanhol no Brasil e argumenta que há um “vazio normativo” contemporaneamente em relação a essa história, derivado de discursos globalizantes monolíngues – em relação ao

inglês – e de uma certa memória discursiva que atravessa o ensino do espanhol para os brasileiros. Percorrendo documentos oficiais de diferentes naturezas, a autora enfatiza a relação entre o ensino de línguas e a memória social e defende a existência de políticas linguísticas que privilegiem o ensino do espanhol.

Entendendo, com Moreira e Candau (2007), que a sala de aula é o espaço onde o currículo se materializa e que, portanto, é nela que se materializam as disputas entre educadores, educandos e as demais instâncias que buscam controlar as autorias docente e discente (Arroyo, 2011) e que diferentes salas de aula podem salientar diferentes objetivos e afetar como os estudantes pensam sobre si mesmos, suas tarefas e sobre os outros (Ames, 1992), acreditamos que não são poucos os desafios enfrentados pelos professores no ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no século XXI no Brasil. Esse dossiê, portanto, se propõe a ser um espaço de discussão sobre esses desafios e, dessa maneira, “brindar às batalhas” que enfrentamos neste ainda início de século, em constante e cada vez mais rápida transformação.

Boa leitura!

Diego da Silva Vargas (UNIRIO)
Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)
Wagner Monteiro (UERJ)
Organizadores

Referências

AMES, C. *Classroom: Goals, Structures and Student Motivation*. Journal of Educational Psychology, v. 84, n.3, 1992, pp.261-271.

ARROYO, M. *Currículos, territórios em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. Baptista *et al.* (2023)

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (Org.). *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.77-113.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.



PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ESPANHOL: PERCURSOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Lívia Baptista¹

Resumo: Tendo em conta a relevância de discutir a problemática da raça, da racialização e do racismo, este trabalho propõe tratar do pertencimento e reconhecimento étnico-racial e do letramento racial na formação inicial de professores de espanhol, como cruciais para a impulsionar práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Inicialmente se contextualizam o curso de Letras e o estágio supervisionado e, posteriormente, analisam-se depoimentos de professoras em formação, provenientes de um formulário criado via *Google Forms* com foco nas dimensões políticas, éticas, sociais e étnico-raciais e nos atravessamentos racial, étnico, de gênero e de classe. Como resultado, observou-se a urgência de promover uma formação antirracista e com tal finalidade é relevante tensionar movimentos que envolvem o pertencimento e reconhecimento étnico-racial de professores em formação, cujos efeitos repercutem na subjetividade docente, práxis e educação linguística.

Palavras-chave: Pertencimento étnico-racial; Letramento racial; Racismo; Formação de professores de espanhol; Estágio

Resumen: Teniendo en cuenta la relevancia de discutir la cuestión de la raza, de la racialización y del racismo, este trabajo propone tratar de la pertenencia y del reconocimiento étnico-racial y de la “literacidad racial” en la formación inicial del profesorado de español, como cruciales para impulsar prácticas antirracistas en la educación lingüística y en la enseñanza de lenguas. Primero se contextualizan el curso de Letras y las prácticas docentes y, posteriormente, se analizan declaraciones de docentes en formación, provenientes de un formulario

¹ Professora titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinc/UFBA) e no curso de Letras do Instituto de Letras da UFBA. Desenvolve e orienta trabalhos voltados para os processos de constituição identitária, subjetividades na perspectiva crítica e decolonial, pedagogias críticas e decoloniais no Brasil e na América Latina, com foco nos movimentos sociais. Orienta em nível de Iniciação científica, Mestrado e Doutorado. Integrou o Mestrado Profissional (ProfLetras) na UFC. Líder do Grupo de Pesquisa do CNPq DECOLIDE - Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação. Professora visitante na Universidade Autônoma da Baixa Califórnia e da Universidade Autônoma Benito Juárez de Oaxaca México, em 2019, investigando perspectivas críticas e decoloniais da linguagem no Brasil e no México, com ênfase em questões que envolvem decolonialidade, formação docente, linguagens, discurso e educação. Professora visitante na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, com foco em multiletramentos. Membro do GT Anpoll Práticas identitárias em Linguística Aplicada.

creado a través de *Google Forms* con enfoque en las dimensiones políticas, éticas, sociales y étnico-raciales y los cruces raciales, étnicos, género y clase. Como resultado, se notó la urgencia de promover una formación antirracista y para ello son relevantes los movimientos de tensión que involucran la pertenencia y el reconocimiento étnico-racial de los docentes en formación, cuyos efectos repercuten en la subjetividad docente, la praxis y la educación lingüística.

Palabras clave: Pertenencia étnico-racial; “Literacidad racial”; Racismo; Formación de profesores de español; Prácticas.

Considerações iniciais

Ao longo de deste trabalho, discuto como professoras em formação² de espanhol de uma instituição pública refletem acerca de sua prática docente e do processo de constituição identitária, com destaque para o letramento racial e para a dimensão étnico-racial. Tendo como pressuposto a relevância de discutir e compreender mais a fundo a problemática em torno da raça³, da racialização e do racismo, e, portanto, contrária à lógica de reafirmação de modelos ou práticas universais e pouco comprometidas com as mudanças epistemológicas, praxiológicas e metodológicas demandadas na prática educativa, neste texto problematizo as identidades docentes, com especial atenção para o reconhecimento e o pertencimento étnico-racial e para o letramento racial na formação inicial de professores de línguas, particularmente, no estágio supervisionado de espanhol.

Além desta introdução e das considerações finais, o presente texto compreende duas partes. Em um primeiro momento apresento algumas explicações a respeito da política de acesso ao ensino superior e, em seguida, sobre o contexto da Licenciatura, focando as políticas de ensino e alguns de seus efeitos na práxis docente. Posteriormente, trato da importância do estágio supervisionado para a formação inicial e com esse fim revisito modelos e metodologias empregadas para sua execução. Finalizado esse percurso, discorro sobre como o estágio pro-

² Empleo *formação de professoras* para referir-me a experiência de professoras em formação no campo do estágio durante o semestre 2022.2. Ao referir-me à *formação inicial de professores*, objeto de diversas discussões e pesquisas acadêmicas, remeto a uma etapa da preparação profissional que objetiva oportunizar aos estudantes da Licenciatura a vivência da práxis educacional por meio de várias situações que fazem parte do ensino e da aprendizagem na escola, ainda durante o processo formativo. Essa distinção, portanto, aponta no primeiro caso para a singularidade da experiência, no caso das professoras em formação, enquanto no segundo para o campo de formação inicial como descrito antes.

³ Considero “raça” no sentido social. Sendo assim, conforme Guimarães (1999, p. 153) raça consiste em: “uma construção social que produz sentidos no cotidiano das pessoas e mantém profundas desigualdades materiais e simbólicas nas vidas dos brasileiros”. Ademais, baseada em Costa e Schucman (2022, p. 475, grifos meus) entendo que: “a **racialização** e o **racismo** do mundo ocidental são produções históricas e sociais advindas do colonialismo: suas raízes são longínquas, desde o escravismo. Elas ganharam novos contornos a partir principalmente dos séculos XIX, quando foram cientificamente teorizadas”.

porciona pistas quanto à dinâmica do processo de constituição das identidades docentes e, nesse ponto, centro minhas considerações nos processos de reconhecimento e pertencimento étnico-racial e no letramento racial como cruciais para a emergência e promoção de práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Por fim, apresento depoimentos de professoras em formação, gerados a partir de um formulário criado por mim via *Google Forms* que teve por objetivo problematizar dimensões políticas, éticas, sociais e étnico-raciais da prática docente, com foco nos atravessamentos racial, étnico, de gênero e de classe.

1 Formação de professores, estágio e letramento racial

No decorrer dos últimos anos, sobretudo a partir do início dos 2000, temos vivenciado transformações significativas no cenário educativo superior no sentido de uma maior democratização do acesso aos cursos. Entre tais mudanças cito os seguintes programas promovidos e amparados pelo governo federal: Programa de Financiamento Estudantil – FIES; Programa Universidade para todos – PROUNI, Programa de Inclusão social e racial – COTAS para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa INCLUIR para pessoas portadoras de alguma deficiência.

Temos presenciado igualmente um maior interesse em superar a desigualdade no Brasil, via diversas políticas públicas, entre as quais destacam-se as de expansão e de interiorização do ensino superior a partir do governo do Presidente Luís Inácio da Silva (2003-2010), com a significativa implementação, dando continuidade às ações do governo anterior do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

Nessa conjuntura, é inegável a importância dos movimentos sociais para concretizar mudanças no sentido de maior equidade e justiça social quanto ao acesso aos direitos de populações historicamente marginalizadas. Consoante Nilma Lino Gomes (2017, p. 36-37), o Estado brasileiro, ao reconhecer o imbricamento entre desigualdades e diversidades, aos poucos vem incorporando a raça de maneira ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação. Segundo a autora, o movimento negro, como educador, tem uma sólida participação e contribuição quanto à transformação de reivindicações históricas em políticas do Ministério da Educação (MEC), leis federais, decisões do Congresso Nacional e do Supremo Tribunal Federal.

Gomes (2017, p. 37-38) faz uma retrospectiva das demandas e realizações do movimento negro em prol da educação e as respostas do Estado através de políticas públicas e de outras ações institucionais, reafirmando o protagonismo desse movimento, como “ator político e educador”. Para essa autora (2017, p. 38), o movimento negro é um “Ator político que produz, constrói, sistematiza e

articula saberes emancipatórios produzidos pelos negros e negras ao longo de sua trajetória na sociedade brasileira”. Gomes (2017, p. 37) menciona importantes conquistas, entre as quais cito: o Plano nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2009); a Lei Federal 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a sanção da Lei 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimentos de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Apesar das mudanças supracitadas relativas ao acesso do Ensino Superior e à sua expansão e, igualmente, as referidas por Gomes (2017, p.38), não significa que tenhamos um contexto de fortalecimento equitativo das diversas áreas e campos de conhecimento integrantes da universidade e que tenhamos alcançado um estado igualitário, justo e democrático. Tais ações institucionais e políticas públicas contribuíram para alavancar o combate às desigualdades e robustecer o reconhecimento das diversidades, ainda que nem sempre tenham sido pacificamente acolhidas por certos setores da sociedade muito refratários a qualquer desestabilização de seu espaço de poder. E, lamentavelmente, vivenciamos desde 2017 o desmantelamento de parte dessas políticas e fragilização de seus programas, apesar de uma paulatina retomada de ações no momento atual.

Conforme Delgado Orillo *et al.* (2022, p. 64), as políticas públicas não são implementadas de “maneira neutra, estática, sem possibilidades de contestação, as políticas são recontextualizadas na prática, e é nesses espaços em que se concretizam os atos cotidianos de resistência e agência”.

Considerando o exposto antes, no caso específico das Licenciaturas, elenco a seguir importantes resoluções voltadas para a valorização das Licenciaturas propostas no início deste século e pouco mais de duas décadas, que no cotidiano foram encontrando e consolidando ações de releve e interesse para a ação e formação docente:

Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005, que altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

Saliento aqui a necessidade e a importância da leitura e do acesso aos documentos produzidos – tanto interna quanto externamente a nossas instituições – que normatizam e regulam nossos cursos para uma melhor compreensão do que entendemos por Licenciatura e por formação inicial de professores no País; a urgência da discussão e debate sobre como esses documentos estão organizados, como orientam a formação nos cursos de Licenciatura, particularmente, nas últimas duas décadas e como nós, que atuamos na formação de professores, nos posicionamos ou não frente a isso; a necessidade de proposição de vias plurais (metodológicas, teóricas e praxiológicas) para superar a divisão existente entre conhecimentos específicos, conhecimentos didático-pedagógicos e a prática profissional e, por fim, a relevância da problematização da universalidade como paradigma para as práticas e para a formação docente, particularmente, quanto aos saberes e conhecimentos e seus produtores e na esteira de tal universalização a problematização dos lugares de poder para a produção, acesso e difusão de conhecimentos.

Algumas das proposições de ditas resoluções merecem destaque, tendo em tela os objetivos já citados por mim, visto que em seu conjunto essas enfatizam na formação o exercício da atividade docente e como dita formação precisa estar orientada para a atuação nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com princípios orientadores desse preparo para o exercício profissional específico, frisando a relação entre a formação inicial e o contexto da educação básica. Neste aspecto, especificamente, precisamos avançar com a intenção de estabelecer e consolidar uma relação mais próxima com a educação básica, acima de tudo, no que se refere à promoção de uma educação antirracista, ponto de particular interesse.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à necessidade de guardar coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional docente, no que se denomina como “Simetria invertida”. De acordo com esse viés, é preciso que a prática ocorra em lugar similar a aquele em que os professores vão atuar, possibilitando a consistência entre o que fazem na formação e o que dela se espera. Assim sendo, torna-se necessário rever as estratégias e metodologias empregadas para realização da prática de estágio supervisionado, de modo que

essa não se limite à mera reprodução e/ou simulação de aulas em contextos escolares. Quanto a esse aspecto, urge revisitar nossas práticas e propostas de formação inicial, pois devem partir das realidades locais, de maneira contextualizada, dada a indissociabilidade da prática da vida dos sujeitos e do contexto educativo brasileiro.

Outro ponto se refere à importância da pesquisa, focada no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos como mobilizá-los para a ação. Portanto, não se desvincula a pesquisa da prática docente, inclusive em nível de formação inicial. Precisamos superar a ideia arraigada de que a pesquisa “alimenta” a prática e precisa ser aplicada aos contextos educativos como demonstração de uma certa superioridade epistêmica. A realidade do contexto educativo deve ser a fonte de respostas e de perguntas para gerar e expandir conhecimentos e saberes outros, notadamente, aqueles que foram e ficaram solapados em favor de uma lógica universalista de saber.

Por fim, outro aspecto diz respeito à formação específica associada às diferentes etapas da educação básica, de modo a propiciar a sua inserção no debate contemporâneo mais amplo, que abarca questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Além disso, a necessidade de mobilizar conhecimentos diversos oriundos da cultura geral e profissional; de contemplar conhecimentos acerca do perfil do alunado, a saber, crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e a particularidade de outras comunidades, como no caso das indígenas; conhecimentos relativos à dimensão cultural, social, política e econômica da educação; aos conteúdos das áreas de conhecimento objeto de ensino; ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento advindo da experiência. Defende-se uma expansão de conhecimentos e saberes que integram e compõem a formação inicial e a conscientização, sensibilização e capacidade de mobilizá-los nos diferentes contextos de atuação docente. Por isso, é imprescindível contextualizar saberes bem como valorizar e explicitar os sujeitos que os produzem como parte constitutiva de um embate e combate ao universalismo e a colonialidade do saber/poder. Ademais, esse aspecto sinaliza para a emergência de uma relação mais horizontal e horizontalizada entre os sujeitos e os seus saberes e para a complexificação dos saberes acionados pelos professores em sua prática, na forma de uma justiça epistêmica, oposta à colonialidade do saber/poder.

Sendo assim, os estágios supervisionados constituem um momento crucial para a culminância dos processos formativos que compõem a Licenciatura. Nesta direção, os documentos oficiais de nossa política de ensino têm enfatizado sua relevância para a formação de professores e esse tem sido alvo de constan-

te reflexão e revisão. Ao retomar a discussão sobre a formação docente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) propôs integrar teoria e prática com o fim de superar a separação entre as disciplinas teóricas e as da educação, o que concedeu ao estágio um papel central para promover tal articulação (Parecer do CNE/CP no 28/2001). Explicita-se uma busca no sentido de superar tal dicotomia, mas também de fortalecer a proposta de práxis docente. De acordo com esse ponto de vista, o estágio é uma etapa decisiva para a formação docente e, por isso, deve estar em consonância com o disposto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), resoluções e regulamentações internas, no âmbito institucional e no âmbito dos documentos normativos propostos legalmente para a Licenciatura e para formação inicial de professores no País.

Ainda tratando do estágio, com base em Pimenta e Lima (2004, p. 26-48), há distintas maneiras de compreendê-lo, entre as quais as autoras menciona: imitação de modelos, instrumentalização técnica, aproximação da realidade e atividade teórica e pesquisa. Estamos diante de várias orientações e de formas diversificadas que podem acontecer, inclusive, em uma mesma instituição, em virtude do disposto no PPC, nas resoluções e regulamentações elaboradas (ou não) internamente para a viabilização e consecução do estágio.

Em minha própria experiência na formação inicial de professores no curso de Letras passei por diferentes modos de compreender o estágio, entre as quais incluo desde a imitação de modelos, com a simulação de micro aulas, até a uma maior ênfase na metodologia, com a separação entre teoria e prática, com a ideia de uma prática, não raras vezes, instrumentalizadora e instrumentalizante até a perspectiva de um trabalho voltado à compreensão da pesquisa como fundamental para a prática docente que, apesar de apontar para uma diferença no entendimento como reprodução ou instrumentalização, nem sempre colocava com clareza os conflitos em torno da atividade de pesquisa e da docência e dos desafios impostos e advindos com e na própria prática.

Cabe observar que no campo da educação de professores se afirma cada vez mais a disposição em questionar como se aprende o exercício da docência e, ainda, como se constrói a identidade docente, notadamente, quanto ao processo de *profissionalidade*. Essa tessitura densa que consiste no processo formativo congrega múltiplas dimensões, que se tocam e se atraem ou se repulsam mutuamente, relacionadas às questões éticas, sociais, históricas, políticas, linguísticas, ideológicas, étnico-raciais, entre outras. Sendo assim, alcançar a *profissionalidade*, transcende o domínio ou o conhecimento exclusivamente técnico, dada a imbricada relação de conhecimentos e saberes múltiplos e diversos demandados a serem ressignificados, realocados e mobilizados por professores em formação, enquanto atores e agentes educativos profissionais.

Décadas atrás, autores como Garcia *et al.* (2005, p. 54), já sinalizaram para o fato de que as investigações estavam problematizando a relação entre a identidade e a *profissionalização* docente e questionando “aspectos unificadores e fundantes da identidade” tais como “a classe social, a natureza do processo de trabalho, o gênero, a história de vida, a formação profissional, etc.” e, assim, conforme Garcia *et al.* (2005, p. 56):

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

Contrariando o viés essencialista, Garcia *et al.* (2005, p. 54) sugeriam buscar diferenças, descontinuidades e privilegiar as narrativas dos docentes sobre si mesmos e sobre os seus contextos de trabalho. A orientação de estudos⁴ nos quais se nota um expressivo destaque em ouvir as vozes dos professores com o intuito de compreender como esses tornam-se profissionais e, igualmente, em compreender por qual razão agem e atuam como o fazem tem se afirmado e se consolidado como potencialmente transformadora da práxis. Essa proposta, por sua vez, opõe-se radicalmente ao modelo aplicacionista que consiste em proporcionar uma base sólida de conhecimentos que devem ser transferidos para as situações de ensino e para a prática. Tal modelo consiste, em síntese, em conhecer para fazer e aplicar, replicar, reproduzir e reciclar práticas.

Como se nota, a relação entre sujeitos, (inter)subjetividades e construção do conhecimento docente é dinâmica e reconhece que professores em formação atribuem sentidos a sua experiência, entre os quais cito e situo os processos de pertencimento e reconhecimento étnico-racial. Neste viés, concordo com Costa e Schucman (2022, p. 477) acerca de que “as identificações raciais são sociais e subjetivas ao mesmo tempo” e que essas:

[...] referem-se ao processo específico de o sujeito consciente ou inconscientemente se identificar não apenas com características corporais, mas também com aspectos culturais, históricos, religiosos, antropológicos, ancestrais... relacionados a um determinado grupo racial, dizem respeito, assim, ao seu pertencimento sócio-cultural-racial.

⁴ Para Garcia *et al.* (2005, p. 56): “As possibilidades de investigação das identidades docentes são múltiplas, dada a imensa variedade das condições de formação e atuação profissional desses sujeitos, a diversidade de artefatos culturais e discursivos envolvidos na produção dessas identidades e a complexidade dos fatores que interagem nos processos de identificação dos docentes com o seu trabalho”.

Dessa maneira, o movimento reflexivo pode levar ao fortalecimento e reconhecimento étnico-racial, sendo esse crucial para promover uma práxis engajada tanto ética como moralmente, tanto provocativa como propositivamente no nosso contexto socioeducativo, composto de múltiplas camadas e complexidades, quais sejam, social, humana, política, estética, étnico-racial.

Além do exposto, saliento a necessidade e importância do letramento racial (*Racial Literacy*) na e para a educação e formação docente. Esse conceito se deve a antropóloga afro-americana France Winddance Twine, traduzido pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman como “letramento racial”. Reportando-se a Winddance Twine (2004, 2006, 2007)⁵, Schucman (2022, p. 181) menciona que o conceito de letramento racial foi cunhado “para ser usado na compreensão de como os sujeitos brancos adquirem consciência dos privilégios da branquitude, da estrutura racista da sociedade e como negociam sua branquitude”. Sendo essa última entendida, como

[...] um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir de seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimento dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos (Silva, 2017, p. 25).

Schucman (2022, p. 181) diz ainda que, segundo Twine, é necessário que os sujeitos brancos se percebam racializados e adquiram letramento racial (*Racial Literacy*) para que, dessa forma, ocorra uma real desconstrução do racismo nas identidades brancas. O letramento racial remete a uma “prática de leitura” – uma maneira de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social que abarca segundo Schucman (2022, p. 181), a partir de Twine (2006, p. 344, tradução da autora) um conjunto de práticas:

(1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Schucman, 2022, p. 181 *apud* Twine; Steinbugler 2006, p. 344).

⁵ Os trabalhos referidos pela autora são os seguintes: TWINE, F. W. A White Side of Black Britain: The Concept of Racial Literacy. *Ethnic and Racial Studies*, v. 27, n. 6, p. 878-907, 2004; TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006; TWINE, F. W.; GALLAGHER, C. The Future of Whiteness: A Map of the “Third Wave”. *Ethnic and Racial Studies*, v. 31, n. 1, p. 1-21, 2007.

Almeida (2017), por sua vez, observa que o conceito de letramento racial alude à racialização⁶ das relações, o que, por sua vez, estabelece de forma arbitrária direitos e lugares hierarquicamente diferentes para brancos e não brancos, legitimando uma pretensa supremacia do branco. Citando a psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman, Almeida (2017, s/p.) menciona que:

[...] o letramento racial está relacionado principalmente com a necessidade de desconstruir formas de pensar e agir que foram naturalizadas. Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional. (Almeida, 2017, s/p.)

Neste sentido, precisamos compreender como os processos de racialização ocorrem, como são demarcados direitos e lugares para brancos e não brancos. Se o processo de se tornar profissional da docência mobiliza movimentos identitários de ordem diversa, precisamos considerar como se dão os processos de reconhecimento e pertencimento étnico-racial juntamente com outras dimensões já sabidamente contempladas. Uma educação antirracista requer uma formação antirracista de professores e, para tanto, o enfrentamento do racismo passa pelo seu reconhecimento, pelas formas que assume na sociedade brasileira e, igualmente, pelo fortalecimento e reconhecimento étnico-racial, sobretudo, de pessoas racializadas. Neste sentido, consoante Schucman (2022, p. 186, grifos meus) na luta antirracista há várias frentes a serem atingidas:

O processo de identificação social – de sua **responsabilidade e participação** – em que o ator social pode e deve ser agente de mudanças, que está ligado a uma tomada de posição sobre seu racismo latente, sobre perceber seus privilégios e, portanto, sobre um trabalho para desconstruir o racismo e os significados racistas apropriados por cada sujeito, produzindo, assim, novos sentidos para o que significa ser branco e o que significa ser negro.

Portanto, torna-se inviável falar e propor uma educação antirracista sem falar, expor e combater o racismo na formação de professores e o campo do estágio é terreno fecundo para tal tarefa. Daí, portanto, meu foco neste trabalho.

⁶ A **racialização** é entendida aqui conforme o *Dicionário antidiscriminatório* (2022, p. 60), a saber, “o processo que, desde o início da colonização, demarcou diferenças para as pessoas a partir de suas raças” e “se dá a partir de discursos hierarquizantes que, ao longo dos séculos, colocou a pessoa branca, inicialmente descendente de europeu, como o padrão social, enquanto que as pessoas negras, indígenas, amarelas etc. são colocadas como os outros”.

2 Reconhecimento e pertencimento étnico-racial na formação de professoras de espanhol

A seguir discorro mais especificamente a respeito do estágio, como um lócus privilegiado para problematizar a constituição das identidades docentes, visto que nesse entrevemos variados tensionamentos identitários que integram o processo social, político, histórico e étnico-racial de profissionalizar-se, de formar-se e tornar-se professor. Em virtude dessa forma de compreender o estágio, ressalto a urgência de destacar na formação docente a dimensão racial e étnica e, em sua esteira, problematizar e confrontar o racismo enquanto problema social atual para além de uma herança histórica em si. Assim, a formação inicial precisa ser valorizada e ressignificada, considerando o contexto dos cursos de Licenciatura e a conexão desses com a Educação Básica e em diálogo com a luta antirracista. Portanto, a formação inicial de professores de espanhol é um campo relevante e o trabalho empreendido nos estágios supervisionados é fundamental para consolidar a luta antirracista e para a proposição de práticas antirracistas nas aulas.

Diante do exposto, raça e etnia⁷ se reafirmam como existentes em um espaço que, tradicionalmente, as tem invisibilizado em um esforço de preservar ausências que conformam visíveis presenças na forma de uma pretensa democracia racial. Assim, o reconhecimento e fortalecimento étnico-racial joga um papel crucial nas nossas práticas e pode, inclusive, orientar nossas atitudes, nossas decisões e escolhas tanto do ponto de vista ético e moral como metodológico, praxiológico e teórico para uma educação que se pretenda antirracista.

Portanto, esse olhar outro (ou de dentro) para o pertencimento e reconhecimento étnico-racial implica um olhar outro para o contexto educativo, para as relações de poder/saber entretidas em tal contexto, para as relações interpessoais e intersubjetivas e para os saberes e conhecimentos mobilizados em nossas ações. Espraia-se em outras dimensões do fazer docente, relacionadas com a compreensão dos procedimentos didáticos, das formas outras de aprender e promover aprendizagens e das concepções de língua e linguagem. Por isso, é preciso questionar a permanência de uma perspectiva universalista e universal para a educação, para a formação de professores que, como disse antes, ainda se materializa nos espaços formativos como a única tangível, viável e possível.

Passo a seguir, a discussão de algumas dimensões mencionadas, com o intuito de problematizar a formação inicial de professoras de espanhol e a consti-

⁷ Conforme Munanga (2003, p. 12, grifos meus): “O **conteúdo da raça** é morfo-biológico e o **da etnia** é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma **etnia** é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Sendo assim, opto por manter aqui étnico-racial.

tuição das identidades docentes, com foco no pertencimento e reconhecimento étnico-racial.

Apresento em seguida alguns dados gerados através da aplicação de um questionário, via formulário *Google Forms* respondido por três professoras em formação de espanhol. Esse formulário compôs parte dos materiais e das atividades do componente Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola sob minha responsabilidade no semestre 2022.2, sendo assim uma via para promover a reflexão que tem sido o caminho escolhido por mim durante os estágios supervisionados. Todas participaram voluntariamente e são referenciadas como P1, P2 e P3, sendo que ao responderem ao formulário, permitiram o acesso a ele e a seu uso para fins de estudo e reflexão.

A primeira parte do formulário teve por finalidade a identificação das participantes, a segunda se voltou para informações sobre a dimensão política, social e ética das práticas docentes, com destaque para a formação inicial e a terceira para informações sobre as práticas e currículo, com destaque para a formação de professores de espanhol, ensino dessa língua e educação linguística.

Quanto à sessão um, de identificação, interessa mencionar dados relativos à faixa etária e à identificação étnico-racial: duas professoras em formação se encontram na faixa de 26 a 35 anos e uma na de 46 a 55 anos e duas se identificaram, uma como negra e outra preta e uma não respondeu.

Quanto à sessão dois, sobre a dimensão política, social e ética das práticas docentes, com destaque para a da de professores de espanhol em formação, propus dez questões discursivas. Selecionei algumas dessas para esta discussão, a saber, 1. Como você percebe a atuação do professor de espanhol hoje quanto a sua dimensão política, social e ética?; 5. Você considera que nas aulas de espanhol há espaço para enfrentamento do racismo? Se afirmativo, como; 6. Você considera que na aula de espanhol há espaço para abordar as relações étnico-raciais? Se afirmativo, como e 9. Você se sente confortável em abordar problemáticas que envolvam racismo na aula de espanhol? Poderia comentar a respeito.

Vale assinalar que me coloco aqui como uma pessoa que tem enfrentado questões de ordem subjetiva na formação docente como parte de meu próprio processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial e que entende a relevância da problemática das relações raciais e interétnicas a partir do seu lugar de enunciação. Assim, meu processo de identificação e pertencimento étnico-racial possui um papel central na minha ação docente e na minha atuação na formação de professores. Daí, portanto, também me somar como parte desse processo reflexivo.

Para fins de exposição, passo as questões citadas, acompanhada de minha interpretação e de minhas reflexões enquanto formadora de professores.

1. Como você percebe a atuação do professor de espanhol hoje quanto a sua dimensão política, social e ética?

Entre as respostas das professoras em formação me ateno naquelas que exploram aspectos diferenciados voltados para a autonomia docente e o contexto de ensino. Neste sentido, P1 aponta para a atuação do professor e sua associação às suas escolhas políticas, sociais e éticas e observa que essa se demonstra na sua metodologia de trabalho, na seleção de suas referências, nas temáticas e no seu comportamento. Já P2 considera que docentes universitários possuem mais autonomia para abordar questões políticas, sociais e éticas em suas aulas que professores de outros níveis de ensino. Por fim, P3 assinala que está pouco enfatizada, pois predomina o ensino repetitivo e memorialístico e direcionado para realização de exames.

5. Você considera que nas aulas de espanhol há espaço para enfrentamento do racismo? Se afirmativo, como.

Quanto às respostas, todas coincidem afirmativamente. Sendo assim, P1 menciona ser preciso mostrar aos estudantes produções literárias escritas por autores negros, já que a esses estudantes ao longo do tempo tem sido apresentados autores brancos, sobretudo os do sexo masculino. Para P2 o enfrentamento ao racismo é óbvio. Tratando da língua espanhola e portuguesa, ela se refere ao fato de que são “línguas europeias”, “carregadas de questões culturais” atravessadas de racismo e que devem ser usadas como “ferramentas” para enfrentar o racismo. Para P3, a literatura é um aliado no debate e é importante trazer autores que reflitam sobre o racismo para a aula.

6. Você considera que na aula de espanhol há espaço para abordar as relações étnico-raciais? Se afirmativo, como.

Houve o registro de duas respostas e ambas foram afirmativas. P1 menciona que as relações étnico-raciais devem ser abordadas na aula de espanhol. Com tal finalidade é importante sensibilizar a comunidade escolar para que os estudantes compreendam a relevância de conhecer a cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas e afirma: “Penso que conhecer a história do nosso povo nos faz entender muitos problemas sociais que vivenciamos contemporaneamente”. Já para P2 um modo seria através da apresentação de figuras do universo hispano que foram “racializadas, com foco em seus trabalhos, lutas e falta de reconhecimento dessas pessoas”.

9. Você se sente confortável em abordar problemáticas que envolvam racismo na aula de espanhol?

Quanto a essa pergunta, duas professoras em formação responderam afirmativamente e uma “não muito”. P1 se posiciona como “mulher preta”, de religião de matriz africana – alude ao “candomblé” – e mãe de filhos negros e, por isso, afirma que não pode se intimidar de tratar de um assunto tão necessário na sala de aula. Além disso, pondera sobre a ação truculenta especialmente contra jovens negros e periféricos e alude as práticas racistas. P2 menciona sua dificuldade dadas as experiências vividas, no caso com o ambiente e público em que atuava como professora. Por fim, P3 menciona que tudo depende do modo como essas problemáticas serão levadas para a sala de aula e da receptividade dos estudantes.

Retomo as respostas geradas na seção dois com o intuito de compreender como as identidades étnico-raciais se tornam mais ou menos explícitas. Um aspecto que chama a atenção diz respeito ao fato de que a compreensão acerca de nossas identidades étnico-raciais está associada ao combate ao racismo. Neste sentido, é preciso aprofundar o conhecimento de como nossa sociedade se constitui e os efeitos da colonialidade⁸, como padrão de poder que se funda no racismo e na ideia de civilidade/civilização, perpassados pela expansão de um colonialismo global.

Chama a atenção ainda a menção às práticas de linguagem, sendo a literatura referida como uma via importante para o enfrentamento ao racismo. Assim, destaco a alusão a uma mudança de cânone literário, com a inclusão de autores e autoras negros, o que se reitera na sessão três. Esse cenário sugere haver uma ausência de discussão que envolva linguagem e racismo, por exemplo, nas aulas de línguas do curso, uma vez que essa problemática quando citada se associa ao campo literário. Indago se haveria espaço ou se precisamos forjá-lo para tratar, por exemplo, do racismo nas práticas languageiras e nos discursos em espanhol.

A compreensão a respeito da língua e da linguagem como ferramentas para a luta antirracista aparece na menção ao português e ao espanhol como línguas coloniais, sendo através dessas mesmas línguas possível travar tal combate. Esse ponto merece uma maior reflexão, haja vista a necessidade de repensarmos sobre

⁸ Em trabalho anterior (Mota-Pereira; Baptista, 2022, p. 6, grifos meus), observo que: “A **perspectiva decolonial** tem se voltado para a crítica das concepções predominantes da modernidade, cujos sustentáculos são o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo, o patriarcado e o colonialismo; focalizando as situações de colonialidade, ou seja, de opressão vividas e vivenciadas na América resultantes do **colonialismo** (processo de instauração das administrações coloniais); enfatizando o **conceito de raça e a racialização** como decisivos para a dominação colonial; destacando a dimensão da colonialidade do poder, do ser e do saber, base da colonialidade; buscando formas outras de organização societária, sensibilidades e saberes e, igualmente, salientando a interculturalidade crítica como projeto e a transculturalidade como via para novas formas de organização social”.

que bases estamos construindo os conhecimentos e saberes linguísticos, no sentido de se ainda prevalece uma educação linguística distante e distanciada dos sujeitos social e historicamente racializados⁹. Seria o caso de enfatizarmos as produções de afro-latinos e afro-indígenas bem como de negros e negras e indígenas nas aulas de espanhol? Refiro-me tanto à produção acadêmica como intelectual bem como às práticas cotidianas dessas pessoas. Tal atitude não traria em si uma mudança crucial quanto ao entendimento da língua ensinada e dos conhecimentos legitimados como relevantes?

Outro aspecto se refere à possibilidade de um espaço para abordar as relações étnico-raciais na sala de aula. Neste sentido, destaco a alusão ao envolvimento da comunidade escolar como fundamental para a expansão e o acesso de conhecimentos da cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas e o de outras figuras racializadas, de forma a valorizar e reconhecer suas lutas e trabalho, com o intuito de conduzir transformações conceituais e atitudinais.

Por fim, é preciso refletir e aprofundar como abordar e enfrentar o racismo, mas também considerar como as professoras em formação se identificam e se percebem enquanto agentes dessas práticas. Neste viés, por um lado, é fundamental no processo de formação inicial problematizar como nos reconhecemos e nos identificamos étnica e racialmente e, por outro, como somos vistas e percebidas externamente e como esse situar-se e reconhecer-se pode, às vezes, provocar sentimentos diversos, investindo com mais contundência no letramento racial. Esse aspecto me leva a reafirmar que o processo de formação inicial, como disse, é histórico, social, político e étnico-racial. A sensibilização e conscientização das nossas identidades étnico-raciais precisam ser mais bem explicitadas, já que não é necessariamente uma realidade estática e pressuposta e nem sempre pacífico o processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial.

Quanto à sessão três sobre as práticas e currículo, com ênfase na formação de professores de espanhol, ensino dessa língua e educação linguística, passo a seguir as questões selecionadas.

1. Em sua formação foram abordadas problemáticas étnico-raciais e de gênero na Licenciatura em Letras? Se afirmativo, como?

As professoras em formação respondem afirmativamente e mencionam que essa abordagem ocorre nas aulas de literatura.

⁹ O termo “pessoas racializadas” está em conformidade com o *Glossário antidiscriminatório* (Silva e Oliveira [MP-MG], 2022, p. 60, grifos meus) e se refere “àquelas pessoas que se reconhecem, enquanto **categoria étnico-racial**, como **não brancas**, portanto, diz respeito às **pessoas negras, indígenas, amarelas** etc.”. Neste sentido, portanto, interessa discutir o lugar do branco na sociedade e aponta “não se exime a branquitude de se inserir no debate racial, reconhecendo enquanto uma categoria racial”.

6. Qual o seu entendimento sobre racismo?

As professoras demarcam em suas respostas a raça, mas o fazem de modo diferenciado. Para P1, se trata de um termo empregado para aludir a questões relacionadas com a população afro-brasileira. Para P2 consiste em um sistema político construído a partir do direito de uma raça (a branca) que se considera pura e superior para dominar outras raças e/ou etnias e reafirmar sua superioridade. Para P3 se trata de discriminação em virtude da cor, superioridade de uma raça em relação a outra, por vezes, veladamente.

8. Você poderia narrar alguma experiência em sua formação que envolva relações étnico-raciais e ensino de espanhol?

As professoras em formação aludiram positivamente as experiências. P1 mencionou a leitura de textos de uma autora negra, Victoria Santa Cruz, afro-peruana, poeta, coreógrafa. P2 se refere a proposta de leitura de contos de autores e autoras afro-colombianas, seguida da discussão de questões étnico-raciais e de que modo as levar para o ensino de espanhol. Já P3 menciona teóricos como Lelia Gonzalez que promovem discussão racial a partir da língua, como no caso do “pretuguês” e do “pretunhol” em alguns textos literários.

10. Você poderia narrar alguma experiência em sua formação que tenha contribuído para a compreensão do racismo e seus efeitos no ensino de espanhol?

Duas professoras responderam a essa questão. P1 observa que são poucas as disciplinas que abordam tal temática na universidade e que são relevantes sobretudo em um espaço de poder e em que atitudes racistas ocorrem frequentemente. Já o P2 responde que até o momento não registra tal experiência em sua formação.

Tendo em vista o exposto antes, passo a algumas considerações. O primeiro ponto se refere ao entendimento sobre racismo. Todas remetem à raça, mas não se explicitam seu posicionamento sobre o racismo. Em suas falas se reitera a menção a superioridade racial, mas não há um maior detalhamento a respeito dos efeitos e causas do racismo em suas vidas e na escola, por exemplo. Por isso, torna-se cada vez mais importante romper o silêncio sobre o racismo e transformar as relações étnico-raciais no País e neste sentido a educação assume papel central, mas não centralizador.

Já quanto ao tratamento das relações étnico-raciais e ensino de espanhol na sala de aula, as professoras em formação mencionam experiências proporcionadas no ensino da literatura, como no caso da leitura de autoras e autores afro-colombianos e uma autora afro-peruana. Há alusão a Lelia Gonzalez e ao

“pretuguês” e ao “pretunhol” em alguns textos literários. Contudo, não fica claro como essas discussões repercutem em sua formação e como essas se identificam com essas autoras, ou ainda, que questões linguísticas e de linguagem poderiam ser exploradas no ensino. É necessário repensar nossos componentes curriculares, enfatizando a problematização e ações que priorizem as demandas de uma formação mais alinhada a um projeto equitativo, justo e democrático para as diferentes parcelas sociais, o que requer intensificar, visibilizar e expor as práticas de linguagem racistas e propor maneiras de trazê-las para a sala de aula, notadamente, na educação básica. Neste sentido, conforme Gomes (2023, s/p., grifos meus):

Muitas vezes, a formação continuada e em serviço desenvolve mais ações voltadas para as questões étnico-raciais e africanas, na perspectiva da Lei 10.639/03, do que a formação inicial, tais como seminários, projetos, cursos de extensão, de capacitação e de especialização. Mas sabemos que é a **formação inicial** que prepara profissionais que atuarão nas escolas da educação básica, nas instituições públicas e privadas. Não é possível formar-se como docente, passar a atuar na escola e somente nos processos de formação em serviço tomar conhecimento da obrigatoriedade e da importância da alteração da LDB pela Lei 10.639/03 e, literalmente, aprender como trabalhá-la.

Desse modo, é crucial repensar materiais didáticos, conteúdos, recursos, procedimentos, prática docente, procedimentos didáticos e produção e acesso às práticas de linguagem com vista a uma maior conscientização e sensibilização das linguagens e de seu papel no combate e na propagação de atitudes e concepções racistas. Contudo, acredito que para tanto é preciso investir no fortalecimento e reconhecimento étnico-racial na formação de professores, pelas razões citadas antes.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, enfatizei o fato de que no campo da formação de professores, não podemos mais invisibilizar discussões e problematizações acerca da raça, da racialização e do racismo. Assim, me voltei para questões concernentes às identidades étnico-raciais e ao letramento racial na formação inicial de professores de espanhol, imprescindíveis para a emergência de práticas antirracistas na educação linguística e no ensino de línguas. Assim, este trabalho propôs criar e expandir inteligibilidade acerca de como no campo da formação inicial se configuram as identidades docentes, priorizando para tanto o letramento racial e as identidades étnico-raciais nos estágios.

Ao revisitar os depoimentos das professoras de espanhol em formação e interpretá-los como parte de minha prática enquanto formadora de professores, alguns pontos merecem ser destacados e os sintetizo a seguir, uma vez que são fundamentais para revisitar minha prática na formação de professores.

O primeiro diz respeito a relevância de nossas identidades étnico-raciais e dos tensionamentos identitários na formação de professores, pois estão associados aos processos de subjetivação docente e incidem na práxis e na educação linguística. Neste sentido, nem sempre são fortalecidos os processos de pertencimento e reconhecimento étnico-racial e problematizados os efeitos desse pertencimento na prática e no contexto socioeducativo. O segundo alude à necessidade de explicitar certos implícitos que alimentam e retroalimentam uma perspectiva aplicacionista que reafirma a reprodução e replicação e aplicação de modelos e práticas. O terceiro reafirma a indissociabilidade de uma formação docente que contribua para o fortalecimento e reconhecimento étnico-racial e visibilize práticas de linguagem e conhecimentos de forma situada. O quarto consiste na proposição de uma formação docente antirracista, dada a estreita conexão entre essa e seus efeitos e implicações na prática. E, por fim, que essa formação não fique restrita às nossas ações no campo do estágio, mas que seja uma causa aceita e concretizada por quem atua na Licenciatura e se engaja em uma educação antirracista que se materialize e tome corpo nos diversos contextos socioeducativos.

Referências

ALMEIDA, Neide Aparecida de. Letramento racial: um desafio para todos nós. *Portal Geledés*, 28 out. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-p>. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 mar. 2002c. Seção 1, p. 8. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-05.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa de inclusão racial e social nas instituições de ensino superior. Projeto de Lei nº3.627 de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa de financiamento estudantil - FIES. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/L10260compilado.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa universidade para todos - PROUNI. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 09 jul. 2023.

BRASIL. Programa INCLUIR. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17433-programa-incluir-acessibilidade-a-educacao-superior-novo>. Acesso em: 09 jul. 2023.

COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: O Pardo e as Ações Afirmativas. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 2022, vol. 02. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/68631/42587>. Acesso em: 08 jan.2023.

DELGADO ORILLO, Yansy Aurora; CORDEIRO, Elaine Lourenço; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira Ataques do neoliberalismo às políticas públicas e direitos sociais: desafios para a resistência e a agência na práxis de trabalhadores da Saúde e da Educação. In: FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira *et al.* (Org.). *Educação, direitos sociais e políticas públicas: práticas, críticas e utopias*. Salvador: EDUFBA, 2022, p.49-67.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira.; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>. Acesso em: 03 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34, 1999.
MOTA-PEREIRA, Fernanda; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, 2022

MUNANGA, Kabengele. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. *Portuguese Literary & Cultural Studies (PLCS)*, 2022. Disponível em: https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/issue/view/plcs34_35. Acesso em: 04/07/2023, p. 171-189.

SILVA, Allender Barreto Lima da Silva (Coordenadoria de Combate ao Racismo e Todas as Outras Formas de Discriminação – CCRAD); OLIVEIRA, Shirley Machado de Oliveira (Coordenadoria de Inclusão e Mobilização Sociais – CIMO). (Org.). *Glossário Antidiscriminatório: Volume 3, Raça e Etnia*. Belo Horizonte, 2022. 88p. Disponível em: <https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/areas-de-atuacao/direitos-humanos/enfrentamento-as-discriminacoes/glossario-antidiscriminatorio.htm>. Acesso em: 11 de jan. 2024. [MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS.]

SILVA, Priscila Elisabete. O conceito de branquitude: reflexões para o campo de estudo. In: MÜLLER, Tânia. Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. (Org.). *Branquitude: Estudos sobre a Identidade Branca no Brasil*. Curitiba: Editora Appris. 1. ed., 2017.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. *Du Bois Review*, v. 3, n. 2, p. 341-363, 2006.



EN ABYA YALA SE BAILA ASÍ: VOZES INDÍGENAS EM FAVOR DE UM ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA CONTRACOLONIAL E COSMOPOLÍTICO

Thiago Alexandre Correa¹

Resumo: O título deste artigo faz referência ao primeiro verso de *Cerquita*, composição que abre o disco *Janaqueo* (2022) da artista transdisciplinar mapuche Brisa Flow. A expressão *Abya Yala* presente nesta composição – e que também percorre todo o disco da cantora – é um termo que tem sido utilizado por diversos povos indígenas como forma de questionar a expressão América, por esta fazer referência a um colonizador, e também como forma de reivindicar autonomias e autodeterminações culturais e políticas (Keme, 2018). Assim, o que se pretende com este texto é apresentar algumas considerações sobre a necessidade de se confrontar as ideologias dominantes e demonstrar a importância das vozes indígenas no ensino de língua espanhola, seja para valorizar seus saberes intelectuais e artísticos, seja para promover um ensino de língua contra-hegemônico e cosmopolítico.

Palavras-chave: Abya Yala; Ensino de espanhol contra-hegemônico; Brisa Flow; *Janequeo*; Arte indígena contemporânea; Cosmopolítica.

Resumen: El título de este artículo hace referencia al primer verso de *Cerquita*, la composición que abre el disco *Janaqueo* de la multiartista mapuche Brisa Flow. La expresión *Abya Yala* presente en esta composición – y que también recorre todo el disco de la cantante – es un término que ha sido utilizado por diversos pueblos indígenas como una forma de cuestionar la expresión América, por referirse a un colonizador, y también como una forma de reivindicar la autonomía y la autodeterminación cultural y política. El objetivo de este texto es, por lo tanto, presentar algunas consideraciones sobre la necesidad de confrontar las ideologías dominantes y demostrar la importancia de las voces indígenas en la enseñanza del español, tanto para valorizar sus conocimientos intelectuales y artísticos como para promover una enseñanza de la lengua española contrahegemónica y cosmopolítica.

Palabras clave: Abya Yala; Enseñanza del español contrahegemónico; Brisa Flow; *Janequeo*; Arte indígena contemporáneo; Cosmopolítica.

¹ Mestre e doutorando em Letras - Estudos Literários (UFPR). Atualmente é professor colaborador temporário no Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

Considerações iniciais

A intenção deste trabalho é argumentar sobre a importância da presença indígena na defesa de um ensino de língua espanhola contracolonial e cosmopolítico. Início a abordagem justificando o título do texto, por fazer referência direta a uma composição musical da artista mapuche Brisa Flow. Para isso, será realizada a apresentação da artista e de seu mais recente disco *Janequeo* (2022), sendo este trabalho o principal estímulo disparador das reflexões que serão apresentadas aqui. Também será comentado sobre Brisa Flow ser uma das atuantes da efervescente da *Arte Indígena Contemporânea* (AIC), idealizada conceitualmente pelo também multiartista indígena macuxi Jaider Esbell, e que tem como um dos centrais princípios a defesa da vida, da e na Terra, em relação com as mais variadas formas de vida, humanas e mais que humanas.

Em seguida, apresento algumas considerações teóricas sobre a categoria *Abya Yala*, a qual tem expressiva presença no disco da rapper e também por ser uma categoria que tem sido reivindicada e repercutida entre povos indígenas de várias regiões deste continente. Como fundamentação teórica, apresento o célebre ensaio do pensador Emil' Keme, *Para que Abya Yala viva las Américas deben morir: hacia una indigenidad transemisférica* (2018). Neste texto, um dos principais argumentos levantados pelo pensador indígena é o de que o uso da categoria *Abya Yala* é uma forma de defesa das autonomias e da dignificação das identidades e vidas indígenas, uma vez que a palavra América faz referência a um colonizador, e que o primeiro ato para uma prática decolonial é confrontar as violências por trás das categorias impostas pela colonialidade.

Na sequência, procuro apresentar algumas considerações que visam fomentar uma instrumentalização consciente que possibilitem a formação de professores de língua espanhola antirracistas e com a devida consciência cultural e cosmopolítica, como forma de agir na atuação de um ensino de espanhol que não perpetue hegemonias e que valorize devidamente a diversidade cultural e epistêmica. Argumento que o disco *Janequeo* (2022) de Brisa Flow apresenta-se como um valioso trabalho, seja por fazer da língua espanhola uma ponte de valorização das línguas indígenas, seja pela originalidade criativa reverberada pelas rimas da rapper, ao confrontar as amarras coloniais e principalmente por defender enfaticamente o Bem Viver, ou seja, o direito à vida não apenas dos seres humanos, como também da Terra e da natureza em sua totalidade.

Ao final do texto, são sintetizadas as considerações que foram apresentadas nas seções anteriores, enfatizando a valiosa contribuição promovida pelas artes e saberes indígenas, ao convocar modos mais cuidadosos de se relacionar com a Terra, assim como outros modos de ler, ouvir, agir e sentir, e relacionar-se com o cosmos, em uma prática de vida consciente, desanestesiada, sensível e cosmopolítica.

Brisa Flow: o livre canto do vento de la Cordillera

A quem estiver lendo este texto, convido a que antes de prosseguir a leitura faça a audição musical da canção *Cerquita*, disponível no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Qmvno3yzGrg>, e no seguinte QR Code ao lado da capa do disco abaixo. É a música que abre o álbum e gostaria também de começar este trabalho por ela, pois dessa forma se possibilitará uma melhor ambientação sobre as reflexões que serão levantadas ao longo do texto:

Figura 1 – Capa do disco *Janequeo*



Fonte: Boomegang Music, 2022.

Esta composição é de autoria de Brisa de La Cordillera, conhecida artisticamente como Brisa Flow, multiartista mapuche que, por meio de sua insurgente e instigante atuação artística transdisciplinar, tem fertilizado criativa e politicamente o território das artes contemporâneas. Em entrevista concedida ao podcast *Rap, falando*², a cantora afirma que seu nome foi escolha de sua mãe, e que acredita que essa decisão tenha razões políticas e espirituais. Políticas, pois seus pais foram condicionados a abandonar o Chile durante a ditadura militar, e durante esse percurso, sua mãe cruza grávida a Cordilheira dos Andes, com Brisa já em sua barriga. E espirituais, pois acredita que nesse momento já existisse em sua mãe esse ímpeto espiritual, de que o nome escolhido carregasse significados mais profundos e que – direta ou indiretamente – viriam a reverberar futuramente na vida de sua filha. Nas próprias palavras da artista:

[...] eu acho que ela botou esse nome porque ela veio [de um] contexto de ditadura [...]. O Chile teve uma ditadura foda, né, ela veio nos anos 87. Então, ela cruza a Cordilheira dos Andes –

² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PhHt_w3Jz5A&t=3993s. Acesso em: 26 de jan. de 2024.

e acho que ela e outro amigo dela que a ajudou, ela construiu o nome também a várias pessoas, são pessoas chilenas no Brasil. Então, assim: você para e pensa no contexto que a gente tem de migração, [já] que a migração originária inteira na América Latina é muito grande, é uma migração constante. Tanto que, as pessoas nem gostam desse nome “migração”, a gente curte um nome mais... “caminantes”, porque eu acho que a gente tá caminhando, né. Essa coisa de migrar é muito [...] [relacionada ao] território com essas fronteiras fictícias que a gente cria, e quem “vem da onde” é migrante. Pô, se for parar pra pensar, tá todo mundo caminhando, né. E aí, a galera migrante sofre muito, muita xenofobia pesada, tem o sonho de liberdade. Às vezes, sai do seu país não porque quer, [mas] porque tá num contexto político foda; porque não tem emprego, sacô; porque tá na miséria; porque algum familiar veio pra outro país e já falou “óh, aqui rola de trabalhar, pode vir”. [...] Então, eu acho que ela teve essa pira do nome, muito pra me dar um nome já – eu acho que – espiritualmente. Brisa é vento e Cordilheira é as montanhas. Na cultura mapuche, a gente acha que o canto vem do vento, então eu acho que a minha mãe já me botou no corre ali, me botou esse nome, saca. Então, eu acho que tem muito a ver com esse sonho de liberdade, sabe, da Brisa, da Cordilheira dos Andes livre (Flow, 2022).

O fragmento dessa entrevista é expressivo por apresentar a artista da maneira mais emblemática possível, e contribui ainda para melhor exemplificar o que se pretende com este trabalho, que é o de demonstrar como os saberes e percepções poéticas dos povos indígenas são valiosas, tanto para o ensino e formação de professores de língua espanhola, quando para oferecer outros modos de ler o cosmos e construir ações teóricas e metodológicas mais cuidadosas e sensíveis com a Terra. Nota-se, pela ação de Brisa Flow, que os ventos da Cordilheira dos Andes reverberam no seu nome e em sua ação artística. Conscientemente ou não, o ato de sua mãe indica uma disposição de cuidado cosmopolítico, componente que se manifesta com recorrência nas artes indígenas contemporâneas, ao enfatizar o encontro dos variados componentes da Terra, promovendo uma vivência que se preocupa com a presença de todos os seres que habitam o cosmos e que não se reduzem à espécie humana.

Assim, considerando que seu nome está vinculado à Cordilheira dos Andes, parece que Brisa reverbera a existência das imponentes montanhas e do canto presente no vento que por elas percorre, seja pelo nome, seja pela atuação artística. Importante enfatizar que as montanhas são também habitantes de Abya Yala, seres tão fundamentais para a mútua existência entre as variadas formas de vida e que, assim como indica Brisa na citação acima, devem ter sua liberdade e suas vidas asseguradas.

Seu trabalho é um dos exemplos da efervescente *Arte Indígena Contemporânea* (AIC) – “enunciada, planejada, sonhada, verbalizada e praticada nestes termos por um grande artista pessoal que é Jaider Esbell (Librandi, 2022)”. Jaider Esbell (em memória), atuou vigorosamente em defesa da arte como ferramenta de expressão artística e política em favor das autonomias dos povos indígenas e de defesa pela preservação da Terra e dos direitos da vida, em suas mais variadas manifestações. Assim, é compromisso da AIC nutrir o desenvolvimento de práticas artísticas que tenham como eixo a defesa do Bem Viver, do cuidado mútuo entre as variadas formas de vida, dos rios, dos vegetais, das cordilheiras, dos humanos e mais-que-humanos.

A respeito da noção de Bem Viver, defendida sobretudo por povos indígenas, andinos, amazônicos e demais empenhados em enfrentar as violências coloniais e extrativistas, o pensador equatoriano Alberto Acosta – que esteve envolvido na Assembleia Constituinte do Equador de 2008, “a primeira do mundo a incluir os direitos na natureza, da Mãe Terra, de Pachamama (Turino, 2016, p. 13)” – em seu livro *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos* (2016), sintetiza:

Neste livro, o Bem Viver, Buen Vivir ou Vivir Bien também pode ser interpretado com *sumak kawsay* (kíchwa), *suma qamaña* (aymara) ou *nhandereko* (guarani), e se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida. Não se trata de uma receita expressa em alguns poucos artigos constitucionais e tampouco de um novo regime de desenvolvimento. O Bem Viver é, essencialmente, um processo da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. Os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade Colonial. Com suas propostas, imaginam um futuro distinto que já alimenta os debates globais. O Bem Viver faz um primeiro esforço para compilar os principais conceitos, algumas experiências e, sobretudo, determinações práticas existentes nos Andes e na Amazônia, assim como em outros lugares do planeta. (Acosta, 2016, p. 23).

A defesa pela vida na Terra em sua totalidade é também uma constante reivindicação reiteradamente enfatizada pela líder indígena e atual Ministra do inédito e recém-criado *Ministério dos Povos Indígenas do Brasil* (2023)³, como verbalizado em uma de suas mais conhecidas e mais necessárias afirmações: “A luta pela Mãe Terra é a mãe de todas as lutas (Sônia Guajajara⁴, 2021)” A defesa pelo

³ Endereço institucional do Ministério dos Povos Indígenas: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/acesso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 20 fev. de 2024.

⁴ A decisão de empregar o nome e o nome do povo da autora da citação foi uma recomendação de Trudruá Dorrico, Doutora em Teoria da Literatura e pesquisadora de Literatura Indígena. A pensadora defende que essa é uma forma de evitar generalizações, já que há várias lideranças e

Bem Viver, pela afirmação da vida em sua totalidade, pela proteção da Terra e de todos os seres que compõem o cosmos, assim, são componentes centrais na atuação da cosmopolítica da Arte Indígena Contemporânea.

Como já indicado brevemente, Brisa é filha de “migrantes” mapuches, que se deslocaram de seu território de origem em plena ditadura chilena em busca de melhores condições de vida. Utilizei apenas provisoriamente a expressão “migrantes”, pois como pudemos aprender com a própria Brisa, na citação elencada nos parágrafos acima, a designação mais justa para essa condição de mobilidade talvez seja “caminhantes”. Afinal, a ideia de imigração/migração está diretamente vinculada às categorizações de fronteiras políticas estabelecidas pelos poderes dominantes, e que, portanto, são dinâmicas que também devem ser tensionadas. Afinal, como bem afirma a também multiartista indígena, Kaê Guajajara, em sua canção *Mãos Vermelhas*, “ninguém é ilegal em terra roubada (Kaê Guajajara, 2020)”⁵. Ao levantar esses apontamentos relacionados às expressões *imigrantes* e *caminhantes* não pretendo – obviamente – minimizar a gravidade dos deslocamentos que são impostos compulsoriamente, muitas vezes por roubos de terra e demais violências aplicadas contra os povos originários. Pelo contrário, essa é uma problemática que ainda não tem a atenção que deveria, e que, também por isso, a Arte Indígena Contemporânea tem atuado para potencializar a luta contra essas violências. Contudo, ao abordar o deslocamento dos pais de Brisa – do Chile para o Brasil – e ao constatar as provocações da artista sobre as significações de *imigrantes/migrantes* e *caminhantes*, considere importante me deter brevemente a essas breves considerações conceituais.

Apesar de nascida em Minas Gerais, Brisa de La Cordillera relata que desde sua infância conviveu com a presença da cultura mapuche em meio a sua vivência cotidiana. Seus pais são artesãos araucanos e é por meio do seu convívio familiar que vão sendo cultivadas as primeiras influências que compõem seus trabalhos com a música. Em outra entrevista, dessa vez para a *Ponte Jornalismo*,⁶ afirma que, para sanar um pouco as saudades do Chile, seus pais assistiam ao VHS do *Festival Viña del Mar*, estimulando nesse momento de sua infância suas primeiras performances artísticas diante da TV.

Foi também desde muito cedo que teve de enfrentar as violências racistas e xenofóbicas impostas pela sociedade, tendo sido este um dos impulsos que a levaram a desenvolver essa consciência crítica relacionada às opressões de diversas

ativistas indígenas que utilizam o nome de seu povo. Assim, considerando que existem vários pensadores Guajajaras, por exemplo, é importante especificar qual a autoria complementando com o primeiro nome, Sônia Guajajara, de forma a assegurar os devidos créditos.

⁵ O trecho em questão inicia em 1 min e 40 seg do seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=nZxUSD0LSao>. Acesso em: 31 jan. de 2024.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9-TI7GJa7bI&t=41s>. Acesso em 26 de jan. de 2024.

ordens. As rimas acabaram sendo um dos caminhos nutridos pela artista como modo de denunciar essas violências físicas e simbólicas e, ao mesmo tempo, se expressar criativa e subjetivamente.

Seu mais recente disco, *Janequeo* (2022), é exemplo de como a arte tem sido um caminho fertilizado por ela em favor do Bem Viver, e para que a defesa do Bem Viver seja exercitada, é indispensável que a colonialidade (e as violências físicas e estruturais desencadeadas por ela) seja constantemente confrontada. Mas apesar de o disco apresentar as tão necessárias denúncias, ele não se reduz a essa carga negativa de violência. Ele é também preenchido de mensagens em defesa do amor, do cuidado e do Bem Viver, componentes estes que são tão indispensáveis para a afirmação da vida.

As composições do disco trazem em suas letras as línguas espanhola, inglesa, portuguesa e também apresentam trechos em mapudungun. Reside aqui um dos componentes de destaque para a grandiosidade da obra. Apesar de ter nascido no Brasil, a cantora teve oportunidade de conviver com a língua espanhola e afirma que recentemente está em um processo de retomada do mapudungun, como forma de fortalecimento dessa língua ancestral.

A originalidade artística e os temas levantados nas composições do disco já seriam merecidos e suficientes motivos para incluí-lo nas aulas de espanhol e de formação de professores de língua espanhola. Contudo, gostaria de enfatizar essa outra valiosa e política contribuição, a de tornar a língua espanhola uma potente via de discussão e de valorização das demais línguas indígenas existentes – e ainda não oficializadas em Abya Yala e nem suficientemente valorizadas pelos poderes dominantes – como é o caso do mapudungun – presente no álbum da rapper.

Cultivar imaginários contra-hegemônicos em Abya Yala em defesa da vida

Em seu célebre ensaio *Para que Abiyala viva, las Américas deben morir: hacia una indigeneidad transhemisférica* (2018), o pensador indígena k'iche', Emil'Keme, articula algumas considerações sobre a importância discursiva, linguística, histórica e política desencadeada a partir do uso da categoria Abya Yala⁷. Contextualiza afirmando que essa terminologia se origina da cosmogonia do povo Guna, população que vive no território que hoje é conhecido como Guatemala. Abiyala significa Terra Fértil, Terra madura, Terra Viva ou território salvado, e esta terminologia é empregada por muitos povos indígenas para se referir ao continente americano em sua totalidade. Em seu ensaio, o autor apresenta alguns importantes dados históricos sobre como esse conceito começou repercutir entre lideranças indígenas:

⁷ Não há uma única forma de grafia desta categoria, por isso optei por utilizar a maneira empregada por Brisa Flow em seu disco.

El concepto llegó a tener una repercusión continental luego de que el líder aymara, Takir Mamani, uno de los fundadores del movimiento indígena Tupaj Katari en Bolivia, llegara a Panamá, y escuchara sobre el conflicto entre las autoridades Guna y el norteamericano Thomas M. Moody, quien en 1977 había “comprado” la isla de Pidertupi en la comarca Guna Yala, y quien desde entonces empezó a explotar el turismo en la región. Moody consecuentemente prohibió a los Guna que pescaran alrededor de la isla, lo cual generó una tensión profunda entre los indígenas y el norteamericano. Los Guna entonces “solicitaron la intervención del presidente de la República [Omar Torrijos Herrera] para eliminar la empresa turística de Moody y su apoyo para establecer hoteles turísticos manejados por los mismos [G]unas” (Pereiro y otros, p, 82). Al no hacer caso a las demandas de los indígenas, unos jóvenes Guna atacaron a Moody y su esposa, quemaron su hotel y su yate, y mataron a dos policías. Moody consecuentemente se refugió en la embajada norteamericana y acusó a los Guna de ser unos “comunistas” que buscaban tomar el país, y acabar con los “yanquis”. La noticia fue ampliamente difundida por los periódicos y los noticieros televisivos en Panamá. Pero al final, los Guna salieron victoriosos al ganar una demanda legal contra Moody en la defensa de sus territorios y autonomía, lo cual obligó al norteamericano a dejar Guna Yala. La isla de Pidertupi consecuentemente pasó a manos del Congreso General Guna (CGK). (Keme, 2018, p. 21-22).

Emil’ Keme dá continuidade à sua abordagem histórica argumentando que, assim que tomou conhecimento sobre essa invasão territorial, Takir Mamani decidiu se reunir com as autoridades de Guna Yala. Na reunião, lhe disseram que Abya Yala é o verdadeiro nome do continente, e não América como estava sendo difundido pelos poderes dominantes. Pediram, então, que aproveitasse sua oportunidade de participar de reuniões internacionais para difundir essa mensagem, compartilhando o verdadeiro nome do continente. Mamani reconheceu que o emprego de nomes estrangeiros aos territórios originários era o equivalente a submeter suas identidades aos desejos dos invasores. Afinal, como defende Emil’ Keme, “renombrar el continente es el primer paso hacia la descolonización epistémica y el establecimiento de nuestras soberanías o autonomías indígenas” (Keme, 2018, p. 22).

Após apresentar essa importante contextualização histórica – episódio que lamentavelmente continua ausente na maioria dos manuais acadêmicos, didáticos e de formação de docentes – o autor enfatiza que sua intenção com o referido ensaio é retomar a reivindicação de Abiyala apresentada pelo povo Guna, de modo a fazer dela uma ponte indígena *transhemisférica*. Isso se faz importante para serem fortalecidas articulações entre povos indígenas de diferentes regiões do continente, somando forças em defesa de seus direitos e soberanias, dadas as ainda existentes violências coloniais. Em suas próprias palavras:

En este trabajo quiero retomar la petición de los Guna y de Mamani con el objetivo de proponer Abiyala como un puente indígena transhemisférico. Al evocar esta categoría pretendo desarrollar un diálogo que potencialmente nos sirva para generar alianzas políticas en la formación de un nuevo bloque indígena y no indígena que haga frente a las políticas culturales etnocéntricas y económicas encarnadas en las ideas “América” y “Latinoamérica” / “Latinidad” a nivel nacional, continental y transhemisférico. Me parece que el momento es apropiado dadas las permanentes confrontaciones que hemos venido teniendo con los estado-nación “modernos”, los cuales se caracterizan por reciclar lógicas colonialistas que nos siguen desfavoreciendo. Se trata pues, como lo epitomiza la lucha del pueblo Guna contra Moody, y la articulación de la categoría de Abiyala, del desarrollo de pensamientos y estrategias indígenas colectivas en la restitución y dignificación de la vida indígena y de nuestras soberanías. (Keme, 2018, p. 22-23).

Apenas para citar um dos incontáveis exemplos dessa reciclagem colonial apontada pelo pensador, no Brasil tem sido defendida pelos herdeiros da colonialidade a inescrupulosa tese do Marco Temporal, que já tem repercutido seus sangrentos impactos. Em janeiro de 2024, lideranças indígenas do povo Pataxó Hãhãhai foram brutalmente atacadas, uma delas tendo sido assassinada. Representantes políticos indígenas argumentam que esse covarde assassinato foi impactado pela tese do Marco Temporal, nomeada por eles como genocídio legislado:

A cena lembrava um ataque da Ku Klux Klan. No último domingo 21, a barbárie no campo ganhou mais um exemplo chocante. Duas pessoas indígenas foram jogadas no chão cercadas por fazendeiros na Bahia. Ele, um homem portando um cocar, ela, uma mulher segurando o maracá em riste com o cotovelo apoiado no chão. O homem era o cacique Nailton Muniz, liderança política histórica do povo Pataxó Hãhãhã. A mulher era sua irmã Maria de Fátima Muniz, conhecida como Nega Pataxó, pajé, cantora, rezadeira do seu povo. Nailton ficou gravemente ferido. Nega Pataxó morreu. Ambos haviam sido alvejados por tiros, estavam feridos e, junto a outras pessoas indígenas, foram também espancados por uma bancada ruralista autointitulada “Invasão Zero”. [...] O funeral de Nega foi acompanhado pela ministra dos Povos Indígenas, Sônia Guajajara, a deputada federal Célia Xakriabá e o coordenador executivo da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, Dinamam Tuxá. Os três, em seus pronunciamentos, enfatizaram o impacto da tese racista do “Marco Temporal”, que visa impedir o reconhecimento da ocupação tradicional dos territórios indígenas, voltou à pauta como um genocídio legislado no congresso, e estará em discussão no judiciário neste ano. (Milanez *et al.*, 2024).⁸

⁸ Disponível no seguinte endereço: [https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quem-sao-os-cul-](https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quem-sao-os-cul)

Com tais fatos apresentados, fica ainda mais inquestionável a importância de se destinar especial atenção à esfera conceitual que se estabelece no campo do discurso. Enquanto os herdeiros da colonialidade se empenham em perpetuar essa lógica de dominação – atacando direitos, invadindo terras e assassinando inocentes – , lideranças e demais a(r)tivistas indígenas seguem lutando sobretudo por meio das contra-narrativas. Isso se relaciona com o que defende empenhadamente o multiartista potiguara João Nyn (2020, p. 10), de que não há como demarcar territórios físicos sem demarcar imaginários. Não se trata apenas de atualizar a retórica no campo do discurso, ainda que esse já fosse motivo legítimo e suficiente. Mas também, por meio da esfera do discurso, desnudar as violências – aparentemente inocentes – que existem por trás das retóricas dominantes.

Demarcar imaginários, portanto, se relaciona diretamente com o que defende o pensador Emil’ Keme em seu ensaio, sobre a importância de que sejam difundidas forças transhemisféricas, tensionando categorias coloniais. A esfera do discurso e das expressões intelectuais e artísticas, além de ser veículo de expressão cultural e subjetiva, também são potentes aliadas no fortalecimento das soberanias e dignificação da vida, não apenas dos povos indígenas de Abya Yala, mas em defesa de toda a vida (humana e mais que humana) que habita o cosmos.

Por isso, o uso do termo “cultivo” no título desta seção não foi empregado de maneira arbitrária, mas sim por se tratar de uma palavra que está diretamente relacionada ao campo semântico do cuidado com a Terra. Essa decisão foi tomada pois acredito veementemente naquilo que defende o já citado João Nyn, que o imaginário é um território que precisa ser constantemente nutrido, seja para fortalecer o cuidado com a vida, seja para confrontar os ataques agrotóxicos e extrativistas, no campo do discurso e fora dele. Se Abya Yala significa Terra Fértil, Terra Madura ou Território Salvado, não há possibilidade de fertilização desse território sem passar pelo cultivo do imaginário e pela defesa da vida.

En Abya Yala, muchas marronas libres

O título desta seção faz referência direta ao refrão da 8ª canção do disco de Brisa Flor, *Marronas Libres*, uma parceria com a artista Abi Llanque (instagram: @abillanque). Observemos o fragmento que segue, iniciado em 2min e 25 seg. do seguinte endereço: https://www.youtube.com/watch?v=3oF_ks7yGqY:

‘Tão esperando um deslize, não me querem livre
Esperando um deslize pra me pôr na jaula
Mas vão ter que se acostumar, en Abya Yala
Muchas marronas libres en Abya Yala

Esperando um deslize, não me querem livre
Esperando um deslize pra me pôr na jaula
Mas vão ter que se acostumar, en Abya Yala
Muchas marronas libres (Flow, 2022)⁹

O deslize apresentado na letra se refere diretamente ao sistema de políticas coloniais que segue se atualizando, visando perpetuar dominação e hegemonia. Entretanto, por mais brutais que sejam as forças coloniais, há também a incansável resistência, na defesa por autonomia e emancipação. É isso que enuncia Brisa Flow de maneira contagiante e envolvente por meio de suas vigorosas rimas, bradando que em Abya Yala a liberdade é e sempre será inegociável. Isto é, por mais que as garras da colonialidade sempre estejam à espreita, nenhuma jaula será tolerada:

Nota-se, assim, que o refrão da música de Brisa Flow e Abi llanque se conecta com mais um argumento presente no ensaio de Emil' Keme: “Se trata pues de abrir la jaula que los invasores nos colocaron, y escuchar la pluralidad de historias que caracterizan a nuestros pueblos; de romper con todas aquellas cadenas explotativas que el colonialismo nos ha impuesto (Keme, 2018, p. 37)”. Ou seja, aquilo que ambos os a(r)tivistas indígenas estão defendendo é sua emancipação, emancipação da voz, emancipação da subjetividade e que, como consequência, potencialize a defesa pela afirmação da vida e do Bem Viver.

Janequeo, Janequeo, Marichiweu¹⁰

Além de nomear o mais recente disco de Brisa Flow, *Janequeo* também dá nome à 9ª canção do disco. A faixa inicia com um *beat* que provoca uma sensação densa e melancólica, e que, logo em seguida, é acompanhado do ecoante canto da rapper. Essa é a sensação que tenho ao escutar a faixa, da reverberação de um eco, que sofreu empenhadas tentativas de sufocamento ao longo da história, mas que segue vivo: “mas o sonho segue vivo, sua força eu respiro (Flow, 2022)”. O ato criativo possibilita, assim, que esse canto seja ecoado e através dele a memória ancestral seja fortalecida, tendo a voz de Brisa como veículo. Talvez resida aqui uma inspiradora sincronia com a decisão de sua mãe pela escolha de seu nome, do canto que vem da cordilheira e que é transmitido a partir da atuação criativa da artista, possibilitando a reverberação dos ecos dos ancestrais.

⁹ <https://genius.com/Brisa-flow-and-abi-llanque-marrona-libre-lyrics>. Acesso em 29 de jan. de 2024.

¹⁰ Em entrevista concedida por Brisa Flow para a *Warmis: organização de mulheres imigrantes voluntárias, oriundas de diferentes países, entre eles o Brasil*, logo no início da matéria há a informação de que *Marichiweu* significa 10 vezes venceremos. Disponível em: <https://warmis.org/artigos/resistencia-nao-domesticada-brisa-flow>. Acesso em 20. fev. 2023.

Decidi empregar este termo no título da sessão por ele acompanhar um dos versos mais emblemáticos da canção *Janequeo*. A proximidade sonora entre as palavras *Janequeo* e *Marichiweu*, somada à ênfase semântica relacionada significado de resistência impulsionado por elas, também foram significativos para a decisão de nomear o título da seção em questão.

Janequeo foi uma valente mulher mapuche que em meio ao século XVI lutou bravamente pela defesa de seu território contra a colonização espanhola. Entretanto, é importante lembrar que as narrativas oficializadas da história até há pouquíssimo tempo registravam e veiculavam apenas os documentos coletados pelas instituições hegemônicas, legitimados pelas mesmas políticas coloniais que invadiram, saquearam e assassinaram vozes e histórias indígenas. Assim, é sempre importante se atentar para os contextos nos quais as narrativas são construídas, ideológica e politicamente.

Em uma matéria de Diana Massis, da *BBC Mundo*, a historiadora María Gabriela Huidobro argumenta sobre aquilo que já é de conhecimento para boa parte daqueles que questionam as ideologias heteropatriarcais, que as mulheres raramente apareciam nas crônicas históricas e que quando isso acontecia eram apresentadas de maneira estereotipada. Ou muito frágeis e indefesas, ou ferozes demais a ponto de serem lidas como demasiadamente masculinas: “Por eso los cronistas describen Janequeo como una mujer varonil, una amazona”. (Massis, 2020.).

Sendo Janequeo uma guerreira mapuche, é indispensável que as vozes desse povo tenham garantidos seus devidos espaços de atualização e veiculação da memória dessa guerreira ancestral. É que argumenta Seba Calfuqueo, artista mapuche que também tem realizado uma inspiradora atuação artística e que tem tensionado as normas binárias, coloniais e heteropatriarcais. Na referida matéria de Diana Massis (2020), Calfuqueo argumenta que, mais importante do que assegurar se Janequeo existiu ou não é se atentar para o significado que a guerreira apresenta hoje para o Povo Mapuche. Além disso, para Calfuqueo:

A diferencia de los hombres, Janequeo carece de morfología. Sabemos que Caupolicán era grande, era tuerto, mientras ella era como la desquiciada. La idea de amor que tiene su relato es compleja. Se venga porque matan a su hombre y aunque me parece verosímil, también es reduccionista hacia su figura como líder, porque probablemente no fue solo por eso, fue por un despojo de territorio. Ella tiene la potencia de reescribir la historia desde los lugares que han sido despojados de la historia oficial. (Massis, 2020).

Nessa mesma matéria jornalística, a poeta mapuche Roxana Miranda Rupailaf acrescenta uma consideração muito próxima àquela apresentada por Seba Calfuqueo. Para ela:

En nuestro imaginario siempre existió y siempre existe Janequeo, está instalada en el relato oral y eso es bonito porque vamos todos construyendo su historia. Me gusta llamarla lideresa o weichafe.

Ella lidera ejércitos de hombres y eso demuestra que mucho de lo patriarcal llega con la invasión, por eso hoy se mira a Janequeo como una figura importante y se ha vuelto a levantar en esta lucha feminista con nuestras propias identidades. (Massis, 2020).

Como afirmam as artistas mapuches, o que há de mais importante no legado de Janequeo é como sua luta reverbera na atualidade. Isto é, como a história dessa valente mulher indígena é atualizada pelas atuais gerações de indígenas de Abya Yala.

Como também visto, não há como assegurar apenas com base nos documentos oficializados de que maneira sucedeu a atuação de Janequeo ao longo da história. O que sim é possível afirmar, e com suficientes registros, são as ainda incontáveis denúncias de invasões de terras e demais violências cometidas contra povos originários de Abya Yala. Lamentavelmente esse cenário ainda hoje condiciona muitas mulheres e homens indígenas a serem atacados por defenderem seus territórios e suas culturas, tendo suas vidas assassinadas covardemente, como o acontecido com Nega Pataxó, citado anteriormente.

Por isso, é fundamental que se articulem forças em variados contextos sociais como forma de confrontar esses covardes ataques. E sendo os ambientes universitários um espaço de demarcação do imaginário, reside aí o dever de formar profissionais com a devida instrumentalização criativa, teórica e política. Assim, me parece que esse é um potente caminho de contribuir com o enfrentamento das desigualdades culturais, epistêmicas e políticas e atuar de maneira multiplicadora na defesa dos direitos das culturas e soberanias dos povos indígenas através da formação de professores e estudantes conscientes.

Demarcar imaginários para defender a afirmação da vida: por uma prática de docência contra-hegemônica e cosmopolítica

Ao longo deste texto tem sido argumentado sobre os impactos nocivos dos efeitos da colonialidade ao longo dos mais de cinco séculos de invasão de Abya Yala, e, ao mesmo tempo, também pudemos ver que não há como demarcar territórios físicos sem demarcar imaginários. Assim, considerando que as instituições acadêmicas são espaços de construção e legitimação do saber, elas são, a rigor, um dos ambientes onde ocorre mais efetivamente a demarcação dos imaginários legitimados pelas ciências institucionalizadas. É importante lembrar, entretanto, que os discursos acadêmicos não são neutros e nem estão isentos da reprodução de violências e desigualdades, muito pelo contrário, também foi através deles que a colonialidade foi respaldada.

Por isso, quando se trata das ciências humanas – e mais especialmente das áreas que visam a formação de docentes – deve-se avaliar constantemente as gra-

des curriculares e as metodologias teóricas e práticas, verificando se elas estão empenhadas no desenvolvimento de um ensino comprometido com o enfrentamento das desigualdades, ou se seguem favorecendo hegemonias.

Essa é uma atitude que não deve ser exercida apenas por um reduzido grupo de ativistas e aliados, que se empenham ativamente na luta por uma sociedade antirracista, antisexista e antiheteropatriacal e na defesa da preservação da Terra. É algo que deve estar presente na formação de todos os profissionais de docência, tendo em vista que já existem legislações que preveem a obrigatoriedade de muitos desses temas nos currículos escolares. No Brasil, temos como exemplo as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornam obrigatório respectivamente o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar. Assim, é indispensável que os professores em formação recebam as devidas ferramentas para que atuem com consciência e responsabilidade em sua prática docente.

Já não há mais como serem aceitos argumentos que afirmam a existência de uma suposta escassez de repertórios disponíveis produzidos por vozes indígenas, afro-diaspóricas e de dissidência de gênero e sexualidades. Exemplo disso, é o que afirma Seba Calfuqueo em entrevista virtual concedida para a 34^a *Bienal de São Paulo*, edição esta que acabou se destacando pelo expressivo número de artistas indígenas participantes. Eis o que considera Calfuqueo:

En Chile siempre se habla del arte contemporáneo mapuche como algo nuevo. Yo no creo que los artistas contemporáneos mapuches sean algo nuevo. Yo siempre he creído que han estado siempre, pero la historia del arte o los intereses dentro de las artes visuales nunca han estado en esos espacios, nunca han develado esa historia. Entonces, no es que existamos los primeros artistas indígenas, sino que existen desde hace mucho tiempo antes y no le han puesto el ojo que deberían poner a esas producciones. (Calfuqueo, 2020).

De modo semelhante ao que argumenta Seba, a premiada ficcionista travesti Camila Sosa Villada argumenta em sua recente passagem pelo Brasil.

No me parece que nosotras no escribíamos porque estábamos en silencio, sino que no nos escuchaban. Nosotras venimos escribiendo desde hace muchísimo tiempo, de hecho la FLIP ahora fue sobre una escritora negra que escribía, no sé, en 1700, 1800. [...] Entonces, quiero decir que nosotras sí escribíamos, lo que sucedía es que no nos publicaban. Y si nos publicaban, nos dejaban en el rincón más oscuro de una librería. Entonces, nadie se acercaba a leer. (Villada, 2022).¹¹

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDe875pY238&t=2120s>. Acesso em 31 jan. 2024.

A romancista foi uma das principais atrações da Flip de 2022, tendo sua mesa como a 2ª mais disputada do festival, atrás apenas da vencedora do Prêmio Nobel de Literatura de 2022, Annie Ernaux. Os depoimentos de Seba Calfuqueo e de Camila Sosa Villada apenas reforçam aquilo que cada vez mais tem sido impossível de ser negado, que espaços oficializados de poder se estruturam e se canonicizam com base em ideologias e poderes políticos dominantes. Assim, um dos compromissos dos profissionais de humanidades e da docência é de contribuir para que essas vozes marginalizadas não mais estejam reduzidas *a los rincones oscuros* de que fala a escritora argentina, mas que alcancem os devidos espaços de valorização e prestígio, a começar pelos bancos das academias e dos espaços educacionais e de construção do saber e cultura. Em se tratando do ensino de língua espanhola, gostaria de indicar algumas considerações sobre a importância de se promover um ensino espanhol crítico e emancipatório. Mas antes disso, considero fundamental apresentar brevemente como foi construída a minha relação com esta língua.

Minha decisão por cursar Letras Português/Espanhol, dentre os variados motivos, foi desencadeada pela minha afinidade com essa língua iniciada pouco antes de ingressar no curso. Ao iniciar o período acadêmico, essa identificação não apenas se potencializou, como também me impulsionou a ter percepções culturais, intelectuais e políticas que talvez não tivessem sido alcançadas por mim caso optasse por estudar outra área do conhecimento.

Feitas essas brevíssimas considerações, agora parto para a parte complexa de se lidar com a língua espanhola, pois apesar de ser uma da língua com a qual eu tenha uma profunda afinidade e identificação, trata-se de uma língua que foi imposta coercitivamente contra os povos indígenas colonizados pelos espanhóis, assim como o inglês e o português, que são também línguas trazidas para Abya Yala ao longo do violento processo colonial. Essa é também uma abordagem histórica que não pode estar ausente da formação de professores de espanhol, de modo a evitar que observem essa língua de maneira romantizada e acrítica.

Um possível caminho para a promoção de um ensino de espanhol emancipatório pode ser construído pela leitura crítica sobre como as categorias discursivas foram sendo estabelecidas pelos poderes dominantes, a começar pela categoria América Latina. Lembremos que esta palavra América faz referência a um colonizador e a palavra latina se refere às línguas de origem latina. Nomear dessa forma o território em questão exclui todas as línguas nativas que já existiam aqui, e que – obviamente – não são de origem latina e, além disso, torna herói uma figura que contribuiu com o violento processo colonial.

Ao longo de minha formação em Letras não lembro de ter sido estimulado a me atentar para as violências implicadas a partir das categorias discursivas es-

tabelecidas pelos poderes hegemônicos oficializados. Apesar disso, não é minha intenção – obviamente – deslegitimar a totalidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, até porque foi a partir dele que eu desenvolvi habilidades decisivas para minha formação cidadã e para minha percepção política em sociedade. Entretanto, ao perceber o que enuncia a insurgência de vozes dissidentes que – não sem árduo esforço – têm ocupado os espaços de produção de conhecimento institucionais e de expressão artística, considero ser dever do profissional de docência atuar na defesa pela valorização das cosmovisões, epistemologias e subjetividades que foram ocultadas pela história oficializada. Sendo o professor um curador, semeador e multiplicador do conhecimento, me parece que sua atuação tem muito a contribuir.

Uma inspiradora referência de repertório é justamente a artista que tenho apresentado ao longo deste texto, Brisa Flow. Lembremos que Brisa é filha de pais mapuches, que se comunicavam através da língua espanhola. Brisa é a primeira filha a ter contato com a língua portuguesa como língua de formação. Mesmo assim, dá continuidade com o uso da língua espanhola em sua atuação criativa. E não apenas isso, faz dela também uma ponte para o fortalecimento das línguas originárias. Empregando o mapudungun – língua do povo mapuche – em pequenos fragmentos de suas letras, cultiva essa língua ancestral e constrói um trabalho artístico insurgente e cosmopolítico.

Portanto, não se trata de destruir as línguas hegemônicas, até porque elas também são veículos de construção de sentimentos, afetos, subjetividades e percepções de mundo, inclusive de povos subalternizados. Trata-se, sim, de observar o ensino de línguas de maneira consciente, sem fechar os olhos para os perversos efeitos da colonialidade e também sem tolerar a ausência de vozes que foram historicamente apagadas da história oficializada. As línguas oficiais têm o dever de reivindicar o fortalecimento das línguas indígenas.

Fertilizando considerações: expressar, agir e viver com a Terra

O que busquei com o presente texto é apresentar como as vozes e culturas indígenas têm sido inspiradoras na defesa da vida e em propor formas de Bem Viver com a Terra e que, assim, não devem estar ausentes dos repertórios de formação docente e de práticas de ensino, sob pena de se perpetuar violências epistêmicas e desigualdades culturais. Não fosse pela luta indígena, provavelmente o céu já teria despencado¹² em totalidade na cabeça da humanidade.

Muitos são os alertas sobre as crises contemporâneas – sendo a emergência climática a mais evidente. Por isso, me parece que aquilo que defende o artista wapichana, Gustavo Caboco, ao afirmar que a crise climática é também crise de

¹² Referência ao pensamento do xamã yanomami, Davi Kopenawa (2015).

subjetividade (Fontes, 2023)¹³, é algo que deve receber a devida preocupação, e que não se distancia das reflexões apresentadas aqui. Afinal, a pretensão de universalidade – seja nos modos de conceber ciência, seja nos modos de ler o mundo, separando humanidade e natureza, seja proibindo povos marginalizados de exercerem suas culturas e cosmovisões – é uma fratura que foi provocada pela modernidade-colonialidade. É também o pensamento moderno-colonial e as lógicas capitalistas que posicionaram a humanidade sobre todas as outras formas de vida e que, com respaldo das instituições e poderes dominantes, respaldaram a exploração e expropriação da Terra, seres não-humanos e povos por eles marginalizados.

Por isso, me parece urgente cultivar formas contra-hegemônicas de ler e agir com o cosmos de formas a confrontar as lógicas capitalistas, exploratórias e extrativistas. Nas precisas palavras de Suely Rolnik., é urgente confrontar o “inconsciente colonial-capitalístico (2018)”, e também despertar cotidianamente do Coma Colonial de que alerta Gustavo Caboco (2022). Dito de outro modo, é preciso desautomatizar os modos de ver, sentir e agir, individual e coletivamente, e as linguagens artísticas se mostram como um fértil caminho de afirmação da vida.

Sobre o texto do pensador maia k'iche' Emil Keme, além de ser uma material valioso para apresentar a designação da noção de Abya Yala, também tem o potencial de impulsionar o fortalecimento de olhar crítico do profissional de língua espanhola, instrumentalizando-se teórica e politicamente para que tenha ferramentas consistentes na sua prática docente e que, conseqüentemente, atue na formação de profissionais críticos e antirracistas.

Em relação ao disco de *Janequeo*, de Brisa Flow, desde que foi lançado em 2022 sempre que ouço penso na potencialidade deste trabalho, pela originalidade criativa, pelo envolvimento provocado pela sonoridade e pelas rimas, e também em razão dos importantes temas abordados. Considero esse disco um excepcional material artístico e intelectual, que merece estar presente nos currículos universitários e de educação básica. Principalmente tendo em vista que um profissional qualificado não se forma somente com apoio de textos teóricos, os materiais criativos são também indispensáveis para o desenvolvimento de habilidades críticas e sensíveis.

Ademais, a grandiosidade das canções cantadas em língua espanhola no disco da rapper não se reduz à contagiante sonoridade, mas também em razão da presença das histórias de Abya Yala que não foram contadas pelas narrativas

¹³ Disponível na matéria *Crise Climática também é crise de subjetividade, diz artista indígena Gustavo Caboco*, de Cristiane Fontes, acesso em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/04/crise-climatica-tambem-e-crise-de-subjetividade-diz-artista-indigena-gustavo-caboco.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2023.

oficializadas, incorporando, além disso, palavras em Mapudungun, com forma de fortalecimento de línguas indígenas. Ainda, o rap, por ser uma linguagem política e com alto potencial de envolvimento entre jovens, torna as rimas de Brisa um agradável e inspirador caminho de educação cultural, ecológica e política a serem desenvolvidas nessa faixa etária.

Percorridas das reflexões desse trabalho, se retomarmos o significado de Abya Yala: Terra Viva, Terra Fértil, Território Salvado, percebemos que, além de ser um veículo de defesa das autonomias dos povos indígenas, apresenta-se como uma forma mais cuidadosa se observar a vida em relação ao território, pois não há vida sem território nem território sem vida. Terra Viva é a Terra que precisa constantemente ser protegida, cultivada, e para isso, não há outro caminho que não o de confrontar a lógicas extrativistas que se empenham em saquear a Terra e todas as formas de vida nela habitantes.

Abri este texto fazendo um convite de escuta da canção que abre o disco de Brisa Flow, *Cerquita*. Gostaria de encerrar, também convidando a audição da música que fecha o disco, *Originária*. Através da melodia, a voz de brisa nos carrega pelas milhares e milenares etnias originárias de Abya Yala <https://www.youtube.com/watch?v=-GqfR9VO4zE>:



Referências

ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BIENAL de São Paulo. #34bienal (Entrevista/Interview) Sebastián Calfuqueo Aliste, dez 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5IUvNhQ-3qo&t=229s>. Acesso em: 26 jan. 2024.

BRISA Flow. *Cerquita*. jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qmvno3yzGrg>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRISA Flow. *Janequeo*. jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tfVqNcV6ahA>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRISA Flow. *Marrona Libre*. jun. de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3oF_ks7yGqY. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRISA Flow. *Originária*. jun. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-GqfR9VO4zE>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CABOCO, Gustavo. Intervenção urbana: *Coma Colonial*. Caboco, 2020. Disponível em: <https://caboco.tv/>. Disponível em: caboco.tv. Acesso: 20 jul. 2023.

CABOCO, Gustavo. *Sobre a arte indígena contemporânea disse o Caboco*. Galeria Jaider Esbell, 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/05/02/sobre-a-arte-indigena-contemporanea-disse-o-caboco/>. Acesso: 30 jun. 2023.

CUNHA, Marco Antonio. *Brisa Flow fala sobre amor, coragem e autonomia dos povos originários em Janequeo*. Boomerang Music, jun. 2022. Disponível em: <https://boomerangmusic.com.br/brisa-flow-fala-sobre-amor-coragem-e-autonomia-dos-povos-originaarios-em-janequeo/>. Acesso: 31 jan. 2024.

FONTES, Cristiane. *Crise climática também é crise de subjetividade, diz artista indígena Gustavo Caboco*. Folha de São Paulo, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2023/04/crise-climatica-tambem-e-crise-de-subjetividade-diz-artista-indigena-gustavo-caboco.shtml>. Acesso: 20 fev. 2024.

GENIUS. *Marrona Libre*. Disponível em: <https://genius.com/Brisa-flow-and-abi-llanque-marrona-libre-lyrics>. Acesso em 31 jan. 2024.

GUAJAJARA, Kaê – tema. *Mãos Vermelhas*. jan. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nZxUSD0LSao>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GUAJAJARA, Sônia. *Sônia Guajajara: A luta pela Mãe Terra e a mãe de todas as lutas – CUMULUS TV*. vídeo (4 min 14 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tu1jrv_SuM0. Acesso: 26 jun. 2023.

KEME, Emil'. *Para que Abiyala viva, las Américas deben morir*. Native American and Indigenous Studies, v. 5, n. 1, pp. 21-41, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/42807469/Para_que_Abiayala_viva_las_Américas_deben_morir_Hacia_una_Indigeneidad_transhemisférica. Acesso em: 30 jan. 2024.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIBRANDI, Marília *et al.* Nem modernista, nem anti-modernista, a Arte Indígena Contemporânea (e cosmopolítica) na vanguarda de um Brasil que jamais foi moderno. Entrevista cedida a Ricardo Machado. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, abr. 2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/618002-nem-modernista-nem-anti-modernista-a-arte-indigena-contemporanea-e-cosmopolitica-na-vanguarda-de-um-brasil-que-jamais-foi-moderno>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MASSIS, Diana. *Quién fue Janequeo, la poderosa e invencible guerrera mapuche (y por qué su imagen es símbolo de las protestas de Chile)*. BBC News Mundo, set. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54183209>. Acesso: 31 jan. 2024.

MILANEZ, Felipe *et al.* *Quem são os culpados pelo brutal ataque aos Pataxó Hãhãhã na Bahia?*. Carta Capital, jan. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quem-sao-os-culpados-pelo-o-brutal-ataque-aos-pataxo-hahahai-na-bahia/>. Acesso: 31 jan. 2024.

Ministério dos Povos Indígenas. *Institucional*. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/acao-a-informacao/institucional>. Acesso em: 20 fev. 2024.

NYN, João. *Tybyra: uma tragédia indígena brasileira*. = Tyryrá: ymã mba'e wai nhandewa regwa pindó reta-re; Ilustrações: Denilson Baniwa. – São Paulo: Selo do burro, 2020.

PLANETA de Livros Brasil. *Sou uma tola por te querer com Camila Sosa Villada na Megafauna | Bate-Papo Completo*, jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDe875pY238&t=1904s>. Acesso em: 31 jan. 2024.

RAP, falando. *Brisa Flow | Programa RAP, falando: Ep. 19, Temp. 02*. ago de 2022. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PhHt_w3Jz5A&t=3993. Acesso em: 26 jan. 2024.

PONTE Jornalismo. *Brisa Flow: 'Quero quebrar o estereótipo colonizador do que é o indígena'* – Ponte Jornalismo. nov de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9-TI7GJa7bI&t=41s>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2019. 208p

TURINO, Célio. Prefácio à edição brasileira. Prefácio. In: ACOSTA, A. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. Trad. Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante. p. 13-17.

WARMIS. Resistência não domesticada. [Warmis entrevista Brisa Flow]. *Equipe Base Warmis Convergência de Culturas*, São Paulo, 2020. Disponível em: link. Acesso em: <https://warmis.org/artigos/resistencia-nao-domesticada-brisa-flow>. Acesso em 20 fev. 2024.



**DEL SUSTANTIVO AL VERBO INTRANSITIVO: UN MANIFIESTO
NOSOTROS LITERATURAMOS (DE LOS DESAFÍOS DE ‘APRENDERENSEÑAR’
LITERATURAS HISPÁNICAS EN EL SIGLO XXI)**

Phelipe de Lima Cerdeira¹

Resumen: Al tener en cuenta los desafíos de enseñar literaturas hispánicas en el siglo XXI como intelectual del entre-lugar latinoamericano (Santiago, 2000), este artículo problematiza, inicialmente, nuestro comportamiento docente hacia la enseñanza de la literatura. Al entender lo literario como un espacio de intercambio de silencios (Bajour, 2020), territorio de lo particular (Andruetto, 2014) y posibilidad de emancipación social (Castillo, 2020) de sus lectores, se subraya la oportunidad de que la literatura sea vivida en los contextos formales de enseñanza no solo como pretexto (Santos, 2007), sino como un “puente colgante” (Vallejo, 2020) para la expansión de nuestros propios mundos. Como marco teórico, se destacan contribuciones relacionadas a la enseñanza literaria, al letramiento y a la mediación. Por último, al tomar la propia ficción literaria como argumento y columna vertebral de argumentación, se presentan seis razones iniciales para *literaturar* (Cerdeira, 2023) y constituir lo que se entiende como “Manifiesto Nosotros Literaturamos”.

Palabras clave: Enseñanza de literatura; Literaturas hispánicas; Mediación literaria; Manifiesto Nosotros Literaturamos.

Resumo: Tendo em conta os desafios de ensinar literaturas hispânicas no século XXI como intelectual do entre-lugar latino-americano (Santiago, 2000), este artigo problematiza, inicialmente, o nosso comportamento diante do ensino da literatura. Ao entender o literário como um espaço de troca de silêncios (Bajour, 2020), território do particular (Andruetto, 2014) e possibilidade de emancipação social (Castillo, 2020) de seus leitores, destaca-se a oportunidade de que a literatura seja vivida nos contextos formais de ensino não apenas como pretexto (Santos, 2007), mas como uma “ponte pênsil” (Vallejo, 2020) para a expansão de nossos próprios mundos. Como fundamentação teórica, valorizam-se contribuições relacionadas não apenas ao ensino de literatura, mas ao letramento e à mediação. Por último, ao tomar a própria ficção literária como argumento e coluna vertebral de argumentação, apresentam-se seis razões iniciais para *literaturar* (Cerdeira, 2023) e constituir o que se entende como “Manifesto Nosotros Literaturamos”.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Literaturas hispânicas; Mediação literária; Manifesto Nosotros Literaturamos.

¹ Phelipe de Lima Cerdeira es Docente (Profesor Adjunto) del Departamento de Letras Neolatinas (LNEO) y del Programa de Posgrado en Letras (PPGL) de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doctor en Letras – Estudios Literarios (UFPR/Temporada Sándwich en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Posdoctorado en Literatura Comparada por la Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste-Cascavel). Líder del Grupo de Investigación, registrado en CNPq, titulado *LITARC – Literatura Argentina Contemporánea* e investigador de otros grupos de investigación en Argentina y Brasil, dedicándose a los estudios de la ficción histórica y de la enseñanza de literatura. E-mail: phelipecerdeira@gmail.com.

1 Preámbulo para uno que no ha escrito un diario nunca o Instrucciones para entender este Manifiesto

Dejando de lado los motivos, atengámonos a la manera correcta de llorar, entendiendo por esto un llanto que no ingrese en el escándalo, ni que insulte a la sonrisa con su paralela y torpe semejanza. (Cortázar, 1995, p. 3)

Hace casi dos décadas, tras pasar una larga tarde en una de las tradicionales librerías de usados de la Avenida Corrientes, en Buenos Aires, recuerdo *haber sido regalado* a un libro que cambiaría para siempre mi perspectiva para pensar y vivir la literatura. No hay ninguna incorrección semántica en lo que acabo de escribir. De hecho, no me regalé un libro nuevo – uno de esos mimos que nos permitimos, lectores contumaces, realizar a menudo; la acción fue totalmente al revés, una vez que *he sido regalado* a la obra *Historia de Cronopios y de famas* (1962). Luego en la primera página, la noticia de que recibiría una suerte de “Manual de Instrucciones” me atrapó de una manera que me parecía obligatorio cruzar la noche de la mano de este libro. Por la primera vez en mi vida, he pasado a ver un reloj no solo como un objeto compuesto de dos o tres agujas que cuentan el tiempo – ¿o lo encarcelan? –, sino como un listo “picapedrero” (Cortázar, 1995, p. 12).

Simulacros, un plan para un poema, el discurso del oso, existencia de cronopios... ¿Cómo seguir subiendo una escalera de la misma manera tras la lectura de este libro? ¿Y qué decir sobre la problematización de la conducta en los velorios? Entendí que solo la ficción podría clasificar un llanto de manera tan interesante: “El llanto medio u ordinario consiste en una contracción general del rostro y un sonido espasmódico acompañado de lágrimas y mocos, estos últimos al final, pues el llanto se acaba en el momento en que uno se suena enérgicamente” (Cortázar, 1995, p. 3). No se trata de azar, por eso, que el epígrafe de este texto sea justamente un fragmento inicial de “Instrucciones para llorar”, mismo relato de esta última cita.

Mucho antes de dedicarme a la enseñanza – y, puntualmente, a la enseñanza de la literatura –, el escritor de *Rayuela* (1963) me hizo creer que leer es el mejor juego a que uno puede dedicarse. La pregunta que sigue asombrándonos es por qué, muchas veces, no vivimos el sabor a descubierta que nos ofrece la literatura, por qué no seguimos jugando a la literatura en los espacios oficiales, en los claustros de las escuelas y, claro, de las universidades. Una de las posibles respuestas tiene que ver con la proyección que muchos de nosotros hacemos hasta hoy día para la construcción y formalización de los saberes académicos – que, como lo sabemos, representan un campo de poder que solía ser hasta los últimos años mayoritariamente euro-falo-grafo-céntrico. Otra posibilidad – la más dura de admitirla – subraya la buena retórica que tenemos acerca de lo bueno de la

lectura, pero la poca intimidad pragmática de vivirla apartada de los anhelos capitales y de la cárcel de tablas, planillas, coeficientes y resultados de parciales y de exámenes.

La verdad es que, de a poco, cambiamos la lectura en la cama para lo que Pennac titula como fichas de lecturas. En un proceso de *mea culpa*, pasamos a escuchar que

[...] ni el tribunal, ni tú, ni los padres desean especialmente que estos chicos lean. Tampoco desean lo contrario, fíjate. Desean que saquen adelante sus estudios, ¡punto! Aparte de esto, tienen otras cosas de que ocuparse. ¡Además, también Flaubert tenía otras cosas de que ocuparse! Si enviaba a la Louise a sus libros era para que le dejara en paz, para que le dejara trabajar tranquilo en su *Bovary*, Y para que no le cargara con un niño. Éramos sus cuenteros, nos convertimos en sus contabilistas." (Pennac, 1996, p. 49, énfasis agregado).

¿Y cómo sería posible volver a ser cuenteros? Esta pregunta del millón es, desde mi perspectiva, la llave para que podamos hablar de los desafíos de enseñar literaturas hispánicas en el siglo XXI. En una crónica titulada "O meu professor de literatura", que forma parte de su obra *El laberinto da palavra* (2013), la brasileña Claudia Lage teje un escenario paradójico, en el que una alumna salta las clases de literatura y busca el espacio de la biblioteca de la escuela justamente porque quería leer. De manera análoga, en la orilla ensayística, el profesor e investigador Paulo Franchetti (2021) problematiza cómo la enseñanza de literatura puede limitarse a una manera de pensar la historiografía literaria bajo una perspectiva mayoritariamente congelada, acrítica y alejada de lo que es lo literario. Como sabemos, por una parte, la excusa neoliberal de que todo debe estar basado bajo el signo de "lo útil" y, por otra, la moraleja de una educación bancaria, establecida a través del zócalo de la pseudo preparación para los exámenes de ingreso a una universidad, le dan a literatura pocas posibilidades para asumir su protagonismo como objeto de fruición, expresión (des)estabilizadora de lengua(-je) o, según el francés Roland Barthes (1987, p. 15), "el esplendor de una revolución del lenguaje permanente". ¿Quiénes de nosotros tuvieron verdaderamente la posibilidad de leer una obra en la Secundaria, en el contexto de la escuela, para más allá de la responsabilidad de contestar a las preguntas de una ficha sobre la naturaleza de los elementos de la narratología? ¿Cuántos estudiantes lograron escapar de las características de una escuela literaria a partir de aquella historiografía literaria para, al revés, simplemente vivir, tener miedo, reflexionar y llorar – ¡no perdamos la referencia de las Instrucciones de Cortázar! – a razón de una historia de ficción? Referencia en lo que se refiere al letramiento literario, Rildo Cosson nos ayuda a pensar la literatura como materia constitutiva (Cosson, 2009) de un mundo plural, poniendo énfasis en la necesidad de que todos nosotros,

lectores, tengamos la lectura y, por ende, la literatura, como un espacio de vivencia de libertad, en el que cuerpo-palabra o cuerpo-escritura puede reconocerse e ejercer sus corporalidades.

Si volvemos a la crónica de Lage, para uno que es profesor, el tono utilizado en la narrativa parece acercarse a lo inevitable territorio de la autoficción:

Me ver matar a aula de literatura para ler foi a gota d'água para o professor. Havia passado a noite anterior preparando uma aula de literatura, elencando, não poetas e escritores, seus textos e suas poesias, mas características, datas e nomes que os alunos não podiam deixar de saber, porque iam cair na prova, porque estavam no currículo do semestre. [...] O professor entrara na escola cheio de esperanças de mudar o modo em que é feito o ensino de literatura, de driblar, dia a dia, o sistema. Mas foi ao contrário, era o sistema que estava, pouco a pouco, mudando o professor, encurralando-o numa sala escura. “Até te ver na biblioteca, eu não tinha a real consciência da dimensão do que eu fazia. A cada aula, eu matava um livro. A cada aula, um leitor morria.” (Lage, 2013, p. 107-108).

Tomar como aprendizaje esta suerte de fábula plasmada en la crónica es entender que, igual que aquel docente, no podemos volvernos profesores de literatura impunemente. Y, aquí, al menos para mí, lo impunemente debe ser entendido como la acción de romper con la trampa del “reloj picapedrero” al pasar a contar solamente los datos y abandonar las sensaciones y matices del tiempo. De ahí este preámbulo para la escritura de este artículo. Hace mucho que buscaba llevar para este género académico una experimentación, una posibilidad empírica para que no hablemos solo de la literatura, sino la vivamos con más intensidad – al final de esta lectura, ojalá logre éxito en este desafío. Revisitar cada uno de los relatos plasmados en la obra de Cortázar me hace creer en la transformación ofrecida *desde, con y a partir de* la literatura. Pese a que el verbo leer, como lo dijo Jorge Monteleone (2018), es como el amar, es decir, no admite el imperativo, establezco, aquí, un orden, una manera de seguir – se trata, pues, de un *Manifiesto*. Antes, aclaro que la propuesta de este artículo nace de la experiencia vivida en una conferencia realizada el año de 2023² y está directamente relacionado al desarrollo de un proyecto de formación docente de los alumnos de la carrera de Letras Portugués-Español de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).³

² Me refiero a la Conferencia titulada *Del sustantivo al verbo intransitivo: o un Manifiesto Nosotros Literaturamos*, realizada en el marco de las *I Jornadas Nosotros Literaturamos*, evento internacional de naturaleza híbrida que ocurrió en los días 18, 23 y 25 de septiembre de 2023. La decisión de utilizar como parte del título de este artículo el enunciado de la conferencia no subraya solo la continuidad de mis reflexiones, sino también la posibilidad de sistematizar y ampliar cuestiones que todavía estaban abiertas o no finalizadas en mis razonamientos de aquel entonces.

³ Dicho proyecto se titula *Nosotros Literaturamos: formação docente, leitura e mediação literaria nas*

2 *La semilla de tus ojos o la escoja de devolver a la literatura sus voces*

Quisiera seguir con este artículo, permitiéndome vivir la experiencia de lo literario a partir de un relato. El texto está titulado *La semilla de tus ojos* y la autoría de esta ficción, se la presento a los lectores en un par de líneas más:

La semilla de tus ojos

Me había planificado para decirte lo obvio, pero no me permito salir de aquí sin el amarillo de los girasoles. ¿Cómo puede nacer la esperanza en el medio de la vereda de nuestros tiempos? Me lo dije en voz baja, mientras cerraba un papel en el que había escrito mi confesión. Recuperé el aliento de aquel pibe que cruzaba, hace años, la calle angosta y alhajada de adoquines del pueblo. Un paso más y vuelvo a pensar en las piedras, cuentos de hace siglos... Son pequeñas joyitas que parecían susurrar los vientos y los secretos de los dioses. Colgados de las ventanas, manteles y frazadas se convierten en banderas de bienvenidas. ¡Los sueños en aquel espacio-tiempo habían vuelto posibles! Sigo el camino y avisto una imagen llena de vida. Todo el azul del mar se transforma en la forma de un alguien especial, ánima de quetzal, una nena que insiste en tener esperanza. La miro rápidamente y le digo que, en medio de mi laberinto de cien años de soledad, alcanzaré el reino de este mundo. Allá donde viven los hombres de maíz y Pedro sobrelleva los misterios de su páramo, todo es posible, todo es un real maravilloso. Como magia, paso a ver lo que nadie logra solo.

Allá en la otra vereda, una pequeña historia crece como un árbol de lila. Prometo inmediatamente ayudarlo a crecer, revivir a través de mis manos y colores.

En la pared, mis diseños tomaron forma, siguieron el curso de la naturaleza: el arbolito pasó a ganar nuevas ramas hacia las estrellas. La nena azul me acompañó y me dijo que le tomara como inspiración. Di una vuelta al día en ochenta mundos y fue de esa manera que creé una maceta. Todo poeta es un pequeño Dios, me había enseñado una vez Huidobro.

Al revés de tierra, la rellené con el océano. No por aquél cruzado y usado como vía del exterminio de los invasores. Me refiero al que fue inspiración del viejo, el mar de las lentejas. Aguas que pasaron a besar nuevos sonetos de amor,

aulas de Espanhol y fue institucionalmente aprobado en la Circular *Edita* de Seleção nº 35/2021 – *Edita* Prodocência desde el mes de junio de 2021. En el marco del programa Prodocência UERJ, este proyecto tiene como objetivo general capacitar a los estudiantes del profesorado, estimulándoles a tomar la enseñanza de la literatura como una plataforma de desarrollo docente y una manifestación de las diversidades de las literaturas hispánicas. A fines del año 2023, a razón de la XXI *Semana de Graduação & 32ª UERJ Sem Muros*, *Nosotros Literaturamos* fue galardonado con el Premio *Lélia Gonzalez*, subrayando su relevancia en el proceso de formación docente para uno que se dedica a la enseñanza de la literatura en la Educación Básica.

los mejores versos del capitán. Al fondo, cordilleras encadenaban cada una de las promesas que te hice y que te seguiré haciendo.

Entre algunas nubes, uno dice que ve pájaros volando. A lo mejor, sean las golondrinas que volverán... Están lejos, es verdad. Prefiero pensar que son conductores para acordarme de quién soy. Hijo del sol, paso la mano izquierda en mi bolsillo y tomo el billete que te había escrito. Dos renglones coronados de ternura me hacían recordar por qué estoy aquí:

La semilla
de tus ojos.

Cerré el papel una vez más y lo planté en la maceta azul retratada en el muro del instante. Ya está – me permití afirmar, ahora en voz alta. De esa manera, coseché en el corazón mi propio manifiesto de narrar.

La semilla de tus ojos no fue escrito, por supuesto, por Cortázar o por Borges. Qué herejía, incluso. Tampoco es un experimento de Carlos Fuentes, Adolfo Bioy-Casares, Roberto Arlt, Elena Garro – no sigo porque la lista me resultaría grande para tantas hipótesis. Este relato tiene un autor desconocido para muchos, pero no lleva autoría desconocida. ¿Hablo de las experiencias literarias de las hispanoamericanas Gabriela Cabezón Cámara, Mariana Enríquez, Giovanna Rivero, o María Fernanda Ampuero? Qué buena idea sería invitar a cada una de ellas para volver a poblar nuestro repertorio literario. Pero, no es el caso. Se trata de una ficción mía, es decir, es un texto de Phelipe Cerdeira, ficción náufraga en medio a otros folios y escrituras más que suelo meter al final de cada día, jugando al escondite en un cajón tímido de mi escritorio. Con un poco de coraje y mucha caradura – tal cual solemos hablar en Argentina –, mejor decirlo, quise compartirlo con y entre mis posibles lectores para la continuidad de mis razonamientos.

De ese texto ficcional, recupero, el siguiente periodo: “¡Los sueños en aquel espacio-tiempo habían vuelto posibles!”. Luego, pincho del texto ficcional los distintos sustantivos: Girasoles. Vereda. Tiempos. Aliento. Calle. Adoquines. Maíz. Pájaros. Cóndores. Sol. No me quedo con los sustantivos. No porque no me los gusten. Al revés. Pero, aquí, el desafío es buscar el verbo intransitivo. Por eso, el *Manifiesto Nosotros Literaturamos*, a partir de ahora, es que puedan acompañarme para que, al final de este artículo, tras la presentación de un poema también autoral, podamos *literaturar*⁴.

⁴ Este neologismo se debe a la referencia a una propuesta epistemológica y de praxis de formación en el marco de la creación del Proyecto *Nosotros Literaturamos*, del que formo parte como coordinador.

No es de la nada que los dos primeros periodos del título de este trabajo subrayen la información “Del sustantivo al verbo intransitivo: o un Manifiesto *Nosotros Literaturamos*”. Hace muchos años, tengo orgullo de decirle a uno que *me he vuelto* profesor de literatura. El verbo de cambio aquí – hacerse – está utilizado a propósito, se trata de una decisión que va más allá de lo estilístico, tiene que ver no solo con un escoja epistémica para pensar mi(s) objeto(s) de estudios desde una perspectiva otra (Mignolo, 2003; Cerdeira, 2019), sino también con mi praxis de ‘*aprenderenseñar*’ no como dos orillas distintas.

Aclaro, pues, que la grafía ‘*aprenderenseñar*’, presentada con las dos palabras sin separación, pegadas, y en bastardilla, es un acercamiento teórico que realizo a partir de un conjunto de lecturas de distintos investigadores de la educación, con el enfoque para los estudios de los cotidianos. De entre los nombres más importantes de esta área, merece la pena la referencia a la profesora doctora Nilda Guimarães Alves, quien busca problematizar la necesidad de que sean fisuradas las dicotomías establecidas por el pensamiento moderno. Según Alves, la representación gráfica es una manera de poner énfasis en la comprensión de que aprender y enseñar son, de hecho, fuerzas que ocurren continuamente y a la vez. Al buscar los desafíos de la enseñanza de las literaturas hispánicas en el siglo XXI, parece coherente tal acercamiento, una vez que entiendo que los dos procesos se retroalimentan y representan la relevancia de lo ficcional y de lo que Freire entendía como “palabras mundo” (Freire, 2005). Incluso, porque, en la literatura, no hay (y no debe haber nunca) orillas, el lado de acá (el profesor) y el lado de allá (el aprendiz). Lo que hay es un río-vida – color de chocolate, apariencia de dulce de leche y con todas las mismas ambigüedades del Río de la Plata –, que late, vibra, pulsa en el ritmo de descubiertas de las “palabras mundo” (Freire, 2005) y de una lectura plena (Castillo, 2020). Soy un profesor de literatura y, pese a que esté ahora, en los límites del papel, sin la posibilidad de sentirme en mi espacio favorito, es decir, el salón de clases, no me permito seguir sin la compañía de quien me ha salvado – el verbo aquí hace eco a una de las crónicas del ya nombrado Jorge Monteleone (2018), texto/libro que me acompaña hace mucho y que me permite pensar en mi experiencia como lector literario. Valoro que la lectura/literatura me ha salvado no como recurso estilístico, como hipérbole, sino como una confesión (igual que le pasó al personaje de mi relato) de la/el lengua(je) en la que uno pudo redescubrirse entre historias y ficciones infinitas, todas debidamente presentes en una Biblioteca de Babel, protegidas por un mundo aleph inolvidable... Por todo eso, se lo repito a mis lectores implícitos, no me permito seguir sin la compañía de quien me ha salvado: la literatura.

Como señalado por el investigador Gilmei Francisco Fleck (2023), a través de su participación en las *I Jornadas Nosotros Literaturamos*, “[...] el rito y el hecho de leer en un salón de clases se vuelve en un ejemplo para que uno realice

su práctica decolonial” (Fleck, 2023, información verbal). Desde mi perspectiva, va más allá de esto. Tiene que ver con resistencia. Leer es existir. Leer es resistir. Leer es, tal cual subrayó Pennac, un “acto subversivo” (Pennac, 1996, p. 17). En el caso de un docente/investigador que entiende su condición como intelectual del entre-lugar latinoamericano (Santiago, 2000), presupone también valorar las discusiones sobre el campo de poder/intelectual (Bourdieu, 1990; 2002) que elige su constelación literaria y, a la vez, borra las estrellas otras bajo el argumento de que, como satélites, no tienen luz y son ejemplos de una literatura menos relevante. Aquí, pese a que me parezca obvio, subrayo que no se trata absolutamente de rechazar – equivocadamente y sin cualquier posibilidad de diálogo – lo que se titula como canon literario. Acuérdense de que he iniciado mis reflexiones bajo las “Instrucciones para llorar” de un nombre como el de Cortázar. Vivir la condición como intelectual del entre-lugar latinoamericano es tomar todas las referencias literarias posibles sin que el parámetro único de elección sea el sello de una historiografía literaria. Se trata, pues, de tener la(s) literatura(s) no como excusa para seguir contando un tipo de historia de la literatura sincrónica, sino como experiencia para hacer que las ficciones puedan – sin movimientos jerárquicos – convivir, contrastar, pelear, amar, atrapar, y frustrar nuestros imaginarios.

Para seguir con mi reflexión, me permití, a través del registro público de la escritura y justamente en una de las revistas más relevantes para el horizonte del hispanismo en Brasil, compartir mi relato *La semilla de tus ojos*. Ante el hecho de que todo lo que estoy razonando será inmortalizado por el registro escrito y por la dimensión de lo virtual, una vez que esta es una revista electrónica, quizás algunos de los lectores puedan creer que se trata de un atrevimiento. “¿Para qué hacerlo?” “¿Por qué no tomar como cita un fragmento de un poema que canta las fronteras de Anzaldúa o con la manera única de pensar el amor del yo poético de Ángeles Mora?” Si la cuestión es buscar un *Manifiesto*, a lo mejor el camino podría ser el de la revolución de la uruguayo Delmira Agustini. Y, de ahí, podríamos, juntas y juntos, repetir los versos que reivindicaban tiempos que fisuran lo que está puesto:

La rima es el tirano empurpurado,
es el estigma del esclavo, el grillo
que acongoja la marcha de la Idea. [...]

¡Para morir como su ley impone
el mar no quiere diques, quiere playas!
Así la Idea cuando surca el verso
quiere al final de la ardua galería,
más que una puerta de cristal o de oro,
la pampa abierta que le grita <<¡libre!>>
(Agustini, 1988, p. 83-84).

No. Quizás buscar la inspiración a partir de la una obra de teatro, algo que nos lleve a escuchar el sonido. De eso se trata: en el contexto de la clase media, pasamos a conocer a una familia formada por una madre exagerada, una hija antisocial y un hijo que le gusta la música *punk*. De la mano de la peruana Mariana de Althaus a través de su comedia *Ruido* (2006), acompañamos cómo una familia pasa a ser anfitriona de una vecina que solo deseaba pedir que la alarma de la casa fuera cortada para que su marido pudiera trabajar. De maneras distintas, los personajes refuerzan la dificultad de uno afrontar su propia realidad:

Veo mucha gente con insomnio caminando por la ciudad. Desde mi ventana la veo. Pero no a todos les abren la puerta los vecinos. Yo casi no duermo. Apenas tres o cuatro horas. Tengo mucha energía. También tengo mucho trabajo en casa, felizmente. El trabajo de ama de casa es a tiempo completo, ya sabe, no hay vacaciones, domingos ni feriados. Pero amo mi trabajo. Y usted, ¿a qué se dedica? (Althaus, 2006, s. p.).

La vida es sueño (Calderón de la Barca, lo sabía muchísimo antes que yo u otra persona) y la idea de evocar una obra de teatro más se me cruza instintivamente, me parece calentar la sangre en una celebración. En homenaje a otro español, Federico García Lorca, busco en mis archivos un fragmento de aquella obra siempre revisitada en mis clases para que podamos hablar de la finitud de un tiempo, sobre el sentimiento colectivo de una generación que se convirtió en testigo no del azar, sino de un destino trágico, marcado en las arrugas de la tierra árida:

MADRE. — Cien años que yo viviera, no hablaría de otra cosa. Primero tu padre; que me olía a clavel y lo disfruté tres años escasos. Luego tu hermano. ¿Y es justo y puede ser que una cosa pequeña como una pistola o una navaja pueda acabar con un hombre, que es un toro? No callaría nunca. Pasan los meses y la desesperación me pica en los ojos y hasta en las puntas del pelo. (García Lorca, 2013, p. 13-14).

Pues, soy investigador de literatura contemporánea. El mío son las literaturas hispanoamericanas. ¿Vamos por ellas una vez más? Mucho antes de consultar la *Ciudad letrada* (2004 [1984]), de Ángel Rama, ya sabíamos que en *Nuestra América* lo que nos garantiza la vida no es exactamente el insumo, sino el conocimiento del proceso que uno anhela. ¿Para qué la uva si tenemos plátano? (Martí, 2005 [1891]).

El vino.

Él vino.

¿Perciben, mis lectores, lo qué es el control de lo que hablamos y la decisión de lo que queremos. Primero: el vino. De acuerdo con una de las definiciones disponibles en el diccionario de la RAE, “[...] zumo fermentado de plantas o frutos distintos de la uva”. (Rae, 2024). Segundo: él vino. Referencia a alguien que salió desde un lugar hacia al otro. Es justamente este desplazamiento que me interesa, una vez que venir me hace creer que no estoy, no estamos solos nunca de la mano de la literatura.

Y, exactamente por eso, permítanme contar con la fuerza de la literatura a partir de un poema que ‘vino’ ayudar en este *Manifiesto*. El texto es titulado *El arte de narrar*:

Llamamos libros
al sedimento oscuro de una explosión
que cegó, en la mañana del mundo,
los ojos y la mente y encaminó la mano
rápida, pura, a almacenar
recuerdos falsos
para memorias verdaderas.

Construcción
irrisoria, que horadan los ojos del que lee
buscando, ávidos, en el revés del tejido férreo,
lo que ya han visto y que no está.

Porque estas horas
de decepción, que alimenta la rosa
del porvenir donde la vieja rosa marchita
persevera, no quedarán
tampoco entre sus pétalos,
flor de niebla, olvido hecho de recuerdos retrógrados,
rosa real de lo narrado
que a la rosa gentil de los jardines del tiempo
disemina

y devora. (Saer, 2012, p. 83, énfasis agregado).

Muchísimo mejor acompañados que antes, una vez que salimos de la ficción de un tipo que se llama Phelipe Cerdeira para tomar a un poema del maestro Juan José Saer, ganamos la voz de un yo poético que nos hace acordar cómo un libro, un único libro logra volverse un universo. Muy probablemente, ahora, mi lector implícito está leyéndome, está pensando en un libro, en aquel libro que le hizo imaginar que la vida era como los cuentos de hadas; un libro que se volvió alumbramiento, descubierta de que letra con letra se convertía no en palabra, sino en un mundo nuevo.

Alumbramiento. Esta es una probable definición para lo que fue un libro para los que eligieron la carrera de Letras como yo, un hito de pasaje, una oportunidad (acuérdense de que este artículo arranca a partir de un proceso mnemónico de descubierta de *Historias de Cronopios y de famas*). ¿Y por qué nos he-

mos alejado tanto de este, de estos libros? (Pennac, 1996). ¿Por qué seguimos no permitiéndonos *'verescucharsentirpensar'* (Alves, 2019), probar, llorar y enojarnos con este y con estos libros? No tengo las respuestas – tenerlas a no me parece lo más relevante en este caso –, pero quisiera tomar un tiempo para reflexionar sobre algo que forma parte de mis inquietudes y que tengo hablado en algunas oportunidades cuando el tema es la enseñanza de la literatura y la mediación literaria.

En un capítulo de libro publicado hace pocos meses, ya había me dedicado a discutir sobre la idea de que el peligro sufrido por la literatura no se trata de un tema nuevo y tampoco representa un fenómeno del siglo XXI (Cerdeira, 2023). Al enumerar contribuciones de Tzvetan Todorov (2007), Daniel Pennac (1996) y Michèle Petit (2016), retomo cómo el texto ficcional pasó a dejar de tener la experiencia de fruición, además de valorar cómo toda diégesis se vuelve como una personificación de la relación dinámica que existe entre el lenguaje y la realidad de un determinado grupo o manifestación social.

Creo, por lo tanto, en la literatura como una posibilidad de experiencia a ser realizada siempre, un bien incompresible (Candido, 2004), una oportunidad para que sus interlocutores puedan verse a partir de las descripciones de otros. De ahí, según las palabras de Cosson, “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.” (Cosson, 2009, p. 17).

Para nosotros, docentes, es fundamental que tomemos como uno de los desafíos de enseñar las literaturas hispánicas en el siglo XXI la convicción perenne de que los alumnos son el eje más interesado en la enseñanza de la literatura. Sin desconsiderar la figura activa de mediación que nos toca como profesores, debemos ampliar y estimular el potencial del alumnado, la convicción de que todos pueden – y deben – ejercer su capital como lectores que identifican la polisemia de los textos literarios. Vale subrayar que,

[...] Para compartir la percepción del autor el lector no necesita haber tenido experiencias idénticas, pero tiene que haber experimentado algunas necesidades, emociones, conceptos, algunas circunstancias y revelaciones, a partir de las cuales pueda construir las nuevas situaciones, emociones y comprensiones expuestas en la obra literaria. [...] El lector debe tener no sólo las potencialidades intelectuales sino también la disposición emocional para participar en esa precisa experiencia vicaria. (Rosenblatt, 2002, p. 106).

En un contexto en el que haya una real “política educativa” (Bombini, 2008), más allá de valorar que nuestros alumnos lean, es fundamental que seamos quienes les estimulan a preguntar(se) mucho, abdicando de los caminos más obvios, rechazando las certidumbres y atribuyéndole al silencio distintos sentidos: “Toda essa dinâmica prevê a criação de uma quebra de zona de conforto que pode, muitas vezes, ter sido até então provada pelos alunos, ratificando a ação de que todos *nosotros* podemos – e devemos – *literaturar*” (Cerdeira, 2023).

Al tomar la literatura como el “territorio de lo particular”, como la “búsqueda de conciencia” (Andruetto, 2014, p. 97) y la fuerza que nos exige entrenamiento (Bajour, 2020), queda aún más claro los riesgos de uno querer volver lo literario un subproducto de lo didáctico. Merece siempre la pena reiterar que “Leer no es sólo consumir libros, sino convertirnos en camello, león y niño a un mismo tiempo, para correr de la equívoca idea de leer como distracción, cuando más bien uno lee para concentrarse, para encontrarse con uno mismo [...]” (Andruetto, 2014, p. 85).

He problematizado antes la posibilidad de que la literatura fuera tomada como verbo de ligación (Cerdeira, 2023). En aquel entonces, pensaba en su rol como “puente colgante”, hermosa metáfora creada por la española Irene Vallejo (2020). Pues, me permito rever lo que dije y lo que escribí. Pese a que haya esta ligación, la literatura que buscamos puede hacerse a través de estos puentes colgantes, pero estos se hacen sin cimiento o armadura de metal, son abstractos, resbaladizos, etéreos. La literatura sale del territorio sustantivo y se convierte en verbo intransitivo.

3 Por un Manifiesto *Nosotros Literaturamos*

Literatura se vuelve acción literaturar: Yo literaturo. Vos literaturás. Nosotros Literaturamos. No hace falta complementos: es como respirar y amar. La fricción y estímulo para que los alumnos aporten sus experiencias lectoras exige el quiebre de encasillamientos de los saberes y la no mecanización de los contenidos, responsables de limitar la experiencia de lo literario, convirtiéndolo, cuando uno piensa en el contexto de un profesor también de lengua adicional, como excusa para la presentación de determinados tópicos gramaticales (Santos, 2007).

He llegado, aquí, no al momento final de este artículo, sino a lo que podríamos tomar como broche de oro de la argumentación. No quiero finalizar nada. Para uno que busca ‘*aprenderenseñar*’ literatura, las historias siguen/seguirán. Quizás, algunos de ustedes esperen, de manera más objetiva, una promesa que estaba presentada desde el título. Pues, si se trata de un *Manifiesto*, ¿dónde están las propuestas enumeradas, la lista de tópicos o argumentos que debemos se-

guir? Les confieso que, en ese momento, me arriesgaría a volver a mi relato *La semilla de tus ojos*. Creo que allá podrán entender mucho de lo que intenté enunciar a lo largo de ese largo rato: “Cerré el papel una vez más y lo planté en la maceta azul retratada en el muro del instante. Ya está – me permití afirmar, ahora en voz alta. De esa manera, coseché en el corazón mi propio manifiesto de narrar.”.

La promesa de un *Manifiesto Nosotros Literaturamos* está puesta desde el epígrafe escogido, desde primer renglón escrito y de la decisión de desacralizar la lógica de un género académico como éste. Tomar la literatura y la propia ficción como columna vertebral de mi argumentación ya me parece suficiente como disparador, un detonante de inspiración o chispa para que nosotros, docentes, nos alejemos un poco de la racionalidad de la crítica, de lo teórico, y volvamos a vivir – ¡literalmente y valga la redundancia! – lo literario.

Pero, bien, a los que les gustan un resultado más pragmático, me arriesgo no a un decálogo, como lo hizo Daniel Pennac al final de *Como una novela* ([1992], 1996), sino a lo que entiendo como las seis razones iniciales – y no finalizadas – para uno literaturar:

1) Qué la lectura sea entendida como una instancia de acercamiento a realidades nuevas e instigadoras, sobre todo en el contexto del sur global que nos exige conciencia acerca de las geopolíticas del conocimiento (Walsh, 2003), en un horizonte que nos permite tomar la literatura no solo por su potencial polisémico y transformador, sino también como una vía eficaz para “el desarrollo de una ciudadanía crítica y consciente y de un profesional muy bien preparado para la tarea de enseñar.” (Fleck, 2018, p. 182). En el marco de nuestras clases, entiendo que un importante camino sea el de que los textos, desde su elección, representen un giro decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), voces otras que no admitan estar sometidas bajo un discurso monológico. Refuerzo que eso no significa, como lo había afirmado antes, rechazar lo dicho canónico, sino no estar de acuerdo con la acción/lógica de canonizar algo (lo que es absolutamente distinto).

En la práctica de las literaturas hispánicas, eso seguramente tiene que ver con acciones como: i) la posibilidad de atestiguar a menudo textos de autoría de mujeres, de representantes de pueblos originarios o de sujetos que toman como prerrogativa su condición híbrida; ii) no rechazar jamás el dicho canon, sino prestarle aliento, recuperarlo bajo perspectivas otras (Mignolo, 2003), buscar en lo “no dicho” (Bajour, 2020) historias y vidas a través del (des)conocimiento de los lectores; iii) ampliar las experiencias de mediación y de lectura literaria a través de la diversificación de los géneros literarios leídos en el marco de las clases, fi-

surando el estereotipo de que a los alumnos les gusta o les sale mejor la relación con la narrativa breve que con la lírica, por ejemplo.

Pese que sea una realidad empírica que la narrativa es la plataforma mayoritaria para el universo lector – y eso lo sabemos sobre todo con la ascensión de la novela –, eso no significa que ésta sea la única y/o mejor escoja. La provocación y el estímulo a través de la compañía de un fragmento de una obra de teatro, la presentación de una crónica, el uso de la argumentación de un ensayo y los distintos juegos connotativos plasmados en un poema pueden representar, respectivamente, la descubierta del interés por la escenificación de la palabra-cuerpo, el acercamiento a lo más ordinario que se nos cruza, el estímulo para que los argumentos construyan un juego de rompecabezas, la comprensión de que lo poético no es solo territorio del amor, sino también voz para cantar y reivindicar los dolores.

2) Qué leer sea siempre un reto, una aventura y que no tengamos miedo a la dificultad que un texto nos imponga. Tomando la metáfora de Guillermo Martínez, es fundamental valorar como “[...] En todo caso la literatura, como cualquier deporte, o como cualquier disciplina del conocimiento, requiere entrenamiento, aprendizajes, iniciaciones, concentración. La primera dificultad es que leer, para bien o para mal, es leer mucho” (Martínez, 2001). Vale la pena subrayar que este leer mucho no tiene nada que ver con cuánto uno lee, sino cómo uno lee algo. De igual manera, es siempre importante revelar que la literatura es espacio de goce, pero también para enojarnos, para podamos sentirnos desconcertados. ¡Eso para nada es un problema!

3) Qué hagamos que la presencia del texto represente siempre el sistema de que hablaba Bamberger. Lo que cambia es que no debemos pensar en la escuela como un espacio único de relación con el texto literario, sobre todo en tiempos en los que debemos entender que las universidades pueden ocupar la misma perspectiva, y pensar en espacios otros, en las actividades de extensión que amplíen las aventuras vividas exclusivamente por los “lectores expertos” para estimular la participación de los “lectores diversos de la comunidad”; hacer hincapié en las oportunidades que nos son ofrecidas a menudo y formar parte de los multiversos, tales cuales las redes sociales, las tertulias dialógicas digitales (Cerdeira *et al.*, 2023), etcétera. Nace, entonces, la triada en la que están puestos, como puntos de equilibrio, las fuerzas hogar-espacio de formalización e institucionalización del conocimiento-vida – esta es una condición que me exige más tiempo de problematización y que pronto será revisitada en una reflexión otra.

4) Qué haya tiempo de lo maravilloso y que un texto no se convierta en pretexto nunca. Es fundamental que el responsable de una experiencia literaria se acuerde que la selección de un texto debe ser entendida como un proceso y no exactamente como el resultado de una necesidad puramente pragmática. Tener atención a que los estudiantes nos presentan a partir de afirmaciones y aspiraciones en los primeros encuentros de una disciplina puede volverse como un disparador para la búsqueda de textos recién publicados, ficciones en las que estén plasmadas sensaciones que nos parezcan absolutamente contemporáneas, pero que fueron presentadas en el calor de hace siglos.

De igual manera, debemos tener tiempo necesario de leer y volver a leer una obra literaria sin prisa, respetando el interés y las demandas de cada grupo o interlocutor involucrado. No hay, en esta afirmación, ningún desconocimiento acerca de la(s) realidad(es) posible(s) de nuestro(s) alumnado(s). Sabemos que la Carrera de Letras está poblada por personas que son trabajadores y que, en el caso de los grandes centros, tardan horas para desplazarse hacia las universidades. La oda al tiempo de leer, de leer sin prisa, no ignora las dificultades de la gente, totalmente al revés. Se trata, pues, de jugar a las barajas de la realidad, valorar que nuestros documentos oficiales y planificaciones de cátedras no estén basadas en la lógica de lo “mínimo que deben conocer”, sino por la máxima de *lo mucho que pueden hacer, vivir y (re)conocer(se) a través de los textos ficcionales escogidos para aquel momento y para aquel grupo específico*.

Hay que abandonar la perspectiva corrosiva de que estamos en deuda vitalicia con los textos de que “tenemos que leer”. Esta decisión es, de alguna manera, otra posibilidad más de decolonizar las universidades (Castro-Gómez, 2007) y lo que entendemos como formación. Tener tiempo de leer y volver a leer – incluso este artículo – es lo que buscaré a partir de ahora.

5) Qué probemos la literatura como “territorio de lo particular”, pero ‘espacio-tiempo’ de lo colectivo. Solo de esa manera vamos a salir del sustantivo literatura para conjugar el verbo *literaturar*. Esta es una razón que me invita a seguir escribiendo, pero, en este momento, acordémonos de que, como leer, *literaturar*

[...] nunca ha sido una actividad solitaria, ni siquiera cuando la practicamos sin compañía en la intimidad de nuestro hogar. Es un acto colectivo que nos avecina a otras mentes y afirma sin cesar la posibilidad de una comprensión rebelde al obstáculo de los siglos y las fronteras. Por el camino del placer, sobre los abismos de las diferencias, la lectura ofrece puentes colgantes de palabras. [...] El hábito de leer no nos hace necesariamente mejores personas, pero nos enseña a observar con el ojo de la mente la amplitud del mundo y la enorme variedad de situaciones y seres que lo pueblan. Nuestras ideas se vuelven más ágiles y nuestra imaginación, más iluminadora. (Vallejo, 2020, p. 23).

6) **Qué no nos olvidemos nunca de que, de entre todos los argumentos que nos fueron presentados antes, el más importante es – y siempre lo será – la existencia de la propia literatura.** Darle al texto el destaque que se lo merece no es solo un deber, sino el grande y nuestro más importante derecho (Candido, 2004). Esto explica, por eso, llevar a un artículo el ejercicio de hablar de literatura a partir de la propia literatura.

Justo a razón del último punto, les pido paciencia y la generosidad lectora para presentarles un poema – ya les aviso que se trata de un poema mío – y no exactamente lo que podría ser titulado de apartado de “consideraciones finales”.

Nosotros Literaturamos

Aliento.

Oxígeno. Oxígeno.
Pulmón. Pulmón.
Pulmones.

Diafragma.
Horizonte,
cuerpo,
aire.

Inspirar
Respirar...
Aire.
Respirar...

Literatura.
Y, así, este airepoemacuerpo indisociable
que me hace humano,
me vuelve a recolectar
los huesos de los recuerdos
las memorias
del pasado presente futuro,
el porvenir tejido en narrativas
que no las he encontrado
todavía
y que me van a permitir
un día
rehacerme
en aire.

Aire.

Respirar para salvarme.

Y mi salvación

– Ya lo sabes –
es la lectura:
aquella que no nos permite
el imperativo.

¿Y por qué te lo digo?

¿Y por qué te lo repito?

Para que me acuerdes
de volverme chispas desde lo alto
y creer en cada uno, cada una de ustedes
fueguitos
en el mundo de Neguá...

¿Estás listo,
lista para comenzar
este Manifiesto?
Literatura es sustantivo
pero ahora la vivimos
como verbo
literaturar.

¿Qué hago yo?
Te invito a conjugarlo
conmigo el estribillo.

Inspirar
Respirar...

Aire.

Respirar literatura:
literaturar.

Nosotros
Literaturaturamos.

Referencias

AGUSTINI, Delmira. *Poesía Delmira Agustini*. Prólogo de Dulce María Loynaz. Colección Literatura Latinoamericana. La Habana: Casa de las Américas, 1988.

ALVES, Nilda. Sobre as redes educativas que formamos e que nos formam. In Alves, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019, p. 115-133.

ALTHAUS, Mariana de. *Ruído*. Disponible en: <https://www.celcit.org.ar/bajar/dla/333/>. Consulta en: 13 ene. 2024.

ANDRUETTO, María Teresa. *La lectura, otra revolución*. Espacios para la lectura. México D.F: Fondo de Cultura Económica, 2014. p. 83-102.

BAJOUR, Cecilia. *Literatura, imaginación y silencio*. Desafíos actuales en mediación de lectura. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020, p. 13-38.

BARTHES, Roland. *Aula*. Aula inaugural da cadeira de Semiologia literária do Colégio de França. São Paulo: Cultrix, 1987.b

BOMBINI, Gustavo. La lectura como política educativa. *Revista iberoamericana de educación*, n. 46 (2008), p. 19-35, 2008.

BOURDIEU, Pierre. El campo literario. Prerrequisitos críticos y principios de método, *Criterios*, La Habana, n. 25-28, enero 1989-diciembre 1990, p. 20-42. Trad. Desiderio Navarro. Disponible en: <http://educacion.deacmusac.es/practicaslegitimadoras/files/2010/05/bourdieuCampo.pdf>. Consulta en: 13 ene. 2024.

BOURDIEU, Pierre. *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

CASTILLO, José. *La lectura como política. Construyendo políticas y planes nacionales del libro y la lectura*. Lima: Biblioteca Nacional del Perú, 2020.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSGUÉL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes*. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGUÉL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. *Ensinar literatura ou deixar que a literatura nos ensine? A retórica da experiência e a inspiração ofertada por Ana Cristina dos Santos no contexto das literaturas hispánicas*. In: BOLIVAR, Leandro (Org.). *Diálogos linguísticos e literários com Santos: o legado de Ana Cristina dos Santos*. Tomo II. Campinas: Pontes Editores, 2023.

CERDEIRA et al. *No meio da pandemia, a Tertulia de Gabriela: relatos na cibercultura para viver a literatura de mulheres*. *Revista Docência e Cibercultura*, v. 7, n. 4, set./dez. 2023, p. 285-304.

CERDEIRA, Phelipe de Lima. *Argentum Córdoba: diálogos, fissuras e soslaio entre ficção e história sob as miradas de Cristina Bajo, Andrés Rivera e María Teresa Andruetto*. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. 569 p.

CORTÁZAR, Julio. La biblioteca de Babel. In: CORTÁZAR, Julio. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FLECK, Gilmei Francisco. Enseñar/aprender literatura en América Latina: una acción decolonial. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=iP-pC3mDVmk&t=18s>. Consulta en: 20 ene. 2024.

FLECK, Gilmei Francisco. Enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras y de literatura: caminos para la descolonización de América. *Revista Trama*, v. 13, n. 29, 2017, p. 136-156.

FRANCHETTI, Paulo. *Sobre o ensino de literatura*. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCÍA LORCA, Federico. Bodas de sangre. In: GARCÍA LORCA, Federico. *Bodas de sangre y La Zapatera prodigiosa*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura, 2013.

LAGE, Cristina. O meu professor de literatura. In: LAGE, Cristina. *Labirinto da palavra*. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARTÍ, José. *Nuestra América*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2005. Disponible en: http://www.infocentro.gob.ve/_galeria/archivo/2/documento_698_Nuestra_America.pdf. Consulta en 17 ene. 2024.

MARTÍNEZ, Guillermo. *Elogio de la dificultad*. Disponible en: <http://tupdigital.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/139/2019/08/elogia-de-la-dificultad.pdf>. Consulta en 13 ene. 2024.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales, diseños globales*. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2003.

MONTELEONE, Jorge. *El centro de la tierra: lectura e infancia*. Buenos Aires: Ampersand, 2018.

PENNAC, Daniel. *Como una novela*. Bogotá: Editorial Normal, 1996.

PETIT, Michéle. *Leer el mundo*. Experiencias actuales de transmisión cultural. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLASO, 2014.

RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Santiago: Tajamar Editores, 2004.

RAE. Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <https://dle.rae.es/vino?m=form>. Consulta en: 12 ene. 2024.

ROSENBLATT, Louise M. *La literatura como exploración*. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 2002, p. 103-132.

SAER, Juan José. *El arte de narrar*. Buenos Aires: Seix Barral, 2012.

SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000, p. 9-26.

SANTOS, A. C. El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica. *In*: Anuario brasileño de estudios hispánicos: Suplemento Jubileo de Palta de la APEERJ, Brasilia, Embajada de España en Brasil / Consejería de Educación, 2007. p. 33-45.

TODOROV, Tzvetan. *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2007.

VALLEJO, Irene. *Manifiesto por la lectura*. Madrid: Siruela, 2020.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. *Entrevista a Walter Dignolo*. *Revista Académica Polis – Universidad Bolivariana*, v. 1, n. 4, p. 1-22, 2003.



**EL DULCE MILAGRO: RECRIAÇÃO DE CINDERELA
POR JUANA DE IBARBOUROU (1892-1979)**

Antonia Javiera Cabrera Muñoz¹

Resumo: Aborda-se o texto dramático “El dulce milagro”, recriação da fábula *Cinderela*, publicada em *Los sueños de Natacha* (1945), da poetisa uruguaia Juana de Ibarbourou. A importância da sua leitura no ensino de graduação em Letras dá-se porque o texto em questão não só se destina ao público infanto-juvenil, como acontece com a fábula *Cinderela*, mas está relacionado com a própria poética de Ibarbourou, uma vez que a recriação inova o enredo da fábula, conforme Pérez de Tudela (2010). Com isso, novos materiais e métodos são requeridos para a leitura e a encenação desse texto em ambiente escolar. Após entender a recriação literária como expressão melancólica oriunda do modernismo, tão caro à autora, apresentam-se orientações gerais de sua abordagem didática no PIBID – Interdisciplinar em Português e Espanhol da UFVJM, realizado na comunidade rural de Sopa, distrito de Diamantina (MG), nos quatro anos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Sopa.

Palavras-chave: Literatura Hispânica; Juana de Ibarbourou; Cinderela; *Los sueños de Natacha*.

Abstract: This paper discusses the dramatic text “El dulce milagro”, a recreation of the fable of Cinderella, published in *Los sueños de Natacha* (1945) by Uruguayan poet Juana de Ibarbourou. This is an important reading for undergraduate Literature students, because rather than being a work of children’s literature like the original fable, it is connected to Ibarbourou’s poetic itself, since the recreation innovates the plot of the fable, according to Tudela (2010). Thus, new materials and methods are required for the reading and staging of this text in a school environment. After understanding literary recreation as a melancholic expression originated in Modernism, so dear to the author, general guidelines for its didactic approach are presented in the PIBID - Interdisciplinary in Portuguese and Spanish at UFVJM, carried out in the rural community of Sopa, district of Diamantina (MG), in the 4 years of Elementary School II of the Municipal School of Sopa.

Keywords: Hispanic Literature; Juana de Ibarbourou; Cinderella; *Los sueños de Natacha*.

¹ Docente com dedicação exclusiva da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), desde junho de 2013. Principais áreas de interesse: língua espanhola para fins acadêmicos, literaturas hispânicas, ensino de literatura, literatura comparada e artes.

Introdução

O Brasil vivia a Geração de 45 com a publicação de grandes nomes da literatura, como Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector. Nesse contexto, a poetisa Gabriela Mistral travou intensa amizade com Henriqueta Lisboa, poetisa brasileira que foi pioneira no reconhecimento da lírica feminina latino-americana do século XX (Neves, 2014). Comentou e traduziu Mistral no Brasil e escreveu ensaios a respeito de muitos outros nomes, tais como: Maria Eugênia Vaz Ferreira (1875-1924), Delmira Agustini (1886-1914), Alfonsina Storni (1892-1938) e Juana de Ibarbourou (1892-1979), conhecida como *Juana de América* em evento oficial realizado em Montevideu em sua homenagem. O ano era 1929.

A uruguaia Juana de Ibarbourou foi logo reconhecida com *Las lenguas de diamante*, coletânea de poemas publicada em 1919, em Buenos Aires, com prólogo do escritor argentino Manuel Gálvez. Segundo este, a essência característica do livro seria “la de expresar bellamente un sentido natural del amor y de la vida” (Gálvez, 1998, p. 11). Nada mais característico de Ibarbourou, posto que o espírito natural de liberdade ao escrever se atualiza nas obras posteriores.

Em comparação com Storni, Ibarbourou é mais leve e fluida em seus versos. Sendo filhas diretas de Agustini – a mais corajosa e personalíssima das poetisas da América Latina –, enquanto uma mostra-se mais triste e dolorida por dentro, caso de Storni, a outra se mostra mais feliz e positiva por fora, chegando a misturar-se com a própria natureza em torno. Gálvez (1998, p. 12) nos fala da “singular objetividad de este amor, tan ausente de espiritualidad y subjetivismo”.

Daí o livro parecer profano aos olhos e aos sentidos do leitor. Para falar de seu interior, precisa sentir-se natureza, como se lê nesta estrofe: “¿Qué es esto? ¡Prodigio! Mis manos florecen. / Rosas, rosas, rosas a mis dedos crecen. / Mi amante besóme las manos y en ellas, / ¡Oh gracia! brotaron rosas como estrellas.//” (Ibarbourou, 1992a, p. 33). Para o argentino, o primeiro livro de Ibarbourou “constituye un acontecimiento en la literatura americana” (Gálvez, 1998, p. 13).

A partir da década de 20, publica as obras: *El cántaro fresco* (1920), *Raíz salvaje* (1922), *La rosa de los vientos* (1930), *Loores de Nuestra Señora* (1934) e *Estampas de la Biblia* (1934), entre outras. Após um interregno entre as décadas de 30 e 40, aparecem *Chico Carlo*, em 1944, e *Los sueños de Natacha*: cinco obras de teatro para niños, em 1945, direcionadas ao público infante-juvenil. A primeira constitui-se de contos em forma de memórias da infância e dos primeiros anos da adolescência; a segunda traz a reescrita ou a livre recriação de fábulas clássicas infantis em forma de drama – um gênero não menos caro à autora.

No presente artigo, escolhemos um desses dramas para leitura e interpretação, “El dulce milagro”, inspirado na fábula *La Cenicienta* (*Cinderela*), e damos orientações gerais de uma encenação do texto dramático realizada por alunos

em ambiente escolar. Em específico, após entender a recriação literária como expressão melancólica oriunda do modernismo, tão caro à autora, apresentam-se orientações gerais de sua abordagem didática no PIBID – Interdisciplinar em Português e Espanhol da UFVJM, realizado na comunidade rural de Sopa, distrito de Diamantina (MG), nos quatro anos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal de Sopa. Esse núcleo constituiu-se de 8 discentes pibidianas dos Cursos de Letras – Português e Espanhol e Português e Inglês da Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) do campus JK da UFVJM, e uma professora supervisora formada em Letras-Português.

Como veremos mais adiante, nossa hipótese de leitura é de que essa livre recriação não é só um texto a ser lido e encenado por um determinado público, o infante-juvenil, mas está relacionado com a poética de Ibarbourou, uma vez que se inova livremente o enredo da fábula, conforme Pérez de Tudela (2010).

Essa novidade no agir como escritora tem fortes indícios da sua cosmovisão. Tendo-se um novo enredo em uma nova forma (o drama), novos materiais e métodos são requeridos para a leitura desse texto: em primeiro lugar, exige-se a realização de uma leitura dramática e posterior encenação; em segundo, exige-se que se interprete essa recriação literária como livre expressão melancólica (ou saudosa) oriunda do modernismo, estilo literário tão caro à autora, pois a faz se lembrar de seu passado como leitora e como escritora.

Por ora, basta entendermos que a recriação da fábula clássica efetuada por Ibarbourou não é só uma conexão com o seu passado perdido (a infância e suas leituras), mas uma conexão com a sua obra previamente publicada, como acontece com o poema “El dulce milagro” e com *Loores de Nuestra Señora* e *Estampas de la Biblia*.

Juana de Ibarbourou e o modernismo: entre livros e memórias

José Martí (1853-1895), no segundo número de *La edad de oro*: publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América, no artigo “Músicos, poetas y pintores”, explanou sobre a vocação de artistas de diferentes épocas e lugares na infância e na juventude: “Cuando no se ha cuidado del corazón y la mente en los años jóvenes, bien se puede temer que la ancianidad sea desolada y triste” (Martí, 1997, p. 92). Ao revistar vários artistas, contam-se anedotas de todo tipo e as maneiras como se produziram suas obras. Ao final, sintetiza que, por mais dificultosa que tenha sido a vida da maioria desses artistas, “La fuerza del genio no se acaba con la juventud” (p. 103). Quer dizer, se a força do verdadeiro gênio artístico não acaba na juventude, essa mesma força não acabará mesmo nas piores passagens da vida adulta. É o caso de Juana de Ibarbourou, que começou a escrever ainda muito jovem, em tenra idade, e jamais deixou de escrever.

O escritor e jornalista uruguaio Diego Fischer, que reconta a vida da poetisa em *Al encuentro de las tres Marías: Juana de Ibarbourou más allá del mito* (2016), baseou-se em vasta documentação, inclusive do próprio punho de Juana, para mostrar uma imagem real do que foi sua vida de escritora mesclada à sua vida privada, e de como ela produzia em circunstâncias na maior parte das vezes difíceis:

Juana jamás ocultó nada. Todo lo contó: su alegría, su gloria, sus ganas de vivir, sus adicciones... De todo dejó testimonio escrito, en su poesía y en algunas cartas. Pero fundamentalmente en sus libros, aunque muy pocos comprendieron entonces lo que de verdad quería transmitir. (Fischer, 2016, p. 17).

Para Fischer, poucas escritoras são tão autobiográficas como Juana, e, a partir dos anos 50, em obras poéticas como *Perdida* (1950), *Romances del Destino* (1955) e *La pasajera* (1967), sua vida difícil e revisitada aparece com mais evidência:

¿Qué sentido tiene seguir ocultando la verdad? Ella misma fue la primera en contar lo que le pasaba y con lujo de detalles. Su adicción a la morfina aparece en decenas de poemas posteriores a 1950. También su enamoramiento tardío. Pocas escritoras han sido tan autobiográficas: en su obra está todo. Hay que tomarse el trabajo de leerla. (LOS..., 2012).

Jorge Arbeleche, estudioso e crítico uruguaio, afirma que o que mais caracteriza a produção literária em qualquer fase da vida de Juana de Ibarbourou é o amor puro ou sua escrita baseada na entrega total. O gesto de amar é o puro ato de escrever sem concessões: “En Juana hay una actitud religiosa frente al amor, que se le aparece como misterio [...] y como milagro” (Arbeleche, 1992, p. 19). Tudo se torna realidade: a natureza é ao mesmo tempo, cenário e personagem, sacralizada e plástica, passiva e ativa.

Quando o crítico aborda a relação vida e poesia, chama a atenção para o fato de que a sua poesia jamais será um substituto da vida real:

No hay sustitución de una realidad por otra; al contrario, la poesía no es la vida ni se propone serlo; la poesía es una proyección y una prolongación, un reflejo, pero primero está la experiencia vital que deviene luego experiencia estética. (Arbeleche, 1992, p. 20).

A poesia revive a vida, mas em uma experiência estética baseada na entrega. É o que se pode ler no seu “Autoromance de Juanita Fernández”, de *Romances del Destino*, uma belíssima revisão da vida vivida à moda de Antonio Machado em “Retrato”, de *Campos de Castilla* (1907-1917):

Por quietas calles andaba
Juanita Fernández, que era
Muchacha como de pájaros
Y naranjas y colmenas.
Nadie veía su guardia
Callada, de serafines.
Nadie veía en sus sienes,
Invisible, el arco iris.

Nadie, ni padre, ni madre,
Ni parientes, ni padrinos,
Sabían que a aquella niña
La había marcado el Destino.
“¡Qué inteligente Juanita!
¡Qué fina piel de duraznos!
¡Qué dos ojos de lucero,
en un cielo de verano!”

Y andaba Juanita, andaba,
Con sus muñecas, su perro
Tilo y sus libros de estudio
Por las callejas del pueblo.
Andaba Juanita, andaba,
Con un ángel de custodia,
Y su pobreza tan rica
Y sus ensueños de novia.

Primero, novia del aire,
Y después de un capitán.
Andaba Juanita, andaba,
Y era rica más y más.
¿Qué importan la casa pobre,
Los vestidos de algodones,
Los zapatitos de cuero,
La blusa sin prendedores?

Veinte años casi sin crónica
Con solo el hijo y la paz
De sus versos y sus flores
De alambres y de cambray.
Alegre, tierna y callada,
Amante y sin ambición,
gorjeaba en cantos y canto
De vida y callado amor.

Ya sobre el pecho una estrella,
Ya otra más sobre la sien,
Ya mil clarines al viento,
Y el toque de somatén.
Ya el llanto por sus mejillas,
Ya grises fuegos, su luna,
Mañanas de helada niebla,
Noches a desvelo y bruma.

Ya zapatos de gamuza,
 Y vestidos de París,
 Ya la sonrisa perdida,
 Ya el deseo de morir,
 El amor, como una rosa;
 La vida, cáliz y cruz.
 Tilo, borrado en la sombra.
 Brumosa la Cruz del Sur.

Y en el Río de la Plata,
 Sólo el barco de su fe,
 Aunque sigan los clarines
 Y el toque de somatén.
 ¡Qué sola y sola Juanita,
 en su casona vacía!
 América por sus salas
 Pasa, y Juanita, perdida.
 Ya no sabe de laureles
 Ni de nardos en el alba.
 Traen orquídeas a sus manos
 Y mendiga un vaso de agua.
 Secreto, ¡ay secreto, oh Dios,
 Oculto el romance puro!
 Vele el ángel con su túnica
 El préstamo sin futuro.

Y cuando muera Juanita
 A gritos todos dirán
 Que fue bendito aquel día
 Ocho de marzo, San Juan
 De Dios, en tierras de Melo
 Que la historia alabará.
 Y ha de dormirse llevando
 Sobre la mortaja, un sol:
 El de un amor silencioso
 Que nadie le adivinó.
 (LETRAS-URUGUAY, s. d., s. p.).

Esse “amor silencioso” é o amor de entrega, do ato de escrever que explica o modo como as circunstâncias da vida já não importam diante de palavras de uma escrita harmônica que nasce destinada a ser: “Nadie, ni padre, ni madre,/ Ni parientes, ni padrinos,/ Sabían que a aquella niña/ La había marcado el Destino.”. Destino esse que jamais será abalado ou mortificado, tal como se lê em “Rebelde”:

Caronte: yo seré un escándalo en tu barca.
 Mientras las otras sombras recen, giman o lloren,
 Y bajo tus miradas de siniestro patriarca
 Las tímidas y tristes, en bajo acento, oren,

Yo iré como una alondra cantando por el río
 Y llevaré a tu barca mi perfume salvaje,
 E irradiaré en las ondas del arroyo sombrío
 Como una azul linterna que alumbrara en el viaje.

Por más que tú no quieras, por más guiños siniestros
 Que me hagan tus dos ojos, en el terror maestros,
 Caronte, yo en tu barca seré como un escándalo.

Y extenuada de sombra, de valor y de frío,
 Cuando quieras dejarme a la orilla del río
 Me bajarán tus brazos cual conquista de vándalo.
 (Ibarbourou, 1992a, p. 18-9).

Ao visitar suas memórias de infância, como em *Chico Carlo*, Juana reconstrói essas memórias dando a elas uma luz de mistério ou de evocação, em que todo vivido passa por uma cosmovisão ao mesmo tempo idílica e previsível, seja por meio da descrição estática, seja por meio da ação que os próprios personagens demonstram em suas falas e agires:

La infancia y la adolescencia, esas dos épocas de mi vida que ahora me parecen tan remotas y extrañas como un cuento, ¿me han pertenecido realmente? ¿Fui yo, de veras, aquella niña vivaz y esta jovencita huraña, silenciosa y apasionada que veo en el recuerdo a una luz de sueño? ¿Y fue mi casa esa pequeña casa antigua, blanca, con un gran patio lleno de rosales entre las coles? Mi madre descende los tres escalones de la puerta del comedor, con su ancho delantal con puntillas, su vestido de muselina clara, el pesado moño sedoso sobre la nuca, y vuelvo a oír su voz aguda:

— ¡Susana!

Una cabeza coronada de apretadas trenzas castañas surge entre la maraña de gajos con que una enredadera de caracol, millonaria de caprichosas flores retorcidas, protege una especie de túnel abierto entre el muro, guarnecido de hiedras y la balaustrada de la escalerita de madera que baja hacia la quinta:

— ¡Estoy aquí, mamá!

— ¿Qué haces que no vienes a tomar el café, criatura?

— No puedo, mamá. Me robó el mago Sietededos, y mientras no llegue el Príncipe Afortunado, que ha de liberarme, tengo que seguir presa en esta horrible cueva.

(Ibarbourou, 1953, p. 645-6).

Eis o início do conto “La Niña, el Príncipe y el Café con Leche”, onde, já no título, se observa uma evocação da realidade vivida, mas não a realidade vivida.

Explica-se: o “Príncipe”, alocado entre os termos “La Niña” e “Café con Leche”, é o *leitmotiv*, no sentido musical, que dá o verdadeiro mote ao conto. Ele

é o fio condutor, tal como uma melodia, da sequência harmônica: entre uma mãe e uma filha que estão em casa travando um diálogo comum, um jardim *pueblerino* se destaca, mas é o personagem do príncipe quem movimenta, amorosamente, esse diálogo nada comum. É por causa da ausência principesca no enredo que tudo passa a acontecer como memória possível, como ato de amor, como pura escrita.

Não por acaso, nas primeiras linhas do conto, a autora se questiona se aquilo que viveu no passado ainda lhe pertence: “La infancia y la adolescencia, esas dos épocas de mi vida que ahora me parecen tan remotas y extrañas como un cuento, ¿me han pertenecido realmente?” (Ibarbourou, 1953, p. 645).

Quando lemos essa pergunta retórica antes de a história iniciar, está-se indicando para o leitor que o realmente vivido passará por uma transmutação ao longo do texto, ou seja, permanecerá como memória literária da infância e da adolescência pertencente à escrita ficcional dos contos de *Chico Carlo*. Existe um estilo próprio, que é o dom mais difícil e trabalhoso de se alcançar sendo uma autora de ficção, e é exatamente esse estilo que faz o vivido ser uma coisa plenamente vivida, para sempre rememorada.

Se José Martí ajuda a entender o que foi a vida artística de Juana de Ibarbourou, podemos dizer que o estilo de escrita da poetisa é claro e perceptível, carregado de vitalidade, sobretudo nas obras que dedicou aos pequenos e jovens leitores:

Ese estilo propio está impregnado de calidez, espontaneidad – o apariencia de tal -, frescura, sencillez: está basado en la amorosa recreación estética de su mundo sensible a través de una profunda consustanciación con la naturaleza y la realidad circundante, en una manifestación de neoromanticismo hipervital. Más que las novedades formales, la poetisa habrá de buscar la trasmisión de los íntimos impulsos expresivos del creador, pasando la confesión por el velado tamiz del arte y tratando de mostrar una fecunda exaltación de la sana sensualidad de la juventud que la poetisa dice con hermosa voz natural y cuidada modulación, apoyada en el ancho soporte de la tradición hispánica. (Arbeleche, 1992, p. 24-5).

E se “La Niña” e “Café con Leche” são personagens desse cenário imaginário graças à ausência do “Príncipe”, para nós, leitores, o começo do conto vem como um preâmbulo do que será lido depois. É o próprio ato de amor ou a sua poética, que se trava no diálogo entre mãe e filha. À pergunta retórica “¿Qué haces que no vienes a tomar el café, criatura?”, da mãe, a filha responde amorosamente: “No puedo, mamá. Me robó el mago Sietededos, y mientras no llegue el Príncipe Afortunado, que ha de liberarme, tengo que seguir presa en esta horrib-

le cueva.” Está montado o cenário onde se desenrola a memória de uma infância vivida com a mãe: *esta horrible cueva*. Nessa sagrada caverna, Susana é uma princesa privada de liberdade, que está à espera de seu Afortunado. Depois de haver lutado com o feiticeiro malvado, a mãe a chama de novo, quebrando a sequência harmônica do enredo:

En su cabecita de siete años retumba el galope del alazán de su caballero que corre a libertarla, y en sus oídos resuena el rumor de las trompetas y los pífanos de la comitiva regia. Pero ella ya no estará en la cueva cuando Afortunado llegue a salvarla y a pedirle su mano. Culpa de mamá. Mamá no comprende y se empeña en que beba su taza de café con leche y se atiborre de tostadas. (Ibarbourou, 1953, p. 646).

Depois do término da refeição, o conto segue para uma conclusão filosófica. O *Leitmotiv* que havia começado e terminado com o príncipe, recomeça, agora, com duas sentenças reveladoras: “Sus redondas mejillas echan fuego y le rebrillan los puros ojos que ya se encargará la vida de nublar más adelante, cuando nada pueda consolarla” (Ibarbourou, 1953, p. 647). É uma premonição do que viria a ser sua vida posterior de mãe e escritora. E finaliza, exclamando: “¡Ah, muchas veces, después, su plato quedará intacto ante ella, inapetente y melancólica por sus sueños desvanecidos y sus esperanzas frustradas!” (p. 647).

Em ato oficial na Academia Nacional de Letras do Uruguai, em 1947, Juana faz um discurso bastante pessoal acerca do que é a poesia e de como começou sua carreira literária. Aborda, também, a relação entre vida e poesia, e de como coloca a vida como algo simples, mas que é consequência de sua busca pelo dom de poetar: “Puedo decir que Dios tuvo para mí la mano mullida de dones, aunque el diablo no haya dejado de soplar su hollín sobre ellos” (Ibarbourou, 1953, p. 980). Mesmo com as dores vividas, ela foi fiel à sua vocação. Sua poesia se atualiza constantemente, sem se deixar levar pelas correntes da última moda, tal como Antonio Machado declarou em “Retrato”.

Sua relação com os livros é de extrema adoração. Declarou amar os clássicos, mas também “ese elemento nuevo y brillante de la imagen en fastuosa abundancia, que intuyó a Góngora; filigrana de oro constelada de gemas, juego de orfebre, divino orvallo sobre la inmutable belleza de la rosa” (Ibarbourou, 1953, p. 981-2).

Ademais de *Chico Carlo*, sua extensa contribuição à literatura infanto-juvenil inclui outros títulos notáveis, onde a mão da poetisa e escritora se mostra milagrosa. Além da recriação de enredos de contos de fadas reunidos em *Los sueños de Natacha*, temos a recriação de enredos em forma de rádio teatro em *Puck* (1953) e em forma de romance versificado em *Romances del Destino*. Por fim, a recriação de

contos como “Juan soldado” em *Ángeles pintados* (1968), republicado como *Juan soldado* (1971), mostram-nos que inúmeras evocações da infância encontram-se dispersas em sua obra, sinal de que foi extremamente sensível ao candor infantil.

No conto “Ángeles pintados”, temos uma primeira ideia da atitude de Juana, quando, por primeira vez, armou uma *coquetería* infantil, maquiando-se o rosto e usando sapatos com salto, tendo ido assim à escola: “¡Dios de todos los universos! Aquella cara parecía un mapamundi, y aquella chiquilla encaramada sobre un par de tacos torturantes, era la verdadera estampa de la herejía.” (Ibarbourou, 1971, p. 126).

Depois da chamada de atenção da mãe, Valentina, a pequena Juana sai de casa da mesma forma que chegou: apenas, que, desta vez, carregando seus livros “en tal desorden, que se me iban cayendo por el camino” (p. 126). Essas e outras passagens dão a nota do que seria sua produção literária infanto-juvenil em um sentido: a recriação da memória de seu passado. Assim, essa passagem é o primeiro testemunho do início de sua maior heresia, a vida como leitora e como escritora. Entre livros e memórias, a própria autora marca o prenúncio da sua atividade literária, recuperando-a com doce melancolia, mas sem querer revê-la em absoluto, pois reconstrói, no agora, uma infância perdida, posto que carregada de imagens poéticas, ilusões e imaginação.

Los sueños de Natacha traz a mesma operação imaginativa: transformação dos enredos originais dos contos de fadas a seu bel-prazer. É o caso de “El dulce milagro”, fantástica história dramática baseada em *Cinderela*, em que o *Leitmotiv* musical é um milagre. Aqui, religião e literatura se dão as mãos, profanamente, para prover ao leitor uma nova melodia.

El dulce milagro: recriação da fábula

Da mesma maneira que acontece em “La Niña, el Príncipe y el Café con Leche”, o príncipe encantado de “El dulce milagro” jamais aparece como personagem, como Natureza ativa. É evocado, como no conto, mas fica à margem. A personagem principal, “Cenicienta”, aparece em todo momento, mas numa estética nova, pessoalíssima de Juana de Ibarbourou. A professora e pesquisadora espanhola Rocío Oviedo Pérez de Tudela, no artigo “El imaginario de la infancia en Juana de Ibarbourou” (2010, p. 174), divide a produção infanto-juvenil da poetisa uruguaia em duas tendências. Uma, em que os relatos de experiência (em prosa, verso ou drama), têm filiação regional ou crioula, e por isso são precursores do real maravilhoso; outra, em que lemos os relatos de ficção de filiação romântico-modernista. *Los sueños de Natacha*, assim como *Chico Carlo*, pertencem à primeira tendência. A diferença radical entre ambas as obras está não no estilo, mas no cenário, no enredo e nos personagens, que são lembrados com nostalgia de uma

infância perdida em *Chico Carlo*, mas que são recriados como fábula fantástica em *Los sueños de Natacha*. No drama “El dulce milagro”, tudo se recria, menos a relação original entre a “Cenicienta” e suas irmãs invejosas e malvadas:

La recreación, no lo olvidemos, corresponde a uno de los caracteres esenciales de la literatura modernista, pero en este caso, es una recreación que no busca el efecto artístico, sino la aceptación de los pequeños, mal avenidos con los finales trágicos. (Pérez de Tudela, 2010, p. 180).

No conto tradicional, Cinderela passa por tribulações, e graças aos toques de sua fada madrinha, consegue, subitamente, sair-se melhor do que suas irmãs: é mais bela, doce e agradável e mais sortuda, pois consegue ir ao baile, ter o vestido mais lindo e o príncipe dançando com ela.

Já a “Cenicienta” não tem fada madrinha e nem príncipe dançando com ela. Passa por outras situações que mudam quase que radicalmente o enredo original. Como o príncipe jamais aparece como um personagem plástico, ele passa a ter status de personagem secundário. Na verdade, quem aparece como personagem principal (mais do que a própria “Cenicienta”) é a Santa Virgem: “Quiero ofrecerle a la Santa Virgen el más extraordinario manojito de orquídeas que se haya visto nunca” (Ibarbourou, 1953, p. 757), afirma a irmã Gilena. Contradizendo a pretendida humildade, adiciona: “Llevaré todas mis joyas” (Ibarbourou, 1953, p. 757). A outra irmã, Gulnara, levará ao altar da catedral uma toalha de mesa rendada em estilo inglês, feita por uma artesã humilde, mas que foi paga “por un precio irrisorio” (Ibarbourou, 1953, p. 759), gabando-se disso. O ramo e a toalha são qualificados pelas irmãs como prodigiosos, porque impactantes.

No momento seguinte a este diálogo, aparece o *pregonero* do rei, informando a todos da cidade que um sapatinho de cristal será provado “en el atrio de la Iglesia Mayor [...] mientras se celebran continuos oficios para nuestra Divina Patrona la Santísima Virgen Madre de Dios” (Ibarbourou, 1953, p. 760). A descoberta da dona do sapatinho perdido no baile será um evento grandioso “con la ayuda de Nuestra Santa Madre la Virgen” (p. 760). Durante a preparação das duas irmãs em casa, “Cenicienta” é muito mal tratada por elas, inclusive obrigando-a a não chamá-las de irmãs em público, mas de *señoritas condesas*. Antes de saírem de casa, “Cenicienta” pede a ambas que a deixem rezar pela sua falecida mãe no altar da catedral, mas é duramente rebatida: “Pues dejémosla, Gulnara. Ya el Gran Chambelán castigará el atrevimiento de esta pordiosera, haciendo que los guardias la alejen a golpes. En su pecado de orgullo encontrará la penitencia” (Ibarbourou, 1963, p. 764-5). Em resposta, “Cenicienta” pede que não exagerem no tratamento com ela: “Dejadme, os lo ruego. No os burléis de mí, que eso no es de buenas cristianas” (Ibarbourou, 1953, p. 765).

Caso fosse declarada rainha, “Cenicienta” afirma que atuaria como um exemplo cristão a ser seguido. Ajudaria os pobres e os desamparados e eliminaria as *cenicientas* espalhadas pelo reino: “¡Oh, en mi reino no habría cenicientas, hermanas! (Ibarbourou, 1953, p. 766). Gulnara responde: “¡Su corte sería la Corte de los Milagros! Las grandes damas barrerían los pisos y las cenicientas andarían en carroza. Carrozas hechas de calabazas, supongo, con ratones por lacayos y conejos por cocheros.” (p. 766). Ou seja, no Ato I do drama, o que mais impacta no leitor jovem são as formas pecaminosas de tratamento que são dadas a “Cenicienta” pelas interesseiras e orgulhosas irmãs Gilena e Gulnara e que as definem como pecadoras.

No Ato II, o ambiente passa a ser o templo cristão, a catedral da cidade. As três se encontram rezando em frente ao altar, enquanto as demais mulheres vão saindo e provando o sapatinho de cristal. Gulnara é a primeira a expressar o título da recriação da fábula: “¡Oh, si me tocase a mí el dulce milagro!” (Ibarbourou, 1953, p. 771).

O mais sintomático do diálogo travado entre as irmãs nesse momento, é que a descrição de objetos comumente utilizados nas missas passa ao primeiro plano, como se essa descrição diferenciasse duas atitudes humanas opostas: “Cenicienta” significando nobreza; Gilena e Gulnara, pobreza. Por estarmos lendo uma recriação cristã da fábula, o binômio “nobreza” e “pobreza” se referem aqui à atitude do espírito das personagens, que atua de diferentes modos segundo as situações vividas.

Por exemplo, assim que um coroinha passa carregando um incenso de metal, “Cenicienta”, absorta, oferece suas próprias tranças à Virgem. Deposita os dois maços de cabelos cortados por ela no altar. As irmãs não entendem seu ato de nobreza e é neste momento em que “Cenicienta” se rebela contra as irmãs, reafirmando o próprio ato:

GULNARA. — ¿Qué has hecho? ¿Por qué has entregado a Nuestra Señora una ofrenda semejante?

GILENA. — ¡Las trenzas! ¡Sus trenzas! ¿Qué pretendes, di? ¿Qué pides? ¿Qué ambicionas?

CENICIENTA. (Aterrada) — ¡Dejadme, por favor! Me lastimas, Gulnara. ¡Oh, Gilena, Gilena, mira cómo tus uñas me hacen sangrar la muñeca...! No temáis... Sólo le pedía a madre de Cristo la paz eterna... El último sueño soñando con él... Con... Ella. Que me haga dormir para siempre hoy... Ahora que...

GULNARA. (Recobrándose). — Déjala, Gilena. Está loca, no sabe lo que dice. Tal vez hasta esta miserable criada esté trastornada con el acontecimiento, del zapato misterioso. Al fin, es una suerte que la torpe se haya cortado sus trenzas. Era lo único medianamente hermoso que tenía. (Ibarbourou, 1953, p. 774).

“Sólo le pedía a la madre de Cristo la paz eterna...”, é uma forma de reafirmar sua adoração à Virgem, e esse é o único pedido da personagem mais nobre do drama. O príncipe encantado não só é retirado do enredo, mas passa a ser burlado no Ato III, em que várias vozes provenientes do povoado opinam ironicamente acerca de sua decisão de se casar com a primeira que tiver o sapatinho provado não importando idade e status social: “¡La abuela se probó el zapato! ¡La abuela estuvo anoche disfrazada de princesa en el baile de Palacio! ¡Ja ja ja! ¡Pascual, el que modela máscaras, le hizo una careta de veinte años!” (Ibarbourou, 1953, p. 777), gritam vozes infantis.

Daí em diante, o drama, que no Ato II culminou na nobreza do espírito cristão, enreda-se por uma grande melodia profana em uma comédia ao estilo grego, com várias vozes interferindo no enredo da fábula. O leitor começa a se divertir livremente com essas saborosas invertidas da população local:

GULNARA. (Se adelanta con orgullo, acércase al paje y dice imperiosamente). — Calzádmelo.

PAJE. — Sólo os entra el dedo grande, señora. (Risas en la multitud).

VOCES. Cortárselo. Calzadle la nariz en el zapato, parece un piececito.

GULNARA. (Ofendida) — ¡Insolentes!

GILENA. (Aproximándose emocionada). — Si quieres probármelo, pajecillo...

PAJE. — Os sobra talón, señora.

(Rechifla en la multitud. Gritos, risas, dichos.)

VOCES. — Rebanadle el talón. ¿Qué vamos a hacer, si no, sin la Reina que quiere el Rey?

— Pero si hay que cortarle el talón, es lo mismo, muchacho.

— Su Majestad la rechazaría, pues la verdadera dueña del zapato se lo calzará lisa y llanamente.

VIEJA 1ª. — Pues lo dicho, no se desposará el Rey.

VIEJA 2ª. — Esperad, aún falta la criada.

UNA MUJER. — ¿Y van a probárselo a la criada? Es locura...

OTRA MUJER. — ¿No se lo han probado todas, hasta las hilanderas, que tienen los pies tan grandes de tanto darle a la rueda? (Ibarbourou, 1953, p. 777-778).

Quando “Cenicienta” é convocada pela comitiva a provar o sapatinho de cristal, as vozes triplicam a gritaria e a confusão, pedindo que ela não vá embora. Tal como aconteceu com o príncipe, que fora substituído por Nossa Senhora, no auge do drama, o sapatinho é substituído pelo milagre do reaparecimento das tranças, o que é confirmado pelo sacristão da igreja, que fora ver se as antigas tranças ainda permaneciam no altar:

SACRISTÁN. — No hay un solo cabello en todo el altar. A los pies de Nuestra Señora la Santísima Virgen (Todos se descubren.), sólo encontré estas dos varas de nardos, que en el primer momento creí que eran las trenzas, pues brillaban como oro. Lo demás eran joyas, exvotos, encajes, un gran cesto de orquídeas, unas tijeras de plata... (Ibarbourou, 1953, p. 783).

O povo, urrando, exclama: “¡Milagro! ¡Aleluya, milagro! ¡Paso a la prometida de Su Majestad! ¡Milagro, milagro, tenemos Reina!” (p. 783). A nova rainha recebe um anel de brilhantes do *chambelán* imortalizando o seu compromisso com o rei e com seu povo, ao mesmo tempo em que perdoa as irmãs malvadas dizendo: “Venid conmigo, Gulnara, Gilena, hermanas mías... Ocuparéis el primer lugar a mi lado... ¡Dios mío, qué feliz soy!” (Ibarbourou 1953, p. 784).

Ao final, o drama fecha com as vozes do povo, desta vez felizes e aliviadas com a descoberta do sapatinho e impactadas com o milagroso reaparecimento das tranças, que simbolizam o destino prometido pela Santa Virgem, mas que “Cenicienta” jamais poderia ter premeditado. Como o outro par do sapatinho de cristal estava no seu bolso de vestido velho, sabia que seria alçada ao posto de rainha, mas o milagre das tranças foi uma surpresa. Operado por uma entidade superior, a nova rainha foi comparada pelo povo a um anjo: “Es buena como un ángel” (p. 784).

Profanamente, o enredo da fábula parte do conto de fadas *Cinderela* em direção a um enredo completamente recriado, em que o leitor acompanha uma melodia musical de tonalidade cristã popular. Até o príncipe encantado aparece sob o manto dos símbolos eclesiásticos, como na fala de uma mulher que se encontrava no interior da catedral: “Cuando la princesa huyó sin que nadie pudiera detenerla, estaba pálido como la cera de los cirios santos” (p. 770). Na voz das duas irmãs, temos a presença da pureza, de um lado, e a do pecado, de outro. Enquanto a *desconocida* princesa do baile transmitia “un garbo y una gracia” (p. 762) e sua pele “parecía una porcelana impecable” (p. 762), a mesma personagem é chamada de “mal bicho de la ceniza, criatura abominable” (p. 763), e de outras tantas insolências bem marcadas ao longo do drama.

Quando se encontra no altar depois de passar por muitas dificuldades, “Cenicienta” prefere morrer a ser feliz ao lado do príncipe, futuro rei. Ela roga ficar ao lado da Virgem Maria, para descansar junto à mãe falecida e se esquecer do que vive. No entanto, a personagem da Virgem funciona, aqui, como a fada madrinha do conto, alocada na parte final da melodia de religiosidade profana. Ela dá a verdadeira proteção à princesa, futura rainha, no mesmo mundo em que vive e não na eternidade.

Lido assim, o drama infantil de Juana de Ibarbourou acaba como uma verdadeira epifania, ou seja, é uma representação artística da revelação divina ba-

seada na leitura de um tradicional conto de fadas. A mesma operação imaginativa pode ser lida em outras obras da escritora, como em *Estampas de la Biblia*. Ao revisitar a vida de diferentes mulheres das fábulas do Antigo Testamento, consegue extrair os melhores modelos de beleza, fidelidade e sabedoria daquelas que foram convocadas por Deus a viverem vidas difíceis. Abigail, bem-sucedida, inteligente e bonita; Rebeca, mãe de Esaú e Jacó, virgem, linda e honesta; Ruth, viúva, fiel e amiga; Ester, sábia, bela e de retidão inabalável. Na prosa de Ibarbourou, todas tiveram suas vidas belamente contadas posto que histórias de vida fantásticamente trágicas. Eis o melhor estilo modernista, se se pode assim dizer, do ato de escrever de Juana: ali onde existe uma memória vital, seja vivida, seja lida, inicia-se o *Leitmotiv* e recria-se a imagem original.

Em *Loores de Nuestra Señora*, temos várias descrições amorosas e humildes, mas também belamente naturais, da Virgem Maria: “Se te dirá, admirable Señora, rosa de Cambray, mansa gacela, lucero, nardo, hermosa paloma, brisa de Enero. Porque ¡hay una necesidad de llamarte con nombres tiernos y de endulzarse la boca diciéndote a ti” (Ibarbourou, 1992b, p. 59). A imagem de Nossa Senhora transforma-se na mesma medida em que vai escrevendo, polindo-a como um agente natural que adquire várias formas. Não por acaso, o belíssimo poema “El dulce milagro” é tão expressivo acerca dessa capacidade de um ente transformar-se como um poliedro imagético:

¿Qué es esto? ¡Prodigio! Mis manos florecen.
Rosas, rosas, a mis dedos crecen.
Mi amante besóme las manos y en ellas,
¡Oh, gracia! brotaron rosas como estrellas.

Y voy por la senda voceando el encanto
Y de dicha alterno sonrisa con llanto
Y bajo el milagro de mi encantamiento
Se aroman de rosas las alas del viento.

Y murmura al verme la gente que pasa:
¿No veis que está loca? Tornadla a su casa.
¡Dice que en las manos le han nacido rosas
Y las va agitando como mariposas!

¡Ah, pobre la gente que nunca comprende
Un milagro de éstos y que sólo entiende
Que no nacen rosas más que en los rosales
Y que no hay más trigo que el de los trigales!

Que requiere líneas y color y forma
Y que sólo admite realidad por norma.
Que cuando uno dice: - “Voy con la dulzura”
De inmediato buscan a la criatura.

Que me digan loca, que en celda me encierren,
 Que con siete llaves la puerta me cierren,
 Que junto a la puerta pongan un lebrel,
 Carcelero rudo, carcelero fiel.

Cantaré lo mismo: - Mis manos florecen.
 Rosas, rosas, rosas a mis dedos crecen.
 ¡Y toda mi celda tendrá la fragancia,
 De un inmenso ramo de rosas de Francia!
 (Ibarbourou, 1992a, p. 33-4)

Esse poema descreve e canta, tão claro como a neve, a poética de Ibarbourou: o ato de escrever não se esgota jamais, mesmo quando estiver forçosamente aprisionada. Ela cantará seus versos e produzirá literatura entregando-se tal qual à palavra imanente. Como as rosas, que nascem imaginativamente de suas delicadas mãos femininas, e as tranças da “Cenicienta”, que se transformam em brilhantes nardos de ouro, o milagre acontecerá, e o perfume resultante do trabalho ficará para sempre.

Formas de ler e encenar o teatro na escola

Após a compreensão do drama infantil em termos de cosmovisão e de poética, os estudantes de graduação em Letras podem preparar o texto em ambiente escolar, particularmente na sala de aula do Ensino Fundamental II. Por quê? Porque é nos quatro anos desse nível de ensino (do 6º ao 9º) que o aluno vai ler fábulas, maiormente, e é a idade propícia para os primeiros contatos com uma língua estrangeira. Exemplo disso é a realização do subprojeto interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES, do Curso de Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, campus JK, na cidade de Diamantina, Minas Gerais. Esse subprojeto teve sua realização de maio de 2023 a março de 2024 com 24 bolsistas divididos em três núcleos, a saber: Escola Estadual Joaquim Felício dos Santos, Escola Estadual Professora Isabel Motta e Escola Municipal de Sopa, e objetivou a aproximação dos alunos de escolas públicas de ensino fundamental II e ensino médio às literaturas hispânicas por meio da leitura literária em português e em espanhol. Os coordenadores e os professores supervisores dos núcleos tiveram total liberdade para criarem outras estratégias para realizar essa aproximação de acordo com suas abordagens teórico-metodológicas escolhidas.

No caso da Escola Municipal de Sopa, tivemos uma professora supervisora que não é formada em espanhol, mas que acompanhou as oficinas literárias ministradas, o que estimulou muito os alunos dessa escola a quererem ler os textos literários sugeridos para leitura diretamente em espanhol. Entre outros títulos, foram selecionados poemas de Federico García Lorca, Juan Ramón Jiménez, uma

versão escolar mexicana adaptada de alguns capítulos do *Dom Quixote* e o drama infantil “El dulce milagro”, além do conto “La niña de las trenzas azules”, fábula da escritora peruana Rosa Cerna Guardia que complementa a leitura do texto de Ibarbourou.

A localidade de Sopa é um distrito de Diamantina distante uns 20 km, sendo uma comunidade rural que possui uma escola com aproximadamente 200 alunos. Os quatro anos do ensino fundamental II participaram com muito entusiasmo das oficinas ministradas pelas 8 PIBIDIANAS, o que demonstrou, para a equipe do subprojeto, que é plenamente possível de se reintroduzir o ensino de língua espanhola e suas literaturas nas escolas públicas brasileiras onde esse ensino é inexistente. Tal sucesso nos motivou a produzir este artigo que, depois de mostrar a natureza do texto literário, sugere a leitura e a encenação do drama infantil “El dulce milagro” como atividade didática e lúdica por esses alunos aprendizes da língua espanhola.

O núcleo se reunia de forma presencial e online para conhecer o autor, ler a obra e estudar a significação e o gênero textual. Nos encontros prévios, fazíamos uma ampla reflexão antes de elaborar as oficinas a serem ministradas na escola. Eram discutidos assuntos como o autor e o lugar de produção da obra, época, repercussão, localização da obra lida na cronologia da obra produzida por esse autor e a importância da sua leitura nos países de fala hispânica e no Brasil.

Entre as abordagens teórico-metodológicas em que nos baseamos, destaca-se a sequência básica do letramento literário proposto pelo professor Rildo Cosson (2006) e a própria reflexão dos autores escolhidos em torno de uma proposta interdisciplinar que abarca conhecimentos teórico-metodológicos oriundos, tanto de uma linguística aplicada sensível às realidades locais (Paraquett, 2012), quanto de uma visão intercultural que valoriza o acesso ao universo hispânico a partir de um *ethos* brasileiro de aprendizado (Fanjul, 2004), pois acreditamos que, no ensino de línguas estrangeiras, a literatura lida e ensinada na escola é um meio de se apresentar a língua estrangeira. Torna-se, assim, importante essa ampla discussão tanto para a formação das PIBIDIANAS quanto para a compreensão do texto por parte da professora supervisora.

Todas as obras escolhidas pelo núcleo são conhecidas e utilizadas em escolas de seus respectivos países de origem, como é o caso de Juana de Ibarbourou, que teve várias homenagens não só no Uruguai, mas em outros países da América Latina pela sua extensa contribuição à literatura infanto-juvenil na ficção e em discursos e ensaios.

Uma amostra dessa participação se deu em 1938, quando ministrou a palestra “Casi en pantuflas” em janeiro desse ano em Montevideu, na presença de outras duas grandes poetisas da época, Gabriela Mistral e Alfonsina Storni.

Logo no início, a autora define sua atitude poética, a saber, “la beatitud de dar” (Ibarbourou, 1953, p. 960).

Sem haver essa entrega total, como afirmamos em seção anterior, não há como se produzir literatura: “El artista que desdeñe el duro aprendizaje de los maestros, y que se evada de su escolástica, está perdido” (p. 962). Sem disciplina, a beleza que está escondida nos detalhes da vida não vai emergir, pois “la verdad tiene una pacífica y cómoda belleza y bajo ella me amparo” (p. 966).

A literatura de Juana de Ibarbourou é simples, mas é um simples que transforma pequenas alegrias ou dons em grandes reviravoltas no interior do texto, conforme Pérez de Tudela (2010, p. 181):

Más asequible a los niños, “Dulce milagro”, de *Los sueños de Natacha*, responde en su argumento al título, puesto que transforma la “maravilla” del relato de *La Cenicienta* en un milagro. La escena comienza en el momento en que la muchacha, tras ayudar a sus hermanas, entrega sus dos trenzas a la Virgen. Acusada por ellas, las trenzas se transforman en nardos y el cabello de la futura princesa, vuelve a mostrarse intachable.

Essa análise crítica reforça que, para propormos uma leitura e uma encenação do texto na escola, devemos partir pela interpretação do título “El dulce milagro”, bastante diferente do título do conto de fadas. Se agora temos um milagre e não uma fantasia operada pela fada madrinha, o restante do texto requer uma interpretação profano-religiosa: o cenário do milagre é sagrado posto que a operadora do milagre passa a ser a Virgem Maria em seu altar, e o povo, por meio do sacristão, testemunha o milagre.

Na comparação, teremos na encenação mais personagens secundários (Gilena, Gulnara, toda a comitiva real e o príncipe encantado) e menos personagens primários (“Cenicienta” e o povo), além da personagem onisciente, a Virgem Maria. O sapatinho de cristal existirá, mas como objeto secundário: são as tranças transformadas em nardos que assumem o protagonismo. O sacristão é só um meio da informação milagrosa.

As falas das irmãs malvadas deverão assumir um tom exagerado, quer dizer, pronunciadas como pecadoras que maltratam e invejam a irmã órfã. Nessas falas, vemos representados vários pecados: soberba, avareza, inveja e ira. A autora quis mostrar aos seus leitores mais do que um conto de fadas. A escolha pelo gênero dramático evidencia uma representação a mais impactante possível acerca das maldades humanas e também de suas virtudes. Eis a função do teatro na escola.

As expressões de medo, assombro, deslumbramento, terror, admiração, piedade, desprezo, entre outras, manifestadas por todos os personagens, são

mais acentuadas na representação escolar e voltam, em Juana, como forma de literatura a ser lembrada:

Lo perdido incluye no sólo la experiencia real y vivida de niña, sino, más aún, sus lecturas. Su recreación del mundo de la infancia se rodea de los textos literarios que la habían acompañado en sus primeros años y transforma, a su modo, el cuento clásico, como ocurre con *La Cenicienta* o *Barba Azul* de Perrault. A la posibilidad de transformación ayuda también el género seleccionado para estas *recreaciones*, al más vivo estilo modernista, puesto que se trata no ya de cuentos, sino de teatros o radioteatros. (Pérez de Tudela, 2010, p. 187-8).

O teatro permite, em maior grau e com mais plasticidade, que suas leituras literárias de infância, incluindo as da Bíblia, retornem à vida adulta. A melancolia por um passado perdido que não volta mais, é transmutada em forma de texto escrito: o ato de escrever, como afirmamos anteriormente, é um ato de amar, de entrega, portanto, que reescreve não só a sua própria relação com o seu passado literário de modo radical, mas atualiza e recoloca o passado em uma nova escrita. O teatro é um produto da ficção, portanto, de rebeldia e liberdade. Se *Cinderela* mostra, em sua versão original, a redenção por meio do reconhecimento do sapatinho de cristal, “*El dulce milagro*” vem confirmar a entrega total da autora à ficção: os alunos escolares vão ler um novo texto, com um novo enredo e um novo clímax. Apenas o desenlace é o mesmo, porém a futura rainha é reconhecida numa chave angelicamente virtuosa. Essa atitude é abordada por Jorge Arbeleche (2010, p. 149), ao analisar a obra total de Ibarbourou:

La angustia se torna um sentimento totalizador. La originalidad de la nueva formulación radica en que más allá de lo dicho en palabras, pervivirá en ella aquel sentimiento originario de rebeldía y libertad, manifiestos en un profundo arraigo a todo lo que expresa vida. Pervivirá en ella – aunque de modo subterráneo – una base de energía rebelde, no explícita, pero que habrá de constituirse, a la larga, en la columna vertebral sobre la que se configura toda su obra.

A abordagem de um drama infantil na escola passa pela compreensão da atitude da escritora de recriar livremente o enredo do conto em um novo gênero textual. Somente após isso pode-se partir para a transformação dessa peça em espetáculo teatral.

Para se montar uma peça teatral e apresentá-la, a turma de professores e alunos deve ter ciência de quais componentes está composto o texto para depois se debruçarem sobre as partes do espetáculo: a presença de atores e espectadores, definição do lugar de apresentação, direção cênica, criação de cenografia,

utensílios e vestuário, sonorização, audiovisual e iluminação, a própria interpretação autoral dos alunos, enfim, onde o mais importante não é propriamente o produto final do espetáculo, mas o processo pelo qual essa turma irá passar ao longo das oficinas literárias. No PIBID, sempre priorizamos, com os nossos alunos, esse contato profundo e contínuo com os gêneros textuais, ainda mais o dramático. Durante a montagem, tivemos a revisitação de vários elementos do texto e a prática contínua da língua estrangeira. Como não tivemos falantes da língua espanhola, recorreremos a uma leitura dramática, inicialmente. Depois, exercitamos as formas mais básicas do teatro, que são a mimese (imitação), a narração oral, as orações, os cantos e as danças, para escolher as que mais se adaptavam à interpretação dos alunos. Também fizemos exercícios de respiração, articulação e pronúncia das palavras e frases em espanhol, de modo que a palavra fosse adquirindo uma forma cênica: volume, tom e melodia de cada personagem em específico, pois sabemos que os modos de dizer da nossa vida cotidiana não são os mesmos modos de dizer de um personagem em um palco. O corpo do ator funciona da mesma forma: deve acompanhar o que se diz, sendo o intérprete um criador e uma criação, ao mesmo tempo. Precisa pensar e exercitar como vai atuar em uma língua estrangeira.

As perguntas fundamentais às quais devemos responder ao preparar a montagem devem ser: o que se aborda, fundamentalmente, nesse texto? Qual é o ponto central de sua criatividade? Se a personagem principal é feminina conduzida por um ente abstrato feminino, qual conduta se evidencia em ambas? A do discernimento de ser livre e a de rejeitar do seu entorno tudo o que é degradante, trivial, grosseiro e imoral em sua vida. A verdade do ser digno se impõe. O bom é o bom e o ruim é ruim, pois a mentira se autocontradiz. Eis a mensagem levada aos alunos espectadores de “El dulce milagro”: ao colocar em evidência a razão vital feminina, a turma toda aprende, em espanhol, a natureza do feminino, que eleva as coisas para muito melhor, acima do que se vê.

Se cada personagem do drama tem um objetivo e um caráter próprio, há, na obra, um objetivo maior, um mote ou *Leitmotiv* musical: é a pura vontade de viver e de ser livre. Eis o que encadeia os três atos. O que move toda a ação é a liberdade vital.

Talvez por isso, os professores de língua espanhola e suas literaturas, tenhamos de nos organizar mais e mais para cuidar de nossos jovens escolares, posto que ávidos não só por cultura, mas por um belo aprendizado vivificante por meio da literatura.

Referências

ARBELECHE, Jorge. Juana de Ibarbourou. In: IBARBOUROU, Juana de. *Obras* (Acervo del Estado). Edición prologada, anotada y dirigida por Jorge Arbeleche. Montevideo: Instituto Nacional de Libro, 1992. v. 1, p. 15-29.

ARBELECHE, Jorge. Paisajes reales y paisajes soñados en la obra de Juana de Ibarbourou. In: OS VÍNCULOS CULTURAIS GALICIA-URUGUAY: José Alonso y Trelles – Juana de Ibarbourou, 2007, Ribadeo e Lourenzá, *Actas do Congreso Celebrado en Ribadeo e Lourenzá*. Coordinación académica y edición de actas por Gustavo San Román. Lugo: Fundación Comarcal A Mariña Central – Fundación Comarcal A Mariña Oriental, 2010, p. 139-153. Disponível em: <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/1204>. Acesso em: 31 jan. 2024.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FANJUL, Adrián Pablo. Português brasileiro, espanhol... de onde? Analogias incertas. *Letras & Letras*, nº 20-1, jan./jun. 2004, p. 165-183. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FISCHER Diego. *Al encuentro de las tres Marías: Juana de Ibarbourou más allá del mito*. 3. ed. ampl. Montevideo: Sudamericana Uruguay, 2016.

GÁLVEZ, Manuel. Prólogo. In: IBARBOUROU, Juana de. *Las lenguas de diamante*. Ciudad de México: Frente de Afirmación Hispanista, 1998, p. 7-13.

IBARBOUROU, Juana de. *Juan soldado*. Buenos Aires: Losada, 1971. (Biblioteca clásica y contemporánea)

IBARBOUROU, Juana de. *Obras* (Acervo del Estado). Edición prologada, anotada y dirigida por Jorge Arbeleche. Montevideo: Instituto Nacional de Libro, 1992a. v. 2.

IBARBOUROU, Juana de. *Obras* (Acervo del Estado). Edición prologada, anotada y dirigida por Jorge Arbeleche. Montevideo: Instituto Nacional de Libro, 1992b. v. 4.

IBARBOUROU, Juana de. *Obras completas*. Organización, notas y presentación de Dora Isella Russell. Madrid: Aguilar, 1953.

LETRAS-URUGUAY. Autoromance de Juanita Fernández. Poema de *Romances del Destino* (1955). Disponível em: <https://letras-uruguay.espaciolatino.com/ibarbouro/autorromance.htm>. Acesso em: 31 jan. 2024.

LOS secretos de Juana de Ibarbourou. Entrevista a Diego Fischer. *El País*, Cultural. Montevideo, 13 ago. 2012. Disponível em: <https://www.elpais.com.uy/cultural/los-secretos-de-juana-de-ibarbouro>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARTÍ, José. *La edad de oro*: publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América. 3. ed. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

NEVES, Ana Lúcia Maria de Souza. O diálogo de Henriqueta Lisboa com escritoras latino-americanas. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 105-124, 2º sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2014v18n35p105>. Acesso em: 31 jan. 2024.

PARAQUETT, Marcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. Revista *Abeache*, ano 2, nº 2, 1º semestre de 2012, p. 225-239. Disponível em: <https://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

PÉREZ DE TUDELA, Rocío Oviedo. El imaginario de la infancia en Juana de Ibarbourou. In: OS VÍNCULOS CULTURAIS GALICIA-URUGUAY: José Alonso y Trelles – Juana de Ibarbourou, 2007, Ribadeo e Lourenzá, *Actas do Congresso Celebrado en Ribadeo e Lourenzá*. Coordinación académica y edición de actas por Gustavo San Román. Lugo: Fundación Comarcal A Mariña Central – Fundación Comarcal A Mariña Oriental, 2010, p. 171-189. Disponível em: <https://research-repository.st-andrews.ac.uk/handle/10023/1204>. Acesso em: 31 jan. 2024.



PELA LITERATURA HISPÂNICA NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E DEBATES

Rodrigo de Freitas Faqueri¹

Daniele Zaratin²

A literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.

Antonio Candido, *Direitos humanos e literatura*

Si el libro ha logrado algo será migrante. Pasar de un lado a otro, pasar por múltiples fronteras y la más importante es la que va entre el autor y el lector. Finalmente, cuando el lector está frente a un libro produce su propio libro. La lectura de un libro no es un proceso de consumo sino de producción.

Cristina Rivera Garza, "La literatura ha consistido por mucho tiempo en procesos de apropiación", entrevista em *The Objective*

Resumo: Uma breve análise dos Projetos Pedagógico dos cursos de Letras-Espanhol de nosso país revela um desequilíbrio da carga horária das disciplinas da área das literaturas hispânicas se comparadas às outras disciplinas da grade curricular. Somado a isso, não raras vezes, nesse reduzido tempo, privilegia-se a adoção de estratégias metodológicas que secundarizam o texto literário, relegando-o a um meio para entender a língua, por exemplo. Há ainda a opção pela leitura de textos teóricos e críticos em detrimento dos textos literários em si. Todos são fatores que, acrescidos a outros, desestimulam o estudante e dificultam que ele compreenda a totalidade da significância da literatura hispânica para sua plena formação como discente e como futuro professor. Pensando nisso, este estudo propõe algumas reflexões sobre as questões acima elencadas por meio

¹ Doutor em Letras com ênfase em Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Foi Diretor Adjunto Educacional do IFSP - Câmpus Itaquaquecetuba (2020-2023) e atualmente é professor EBTT do mesmo Campus. Vice-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) do Biênio 2022-2024. Possui experiência em estudos da área de Letras, com ênfase em Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola assim como em Estudos Culturais. Participa do GT da ANPOLL – Vertentes do Insólito Ficcional como docente colaborador, do Grupo de Pesquisa "O insólito ficcional na literatura contemporânea" (Mackenzie) e do Grupo de Estudos "Literatura e Ditaduras" (GELD), da PUC-SP.

² Doutora em Letras (ênfase em literatura hispano-americana) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie com período de estágio doutoral na University of Houston (sob supervisão da Profa. Dra. Cristina Rivera Garza) financiado pelo Programa PDSE/Capes. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE), onde atua na área de Letras (Português-Espanhol). Faz parte dos Grupos de Pesquisa O insólito ficcional na literatura contemporânea (Mackenzie) e Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Linguagens (GEPEL UPE). Também é pesquisadora docente colaboradora do GT Vertentes do Insólito Ficcional (ANPOLL). Seus trabalhos de pesquisa abrangem a literatura latino-americana contemporânea, sobretudo as narrativas ficcionais do insólito ficcional em diálogo com a historicidade. Sua atuação docente engloba tanto o ensino das línguas espanhola e portuguesa, assim como de suas respectivas literaturas.

do debate sobre leitura literária, ampliação especialmente da literatura hispano-americana nos cursos de Letras e a centralidade do texto literário nas disciplinas dessa área.

Palavras-chave: Literatura; Leitura literária; Literatura hispânica; Letras.

Resumen: Un breve análisis de los Proyectos Pedagógicos de los cursos de Letras-Español en nuestro país revela un desequilibrio en la carga horaria de las asignaturas del área de literaturas hispánicas en comparación con las otras asignaturas del plan de estudios. Además, en muchas ocasiones, en este tiempo reducido se privilegia la adopción de estrategias metodológicas que relegan el texto literario a un medio para comprender el idioma, por ejemplo. También se observa la preferencia por la lectura de textos teóricos y críticos en detrimento de los propios textos literarios. Todos estos factores, sumados a otros, desestimulan al estudiante y dificultan su comprensión de la totalidad de la importancia de la literatura hispánica para su formación integral como estudiante y futuro profesor. Con esto en mente, este estudio propone algunas reflexiones sobre los temas mencionados a través del debate sobre la lectura literaria, la expansión especialmente de la literatura hispanoamericana en los cursos de Letras y la centralidad del texto literario en las asignaturas de esta área.

Palabras clave: Literatura; Lectura literaria; Literatura hispánica; Letras.

Algumas palavras iniciais

Ao mencionarmos a necessidade de se debater a literatura na sala de aula universitária, pode-se cair no senso comum de que essa discussão é desnecessária, sobretudo nos cursos como o de Letras, nos quais a formação primária tem como base justamente a Literatura e a Língua. Entretanto, o que se percebe, nos últimos anos principalmente, é a secundarização da área da Literatura no ensino superior (mas não apenas), havendo, em detrimento dos estudos literários, amplo enfoque em outras áreas de formação, como a pedagógica e a linguística, por exemplo. Sobre a explícita diminuição da carga horária dos estudos literários, Milreu (2018, p. 85) destaca:

Historicamente, a literatura sofreu inúmeros ataques. Vale a pena lembrar que o seu controle ocorreu em vários momentos da história da humanidade, especialmente, quando predominaram sistemas religiosos ou políticos autoritários, tais como a Inquisição, o nazismo e as ditaduras. Porém, diferentemente desses períodos em que se proibia de forma violenta a leitura de determinadas obras literárias e/ou se queimavam livros, notamos que há

um crescente apagamento da importância da literatura em uma parcela significativa da sociedade contemporânea.

A pesquisadora sublinha uma das problemáticas da contemporaneidade no que se refere à literatura: o apagamento da importância da literatura revelado, muitas vezes, pela deliberada retirada da grade curricular de disciplinas específicas da área. A situação parece mais complexa se observarmos o ensino de literatura estrangeira, no caso as de língua espanhola, na carreira de Letras: a descontinuidade de políticas linguísticas efetivas que coloquem a língua espanhola como disciplina obrigatória no ensino regular, o que afeta diretamente o ensino superior, e problemas de outra natureza, como as barreiras percebidas no mercado editorial quanto à oferta de livros literários, colaboram para a secundarização da literatura acima mencionada e para a consequente falta de incentivo à leitura literária.

Dessa forma, embora na área de Letras o estudo da linguagem (leitura, análise de textos literários e suas relações com a língua materna e estrangeira) seja intrínseco ao processo formativo desta carreira, urge debater os desafios encontrados pelos profissionais para promover um ensino adequado aos seus discentes no que diz respeito à formação na área da literatura estrangeira, mais especificamente da literatura hispânica, que engloba os escritos pertencentes tanto à literatura espanhola quanto à literatura hispano-americana.

Pensando nisso, esse estudo objetiva, primeiro, propor algumas reflexões sobre o atual cenário de ensino daquela literatura no Brasil e, segundo, salientar a sua relevância para a plena formação dos estudantes de Letras, futuros docentes, desde sempre cidadãos. Para tanto, trataremos brevemente sobre alguns dados históricos do ensino de língua espanhola em nosso país, indicaremos algumas consequências da revogação da Lei 11.161/2005 para o ensino desta língua na educação básica e debateremos como isso se relaciona à secundarização da literatura hispano-americana nos cursos de Letras-Espanhol. Em seguida, proporemos algumas reflexões sobre o tema a partir do processo de formação de leitores literários nas universidades considerando o cenário do ensino de literatura de língua estrangeira no Brasil.

Literatura hispânica na Universidade: desafios

O ensino de língua espanhola no Brasil jamais desfrutou de larga estabilidade. Desde seu início oficial em 1919, no Colégio Pedro II pelo professor Antenor Nascentes, passando pela *Reforma de Capanema* (1942), a LDB de 1961, a de 1996 até a atualidade, as políticas linguísticas promovidas por parte do Estado que versam sobre o ensino e aprendizagem dessa língua e suas culturas oscilam entre a escassez e a inexistência, fazendo com que a história da oficialização da oferta

da língua espanhola nas escolas brasileiras seja de inconstância³ e de insegurança para seus pesquisadores, professores e estudantes.

A aprovação da Lei 11.161/2005, que promulgava a oferta obrigatória da língua espanhola nos colégios públicos brasileiros, a inclusão dessa língua nas Orientações Curriculares e no Programa Nacional do Livro Didático, bem como a ampliação de cursos de licenciatura em Letras com habilitação em português-espanhol favoreceram a percepção de que enfim havíamos chegado num consenso acerca da relevância do ensino e aprendizagem da língua espanhola e suas culturas no Brasil. No entanto, a revogação desses avanços pela Lei 13.415/2017 relegou novamente a língua espanhola e seus plurais universos culturais às sombras. Isso somado à deliberada opção dos governos por incorporar no ensino universitário do curso de Letras disciplinas e temas cada vez mais embasados em ideologias neoliberais têm favorecido a crescente e explícita marginalização das disciplinas de Literatura nos cursos de Letras. Ao analisar alguns dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil, observamos um panorama em que se busca dar mais ênfase ao ensino de línguas e/ou aos estudos linguísticos em detrimento do ensino de literatura e de uma leitura crítica/literária. Estudos anteriores a este mostram que projetos pedagógicos de curso possuíam a carga horária de sua estrutura curricular distribuída de forma menos equilibrada. Em pesquisa realizada em 2012, Cármano (2012, p. 27) analisa os PCCs de alguns cursos e chega aos seguintes números:

Na UFRJ, são 480 horas de disciplinas de Língua Espanhola e 420 horas de Literaturas Espanhola e hispano-americanas; na UFF, 600 horas correspondem à língua espanhola e 480 às literaturas hispânicas. Na UERJ, são destinadas 600 horas aos estudos linguísticos de Espanhol e 320 às literaturas de língua espanhola. A análise da organização curricular dos cursos de Português-Espanhol das universidades ou faculdades particulares mostra uma proporção semelhante entre os estudos linguísticos e os literários. (Cármano, 2012, p. 27).

A autora revela que, há mais de uma década, os cursos de Licenciatura em Letras que ofertavam disciplinas da dimensão da Língua Espanhola e suas respectivas literaturas optavam por focar nos estudos linguísticos ao distribuir a carga horária de suas disciplinas correlatas. O estudo de Cármano traz uma análise de universidades do Rio de Janeiro quanto à distribuição da carga horária nos PPCs e de outros aspectos, como conteúdo programático, metodologias, objetivos das disciplinas, materiais utilizados, bem como da percepção de alu-

³ Cf. RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: *Coleção Explorando o Ensino - Espanhol*. v.16. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Básica, 2010.

nos e docentes quanto ao ensino de literatura e leitura literária no processo de formação de professores. Um dos pontos que esse estudo destaca está no fato de os discentes sentirem dificuldades quanto à compreensão de textos considerados difíceis pelo vocabulário empregado ou pela forma como são abordados durante as aulas. Não obstante a isso, a autora destaca o caráter enriquecedor da leitura literária e das análises realizadas durante as aulas de literatura, reconhecidas pelos próprios alunos nesse processo de formação de professores.

Sobre essa dificuldade relatada pelos estudantes, podemos pensar que pelo menos parte dela possa se relacionar ao escasso hábito de leitura, inclusive nas próprias aulas de literatura, nas quais o texto literário também tem sido marginalizado, como argumenta Miguel Sanches Neto (2012, p. 43):

É notória a perda da centralidade do texto literário nos cursos de Letras. Não se trata de algo recente, e está na gênese desta modalidade de formação universitária. O texto literário tem ficado sujeito a um processo de utilitarização, sofrendo usos diferentes, mas sempre em uma posição secundária. Campo para estudos gramaticais, estilísticos, históricos, linguísticos, filosóficos, psicanalíticos etc., o texto literário padece de uma falta de autonomia dentro do que se convencionou chamar Ciências Humanas. Nega-se a ele um poder formador independente, devendo o seu estudo estar atrelado a outras questões, que lhe dariam o sentido profundo, sem o qual ele não passaria de uma peça de entretenimento.

Da mesma forma que Milreu e Sanches Neto, também Dantas (2011, p. 6) já havia alertado para a existência de problemas metodológicos no ensino de literatura nos cursos de Letras:

O grande problema da metodologia usada atualmente nas aulas de literatura é que se deixa de dar ênfase aos aspectos internos (que abrangem as categorias literárias por meio de experiências pragmáticas) e externos (que são relações feitas entre as obras literárias e fatos sociais, culturais, artísticos e outras atividades que valorizam o input) da literatura e se passa a enfatizar os aspectos cronológico-histórico da literatura, que são conteúdos pouco significativos, de difícil compreensão e fogem do interesse do aluno quando aparecem nos manuais.

A exemplo do que ocorre com a própria disciplina de literatura, também o texto literário tem sido instrumento para outros tantos fins alheios ao seu potencial transformador. Nesse sentido, interessa-nos mencionar o estudo realizado por Marçal e Barbosa (2020) sobre os PPCs dos cursos de Letras-Espanhol ofertados pelas universidades públicas do Estado da Paraíba. Com o objetivo de salientar a pertinência e a necessidade das literaturas de língua espanhola na

formação de professores, os autores argumentam que o acesso à literatura por meio das disciplinas contidas nestes cursos garantiam-na como direito humano, como aponta Candido (2004), formando profissionais da área com caráter crítico e reflexivo para diversas situações. A coleta documental e a revisão bibliográfica realizada pelos autores indicou que, por meio da oferta de disciplinas voltadas para a literatura hispânica nos cursos da UFCG, UEPB e UFPB, há a manutenção do acesso à literatura, mas que existe uma necessidade latente de se discutir com maior aprofundamento a prática da leitura literária nas universidades e como este processo se dá efetivamente. Marçal e Barbosa (2020, p. 9) ainda destacam que tais reflexões colaboram para a ampliação da capacitação literária a fim de que tenhamos professores leitores reflexivos e preocupados também com esta formação literária em sua atuação profissional.

Apresentando também um panorama sobre o ensino de literatura no ensino superior, Bandeira e Machado (2021) realizam um estudo sobre o ensino de literatura hispânica em universidades do Rio Grande do Sul. Ao analisarem carga horária, ementa, semestres de oferta e as referências bibliográficas dos cursos de Letras – Espanhol de três universidades (UFPel, FURG e UNIPAMPA), os pesquisadores observaram que a proximidade territorial dessas instituições de ensino com Uruguai e Argentina pouco contribuiu para o fortalecimento do ensino de literatura hispano-americana, pois a maioria das obras presentes no ementário e nas leituras obrigatórias e de referência daqueles cursos não mencionavam obras publicadas nestes dois países ou mesmo em outros países hispano-americanos, apenas as produções espanholas, o que reforça a ainda persistente centralidade desse país da península ibérica na formação dos professores de espanhol em nosso país.

Em suas conclusões, Bandeira e Machado (2021, p. 99-100) levantam alguns questionamentos relevantes para o debate suscitado:

Os cursos da UNIPAMPA (Jaguarão) e da FURG separaram as disciplinas que tratam da Literatura da Espanha das disciplinas que abordam a Literatura Hispano-Americana. Já a UFPel e UNIPAMPA (Bagé) não fizeram essa divisão, deixando a cargo do professor tomar as decisões. Logo, o ensino de Literatura Hispano-Americana dependerá do interesse do docente em apresentar textos produzidos nos países da América, em que o idioma oficial é o Espanhol. Assim, também questionamos se, diante da quantidade de países que falam Espanhol na América, os professores conseguirão contemplar essa diversidade, uma vez que os PPCs dão ampla liberdade na seleção das obras literárias. Além do papel do docente nessas escolhas, o ensino de Literatura Hispano-Americana também dependerá da postura ativa dos alunos, que necessitarão matricular-se nas disciplinas optativas, ler as referências complementares e participar de grupos de

Ensino, Pesquisa e Extensão voltados para Literatura Hispano-Americana, se quiserem ter um conhecimento mais aprofundado da literatura produzida nos países que foram colonizados.

Os questionamentos dos autores supracitados também se fazem presentes nos desafios enfrentados na formação docente vinculada aos cursos de Letras. Existe uma confluência nas dificuldades referentes ao processo de desenvolvimento do letramento literário nas universidades, na carga horária dispensada para as disciplinas de literatura e no recorte das obras a serem conhecidas. Existe um distanciamento territorial, como destacado por Bandeira e Machado (2021), além de uma problemática no aprofundamento e aperfeiçoamento das habilidades de leitura crítica e literária que são objetivadas nos cursos de Letras, como apontam Sanches Neto (2012) e Dantas (2011). Como mostrado no excerto anterior, para que os alunos tenham uma formação que contemple obras e autores hispano-americanos, eles deverão valer-se de um esforço extra, participando de disciplinas eletivas, ler a bibliografia complementar ou frequentar cursos de extensão que abordem narrativas dos países vizinhos.

A pesquisa de Bandeira e Machado ratifica o que já argumentava Zolin há alguns anos. Para o pesquisador, pode-se identificar a ainda persistente opção pela centralidade da Espanha no ensino de espanhol, havendo, com isso, uma deliberada “política sobre a invisibilidade da América Latina no ensino e na aprendizagem do espanhol no que se refere ao papel do professor como aquele que pode fazer circular ou silenciar discursos e conteúdos relativos à América Latina” (Zolin-Vesz, 2013, p. 60). As escolhas feitas pelos docentes revelam posturas ideológicas e políticas. Entendemos a relevância da leitura e análise de textos ficcionais espanhóis, defendemos sua permanência e ampliação inclusive, mas entendemos que a Espanha se constitui como uma parte de um todo composto por tantos outros países, esses sim historicamente silenciados.

Todos esses são fatores que nos desafiam a ampliar horizontes reflexivos sobre o ensino e aprendizagem das literaturas hispânicas nos cursos de Letras. Aspectos como, por exemplo, os interesses de leitura e conhecimentos prévios dos alunos, o repertório formativo dos professores sobre a área, sua abertura para a construção de currículos que privilegiem obras diversificadas, bem como questões metodológicas e procedimentais de diferentes naturezas devem ser considerados no momento da construção de nossos currículos e aulas. Compreende-se, portanto, que são muitos os obstáculos de influência direta nesse processo, uma vez que há uma pluralidade de fatores internos e externos capazes de dificultar as veredas do ensino de literatura.

A fim de corroborar o que viemos argumentando neste estudo, verificamos a carga horária do ensino de literatura hispânica, espanhola e hispano-americana

portanto, descrita em PCCs de cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Português/Espanhol, em suas diferentes nomenclaturas, de quatro instituições de ensino superior do país: Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Avaré (IFSP-AVR).

Os resultados dessa análise confirmam os estudos realizados nas últimas duas décadas pelos pesquisadores da área: no curso da UnB, 570 horas estão destinadas para o estudo da língua espanhola, enquanto apenas 360 horas são específicas para o ensino de literaturas desta língua; no curso do IFSP-AVR, enquanto quase 267 horas são destinadas para o aprendizado de literaturas espanhola e hispano-americana, mais de 530 horas estão dedicadas ao ensino da língua. Nos cursos ofertados na instituição pernambucana, a diferença é chamativa: a divisão compreende 300 horas para o efetivo ensino de língua espanhola e 90 horas para o ensino de literatura hispânica. A atenção quanto à discrepância na carga horária do curso de licenciatura em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas, da UFAC, também é alarmante: para a área de estudos da língua são destinadas 960 horas enquanto para o estudo de literatura hispânica são destinadas 285 horas da carga horária obrigatória total do curso. Neste último curso em questão, cabe salientarmos que a divergência também se faz presente nas disciplinas optativas já que são ofertadas 405 horas de disciplinas de estudo da língua espanhola e 270 horas para a área da literatura hispânica.

Quanto à vigência dos PCCs analisados, o da licenciatura da UFAC é o mais antigo, datado de 2007, seguido pelo da UnB, de 2018/2019, e pelo do IFSP-AVR, que foi reformulado recentemente e possui aprovação para vigência neste formato a partir de 2023. Não há informações sobre a data de início da vigência do PPC da UFRPE nos sites oficiais da instituição.

Ainda sobre os problemas encontrados no ensino e na aprendizagem da literatura hispânica no Brasil, Cunha (2012) traz em sua pesquisa um relato sobre as dificuldades de se encontrar exemplares de livros de literatura de língua espanhola nas bibliotecas das universidades no início dos anos 2000. A autora relata as dificuldades enfrentadas por ela, entre os anos de 1990 e início dos anos 2000, para encontrar exemplares de obras em espanhol nas instituições de ensino, públicas e privadas, que lecionou. Além disso, ela expõe os questionamentos comuns da época sobre a necessidade da formação de professores na área de literatura:

Na época [início dos anos 2000], havia por parte de várias instituições de ensino superior a expectativa de qualificar como professores de língua espanhola o máximo de alunos no menor tem-

po possível. Por isso, por parte de coordenadores, professores e até alguns colegas da área de Letras havia o questionamento sobre “para que literatura na grade curricular do curso”? Se esses alunos, e mais ainda a instituição de ensino superior, tinham a pressa da formação para o mercado de trabalho, o ensino da literatura parecia ir de encontro com esses interesses. E o raciocínio era: “Se formamos professores de língua, para que estudar literatura? Afinal, eles não iriam ministrar aulas de literatura. E eu me perguntava: “Será que não? E por que não?”. Mas qual deveria ser o enfoque adotado pelo docente em um curso de Letras que privilegiava a formação de professores de espanhol como língua estrangeira e em especial para escolas de nível básico e médio da rede pública de ensino, e não pesquisadores de língua e literaturas? (Cunha, 2012, p. 260).

O relato de Cunha corrobora o que viemos argumentando até aqui. É preciso defender o ensino de literatura nos cursos de Letras e lutar para que, quando isso ocorra, não seja por meio de sua “utilitarização”, como afirma Sanches Neto. Deve-se romper com o lugar comum de se considerar a literatura apenas como uma simples ferramenta para o ensino e aprendizagem línguas ou outras finalidades alheias a ela, negando aos estudantes a possibilidade de vivenciar toda a sua potencialidade humanizadora, como defende Candido. Contudo, para que isso ocorra, faz-se necessário que haja efetivas políticas de financiamento de aquisição de obras literárias dos países hispânicos, bem como a intensificação do debate acerca da imprecisa percepção de que o professor do ensino regular não precise ter familiaridade com o universo literário. Independente de graduando de Letras seguir a carreira acadêmica, sabemos ser essencial que ele desenvolva, ao longo de sua formação escolar, que começa muito antes do seu ingresso na universidade, certa proximidade e afetividade com a linguagem literária.

Nesse sentido, os docentes dos cursos de Letras também desempenham papel fundamental: formam professores que formarão outras pessoas, ou seja, é uma cadeia de compartilhamento e construção de experiências, ideias e conhecimentos que extrapola largamente as “regras” do chamado “mercado”. Sobre isso, Paulo Freire (2000, p. 43) já nos alertava: “a pedagogia radical jamais pode fazer nenhuma concessão às artimanhas do ‘pragmatismo’ neoliberal que reduz a prática educativa ao treinamento técnico-científico dos educandos”. Além disso, se os próprios colegas docentes da área de Letras se demonstraram desconhecedores deste processo formativo necessário, o desenvolvimento do letramento literário discente acaba comprometido, já que, sem “modelos” profissionais em grande escala em sua própria área de formação, os discentes hoje e futuros docentes amanhã tendem a não perceber a valorização desse aspecto.

A indagação de Cunha no final do excerto anterior demonstra também uma realidade complexa na educação superior brasileira, visto que poucos são os pro-

gramas de pós-graduação no Brasil que ofertam linhas de pesquisas voltadas para o aprofundamento de pesquisas na área de literatura hispânica, como também apontam Costa Junior e Pinheiro-Mariz (2022, p. 207):

No Brasil, tradicionalmente, há raros Programas de Pós-Graduação específicos na área de Línguas Estrangeiras, sendo os mais tradicionais: Letras Neolatinas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que agrega pesquisadores de idiomas como o espanhol, o italiano e o francês; e, na Universidade de São Paulo (USP), temos os Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, em Língua Espanhola e Literaturas Espanholas e Hispano-americanas, além do recém-criado Letras Estrangeiras e Tradução, o qual corresponde à fusão dos Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Estudos Judaicos e Árabes, Literatura e Cultura Russa e Estudos da Tradução, dentre outros, o que exemplifica o fato de que existe um espaço menor para o estudo das literaturas estrangeiras em interface com o ensino.

Este panorama trazido pelos autores traz exatamente a necessidade de se fomentar de maneira mais efetiva as pesquisas voltadas para o campo da literatura de línguas estrangeiras no Brasil. Da mesma forma que políticas linguísticas por parte do Estado colaboram para modificar a percepção que a população em geral tem sobre a relevância de se aprender uma língua, a universidade também precisa assumir o seu papel: fomentar a criação de cursos de graduação e pós-graduação nos quais haja a real ênfase em atividades de pesquisa, ensino e extensão voltados para a área da literatura hispânica. É urgente, ressaltamos, enfrentar o desafio de repensar o lugar do letramento literário e da literatura hispânica na formação docente, sobretudo levando em consideração o explícito negligenciamento/apagamento da literatura hispano-americana na formação do estudante de Letras.

A leitura literária em língua espanhola na Universidade: debates

A área da literatura (ensino, aprendizagem, pesquisa, etc.) pode ser analisada a partir de distintos olhares. No âmbito do ensino universitário da Letras, os estudos literários têm papel determinante, pois, além de expandir significativamente o leque cultural dos sujeitos em formação, a linguagem literária potencializa diálogos entre a pluralidade das experiências humanas e, com isso, o horizonte imaginativo do próprio leitor acerca do texto mas, sobretudo, sobre o seu próprio contexto. Nas palavras de Todorov (2020, p. 23-24):

A literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que

os outros seres humanos nos dão [...]. A literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros [...]. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Sendo, portanto, imprescindível para a formação humana ao favorecer a expansão do pensamento, a literatura, para os estudantes de Letras (mas não apenas), contribui para o aprimoramento das habilidades comunicativas ao possibilitar o efetivo contato com o processo de criação verbal, amparado pela compreensão e interpretação de textos com os quais se teve contato. Além disso, deve-se considerar que a leitura literária tem a capacidade de estimular a reflexão crítica ao explicitar diante do leitor os parâmetros estabelecidos pela sociedade, como já destacou Antonio Candido (2004, p. 177):

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

Justamente por se constituir como uma possibilidade de vivenciar dialeticamente os problemas sociais, como ressalta Candido, a literatura, especialmente nos cursos de Letras, não deve ser reduzida a apenas o estudo dos teóricos ou críticos literários, a listas de leituras a serem resumidas ou “fichadas”, a, enfim, uma obrigação necessária para o domínio dos instrumentos requeridos por essa carreira acadêmica. Todorov (2020, p. 33) já nos havia alertado para os riscos desse tipo de postura:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte [...] arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura.

O “amor pela literatura”, do qual fala o estudioso, deveria ser um objetivo a ser permanente horizonte dos professores de Letras e isso de todas as disciplinas. Da formação que dispensamos aos discentes universitários depende a formação que eles dispensarão aos seus futuros alunos. Como despertar o hábito e gosto pela leitura de textos literários sem vivenciar esse mesmo hábito e gosto? Não raras as vezes se escuta por parte dos estudantes de Letras suas dificuldades de leitura, como mencionado acima, mas não apenas isso: há declarados relatos de acadêmicos que não sentem a menor afinidade com o texto literário em si. Bastam

algumas poucas perguntas para se descortinar os motivos: falta de incentivo à leitura, ausência de exemplos de leitores (inclusive entre os professores), obrigatoriedade de leituras teórico-críticas em detrimento de leituras literárias e, em consequência disso, a percepção de que a linguagem literária é “difícil”, inacessível. Por isso, torna-se urgente que as disciplinas específicas da área de literatura coloquem de volta no centro de suas leituras e debates a obra literária para que se desenvolva e aperfeiçoe continuamente o que Rildo Cosson (2006) denomina de “letramento literário”, ou seja, a efetiva apropriação pelo leitor da multiplicidade de sentidos e reflexões que carrega a linguagem literária. Assim, a realização de atividades de leitura de textos ficcionais clássicos ou contemporâneos suscita, por um lado, o desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de análise crítica do contexto diacrônico e sincrônico do leitor, ao mesmo tempo em que propicia, por outro, a experiência singular de fruição por meio do desvendar de sua própria linguagem.

Se relacionarmos a leitura literária ao processo de formação de uma leitura crítica, temos também um processo de significação importante, como apontado por Leal, Santo e Freitas (2022, p. 358):

A leitura crítica é uma habilidade cujo exercício nos possibilita verificar as ideias em torno das quais circula o discurso que perpassa os textos e que se incorpora em palavras, ênfases em imagens, ênfases em ideias destacadas, combinação de imagens e de texto, indicando-nos tendências narrativas implícitas e explícitas ao longo de uma obra.

Voltando o nosso olhar para a literatura hispânica, há uma característica fundamental, entre muitas outras, que se destaca: a diversidade cultural. Com vinte e dois países no mundo que tem a língua espanhola como oficial, mais outros tantos onde ela se constitui como segunda língua, não visibilizar uma manifestação artístico-cultural como a literatura produzida nesses lugares torna-se danoso para a formação discente e docente do estudante de Letras.

Cientes da tarefa complexa de buscar um equilíbrio entre o estudo da literatura dessa multiplicidade de países, o que se torna quase impossível tendo em vista a já citada carga horária reduzida das disciplinas e a necessidade de se contemplar as distintas áreas do curso de Letras (geral, específica e pedagógica), sublinhamos ser imprescindível que se busque privilegiar uma formação discente estruturada nas bases da “diversidade”, de modo que o acadêmico-professor encontre na universidade um espaço de fruição das manifestações literárias e de construção de conhecimento sobre a pluralidade histórico-cultural presente nos países hispânicos. Embasados no que já apontou Zolin acerca da ainda prevalente centralidade da Espanha nos currículos, destacamos a inadiável tarefa de se

romper com o ainda hoje existente “silenciamento em torno da América Latina” (Irineu, 2014, p. 24) na formação do professor de espanhol. Defendemos que os recortes diacrônicos e/ou sincrônicos realizados para a composição do conteúdo das disciplinas de literaturas de língua espanhola nas graduações em Letras coloquem a literatura hispano-americana no lugar de destaque que deveria ocupar. É preciso continuar lendo e analisando obras de escritores espanhóis, é inquestionável a importância dessa produção para a formação leitora. No entanto, para se pluralizar efetivamente os saberes construídos e compartilhados na universidade, é urgente a tarefa de se priorizar literatura hispano-americana nos cursos de Letras, pois, como destacamos ao analisar os PPCs, ela continua recebendo menor visibilidade. Dessa forma, constitui demanda imprescindível que os professores em formação conheçam obras venezuelanas, colombianas, panamenhas, guatemaltecas, hondurenhas, costarricenses, bolivianas, guineanas, inclusive as contemporâneas, muitas vezes escanteadas pelas ementas, para que os discentes percebam a significância dessa pluralidade de produções, seja nas suas especificidades, seja nas suas aproximações.

Essa ampliação de repertório cultural possibilitada pelo contato com a cultura hispano-americana por meio da literatura também abrange o acesso à diversidade linguística. Nesta linha, Ortiz Wallner apresenta uma visão do fazer literário centro-americano. A autora pondera que naquela região há uma “diversidad étnica, cultural y lingüística de sus habitantes [...] junto a la percepción de esta zona como puente natural entre un Norte y un Sur” (Wallner, 2012, p. 39). Esse aspecto destacado pela autora é relevante para observarmos a literatura hispano-americana, já que, como mencionado, existe neste espaço uma diversidade cultural e étnica que reverbera nas manifestações artísticas produzidas. No caso da América Central, tanto insular quanto peninsular, há um fator que merece destaque: a característica desta região ser território de trânsito e fluxo contínuo que acaba por sofrer mudanças históricas e sociais pelas fronteiras geopolíticas e pelo alargamento desse conceito na prática.

Essa diversidade cultural e esses processos de mudanças sócio-históricos podem ser vistos isolada ou conjuntamente nos países que abrangem essa produção literária hispano-americana. A construção dos centros urbanos ao longo dos séculos, bem como o choque entre colonizadores espanhóis e as culturas indígenas das localidades em questão, construíram um fazer estético singular nesses diferentes territórios.

Optar por esse movimento de pluralizar o currículo, os planos de ensino e de aula contribui para desenvolver a capacidade de reflexão crítica do alunado, que está sendo formado para ser docente em diferentes níveis da educação formal. Optar pela centralidade do texto literário que traga no seu bojo a diversida-

de significa ofertar ao aluno o contato com a real possibilidade de transformação da percepção acerca da realidade lida e também da vivida, o que pode potencializar a mudança de paradigmas.

Igualmente imprescindível nessa tarefa docente de visibilização de outros discursos e de pluralização do currículo por meio da leitura literária é a inclusão de obras literárias escritas por mulheres, por exemplo. Se, como mencionamos, há um silenciamento em torno da literatura hispano-americana nos currículos dos cursos de Letras, essa lacuna se amplia consideravelmente em relação a essa produção literária escrita, que, embora consolidada e multifacetada, continua, ainda hoje, relegada ao “silenciamento discursivo”, ao patamar daquilo que “não deve ser comentado nem ensinado e/ou aprendido” (Lessa, 2013). Nesse sentido, também configura tarefa docente, além de colocar o texto literário no centro das aulas de literatura, privilegiar a pluralidade, seja em nível cultural, histórico, social, de gênero. Então, quando se propõe ao aluno refletir sobre a produção literária de mulheres na América Latina, por exemplo, a partir de seu valor estético, seu conteúdo semântico-ideológico ou de suas representações e construções dos sujeitos marcados pela subjetividade, tem-se manifesto um ato de viabilizar o acesso à diversidade literária existente.

Gilbert e Gubar (2017), ao realizarem a releitura da obra *A angústia da influência*, de Harold Bloom, preconizam o termo “ansiedade de autoria”, utilizado por eles para definir o processo de criação literária pelo qual as mulheres passaram historicamente. De acordo com os pesquisadores, as autoras não fariam parte de um sistema patriarcal literário em que se encontra enraizado o cânone literário ocidental. Por essa razão, elas fariam um percurso distinto para constituir a sua própria tradição literária de escritoras. Assim, Gilbert e Gubar salientam o lugar de destaque que as mulheres devem ocupar na sociedade, em especial na produção e crítica literária, historicamente dominadas pelos homens. Potencializar essas outras vozes é permitir o contato com um universo de diferentes padrões estéticos, estilísticos, culturais, bem como de diferentes visões sobre o fazer literário e sobre a sociedade a partir de uma outra ótica.

Nomes como os de María Fernanda Ampuero, Mariana Enríquez, Mónica Ojeda, Ana Llurba, Fernanda García Lao, Gioconda Belli, Michelle Roche Rodríguez, Giovanna Rivero, Ana Cristina Rossi, Camila Sosa Villada, Samantha Schwebelin, Aída Toledo, Damaris Calderón, Nara Mansur, Soleida Ríos, Reina María Rodríguez, Legna Rodríguez Iglesias, Agustina Bazterrica, Vanessa Londoño e tantas outras escritoras contemporâneas, motivadoras da construção desse outro percurso do qual falam os autores acima, não podem ser ignorados nas aulas de literatura pois promovem a visibilidade da mulher como produtora de um discurso próprio, na maioria das vezes dissonante do modelo patriarcal

canônico ainda na atualidade predominante no universo literário. Conforme ressalta Esser (2014, p. 12):

De personagem à escritora, a mulher revolucionou não somente a literatura, mas a vida em sociedade. Passou de mera coadjuvante à personagem principal, podendo, enfim, assinar seu nome nas obras que ganharam o mundo. Por meio de uma literatura intimista, confessional, cheia de características próprias, a mulher pôde se revelar para o mundo na tentativa de se redefinir, de escrever sua própria história sem medo de opressões, agressão física ou moral.

Considerando, portanto, das palavras de Esser, ensinar literatura e evidenciar toda a diversidade encontrada nesta arte é também colaborar para que o discente escreva sua própria história como profissional e cidadão, sendo papel do professor do curso de Letras ser o mediador deste processo. Para que isso ocorra de forma plena, a literatura desempenha função primordial ao descortinar diante do futuro professor a inquietação promovida pela diversidade de discursos, pois, cada leitura literária realizada, abre ao leitor a oportunidade de (re)construir universos e realidades da mesma forma que a centralidade do texto literário nas aulas, a ampliação da carga horária das disciplinas de literatura hispano-americana são fatores fundamentais nesse processo formativo.

Se, no Brasil, as políticas linguísticas historicamente marginalizam a língua espanhola e a riqueza cultural de seus países, não podemos, enquanto universidade, fazer o mesmo com as suas literaturas nas salas de aula. É preciso criar as condições para que ocorra efetivamente a leitura das obras hispano-americanas no espaço universitário, pois muitos estudantes, sabemos, pela adversidade de seus contextos sociais, não contam com outros momentos para isso. Oportunizar tempo para que o hoje acadêmico e amanhã professor possa ler, fruir, analisar e debater textos literários de uma multiplicidade de autores, países e épocas precisa ser nosso norte como professores de Letras. Feito isso, o gosto pela leitura, a construção de seu hábito, o letramento literário, o interesse por desenvolver pesquisas acadêmicas na área e por se engajar na imperativa luta pela valorização da área da literatura hispânica e, principalmente da hispano-americana, tendem a ser consequência.

Considerações finais

Como vimos, a literatura desempenha papel inquestionável na formação de cidadãos, bem como é elemento indissociável de alguém formado na carreira de Letras. Neste sentido, devemos valorizar a leitura literária nas Universidades e a reflexão sobre como ocorre seu ensino, visto que isso contribui de diferentes

maneiras para o desenvolvimento acadêmico, científico, cultural e pessoal dos educandos.

Além disso, devemos compreender a literatura na universidade não apenas como um conjunto de disciplinas, mas como recurso propulsor de conhecimento, de crescimento cultural e intelectual, sendo um direito inalienável de todo ser humano. Lutar pelo ensino da Literatura em qualquer nível de educação representa a luta pela manutenção de um direito básico.

Quanto à literatura hispânica, enfatizamos a necessidade de se haver um melhor equilíbrio na carga horária das disciplinas dos cursos de Letras em relação sobretudo às disciplinas da área da literatura hispano-americana. Isso possibilitaria uma formação mais plena, plural e equânime. Também argumentamos que não seja reduzida ao estudo de sua história, de seus críticos, teóricos ou pior que sirva apenas como instrumento para ensino de línguas. Defendemos que ela deve ser estudada a partir da leitura dos textos literários no original e que haja condições para que, em sala de aula, o discente construa individual e coletivamente seu repertório cultural, crítico, intelectual e profissional. O enriquecimento da experiência universitária nos cursos de Letras com habilitação em língua espanhola passa obrigatoriamente pela experiência de fruição dos textos literários hispano-americanos, meios poderosos para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo.

Esperamos que as reflexões aqui expostas contribuam para o adensamento dos debates acerca da significância do texto literário hispano-americano na formação dos estudantes de Letras-Espanhol. Urge que enfrentemos esse desafio.

Referências

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e literatura. *In: FESTER, A. C. R., (Org.). Direitos humanos e literatura*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989b.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DANTAS, Dalila Monteiro; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. A literatura de língua estrangeira da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e sua contribuição para a formação de professores de espanhol. *In: Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Humanidades*, 2. 2011, Fortaleza, Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará; Universidade Estadual do Ceará, 2011. p. 1-11. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20917/1/2011_eve_dmdantascoarag%c3%a3o.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

ESSER, Débora Cristina. Literatura de autoria feminina - mulheres em cena, na história e na memória. *Revista Línguas & Letras*, Curitiba, Unioeste, v. 15, n. 30, 2º sem. 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10658>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GILBERT, Sandra; GUBAR, Susan. Infecção na sentença: a escritora e a ansiedade de autoria. Trad. Cíntia Schwantes e Eliane Campello. In: BRANDÃO, Izabel (Org.). *Traduções da cultura: perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. Florianópolis: Edufal; Editora da UFSC, 2017. p. 188-207.

Instituto Federal de Educação de São Paulo – Campus Avaré. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol. São Paulo: Conselho Superior (CONSUP), 2023.

IRINEU, Lucineudo Machado. Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol. In: LIMA, Lucilena Mendonça de (Org.). *A invisibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 2014.

LEAL, Cristina Gutiérrez; SANTO, Camila de Souza; FREITAS, André Figueiredo. O ensino de literatura hispânica na educação básica sob a luz da decolonialidade e do letramento crítico. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, Passo Fundo - RS, v. 18, n. 2, p. 357-372, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/13752>. Acesso em: 19 dez. 2023.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. In: ZOLIN-VESZ, Fernando (Org.). *A invisibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, 2013.

MARÇAL, Marcos Vicente; BARBOSA, Maria dos Remédios Lima. A literatura hispânica nas universidades públicas do Estado da Paraíba frente aos direitos humanos. In: RIMA - *Revista Interdisciplinar e do Meio Ambiente*, Campina Grande, v.2, n.1, 2020. DOI: 10.52664/rima.v2.n1.2020.e87

ORTIZ WALLNER, Alexandra. *El arte de ficcionar: la novela contemporánea en Centroamérica*. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2012.

RIVERA-GARZA, Cristina. La literatura ha consistido por mucho tiempo en procesos de apropiación. [Entrevista concedida a] Ariana Basciani. *The objective*. Publicado: 16/07/2020. Disponível em: <https://theobjective.com/further/cultura/2020-07-16/cristina-rivera-garza-la-literatura-ha-consistido-por-mucho-tiempo-en-procesos-de-apropiacion/>. Acesso em: 15/11/2023.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: *Coleção Explorando o Ensino - Espanhol*. V.16. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2011-pdf/7836-2011-espanhol-capapdf/file>. Acesso em: 20/11/2023.

SANCHES NETO, Miguel. *O lugar da literatura*. Ensaios sobre inclusão literária. Londrina: EDUEL, 2013.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

Universidade de Brasília. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Letras – Espanhol. Brasília: Instituto de Letras (IL), 2018/2019.

Universidade Federal do Acre. Projeto de Reformulação do curso de Letras (graduação). Comissão de Reformulação. Rio Branco: UFAC, 2007.

ZOLIN-VESZ, Fernando. (2013). A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, Fernando. (Org.) *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Ed. Pontes, p. 51-62.



**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA:
REPRESENTACIONES LITERARIAS Y CULTURALES
HISPANOAMERICANAS EN LIBROS DIDÁCTICOS**

Augusto Moretti de Barros¹

Resumen: Este texto propone una discusión respecto al espacio y a las representaciones de textos literarios hispanoamericanos y de sus aspectos culturales en libros didácticos de español para brasileños. Los datos y los resultados expuestos pertenecen a una investigación de maestría (Barros, 2018), que buscó contribuir a los estudios del área en ámbito académico. En este contexto, elegimos analizar dos colecciones aprobadas por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en la selección para el año de 2012, la primera que contempló el español en la Enseñanza Secundaria: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis: curso de lengua española* (Martin, 2012). Como resultados, observamos que, por un lado, hay un intento de construir imágenes y conceptos que se alejen de los estereotipos y, por otro, los textos ocupan, en muchos casos, la función de pretexto (Lajolo, 1982) para actividades que tienen como objetivo el estudio de la lengua.

Palabras clave: Literatura en la enseñanza de español/LE; Literaturas y culturas hispanoamericanas; Enseñanza y aprendizaje de español/LE; Libros didácticos; Representaciones.

Resumo: Este texto propõe uma discussão sobre o espaço e as representações de textos literários hispano-americanos e de seus aspectos culturais em livros didáticos de espanhol para brasileiros. Os dados e os resultados expostos pertencem a uma pesquisa de mestrado (Barros, 2018) que buscou contribuir para os estudos da área em âmbito acadêmico. Nesse contexto, escolhemos analisar duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na seleção para o ano de 2012, a primeira que contemplou o espanhol no Ensino Médio: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (Osman *et al.*, 2010) e *Síntesis: curso de lengua española* (Martin, 2012). Como resultados, observamos que, por um lado, existe um movimento para construir imagens e conceitos que se afastem dos estereótipos e, por outro, os textos ocupam, em muitos casos, a função de pretexto (Lajolo, 1982) para atividades que têm como objetivo o estudo da língua.

Palavras-chave: Literatura no ensino de espanhol/LE; Literaturas e culturas hispano-americanas; Ensino e aprendizagem de espanhol/LE; Livros didáticos; Representações.

¹ Doutor em Letras, na área de ensino de literaturas em língua espanhola, pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Assis (2023); com período de doutorado sanduíche na Faculdade de Ciências da Educação da Universidad de Santiago de Compostela, na Espanha (2021-2022), financiado pelo Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PRINT).

El libro didáctico de español como lengua extranjera para brasileños

La investigación de maestría de Barros (2018) que originó este artículo nació de la necesidad de dirigir la atención a los libros didácticos de español para brasileños que ganaron espacio en Brasil en las últimas décadas y, sobre todo, la importancia de analizarlos críticamente. El enfoque elegido para ello fue la presencia de la literatura hispanoamericana en dichos materiales a partir de las representaciones observadas en los textos literarios y culturales seleccionados por los autores de estos libros.

La enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera (LE) en Brasil tuvo como período más expresivo la década de 1990 y el primer cuarto de los años 2000. Esto se justifica, entre otras motivaciones, por la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en 1991, que dio a la lengua española más espacio y más interés en el sistema de enseñanza brasileño. Además, en los años siguientes, la legislación brasileña ha indicado caminos hacia la consolidación de este campo en Brasil, sobre todo, con la Ley N° 11.161 de 2005, conocida como la “Ley del español”, que trató de designar la inclusión de la lengua española en el sistema público de enseñanza en todo el territorio nacional.

De esa manera, al reconocer que el aprendizaje de lengua española y de sus literaturas ha aumentado significativamente en Brasil en las últimas décadas, se puede notar, también, el crecimiento del número de materiales didácticos producidos con la finalidad de que sean un apoyo pedagógico a profesores y a estudiantes en ese proceso de estudios. La “Ley del español”, de acuerdo con Barros (2018), preveía que en cinco años desde su publicación la lengua española estuviera incluida en el sistema público brasileño de enseñanza, un hecho que, por consecuencia, demandaba la producción y la distribución de material didáctico de calidad para ello.

Según Barros y Costa (2010, p. 88), “Os materiais didáticos são as ferramentas de trabalho do professor; sem eles, podemos afirmar, as possibilidades de desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem reduzem-se drasticamente”. O sea, una vez que se reconoce el papel de los materiales didácticos como soporte para el profesor y para el estudiante, se comprende que su composición necesita una madurez conceptual que, en el caso de libros didácticos de español para brasileños, no puede ser solamente en lo que toca los elementos lingüísticos, sino las cuestiones culturales, lo que incluye, claro, la literatura.

Así, a partir del año de 2010, el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) pasa a incluir entre las asignaturas escolares contempladas por su selección la lengua española. El PNLD tiene el objetivo de evaluar libros didácticos de las asignaturas escolares, seleccionar aquellos que comprenden abordajes pedagógicos, conceptuales y culturales de acuerdo con lo exigido en las convocatorias y distribuirlos a las instituciones de enseñanza.

Según Barros (2018), entre 2010 y 2017, son seis convocatorias del PNLD que incluyen el español entre las lenguas extranjeras adoptadas para la enseñanza en instituciones públicas, al lado del inglés, sumando quince colecciones aprobadas, entre las que fueron destinadas a los años finales de la Enseñanza Primaria (de 6º a 9º año) y a la Enseñanza Secundaria² (de 1º a 3º año). En 2017, la Ley 13.145 determinó que el español ya no sería obligatorio en el sistema público en Brasil, lo que hizo que la producción de libros didácticos de lengua española cayera drásticamente en el país, en especial porque el PNLD, en consecuencia de dicha ley, dejó de incluirlo en sus convocatorias a partir de 2018.

Las convocatorias llevan el nombre del año posterior al de su publicación, porque se refieren a cuando los libros deben llegar a las escuelas y centros de idiomas. Así que, en este texto, vamos a discutir dos colecciones aprobadas en la primera llamada pública para selección de libros didácticos de lengua española para el nivel de Enseñanza Secundaria, que se publicó en 2011 con el nombre *Edita! PNLD 2012* (Brasil, 2011).

Lo que justifica nuestra elección de este *corpus* es el hecho de que, en una llamada para selección de libros didácticos para la Enseñanza Secundaria, se espera que la literatura tenga más espacio como elemento textual y discursivo que en los años anteriores, ya que los documentos oficiales suelen ubicarla de manera más presente en este segmento. De ese modo, como creemos en la potencialidad del texto literario para el estudio de lenguas extranjeras, elegimos discutir sobre el espacio atribuido a la literatura y a otros textos que representen la cultura hispanoamericana en estas colecciones didácticas.

Nuestra posición dialoga con Benedetti (2001, p. 67) que afirma que “si bien utilizado por el profesor, el texto literario permite la práctica integrada de las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita”. Vamos un poco más allá y consideramos que el trabajo con el texto literario en clases de lengua permite que el alumnado se acerque a una nueva cultura a partir de rasgos presentes en los textos o que despierte el interés por conocerlo en nuevos contactos con otras manifestaciones culturales. Lo importante es que, en este caso, la expresividad de la lengua es la puerta que posibilita al estudiante ampliar sus conocimientos acerca de estas culturas.

De ese modo, elegimos analizar colecciones que poseen estructuras semejantes y abordajes de los textos literarios y culturales posibles de comparación. Comprendemos como textos culturales, de acuerdo con Alós (2006), los que no

² En Brasil, los niveles escolares de enseñanza se nombran “Ensino Fundamental” y “Ensino Médio” de acuerdo con la Ley N° 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Por afinidad semántica, utilizamos los términos “Enseñanza Primaria” y “Enseñanza Secundaria”, adoptados en España a causa del Proceso de Bolonia, aunque no sean totalmente equivalentes.

pertenecen directamente al campo de la literatura, es decir, que no se incluyen en los géneros literarios canónicos (como novelas, cuentos, poemas, epopeyas etc.), pero que representan características culturales y que poseen amplia circulación, como canciones, historietas, cómics, leyendas, folclore, por ejemplo. Agregamos algunos paratextos, con base en Genette (2006), como enunciados de ejercicios, títulos, subtítulos, ilustraciones, mapas, fotografías, pinturas, esculturas, pues creemos que estos elementos contribuyen para una lectura más general y contextualizada del texto.

Destacamos que hay constantes discusiones acerca de la literariedad de algunos géneros textuales todavía no canónicos en el campo de la literatura. Mencionamos el aporte de Fischer (2014), que aclara que la canción es un género textual que está entre lo literario y lo musical y que, con el paso del tiempo, puede consagrarse como parte indiscutida de la literatura. Además, las historietas también son tema de investigaciones sobre su expresividad literaria, como nos demuestra Barrero (2012), al describirlas como un género compuesto por lo gráfico, lo artístico y lo textual. Por lo tanto, mientras no existen categorías muy bien definidas para estos y otros géneros en el área de la literatura, los trataremos, en este estudio, como textos culturales.

Así, a partir de esta discusión teórica y buscando un posible estudio contrastivo, hemos elegido analizar dos de las tres colecciones de libros didácticos de español para brasileños seleccionadas por el PNLD 2012. Son ellas: *Enlaces: español para jóvenes brasileños* (2010), publicada por la editorial Macmillan y con organización de Soraia Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo y Jenny Valverde, todas profesoras e investigadoras de la lengua y de las literaturas hispánicas; y *Síntesis: curso de lengua española* (2012), de Ivan Martín, profesor especialista en literatura española, que se publicó por la editorial Ática. Las dos están producidas en tres volúmenes, que corresponden a los tres años del nivel secundario en Brasil y se proponen a explorar aspectos que privilegien la diversidad cultural de los países hispánicos, utilizando recursos textuales e ilustrativos que simbolicen estas culturas (Barros, 2018).

Así, al considerar que hay profesores expertos en literatura elaborando libros didácticos de español como lengua extranjera para brasileños, nos parece importante comprender cómo los textos literarios se trabajan en estas colecciones, ya que son constituidos por la lengua, sin embargo, están en una categoría propia de análisis textual. Un camino para analizar la presencia de los textos literarios y culturales es por medio de las representaciones que son formadas a partir de su relación con los contextos en que se abordan. Para ello, hay que observarlos desde una perspectiva que comprenda las culturas hispanoamericanas como múltiples, plurales y heterogéneas. A partir de esta óptica, presentamos, en

la próxima sección, el análisis de algunos ejemplos representativos.

Representaciones literarias y culturales

Comprendemos que lengua y literatura son indisociables, pues las dos son manifestaciones del lenguaje, que, por su vez, está involucrado a aspectos culturales. Paraquett (2010, p. 142) recupera el concepto de cultura a partir de lo que ha definido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO):

[...] conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.

A partir de esta definición, buscamos identificar como textos literarios, que pertenecen al campo de las artes y de las letras, y textos no literarios representan valores, tradiciones y creencias de los pueblos hispanoamericanos, lo que indica representaciones de su cultura. Como parte de nuestro recorte, nos dedicamos a analizar los ejemplos literarios que aparecen en las obras, con énfasis a la producción literaria hispanoamericana que es, como definida por Paz (1981, p. 26): “la de los pueblos americanos que tienen como lengua el castellano. Es una definición histórica, pero, sobre todo, es una definición lingüística. No podía ser de otro modo: la realidad básica y determinante de una literatura es la lengua”.

Lo que buscamos observar en nuestros análisis, por lo tanto, son las representaciones hispanoamericanas que se puede tener desde el punto de vista brasileño, es decir, los libros didácticos son dedicados a un público de estudiantes en Brasil, por lo tanto, la construcción de representaciones se hace en esta relación de culturas, en este contacto de “yos” (el uno y el otro). Según Souza (2011), este proceso de alteridad es una apropiación que hacemos del otro desde nuestra perspectiva, de nuestra formación y de nuestra posición delante del mundo.

Para Souza (2011, p. 177), el contacto con el otro permite “reflexão, o conhecimento dos Outros e conseqüentemente de si mesmo, auxiliando na compreensão dos lugares que essas múltiplas vozes ocupam”. Creemos, así, que la presencia de dichos textos en los libros didácticos para estudiantes brasileños posibilita este contacto con el otro, esta relación de alteridad, lo que es fundamental para su formación, no solamente como hablante del idioma, sino como ciudadano.

Con base en estas reflexiones, buscamos, exponemos y analizamos los textos literarios y culturales que los autores de *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis* (Martin, 2012) seleccionaron para sus colecciones didácticas. Teniendo en cuenta que los derechos de reproducción de textos e imágenes pueden impedir que muchos de ellos fueran incluidos, analizamos cómo los que, al final, constituyen

los materiales forman representaciones de las culturas de los pueblos hispanoamericanos.

Para reconocer las representaciones literarias y culturales, tuvimos en cuenta algunos criterios de análisis: si el texto es literario o cultural; quién lo produjo; y de qué país hispanoamericano es el autor del texto. Creemos que así se puede tener una noción de qué perspectiva de literatura se vehicula en estos materiales, si se reproduce el canon o si se busca romperlo con manifestaciones literarias alejadas del centro del campo. Además, los textos literarios contribuyen para que podamos reflexionar acerca de una posible concentración de producción de estos géneros para fines didácticos o comerciales.

La colección *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) presenta textos hispanoamericanos consagradamente literarios únicamente en su tercer volumen, los dos anteriores contienen ejemplos de textos comprendidos como culturales, como historietas, canciones e imágenes representativas de culturas. Por concentrar la literatura en uno de los tres libros que constituyen la colección, no se pudo integrar una gran variedad en lo que se refiere a la procedencia de estos textos, es decir, no hubo mucha diversidad de autores y países representativos de las culturas de Hispanoamérica.

De los cinco textos literarios que traen las autoras de *Enlaces*, dos son de autores argentinos, Jorge Luis Borges y José Hernández; uno es del autor uruguayo Mario Benedetti; uno de Nicolás Guillén, autor cubano y el último es del nicaragüense Rubén Darío. El poema "Sonatina" de Darío es el único de los cinco textos que se encuentra en un ejercicio que busca un análisis exclusivamente lingüístico a partir del texto literario, pues es una cuestión de un examen de ingreso a la universidad. Los demás pertenecen a secciones del libro didáctico que mezclan aspectos lingüísticos, literarios y culturales.

El poema "Hagamos un trato" (2009) de Mario Benedetti nombra la unidad del volumen en que aparece. Lo reproducimos a seguir, en su totalidad, como ejemplo de un trabajo con texto literario hecho en la colección *Enlaces*:

Hagamos un trato

Cuando sientas tu herida sangrar
cuando sientas tu voz sollozar
cuenta conmigo.
(de una canción de Carlos Puebla)

Compañera,
usted sabe
que puede contar conmigo,
no hasta dos ni hasta diez
sino contar conmigo.

Si algunas veces advierte
que la miro a los ojos,
y una veta de amor
reconoce en los míos,
no alerte sus fusiles
ni piense que deliro;
a pesar de la veta,
o tal vez porque existe,
usted puede contar conmigo.

Si otras veces
me encuentra
huraño sin motivo,
no piense que es flojera
igual puede contar conmigo.
Pero hagamos un trato:
yo quisiera contar con usted,
es tan lindo
saber que usted existe,
uno se siente vivo;
y cuando digo esto
quiero decir contar
aunque sea hasta dos,
aunque sea hasta cinco.

No ya para que acuda
presurosa en mi auxilio,
sino para saber
a ciencia cierta
que usted sabe que puede
contar conmigo.

(Benedetti, 2009 *apud* Osman *et al.*, 2010, v. 3, p. 15).

Junto al poema, figuran una fotografía de Benedetti y la referencia bibliográfica del texto. Sobre él, se hacen dos preguntas: “a) El ‘yo’ poético que se expresa en el poema es masculino. ¿Podríamos definirlo como machista?; b) ¿Qué es lo que parece esperar ese hombre de esa mujer? ¿Cuál parece ser el valor principal que propone para ellos como pareja?” (Osman *et al.*, 2010, v. 3, p. 15). Podemos observar que, aunque la comprensión lingüística sea necesaria para contestar las preguntas, incluso para escribir las respuestas, el enfoque no recae sobre aspectos propios de la lengua, sino sobre el análisis del texto literario, de su construcción literaria y de la recepción del estudiante en el papel de lector.

Destacamos que, por tratarse de un poema, el texto está completamente transcrito en el libro didáctico, lo que le permite al alumnado su lectura completa y la interpretación necesaria para contestar lo que se les pide. Definirlo o no como machista, propuesta del ejercicio de letra a, no depende exactamente de encontrar un verso u otro que pueda hacerlo, sino necesita la comprensión del tono usado por el “yo” poético al referirse a la “compañera”. Así como llegar a una conclu-

sión sobre lo preguntado en la letra b, ya que concluir qué espera él de ella y qué valor atribuye a los dos como pareja implica una lectura analítica de todo el texto poético. De este modo, la presencia completa del poema de Benedetti permite un trabajo reflexivo sobre el uso del lenguaje para la construcción de sentidos en el campo de la literatura.

Este ejemplo es muy significativo, pues demuestra una posibilidad de trabajo con el texto literario en un material didáctico de enseñanza y aprendizaje de idiomas sin utilizarlo como pretexto para completar con elementos gramaticales. Es posible que un ejercicio como este haya sido puesto solamente en el tercer y último volumen de la colección porque los estudiantes ya habrán desarrollado una competencia lingüística suficiente para construir análisis más autónomos.

Si es así, la propuesta del ejercicio está de acuerdo con lo propuesto por Benedetti (2001), que defiende que el texto literario puede permitir que el alumno tenga un aprendizaje autónomo, sea parcial o total, por la complejidad de su estructura y por el estilo dado al lenguaje, lo que hará con que el estudiante busque las respuestas para sus dudas y se sienta más motivado a hacerlo (Barros, 2018).

Traemos un segundo y último ejemplo del libro *Enlaces* de trabajo con textos literarios, un fragmento de la obra *El gaucho Martín Fierro* (1975), de José Hernández:

El gaucho Martín Fierro

Yo también tengo algo blanco,
pues tengo blancos los dientes;
sé vivir entre las gentes
sin que me tengan en menos:
quien anda en pagos ajenos
debe ser manso y prudente.
[...] Y si una falta cometo
en venir a esta reunión
echándola de cantor,
pido perdón en voz alta,
pues nunca se halla una falta
que no exista otra mayor.

De lo que un cantor esplica
no falta qué aprovechar,
y se le debe escuchar
aunque sea negro el que cante:
apriende el que es ignorante,
y el que es sabio, apriende más.

Bajo la frente más negra
hay pensamiento y hay vida;
la gente escuche tranquila,
no me haga ningún reproche:
también es negra la noche
y tiene estrellas que brillan. [...]

Cuentan que de mi color
Dios hizo al hombre primero;
mas los blancos altaneros,
los mismos que lo convidan,
Hasta de nombrarlo olvidan
y sólo le llaman negro.

Pinta el blanco negro al diablo,
y el negro, blanco lo pinta;
blanca la cara o retinta,
no habla en contra ni en favor:
de los hombres el Criador
no hizo dos clases distintas.(Hernández, 1975 *apud* Osman *et al.*,
2010, v. 3, p. 65).

Las cuatro estrofas seleccionadas narran una payada (también conocida como “pajada” en portugués), de Moreno, un payador negro; informaciones que ya nos dan las autoras de la colección como introducción a la lectura del texto. El alumno, al leer dichas informaciones, tiene contacto con algo que no es común para todos los brasileños: la payada, costumbre tradicional no solamente de los pueblos hispanoamericanos, sino de los brasileños que viven en la región de los pampas, en el sur del país. Esta manifestación cultural se constituye por un payador que recita algo improvisado acompañado por una guitarra (Barros, 2018).

Con esta propuesta de actividad se puede reconocer el tema de la alteridad, una vez que se trata de una práctica común a hispanoamericanos y a brasileños que viven en el campo, pero no muy difundida en Brasil, lo que permite una ampliación de conocimientos acerca de nuestros vecinos y también de nosotros mismos.

Otro punto de destaque de la presencia de este texto en el libro didáctico es el hecho de que no hay una preocupación directa con las cuestiones lingüísticas relacionadas con el texto. Se nota que algunas palabras se escriben de manera distinta a lo prescrito, como “esista”, “esplica” y “apriende”, en un intento de acercarlas a como hablaban los gauchos del siglo XIX, lo que genera un desvío de la norma culta de la lengua española moderna. Eso indica que el lector ya es posiblemente capaz de superar desvíos de gramática para enfocar en la interpretación de textos y en el análisis literario.

Por su vez, la colección *Síntesis* (Martin, 2012) da espacio para los textos literarios a lo largo de sus tres volúmenes, así que suma veintitrés ejemplos, como cuentos, poemas, *haikus*, fábulas y crónicas, tanto en su forma integral, como algunos fragmentos. La cantidad de manifestaciones literarias contemplada por esta selección y sus países de origen son: son ocho textos de autores uruguayos; siete argentinos; tres hondureños; dos colombianos, y un ejemplar de Guatemala, de México y de Perú.

El gran número de textos literarios de la colección *Síntesis* nos permite demostrar los dos contextos en que los encontramos: aquellos que buscan trabajar la literatura a partir de su construcción lingüística específica, con el enfoque en la construcción del texto y de su análisis; y los que ocupan una posición de pretexto para el estudio de la lengua, sobre todo, de aspectos gramaticales. Esta es una preocupación que lleva muchos años en Brasil, como podemos reconocer en lo discutido por Lajolo (1982, p. 60), ya hace más de cuarenta años, que se preocupaba con la posibilidad de que el texto se viera como “modelos de procedimientos lingüísticos exemplares”.

Primero, presentamos una actividad basada en el microrrelato “Viajes” (1998) de Julio Cortázar, en el segundo volumen de la colección *Síntesis*:

Viajes

Cuando los famas salen de viaje, sus costumbres al pernoctar en una ciudad son las siguientes: un fama va al hotel e averigua cuidadosamente los precios, la calidad de las sábanas y el color de las alfombras. El segundo se traslada a la comisaría y labra un acta declarando los muebles e inmuebles de los tres, así como el inventario del contenido de sus valijas. El tercer fama va al hospital y copia las listas de los médicos de guardia y sus especialidades.

Terminadas estas diligencias, los viajeros se reúnen en la plaza mayor de la ciudad, se comunican sus observaciones, y entran en el café a beber un aperitivo. Pero antes se toman de las manos y danzan en ronda. Esta danza recibe el nombre de Alegría de los famas.

Cuando los cronopios van de viaje, encuentran los hoteles llenos, los trenes ya se han marchado, llueve a gritos, y los taxis no quieren llevarlos o les cobran precios altísimos. Los cronopios no se desaniman porque creen firmemente que estas cosas les ocurren a todos, y a la hora de dormir se dicen unos a otros: “La hermosa ciudad, la hermosísima ciudad”. Y sueñan toda la noche que en la ciudad hay grandes fiestas y que ellos están invitados. Al otro día se levantan contentísimos, y así es como viajan los cronopios.

Las esperanzas, sedentarias, se dejan viajar por las cosas y los hombres, y son como las estatuas que hay que ir a ver porque ellas no se molestan”. (Cortázar, 1998 *apud* Martín, 2012, v. 2, p. 15).

El texto forma parte de una de las obras más famosas de Cortázar, *Historias de Cronopios y de Famas*, en una edición de 1998, y está reproducido integralmente, lo que permite que el alumno pueda obtener una visión completa de la narrativa y hacer un análisis más completo. Sobre el microrrelato se hacen cinco preguntas, que cuestionan la lectura del alumno en cuanto el tema y los personajes:

“2. Contesta a las preguntas: a) ¿Cuál es el tema del cuento?; b) ¿Cómo son los famas?; c) ¿Cómo son los cronopios?; d) ¿Cómo son los esperanzas?; e) ¿Con cuál de ellos te identificas más? ¿Por qué?” (Martin, 2012, v. 2, p. 15).

La actividad propuesta tiene como objetivo que los estudiantes realicen una lectura analítica del texto, utilizando el conocimiento lingüístico para comprenderlo y para delimitar el perfil de los personajes, que son alegorías del ser humano. Esto se nota de manera específica en la última cuestión que solicita una relación de identificación entre el alumno-lector y los personajes del texto, lo que también permite un trabajo con la alteridad, acercando el estudiante brasileño a temas hispanoamericanos y universales, para que se vea como un ser social.

Por otro lado, la colección *Síntesis* presenta algunos ejercicios en que el único objetivo del texto literario es ilustrar aspectos gramaticales de la lengua española. Entre los ejemplos, elegimos el que trae el cuento “Los nadies” (1997) del autor uruguayo Eduardo Galeano:

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día _____ de pronto la buena suerte, que _____ a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho los nadies la _____ y aunque les _____ la mano izquierda, o _____ con el pie derecho, o _____ el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida [...]:

Que no son, aunque _____.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

(Galeano, 1997 *apud* Martin, 2012, v. 3, p. 32).

Aunque este cuento de Galeano permita un largo trabajo interpretativo y de análisis histórico-literario acerca de quiénes pueden ser considerados “los nadies” delante de la sociedad, el ejercicio en que el texto se encuentra no aborda ninguno de estos aspectos. La propuesta es que el alumno rellene los huecos presentes en algunas frases del cuento (como se puede ver en su reproducción), que corresponden a verbos conjugados en presente de subjuntivo, a partir de

una tabla que presenta dichos verbos en infinitivo. Por lo tanto, tras la lectura, el estudiante debe solamente completar los espacios del texto, practicando la conjugación verbal.

Interesante sería si la obra didáctica llamara la atención del alumnado al hecho de que las construcciones subjuntivas construyen un sentido para el texto literario que se relaciona a su temática, integrando elementos gramaticales y no gramaticales. “Los nadies” indicados por Galeano, o sea, personas pobres olvidadas por la sociedad, sueñan que llueva buena suerte, que se levanten con el pie derecho y que empiecen el año cambiando de escoba, elementos textuales que revelan, a partir de aspectos propios de la gramática, la perspectiva de que es una gente que vive con la esperanza de salir de su situación social. De esa manera, el presente de subjuntivo, más que un tiempo verbal, es un medio de revelar lo más íntimo de estos personajes.

Sin embargo, actividades como estas, del modo como se establecen, representan la discusión acerca de la manera utilitaria de abordar el texto literario. En casos como estos, según Lajolo (1982, p. 53), “são grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas”, y con eso, se puede obtener el efecto contrario al esperado: en lugar de que el alumno se acerque a la lectura literaria, él se puede alejar de ella (Barros, 2018).

Destacamos el dato de que la mayoría de los textos seleccionados para componer las colecciones son de autores argentinos y uruguayos, con énfasis para Julio Cortázar, Eduardo Galeano, Jorge Luis Borges y Mario Benedetti. Vemos esta poca variedad como un movimiento común en el campo de la literatura, de donde vienen algunos de los autores de los libros didácticos analizados: la preferencia por la literatura canónica. Desde fines del siglo XIX, hubo un aumento significativo de autores hispanoamericanos en el escenario literario universal y muchos de ellos alcanzaron el *status* de canon.

En este movimiento, no solamente autores argentinos y uruguayos tuvieron destaque, podemos mencionar García Márquez, que es colombiano y Vargas Llosa, que es peruano. Sin embargo, se puede notar una fuerte presencia de la cultura de Argentina y de Uruguay en Brasil, especialmente en lo que se refiere a textos literarios.

Cuando echamos un vistazo a los textos culturales presentes en las colecciones de Martín y de Osman *et al.*, notamos dos géneros textuales predominantes: la canción y las historietas o los cómics. Como ambos son expresiones lingüísticas cortas, ágiles y de fácil circulación, suelen aparecer en muchos materiales didácticos, así como aparecen en gran número en los libros analizados.

Entre estos textos culturales, podemos destacar algunos autores que figuran más expresivamente: en las historietas o cómics, los famosos personajes argenti-

nos Mafalda, de Quino; y Gaturro, de Nick. Mafalda está presente exclusivamente en la colección *Síntesis*, ya Gaturro aparece en las dos colecciones; sus presencias poseen los dos trabajos reconocidos en esta investigación: ilustrar cuestiones lingüísticas y/o proponer una lectura interpretativa.

En las canciones, hay una gran variedad: en la colección de Osman *et al.*, constan el cantante panameño Rubén Blades, el dominicano Juan Luis Guerra y la argentina Mercedes Sosa; esta última también se encuentra en la colección de Martín, además de los también argentinos Fito Páez, María Elena Walsh y de los grupos Rodia y Les Luthiers, de los cubanos Silvio Rodríguez y María Teresa Vera, de los uruguayos Jorge Drexler y Rubén Rada y del grupo mexicano Maná. Delante de lo expuesto, incluimos lo discutido por Acquaroni (2007), que destaca la expresividad del poema para el uso cotidiano de la lengua, sobre todo por su estructura sencilla y su léxico rentable, características aplicables también a las canciones, lo que puede justificar su presencia constante en los libros didácticos.

Algunos textos referentes a producciones audiovisuales, representaciones de la cultura hispanoamericana y, por consecuencia, textos culturales, también tienen algún espacio en estas colecciones. Mencionamos el caso de las telenovelas *Café con aroma de mujer*, *Kassandra*, *Rebelde*, *Yo soy Betty, la fea* y *Cuna de lobos*, producidas entre Colombia, México y Venezuela, relacionándolas a producciones brasileñas, como la telenovela *O clone*, una vez más demostrando un intento de acercarnos culturalmente. Además, se hace presente en ambos libros didácticos la serie mexicana *El Chavo del 8*, gran éxito en muchos países latinoamericanos, incluso Brasil.

Con este recorrido por los textos culturales, se puede notar aún la fuerte presencia de Argentina y Uruguay, como ocurre con la literatura, sobre todo por medio de las historietas y de las canciones. Otros países, no obstante, ganan también espacio en la producción de estos géneros y en el audiovisual, como Colombia, Cuba y México.

Lo que se puede comprender a partir de los ejemplos expuestos y analizados es que, tras años en que España poseía una posición de privilegio delante de Hispanoamérica en libros didácticos, en estas colecciones la producción hispanoamericana es numerosa y amplia. Sin embargo, todavía hay algunos centros culturales que ganan más destaque que otros, en especial, los países del extremo sur del continente.

Para concluir

Tras el recorrido que construimos a partir de los textos literarios y culturales presentes en las colecciones de libros didácticos *Enlaces* (Osman *et al.*, 2010) y *Síntesis* (Martín, 2012), notamos que los autores de estos materiales han busca-

do incluir textos de autores de varios contextos de producción. Sin embargo, se destacan los escritos, cantantes y autores de historietas argentinos y uruguayos, solamente después de ellos, numéricamente, aparecen los colombianos, cubanos y mexicanos y menos aún los representantes de otros países hispanoamericanos.

Aunque la propuesta de las colecciones es retratar las culturas hispanoamericanas, respetando su multiplicidad y heterogeneidad, todavía hay un peso que recae sobre los países del extremo sur del continente. Posibles explicaciones son el hecho de que Argentina y Uruguay pertenecen al MERCOSUR, así como Brasil, lo que les acerca con relación a la exportación de producciones culturales, además de que los autores específicamente elegidos son grandes nombres del escenario literario universal, consagrados como cánones de la literatura. Históricamente, el canon siempre ha tenido espacio en los campos sociales, lo que incluye el cultural, el mercadológico y el pedagógico.

Es muy positiva la presencia de textos culturales en los libros didácticos y, como posible consecuencia, el estudio de sus contextos de origen, porque el alumnado brasileño puede acercarse de pueblos más distantes geográficamente, conociendo un poco más de sus modos de vida y de sus perspectivas de mundo. Este trabajo, hecho a partir de diálogos entre rasgos comunes y distintos entre el uno y el otro es fundamental para la formación de este estudiante como ser humano y ser social.

Concluimos que estos textos recorren dos caminos muy distintos en estas colecciones didácticas: por un lado, existe la preocupación en presentar las literaturas y las culturas hispanoamericanas al alumnado brasileño, demostrando su amplitud, por medio de actividades que buscan relacionar el contexto en que viven estos jóvenes en Brasil y sus gustos personales a otras realidades que les permiten conocer al otro y a sí mismos; y, por otro lado, hay una serie de ejercicios estructurales que ponen los textos, sobre todo los literarios, a servicio de reconocer o practicar aspectos gramaticales de la lengua española, sin ninguna reflexión o análisis, lo que cierra las potencialidades del texto.

De ese modo, para que la enseñanza y el aprendizaje de lengua española para brasileños sean más efectivos con el apoyo de textos literarios y culturales en libros didácticos, es necesario que siempre se respete el texto, dándole el espacio para su lectura, análisis e interpretación. Solamente así, podremos dejar en el pasado la preocupación de Lajolo (1982) con el uso de los textos como **pretextos** y actualizar su papel, como lo propone la misma investigadora años después, para **contextos** (Lajolo, 2009), teniéndolos como puntos de partida y de llegada para el trabajo con el lenguaje.

Referencias

ACQUARONI, Rosana. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza del español como LE/L2*. Madrid: Santillana; Universidad de Salamanca, 2007.

ALÓS, Anselmo Peres. Texto literário, texto cultural, intertextualidade. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 4, n. 6, p. 1-25, mar. 2006. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf. Acesso em: outubro 2023.

BARROS, Augusto Moretti de. Representações literárias e culturais da América Hispânica em livros didáticos para o ensino de espanhol/LE. Dissertação (Mestrado) – Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2018.

BARRERO, Manuel. De la viñeta a la novela gráfica. Un modelo para la comprensión de la historieta. In: PEPPINO BARALE, Ana María (Org.). *Narrativa gráfica: los entresijos de la historia*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2012, p. 29-60.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org.). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16.

BENEDETTI, Ana Mariza. El texto literario como motivador del aprendizaje autónomo. In: TROUCHE, André Luiz G.; REIS, Livia de Freitas (Org.). *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH, 2001, p. 65-68.

BENEDETTI, Mario. Hagamos un trato. In: OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 15.

BRASIL – MEC-SEB. *Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/editais-antiores-1>. Acesso em: outubro 2023.

BRASIL – MEC-SEB. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012 – Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/guia-pnld-2012-ensino-medio>. Acesso em: outubro 2023.

CARDOSO, Rosane; CARDOSO, Cristina. Ler para conhecer: a literatura como processo didático nas aulas de E/LE. In: DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise (Org.). *O ensino do espanhol: caminhos e perspectivas*. Campinas: Pontes,

2017, p. 197-212.

CORTÁZAR, Julio. Viajes. In: MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 2, p. 15.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Que livro didático nós queremos? Reflexões a partir do PNLD de línguas estrangeiras. In: CORDEIRO, André Lima et al (Org.). *Hispanismo no Brasil: reflexões e sentidos em construção*. São Carlos: Pedro & João, 2014, p. 43-82.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil. Brasil: Embajada de España, 2000, p. 59-80.

ESTEVES, Antonio Roberto. La enseñanza de español a brasileños: el lugar de la cultura. In: SÁEZ MARTÍNEZ, Begoña; GARCÍA PEÑA, José Suárez-Inclán. *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: El profesor de español como lengua extranjera en Brasil*. São Paulo: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Consejería de Educación en Brasil: Ano XXI, 2013, p. 85-96.

ESTEVES, Antonio Roberto. Formas de ler: a literatura (e a cultura) na formação do professor de Espanhol Língua Estrangeira. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia C. (Org.). *Ensino de Língua e Literatura*. Políticas, Práticas e Projetos. Campina Grande: Bagagem; UFCG, 2012, p. 191-210.

FISCHER, Luís Augusto. O fim do cânone e nós com isso. Passado e presente do ensino de literatura no Brasil. *Remate de Males*, Campinas, v. 2, n. 34, p. 573-611, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635866>. Acesso em: outubro 2023.

GALEANO, Eduardo. Los nadies. In: MARTIN, Ivan. *Síntesis: curso de lengua española*. São Paulo: Ática, 2012, v. 3, p. 32.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Trad. Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Letras, 2006.

HERNÁNDEZ, José. El gaucho Martín Fierro (fragmento). In: OSMAN, Soraia et al. *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. São Paulo: Macmillan, 2010, v. 3, p. 65.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania. (Org.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

MARTIN, Ivan. *Síntesis*: curso de lengua española. São Paulo: Ática, 2012.

OSMAN, Soraia *et al.* *Enlaces*: español para jóvenes brasileños. São Paulo: Macmillan, 2010.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. (Org). *Espanhol: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, 2010, v. 16.

PAZ, Octavio. Alrededores de la Literatura Hispanoamericana. In: *Mediaciones*. Barcelona: Seix Barral, 1981, p. 25-37

PIZARRO, Ana. Palabra, literatura y cultura en las formaciones discursivas coloniales. In: PIZARRO, Ana. (Org.). *A situação colonial*. São Paulo: Memorial; Campinas: Editora da Unicamp. América Latina: Palavra, literatura e cultura, 1993, v. 1, p. 19-37.

SOUZA, Fábio Marques. O Espanhol-Língua Estrangeira (E-LE) como componente da grade curricular do Ensino Médio. In: SOUZA, Fábio Marques; GAMA, Angela Patricia Felipe. (Org.). *Esferas de uso da linguagem*. Mídias, currículos, novas práticas e tecnologia. São Carlos: Pedro & João, 2011.

SPIELMANN, Ellen. "Alteridade" desde Sartre até Bhabha: um surf para a história do conceito. *Revista de literatura comparada* 5. Salvador: Abralic, 2000, p. 18-28.



TRADUÇÃO LITERÁRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Juliana Cristina Faggion Bergmann¹
Andréa Cesco²

Resumo: A tradução como prática pedagógica é um instrumento válido e profícuo, de que os aprendentes podem utilizar-se para compreender melhor não só a linguagem literária como alcançar um bom conhecimento da língua espanhola, uma boa competência linguística. Destarte, esse artigo visa discutir o uso de atividades pedagógicas – como tarefas de mediação – de tradução literária (microconto) no desenvolvimento da competência linguística em espanhol como língua estrangeira, de estudantes lusófonos iniciantes do curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil. Os resultados apontam que o uso da tradução pode contribuir para o aprendizado da língua estrangeira, para o despertar das suas características e particularidades, no desenvolvimento da competência vocabular e gramatical, na medida em que, através das diferenças e semelhanças detectadas, nesse caso entre o espanhol e o português, o aprendente pode refletir, construir sentidos e melhorar a sua compreensão acerca da própria língua.

Palavras-chave: Tradução pedagógica; Atividades pedagógicas; Microconto; Língua espanhola; Língua portuguesa.

Resumen: La traducción como práctica pedagógica es un instrumento válido y fructífero, que los estudiantes pueden utilizar para comprender mejor no sólo el lenguaje literario sino también para lograr un buen conocimiento de la lengua y una buena competencia lingüística. Así, este artículo busca discutir el uso de actividades pedagógicas – como tareas de mediación – de traducción literaria (microcuento) en el desarrollo de la competencia lingüística en ELE, de estudiantes que inician el curso de Lengua Española en una universidad federal en Brasil. Los resultados indican que el uso de la traducción puede contribuir al aprendizaje de una lengua extranjera, al despertar de sus características y particularidades, al desarrollo del vocabulario y la competencia gramatical, en la medida que, a través de las diferencias y similitudes detectadas, en este caso entre el español y el portugués, el alumno puede reflexionar, construir significados y mejorar su comprensión de la propia lengua.

Palabras clave: Traducción pedagógica; Actividades pedagógicas; Microcuento; Lengua española; Lengua portuguesa.

¹ Professora do Departamento de Metodologia do Ensino (MEN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jcfbergmann@gmail.com.

² Professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (LLE) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: andrea.cesco@gmail.com.

Introdução

A decisão de aprender uma língua estrangeira envolve uma série de motivações, que vão das razões profissionais às pessoais, da busca por um conhecimento linguístico a um conhecimento cultural e literário. Com diferentes motivações dos estudantes, a escolha de atividades que possam melhor ajudá-los a alcançar seus objetivos é um desafio para professores.

Dentre as várias escolhas, a literatura, que está imbuída de manifestações culturais, é uma das mais buscadas, pela sua versatilidade pedagógica, pela possibilidade de ser utilizada de muitas formas, a partir da manipulação de diferentes textos e do quanto oferecem e podem ser úteis para a aprendizagem quando a língua e a literatura são o ponto central (Santoro, 2007). Através dela os estudantes, de maneira autônoma e prolífica, são estimulados a refletir sobre a linguagem e sua complexidade.

[...] trabalhar o texto literário em aula de língua estrangeira é propor uma imersão na língua, em seus contextos histórico-sociais e nas possibilidades de disposição do real que essa língua concede, que serão oferecidas pelo escritor. (Cesco; Vilarouca; Bergmann, 2015, p. 35).

Muitas podem ser as abordagens da literatura em sala de aula: compreensão global de texto, análise pontual e específica de excertos, e também a tradução. Ao longo do tempo, as diversas metodologias propuseram atividades unindo literatura e tradução para a aprendizagem da língua estrangeira. Arriba García (1996) pontua, no entanto, que ela se dava essencialmente de forma descontextualizada e estrutural, de forma mais literal ou ainda para entender as explicações gramaticais e não para compreender as ideias.

O que propomos neste artigo é uma perspectiva de atividade de tradução que procura agregar a proficiência com a reflexão linguística, concebendo a língua como veículo de comunicação e de cultura (Campbell, 1998; Colina, 2002; Hurtado Albir, 1988; 1999; Kiraly, 1990; 2000; Pintado Gutiérrez, 2012). Para isso, estamos em acordo com Hurtado Albir (1988), quando a pesquisadora afirma que exercícios com tradução geram compreensão, entendimento da ideia e desverbalização do texto, tendo em mente o significado. Esta perspectiva está em consonância com a visão contemporânea de tradução para a aprendizagem de línguas estrangeiras, conforme discutiremos a seguir.

Sendo assim, este artigo objetiva analisar o uso da tradução literária no desenvolvimento da competência linguística em espanhol como língua estrangeira (ELE) de um conjunto de atividades pedagógicas realizadas com estudantes de nível inicial, em disciplina de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola, no curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil, com base no microconto anônimo “El espejo chino”.

A tradução pedagógica

O início do século XXI traz algumas mudanças metodológicas significativas para a temática que analisamos aqui. Apesar de essencialmente consolidar o método comunicativo aplicado e desenvolvido nos anos de 1980 e 1990, a publicação do Quadro Europeu comum de Referência (2002 em sua versão em espanhol) traz novas perspectivas para algumas práticas em sala de aula.

Dos diferentes aspectos apresentados pelas metodologias de ensino de uma língua estrangeira ou adicional, nos interessa aqui a maior ou menor presença da língua materna no processo de aprendizagem. Neste sentido, o século XX se destacou por ter sido um período de muita movimentação metodológica, com alguns momentos em que a língua materna era permitida de maneira irrestrita e, em outras, totalmente proibida. A língua, nesse avanço, passa de uma função estruturalista à funcionalista, chega à comunicativa, refletindo-se em todas as atividades de aprendizagem aplicadas ao contexto de ensino formal. Do mesmo modo, também se modifica a escolha por atividades que melhor alcancem os objetivos de aprendizagem, adequando-se a cada etapa e nova concepção.

Com as abordagens comunicativas, desenvolvidas e aplicadas nas últimas décadas do século XX, já havia uma preocupação em estabelecer uma maior interação entre os atores, considerando os interesses e motivações dos estudantes de maneira mais atenta, assim como suas metas, que passam a ser mais relevantes para o resultado final da aprendizagem. Nesta perspectiva, novas metodologias são desenvolvidas, tendo o estudante como agente ativo e centro do processo de aprendizagem, buscando práticas que incentivem sua participação efetiva. Dentre elas, a tradução volta a encontrar um espaço como prática.

Hurtado Albir (2005), por exemplo, com base no “enfoque por tarefas” de Zanón (1990), propõe um “enfoque por tarefas” de tradução. Na proposta da pesquisadora há uma nova perspectiva, em que a escolha pelo enfoque e pelas atividades se baseia em um diagnóstico prévio da situação de aprendizagem e das necessidades dos alunos, tendência que ganha mais espaço a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), documento apresentado pelo Conselho da Europa no ano de 2001 (2002 na versão para o espanhol) que se propõe a sistematizar e atualizar a Abordagem Comunicativa, estabelecendo as diretrizes do pós-método ou metodologia acional. Dentre várias consolidações e novas propostas, a mediação passa a ser considerada pelo Conselho da Europa (2002), como uma atividade no mesmo nível da compreensão, da expressão e da interação, já que é compreendida como as:

[...] atividades nas quais o usuário da língua não se preocupa em expressar seus significados, mas simplesmente de atuar como intermediário entre interlocutores que não podem compreende-

rem-se de forma direta, normalmente (mas não exclusivamente), falantes de diferentes línguas (Consejo de Europa, 2002, p. 85, tradução nossa).

Dessa forma, a tradução ganha o status de quinta habilidade, em um mesmo patamar das compreensões oral e escrita e das expressões oral e escrita (Pym, Malmkjaer, Gutiérrez-Colón Plana, 2013; Corrêa, 2014; Carreres, Muñoz-Calvo, Noriega-Sánchez, 2017; Colina, Lafford, 2017; Nunes; Bergmann, 2019; Cesco; Bergmann, 2023). Como apresenta o QCER em sua seção 2.1.3 de seu volume complementar,

Tanto na modalidade de compreensão como na de expressão, as atividades de mediação, escritas e orais, tornam possível a comunicação entre pessoas que são incapazes, por qualquer motivo, de se comunicar entre si diretamente. A tradução ou a interpretação, uma paráfrase, um resumo ou anotação proporcionam uma terceira parte, uma (re)formulação de um texto fonte ao qual esta terceira parte não tem acesso direto. As atividades de mediação de tipo linguístico, que (re)processam um texto existente, ocupam um lugar importante no funcionamento linguístico normal de nossas sociedades (Consejo de Europa, 2021, p. 43, tradução nossa).

Nessa concepção, há o interesse de que um falante seja capaz de usar mais essa habilidade de traduzir a seu favor, em momentos de real necessidade de comunicação, do que na formação do aluno de língua estrangeira como um profissional da tradução, o que exigiria o desenvolvimento de outras habilidades de maneira mais profunda e especializada.

No caminho da compreensão do uso da língua e do aperfeiçoamento da destreza do traduzir, acreditamos que a literatura pode ser um bom recurso utilizado pelo professor em sala de aula de língua estrangeira, pois representa uma mostra real da língua, apresenta uma linguagem esteticamente bem elaborada e apurada, além de tratar de temas universais e compartilhados por diversas culturas e que podem não exigir um conhecimento especializado previamente adquirido – caso do microconto utilizado na atividade aqui analisada –, sendo relevantes para as tarefas de assimilação da nova informação linguística (Szymyslik, 2021). É na tradução que o estudante faz uma leitura mais concentrada e acurada do texto literário, contribuindo para um aprendizado mais consciente, guardando informações relativas à língua e à cultura do outro.

Há uma dupla finalidade em aplicar práticas com tradução no ensino de espanhol como língua estrangeira: aprende-se a traduzir e aprende-se uma língua estrangeira. Segundo Pegenaute (1996), o constante exercício da tradução é de ampla utilidade na formação intelectual do aluno, visto que, além de aclimatá-lo

a uma atividade de grande prestígio no mundo atual, o incita a avaliar a própria capacidade, não só de compreensão do texto, mas também de expressão. Para Navarro e Mora (1994), é imprescindível levar em conta a análise contrastiva e o conceito de interlíngua, verificando os erros nesse processo de aquisição/aprendizagem do aluno, o que requer uma reflexão sobre a relação existente entre os dois sistemas linguísticos que permite individualizar os pontos de contato e as inconsonância, favorecendo assim o desenvolvimento da atividade metalinguística, inclusive porque é importante aprender a dissociar as duas línguas em contato, ainda mais quando estas são próximas, como é o caso do espanhol e do português.

Da compreensão destas importâncias, conclui-se a necessidade de realização de atividades que favoreçam uma abordagem formal tanto da língua estrangeira como da língua materna e apoiem a apresentação gramatical, considerando que a atividade tradutória não se realiza entre línguas, mas entre textos, ou seja, mais como um processo comunicativo do que como um processo de decodificação de uma língua para outra. Compartilhamos com Teresa Alegre (2000, p. 12), que assevera:

Numa época em que o ensino-aprendizagem de LEs (línguas estrangeiras) é marcado por uma vertente intercultural e, simultaneamente, por um apelo às capacidades cognitivas dos aprendentes, novas perspectivas se abrem à presença da LM e da tradução na aula de LE.

Para isso, práticas de tradução literária são atividades adequadas para atingir os objetivos de mediação, já que favorecem não apenas uma reflexão contrastiva de natureza linguística, como também facilitam o estudo das diferenças interculturais. Nessa perspectiva, analisaremos dados referentes à aplicação de atividades pedagógicas com o uso da tradução em sala de aula de língua estrangeira – espanhol.

Metodologia

A pesquisa que aqui apresentamos analisa a aplicação em sala de aula de ensino de língua espanhola de uma atividade de tradução para o microconto anônimo “El espejo chino” (Quadro 1). A atividade aconteceu em formato virtual, durante o período emergencial da pandemia da Covid-19, em que as aulas presenciais foram suspensas e substituídas por aulas em modalidade remota. Contando com 14 alunos de uma fase inicial do curso de Letras-Espanhol de uma universidade federal do Brasil, a tradução foi proposta como atividade obrigatória em uma disciplina de Compreensão e Produção Escrita em Língua Espanhola,

a partir da plataforma virtual de ensino e aprendizagem *Moodle*, de código aberto, adotada formalmente pela Instituição.

A partir de um texto narrativo de pouco mais de 10 linhas, escrito em linguagem bastante descomplicada, as personagens são confrontadas com o próprio reflexo no espelho, levando o leitor a uma série de reflexões sobre a diferença entre como pensamos que somos e como realmente somos, e como nos vemos refletidos no mundo.

Quadro 1 - O microconto

El espejo chino (cuento anónimo)

Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente. Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era? No lo podía recordar. Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo.

Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.

La mujer le dio el espejo y le dijo:

– Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa.

La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija:

– No tienes de qué preocuparte, es una vieja.

Fonte: Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves. Disponível em: <https://ciudad-seva.com/texto/el-espejo-chino/>

Conforme comentado no início deste artigo, a atividade aqui analisada foi aplicada em formato remoto, durante o período da pandemia. Por isso, houve uma certa flexibilização quanto ao momento em que ela poderia ser realizada pelo aluno, mantendo-se, no entanto, um tempo máximo para fazê-la a partir do seu início. Isso significa que a atividade pedagógica ficou disponível para ser realizada em um período de quinze dias, mas o aluno teria 4 horas para realizá-la a partir do momento que iniciasse a atividade.

O enunciado da atividade apresentado antes do seu início efetivo – as 4 horas para o seu desenvolvimento – solicitava que não houvesse a consulta a

dicionários e/ou tradutores virtuais automáticos, explicitando que se tratava de uma atividade diagnóstica, cujo objetivo era medir o seu conhecimento da língua até aquele momento, em que faltava apenas um mês para finalizar a disciplina.

Utilizando as possibilidades da plataforma *Moodle*, os alunos deveriam responder em apenas uma tentativa cada uma das 13 questões propostas, sendo seis de múltipla escolha e sete dissertativas. A escolha e organização das questões foi pensada para acontecer em quatro etapas, considerando o que Hurtado Albir (1988) evidencia sobre as três fases que a tradução pode ter: a compreensão, o conhecimento da ideia do texto e a desverbalização do texto (conforme etapas 2, 3 e 4).

Dessa forma, a 1ª etapa – com apenas uma questão do tipo dissertativa – pedia que o estudante dissertasse sobre o seu conhecimento da língua espanhola antes de entrar no curso de Letras-Espanhol. Nela o aluno selecionava, entre as seis alternativas oferecidas, aquelas que correspondem à sua realidade.

Uma questão de múltipla escolha marca a 2ª etapa da atividade, que abordou uma compreensão global do texto. Nela foram propostas 12 opções, sendo apenas quatro delas corretas.

A 3ª etapa também foi planejada com questões de múltipla escolha, em um total de 05, cujo objetivo era detectar alguns possíveis desafios tradutórios no microconto, a partir da pressuposição de que alguns vocabulários poderiam ainda ser desconhecidos para o estudante, ou mesmo confusos, pela proximidade com o português.

Por último, configura-se a 4ª etapa, em que o microconto seria então traduzido. Nela o texto foi dividido em seis partes, com seis questões dissertativas de maneira sequencial, separadas para não sobrecarregar o estudante, mas encadeadas para que ele pudesse inferir e refletir gradualmente sobre as questões anteriores (que podem funcionar como uma pré-atividade) e sobre a tradução propriamente dita.

Análise dos resultados

1ª etapa

A 1ª questão envolvia o conhecimento prévio dos alunos, com relação à língua espanhola, antes deles entrarem no curso de Letras-Espanhol. Boa parte dos alunos (82,3%) respondeu que já tinha algum conhecimento da língua espanhola, adquirido sobretudo através de: cursos de idiomas (23,5%), de amigos estrangeiros (23,5%), da escola em que estudaram (17,6%), das viagens realizadas a países hispanofalantes (11,8%) e, ainda, por meio da família (5,9%). Apenas 17,7% responderam que não conheciam nada ou quase nada da língua espanhola. Destaca-se aqui que a Instituição de Ensino em que a atividade foi aplicada não exige conhecimento prévio da língua estrangeira para a entrada nos cursos de Letras.

2ª etapa

A 2ª questão, que envolvia a compreensão do texto (“*El espejo chino*”) e cujo dicionário não deveria ser consultado, era de múltipla escolha e oferecia doze opções de resposta, dentre as quais apenas quatro verdadeiras. Dos catorze alunos, 78,6% (11) acertaram todas as opções, 7,1% acertaram três opções e 14,3% acertaram apenas duas opções. Apenas dois alunos erraram uma das opções, sendo que ambos afirmaram (na questão 1) já conhecer a LE: (opção errada) *El campesino, después de beber con sus compañeros, se recordó del pedido de su mujer*. A informação correta dizia que só no momento de regressar (*el campesino*) *se acordó de que su mujer le había pedido algo*, e não depois de beber com seus amigos.

3ª etapa (que envolvia a tradução, nas questões de 3 a 7)

Na 3ª questão, que abarcava a tradução ao português, o aluno deveria indicar as alternativas corretas para as três palavras sublinhadas (*cosecha*, *olvidase*, *peine*). No total havia doze opções, mas apenas três estavam corretas. Como resultado, verificou-se que houve uma boa compreensão do vocabulário, uma vez que 92,9% dos alunos acertaram as três opções e só 7,1% acertou as duas opções.

Un Campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha(a) de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase(b) de traerle un peine(c).

Na 4ª questão, que envolvia a tradução ao português de duas palavras, *largamente* e *acordó*, oito opções foram oferecidas, sendo que apenas duas estavam corretas.

Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente(a). Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó(b) de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era?

Verificou-se uma interferência do português no que se refere à *largamente* (espanhol) e *largamente* (português)³: 28,6% dos alunos erraram a letra (a), pois uma das opções era justamente essa última mencionada. No entanto, a maioria (64,3%) acertou as duas opções e 7,1% não acertou nenhuma opção.

Na 5ª questão, que envolvia a tradução das palavras *tienda*, *espejo* e *regresó*, foram oferecidas doze opções, sendo que apenas três estavam corretas.

³ Trata-se de falsos cognatos, falsos amigos ou heterossemânticos, que são palavras cujas grafias e/ou pronúncias são iguais ou semelhantes em português e espanhol, mas com significados diferentes.

Entonces compró en una tienda(a) para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo(b). Y regresó(c) al pueblo.

A maioria acertou as três opções (78,6%) e 21,4% acertaram duas opções. Apenas um aluno selecionou o termo mais parecido no português, “tenda”, para a letra (a), e dois alunos não conseguiram escolher o termo traduzido para a letra (c).

Na 6ª questão, que abarcava a tradução de cinco verbos no *Pretérito Indefinido* (*entregó, marchó, miró, comenzó e preguntó*), um tempo verbal ainda não tão trabalhado como o *Presente*, e por isso ainda não assimilado completamente por alunos iniciantes, acabou nos surpreendendo.

Entregó(a) el regalo a su mujer y se marchó(b) a trabajar sus campos. La mujer se miró(c) en el espejo y comenzó(d) a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó(e) la razón de aquellas lágrimas. (Fíjate que los verbos están en el tiempo pasado)

Foram oferecidas três alternativas para cada verbo, com um total de quinze opções (mesclando o tempo passado e o tempo presente). Todos os alunos acertaram as cinco opções.

A última (7ª) questão relacionada à tradução (através de alternativas) também envolvia verbos (*dio, dijo, traído*): os dois primeiros estavam no *Pretérito Indefinido* (ou *Pretérito Perfecto Simple*) e o último no *Pretérito Perfecto Compuesto*.

La mujer le dio(a) el espejo y le dijo(b):

– Mi marido ha traído(c) a otra mujer, joven y hermosa.

Conforme previsto, boa parte dos alunos acabou confundindo a palavra *traído* (espanhol-português), por tratar-se da mesma grafia nas duas línguas. No entanto, os infinitivos dos verbos são absolutamente diferentes: *traer* (trazer) e “trair” (*traicionar*). Mas, o que nos chama a atenção, é que na questão de compreensão do texto (2), nenhum aluno marcou esta alternativa: *El campesino había traicionado a su mujer en la ciudad*. Quanto às alternativas, foram oferecidas doze, sendo quatro para cada verbo, com apenas três corretas. Pelos motivos acima expostos, 64,3% acertaram somente os verbos (a) e (b) e 37,5% dos alunos acertaram todos os verbos.

4ª etapa

Atkinson (1993 *apud* Romanelli, 2009, p. 216), no que diz respeito às vantagens da tradução, ressalta que esta “força os alunos a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto, e não somente a manipular formas gram-

ticais de maneira mecânica”. Sendo assim, com relação às questões dissertativas de 8 a 13, em que os alunos trabalharam efetivamente na tradução do microconto, do espanhol ao português, faz-se as seguintes considerações sobre cada uma das questões:

Questão 8: *Un campesino chino se fue a la ciudad para vender la cosecha de arroz y su mujer le pidió que no se olvidase de traerle un peine.*

Quanto às dificuldades evidenciadas no português, estas foram apenas de ortografia (falta de crase e de acentuação) e de sintaxe para alguns alunos.

Quanto ao vocabulário, principalmente com relação à *peine* ou *cosecha*, não houve problemas, uma vez que eles foram trabalhados anteriormente na questão 3. Apenas um aluno fez uma tradução mais livre, inclusive com acréscimos, e um aluno usou “agricultor” e “safra” (para *campesino* e *cosecha*). Zabalbeascoa Terrán (1990, p. 77) indica que é mais frequente nos primeiros níveis a existência de uma tradução interiorizada, que costuma ser mais literal. E foi isso que verificamos nesse primeiro trecho do texto, em que a maioria procurou usar palavras próximas no português, como *campesino* / camponês, *mujer* / mulher, *cosecha* / colheita.

Questão 9: *Después de vender su arroz en la ciudad, el campesino se reunió con unos compañeros, y bebieron y lo celebraron largamente.*

Para o advérbio *largamente* os alunos optaram por: “longamente” (4), “por (1) longo período” (4), “muito” (1), “por muito tempo” (1), “durante muito tempo” (1), “por um longo tempo” (1), e tivemos ainda, de forma equivocada, “largamente” (1) e “por um largo tempo” (1). É necessário lembrar que na questão 4, em que esse vocábulo foi trabalhado, cinco alunos erraram, em função da sua proximidade ao português. Ou seja, das muitas opções de tradução, percebeu-se que quase todos os alunos tiveram consciência de que o termo *largamente* estava associado a tempo (algo duradouro). Somente um aluno não teve a compreensão geral do termo, e outro compreendeu-o em parte. Dessa forma, podemos afirmar que “o uso da tradução permite aos alunos pensar “comparativamente”. A comparação entre as duas línguas, segundo Atkinson (1993 *apud* Romanelli, 2009, p. 216), os leva a ter uma consciência maior acerca das diferenças e a evitar grande parte dos erros mais comuns na LE”.

No que se refere ao vocabulário *unos compañeros*, tivemos as seguintes opções de tradução: “uns companheiros” (5), “alguns companheiros” (2), “seus companheiros” (2), além de “alguns amigos” (2), “seus amigos” (2) e, também, “uns colegas” (1). Para a palavra *después*, treze (13) alunos usaram “depois” e somente um (1) usou “após”. Para o verbo *celebraron*, os alunos optaram, preferivelmente, por “celebraram” (12), seguido de “comemoraram” (1) e “para celebrar”

(1). Ou seja, os termos “celebraram” e “companheiros”, assim como “depois”, quase iguais nas duas línguas, foram preferencialmente usados, independentemente dos termos “uns”, “alguns” e “seus” para *unos*.

Questão 10: *Después, un poco confuso, en el momento de regresar, se acordó de que su mujer le había pedido algo, pero ¿qué era? no lo podía recordar.*

No caso do vocábulo *recordar*, também trabalhado anteriormente na questão 4, em que apenas um aluno se equivocou, aqui na tradução não houve nenhum impasse: boa parte deles usou “lembrar” (13) e “recordar” (1), palavras sinônimas. Quanto ao vocábulo *regresar*, a tradução se deu da mesma forma, por meio dos seguintes sinônimos: “voltar” (7), “retornar” (2) e “regressar” (1). Alguns alunos decidiram alongar o termo – “na volta pra casa” (1), “estava voltando” (2) e, de forma inusitada, um aluno usou “de ressaca”. Assim, ao contrário do que se pensava quanto ao uso de “regressar”, eles usaram preferencialmente o verbo “voltar”. Também destacamos aqui a preferência tradutória dos alunos para *se acordó*: “se lembrou” (8), “lembrou-se” (4) e, ainda, “lembrou” (2), sem o pronome reflexivo *se*. Ou seja, a preferência foi pela próclise (8), que é muito mais usada normalmente pelos alunos, seguida da ênclise (4).

Questão 11: *Entonces compró en una tienda para mujeres lo primero que le llamó la atención: un espejo. Y regresó al pueblo.*

Conforme já mencionado (e na tradução não foi diferente), os verbos em *Preterito Indefinido* foram corretamente usados, apesar dos mesmos terem sido pouco trabalhados até este momento na disciplina.

Destacamos aqui um termo que costuma ser desafiante na tradução, por abarcar várias possibilidades de acepção: *pueblo*. De acordo com o contexto, observou-se a preferência por “povoado” (8), apesar de não ser usual no português, seguido de “vila” (2), “casa” (2) e “aldeia” (1). E um aluno deixou de traduzir a última frase (*Y regresó al pueblo*). Mencionamos também o vocábulo *regresar*, que já apareceu 2 vezes anteriormente. O mesmo foi assimilado por quase todos os alunos: “voltou” (13).

No caso de *tienda para mujeres*, elencamos as seguintes escolhas: a maioria se decidiu por “loja para (de) mulheres (mulher)” (10), seguido de “loja feminina” (1), “loja de acessórios femininos” (1), “bijuteria” (1), o que não parece fazer sentido e, de forma equivocada, “tenda para mulheres” (1), trabalhado na questão 5, onde um aluno errou lá e aqui (*tenda*), corroborando e confirmando a sua falta de compreensão pelo termo utilizado.

Questão 12: *Entregó el regalo a su mujer y se marchó a trabajar sus campos. La mujer se miró en el espejo y comenzó a llorar desconsoladamente. La madre le preguntó la razón de aquellas lágrimas.*

No caso de *campos*, a opção preferida por todos foi manter o mesmo termo, “campos” (12), junto a outras duas opções: “terras” (1) e “roça” (2). Com relação ao vocabulário *regalo* (“presente”), apenas um aluno não traduziu, conforme já comentado no segundo parágrafo da questão 11. Em *se marchó*, a preferência se deu pelo verbo “foi” (11), apesar de todos os demais serem válidos e estarem conjugados corretamente: *se marchó*: partiu (1), saiu (1), andou (1).

Questão 13: *La mujer le dio el espejo y le dijo: – Mi marido ha traído a otra mujer, joven y hermosa. La madre cogió el espejo, lo miró y le dijo a su hija: – No tienes de qué preocuparte, es una vieja.*

Nessa conversa entre o camponês e a sua mulher, constatou-se problemas de compreensão por causa do verbo *ha traído*, que na questão 7 a maioria se equivocou (9), possivelmente em função da proximidade com o português. Então, aqui, manteve-se o erro: *ha traído* / “traiu” (9). O restante dos alunos traduziu acertadamente por “trouxe” (5). Quanto às demais palavras, registramos a tradução de *hermosa* por “charmosa” (1), possivelmente pela semelhança da palavra, e do verbo *es* (espanhol – 3ª pessoa singular) pelo verbo “és” (português – 2ª pessoa singular), um erro bem comum nas fases iniciais do curso. Navarro e Mora (1994, p. 230) ressaltam que a tradução pode levar o aluno a fazer certas interpretações erradas, como vimos nessa última questão, devido a semelhanças formais e lexicais ou às dificuldades colocadas por certos estereótipos culturais.

Considerações finais

A análise da atividade pedagógica de tradução, tendo como fonte um texto literário, permitiu uma série de compreensões sobre o processo de aprendizagem com o apoio de atividades de mediação. Os resultados obtidos a partir das respostas dadas pelos estudantes de nível inicial de espanhol apontaram o grau de conhecimento que eles têm no início do seu processo de aprendizagem da língua sobre as diferenças lexicais, gramaticais e linguísticas da língua espanhola em relação ao português e o quanto eles já são capazes de dissociar ou não as duas línguas.

Também foi possível constatar, por meio das atividades contrastivas, de compreensão e de tradução, o trajeto percorrido pelos alunos para aprofundar a compreensão, não só integral do texto, mas também no que se refere às estruturas mínimas, reflexionando e contrastando as duas línguas – português e espanhol – envolvidas, em suas diversidades de sentido e de estruturas morfossintáticas.

Como atividade pedagógica, a utilização da tradução como estratégia de aprendizagem se mostrou um instrumento adequado e pertinente. A partir dela foi possível constatar que os aprendentes, como responsáveis também pelo seu aprendizado, refletiram sobre seu processo de aprendizagem, sobre as suas crenças em relação à literatura e à tradução, e sobre a própria competência linguística, tanto da língua estrangeira quanto da própria língua materna. Tal reflexão ajudou, igualmente, no aprofundamento vocabular e linguístico dos estudantes, com o contraste entre as línguas servindo de oportunidade para a construção de sentidos sobre a(s) língua(s).

Apesar dos resultados já positivos percebidos nesta pesquisa, concernente ao uso da tradução na aprendizagem de línguas estrangeiras, acreditamos na importância de se acompanhar o processo dos alunos ao longo do tempo, com atividades tradutórias desafiadoras a cada nível, seja com textos literários mais complexos, seja com o uso de diferentes gêneros textuais. Acreditamos que a constância destas atividades na formação dos estudantes de graduação, muitos deles futuros professores de línguas estrangeiras, pode não apenas ajudá-los em seu processo de aprendizagem, com base no que discutimos ao longo deste artigo, como também enfraquecer possíveis crenças negativas relacionadas à prática tradutória e seu uso em sala de aula.

Referências

ALEGRE, Teresa. A tradução pedagógica no actual ensino de línguas: o caso do alemão. In: *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias – Novas Perspectivas – Novas Fronteiras*. [Actas]. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2000. p. 11-28.

ARRIBA GARCÍA, Clara de. Introducción a la traducción pedagógica. *Revista UDC Lenguaje y textos*, n. 8, p. 269-283, 1996. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/7979>. Acesso em: 06 fev 2022.

CAMPBELL, Stuart. *Translation into the Second Language*. Londres: Longman, 1998.

CESCO, Andréa; VILAROUCA, Cláudia Grijó; BERGMANN, Juliana C. F. *Literatura e Ensino III*. Florianópolis/SC: CCE/UFSC, 2015. v.1.

CESCO, Andréa; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira. In: JÚNIOR, Joaquim Martins Cancela; NASCIMENTO, Lilian Cristina Barata Pereira; PINTO, Antonio Sergio da Costa (Org.). *Estudos da Tradução: Caminhos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023, v. 1, p. 15-37.

COLINA, Sonia. Second Language Acquisition, Language Teaching and Translation Studies. *The Translator*, Oxford, n. 1, p. 1-24, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114>. Acesso em: 07 fev 2022.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Madrid: Instituto Cervantes, 2021. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

GARCÍA YEBRA, Valentín. La traducción en la enseñanza de las lenguas afines. In: CALVI, Vittoria; SAN VICENTE, Félix (Org.). *La identidad del español y su didáctica*. Viareggio: Baroni Editores, 1998.

HURTADO ALBIR, Amparo. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. In: MIQUEL LÓPEZ, Lourdes; SANS BAULENAS, Neus. (Org.). *Actas II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1988. p. 53-79.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória; aspectos teóricos e didáticos. Tradução de Fábio Alves. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio (Org.). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 19-57.

KIRALY, Donald. *Toward a systematic approach to translation skills instruction*. Ann Arbor, MI: U.M.I., 1990.

NAIMUSHIN, Boris. Translation in Foreign Language Teaching: The Fifth Skill. *Modern English Teacher*, v. 11, n. 4, p. 46-49, 2002.

NAVARRO, Carmen; MORA, María José Rodrigo. Textos literários: didáctica de la lengua y de la traducción. *Estudis sobre la traducció*. 1, Castellò de la Plana, Universitat Jaume I, p. 227-242, 1994. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatu-ra/aispi/pdf/12/12_225.pdf. Acesso em: 28 jan 2022.

NUNES, Gabriela Marçal; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. Elaboração de Critérios de Análise para Aplicativos de Línguas Estrangeiras como Recursos Didáticos ao Ensino Formal. *Trama*, v. 15, n. 35, p. 70-78, 2019.

PEGENAUTE, Luis. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, n. 27-28, p. 107-126, 1996. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=98042>. Acesso em: 10 fev 2022.

PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, p. 321-353, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.30827/sendebarr.v23i0.41>. Acesso em: 10 fev 2022.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v8i2.756>. Acesso em: 02 mar 2022.

SANTORO, Elisabetta. *Da indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino do italiano como língua estrangeira*. 2007. 355 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2007.tde-26022008-141241>. Acesso em: 18 fev 2022

SZYMYSLIK, Robert. La práctica de la traducción literaria y la enseñanza de lenguas en entornos de integración. *Fitispos International Journal*, v. 8, n. 1, p. 110-121, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.273>. Acesso em: 25 mar 2022.

ZABALBEASCOA TERRÁN, Patrick. Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Sintagma*, v. 2, p. 75-86. 1990. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684053>. Acesso em: 15 fev 2022.

ZANÓN, Javier. Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, n. 5, 1990. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm. Acesso em: 28 jan 2022.



DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN DE LOS FRASEOPAREMIOLÓGISMOS DEL ESPAÑOL EN LA ERA POSPANDEMIA

Luis Carlos Ramos Nogueira¹

Resumen: Este trabajo tiene por objetivo reflexionar sobre la enseñanza de la Fraseoparemiología del español como lengua extranjera para traductores (E/LET), considerando los recursos tecnológicos que se volvieron más visibles a raíz del contexto pandémico que se estableció en 2020. Se promueve la creación de materiales didácticos con el respaldo de herramientas disponibles en sitios de acceso libre en internet, como H5P. Se enfatiza tanto la autonomía del alumno como la concienciación y creatividad del profesor. Asimismo, se pone de relieve la traducción como motivadora del desarrollo de las habilidades necesarias en el aula de E/LET, tales como oír, hablar, leer y escribir, incluida la misma traducción como quinta habilidad. Los resultados son prometedores, ya que apuntan a la posibilidad de poner en negociación profesores y alumnos, según las necesidades de cada grupo.

Palabras-clave: Traducción; Didáctica; Fraseoparemiología; Español; H5P.

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o ensino da Fraseoparemiologia do Espanhol como língua estrangeira para tradutores (E/LET), levando em consideração os recursos tecnológicos que se tornaram mais visíveis em decorrência do contexto pandêmico que se instalou em 2020. A criação de materiais didáticos é promovida com o apoio de ferramentas disponíveis em sites de acesso aberto na internet, como o H5P. São enfatizadas tanto a autonomia do aluno quanto a consciência e a criatividade do professor. Da mesma forma, a tradução é destacada como motivadora para o desenvolvimento das habilidades necessárias na sala de aula E/LET, como ouvir, falar, ler e escrever, incluindo a própria tradução como quinta habilidade. Os resultados são promissores, pois apontam para a possibilidade de colocar professores e alunos em negociação, de acordo com as necessidades de cada grupo.

Palavras-chave: Tradução; Didática; Fraseoparemiologia; Espanhol; H5P.

¹ Doctor en Lingüística y líder del grupo de investigación (Re)ENUNFRAPA – (Re)Enunciación Fraseoparemiológica. Profesor del “Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET)” y del “Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD)”, de la Universidad de Brasilia (UnB). E-mail: luiscarlos.lucanog@gmail.com

Introducción

Las reflexiones que planteo se enmarcan en los estudios del grupo (RE) ENUNFRAPA, especializado en la investigación de la (re)enunciación fraseoparemiológica. Este grupo se dedica a escudriñar el proceso de traducción de las unidades fraseoparemiológicas (UFPs) de una lengua a otra. Dentro de las cuatro líneas en las que se subdividen sus estudios, se aborda específicamente la didáctica de las UFPs, tema que nos ocupa en este artículo.

Enfrentar la enseñanza de las Unidades Fraseoparemiológicas (UFPs) en el aula nos lleva a reflexionar acerca de un prejuicio que no siempre se admite de buenas a primeras. Para comenzar, hace falta reconocer que el tema de los dichos y frases hechas, objeto de estudio de la Fraseoparemiología, raramente encuentra su lugar entre los temas tradicionales de una clase de lengua materna. Esta negación posiblemente se explique porque, supuestamente, este espacio se destinaría exclusivamente al estudio de la lengua culta. Al menos, esa es la impresión que se tiene al observar el acuerdo tácito que hay en el ámbito educativo. En el mejor de los casos, la Fraseoparemiología puede aparecer en el programa de estudios de algún profesor más atento que vea más allá de lo convencional en la enseñanza de la lengua materna, al reconocer la diversidad de voces que la componen. Al fin y al cabo, una lengua está hecha de superposiciones (Berman, 2014). Dicho de otro modo, hay una lengua que se estudia en la escuela, que coexiste armoniosamente con la que practica la gente en la calle, fruto de sus contactos y experiencias acumulados a lo largo de la vida.

El protagonismo que ha adquirido la Fraseoparemiología en los últimos años, aunque aún no sea suficiente para situarla entre los temas más estudiados del área del lenguaje, se debe principalmente a cualquier actividad que involucre una lengua extranjera. Ante todo, hay que considerar que la cultura atraviesa todas las lenguas y que las unidades fraseoparemiológicas, a su vez, se encuentran incrustadas en el seno de esta cultura. Dicho protagonismo se puede explicar desde dos perspectivas: la primera se encuentra en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y la segunda, en los estudios de traducción.

Por un lado, al analizar el primer caso, nos percatamos de que el entorno del aula nos presenta una realidad fingida. En este contexto, todo el esfuerzo del profesor se centra en recrear situaciones en las que el estudiante pueda arreglarse como sea posible en la resolución de problemas que no lo expone a los riesgos verdaderos de un entorno nativo. Resáltese que esto no implica ninguna crítica. Kramsh (2004) destaca que, en el aprendizaje de una lengua, la cultura actúa como un telón de fondo, desde el primer momento, capaz de generar inquietud en los aprendices, lo que evidencia las limitaciones en la conquista de la competencia comunicativa. Brown (2000) sostiene que una lengua forma parte de una

cultura, y viceversa, lo cual nos lleva inevitablemente, a la hipótesis Sapir/Whorf. De este modo, el profesor consciente de su rol procurará introducir en el aula aspectos de la lengua que acerquen al alumno a un entorno de uso real de la lengua. El aprendizaje de las unidades fraseoparemiológicas, seguramente, se revelará como una de las estrategias más eficaces para acortar la brecha entre estos dos espacios de uso del lenguaje: el real y el fingido.

Por otro lado, si nos dedicamos a observar el segundo caso, notaremos del mismo modo que, al igual que el universo de la enseñanza de lenguas, los estudios de traducción también se vieron envueltos en el fenómeno que resalta la importancia de la cultura a partir de la década de 1980, al que Bassnett y Lefevere (1992) denominan estratégicamente “giro cultural” (*cultural turn*). Asimismo, Bassnett y Trivedi (1999, p.2) sostienen que “la traducción no ocurre en un vacío, sino como algo continuo; no es un acto aislado, sino parte de un proceso permanente de transferencia intercultural”.

Desde esta perspectiva, en el enfoque de traducción que Hurtado Albir (2008) califica como comunicativo y sociocultural, se destaca la corriente teórica a la que se conoce como Funcionalismo (alemán), defendida por Hans Vermeer, Katharina Reiss y Christiane Nord. En esta corriente se sostiene que una traducción debe ser analizada desde la cultura de origen hacia la cultura de destino. En otras palabras, la cultura se convierte en la misma unidad de traducción, ya que la comunidad lingüística que recibirá el nuevo texto no comparte todos los aspectos culturales de la comunidad lingüística de origen y, por lo tanto, el traductor deberá realizar ajustes. Quizás, debido a este problema, la libertad excesiva concedida al traductor en el marco del Funcionalismo (alemán) pueda considerarse necesaria para llevar a cabo una tarea casi imposible: (re)enunciar en otra cultura algo que es propio de una lengua. A esto se le denomina “culturema”. En este contexto, no hay duda: las unidades fraseoparemiológicas son un importante vector de la cultura de un pueblo.

No obstante, es importante señalar que el término “Fraseoparemiología” es una tendencia entre algunos estudiosos del área y tiene por objetivo aglutinar en un único término la Fraseología y la Paremiología. Según García-Page (2008), las locuciones son el auténtico objeto de la Fraseología, mientras que del estudio de las paremias y proverbios (o refranes) debería ocuparse la Paremiología. Este tipo de unidades ya se destacaba como estrategia de acto de habla en obras clásicas y monumentales del porte del Quijote o de La Celestina. Desde mi perspectiva, aunque los estudiosos del área no hayan llegado a un acuerdo en cuanto a la terminología adecuada, lo cierto es que todas son frases (hechas) y, al serlo,

² Traducción mía para el original en inglés: “Translation does not happen in a vacuum, but in a continuum; it is not an isolated act, it is part of an ongoing process of intercultural transfer”.

requieren, como mínimo, un estudio diferenciado de las combinaciones libres de la lengua.

Quiero abordar el tema de las UFPs desde dos perspectivas que se entrelazan: la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como los estudios de traducción. En otras palabras, mi objetivo es discutir y presentar propuestas sobre cómo enseñar la traducción de UFPs en una clase de español como lengua extranjera para traductores (E/LET) de una carrera universitaria. Este enfoque implica comprender cuestiones que van desde la tarea de identificar y definir las UFPs hasta descubrir la clave de la mejor manera para (re)enunciarlas en la lengua de destino. Para llegar a esta conclusión, habría que abordar algunas etapas preliminares como: reflexionar sobre el impacto de la pandemia del coronavirus en la enseñanza de lenguas para traductores; identificar estrategias didácticas más efectivas y crear un material didáctico que satisfaga las necesidades de los alumnos. Todos estos aspectos deben tener en cuenta la autonomía del alumno, ya que traducir es una compleja tarea que, en gran medida, requiere alguna habilidad en investigar problemas, hacer preguntas y realizar consultas a libros y a personas.

1. Enseñar lenguas antes y después de la pandemia

¡Nada será igual que antes! Hay dos realidades que debemos considerar en el entorno del E/LET de una carrera universitaria – y en muchos otros, en realidad –: antes y después de la pandemia del coronavirus.

Hace algunos años, el material didáctico que se empleaba, en el mejor de los casos, se limitaba a un libro, cuyo contenido se manejaba de manera aleatoria. Hay que tener en cuenta que, en un periodo de aproximadamente ocho semestres para completar una carrera, resulta difícil encontrar una secuencia didáctica predefinida que satisfaga la necesidad de integrar esta asignatura con otras igualmente relevantes para la formación del estudiante. En muchas ocasiones, se requería más de un manual didáctico o, a depender del profesor, estos materiales podrían combinarse con alguna elaboración propia.

El punto de inflexión se dio con el surgimiento de la pandemia del coronavirus en el año 2020. Del día a la noche, los profesores nos vimos obligados a adaptarnos a la nueva realidad que se nos presentaba: todas las escuelas y universidades fueron cerradas por decreto oficial. La orden era clara: las personas no podían compartir espacios, a menos que formaran parte de la misma familia. Era el único modo de contener la enfermedad.

Las clases debían impartirse de forma remota, a través de internet, mayormente. Sin embargo, surgía la pregunta: ¿Cómo enseñar virtualmente, cuando muchos de los profesores nos encontrábamos en una fase de negación en la que postergábamos el estrechamiento de nuestra relación con la tecnología en el en-

torno del aula? Cada uno se las arregló como pudo, aprendiendo lo mínimo necesario para que el proceso de enseñanza pudiera avanzar.

Se tomaron todas las medidas poco a poco. En un principio, muchos profesores recurrimos a *Google Classroom*, una solución inmediata donde podíamos cargar materiales como documentos de textos, ejercicios, enlaces, vídeos y audios, entre otros. Posteriormente, se popularizaron las plataformas de reunión en línea, como *Zoom* y *Teams*, por ejemplo. Algunas instituciones pasaron a emplear plataformas *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), originalmente diseñadas para la enseñanza a distancia, como medio regular de implementar clases diarias que, en otro contexto, habrían sido presenciales. La combinación de estas últimas con *Google Classroom*, parecía haber arrojado buenos resultados.

1.1 Una combinación poderosa para la enseñanza de lenguas

Una grata sorpresa que se dio a conocer en ese momento caótico fue el *H5P*³ (Paquete HTML5), una herramienta de código abierto que opera de manera independiente, aunque muchas veces se integra con la plataforma *Moodle*. En verdad, ambos son *software* de código abierto que se emplean en el entorno virtual de aprendizaje. Personalmente, utilizo la combinación de estos dos recursos para crear, almacenar y distribuir materiales didácticos, incluidas las evaluaciones, aunque las clases sigan siendo presenciales.

Dicha combinación, cuando se emplea con consciencia y creatividad, se convierte en un manual didáctico en línea. De este modo, el profesor puede distribuir el temario por secciones. En esta colaboración, los componentes se fortalecen mutuamente, y ahí radica el éxito.

2 El Moodle⁴

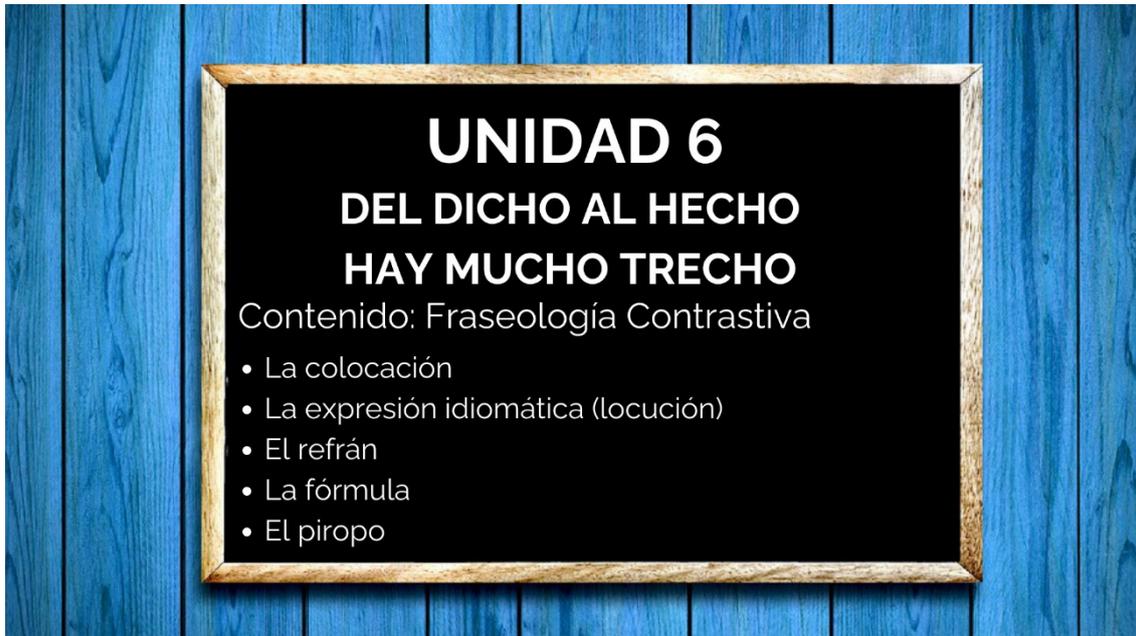
En esta plataforma para enseñanza en línea, se encuentran todas las posibilidades para organizar la asignatura. Con un ratón y mucha creatividad, es posible dar forma al material didáctico, dividiéndolo en tantos tópicos sean necesarios. Tómese, por ejemplo, el dedicado al aprendizaje de la Fraseoparemiología. Como se puede observar en la figura, creada en Canva⁵, una plataforma de diseño gráfico, se trata de la “Unidad 6”, la última de una serie de unidades en las que se han estudiado la gramática y otros temas culturales del último nivel de E/LET. Esto significa que el estudiante debería estar preparado para manejar los elementos lingüísticos estudiados hasta ese momento en situaciones de uso de las UFPs.

³ <https://h5p.org/>

⁴ Entre las diversas herramientas que ofrece la plataforma *Moodle*, se encuentra el “rótulo” (figura 1) en portugués, o “etiqueta”, en español. Se recomienda su empleo para titular una sección (unidad) y cumple la función de una portadilla. El archivo elaborado en Canva se puede cargar directamente al *Moodle*.

⁵ <https://www.canva.com/>

Figura 1: Portada de la Unidad 6 sobre la enseñanza de la Fraseoparemiología



Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

Es importante destacar que estratégicamente he empleado un refrán como título

de la unidad (así como en todas las otras), cuyo significado nos enseña que entre lo que se dice y lo que se hace hay una gran distancia. En el juego lingüístico que se establece en este título, de cierta manera, se advierte al estudiante que entre lo que se expresa y la verdadera intención hay mucho por comprender. En otras palabras, el título anticipa una de las características más relevantes de las UFPs: la idiomaticidad. Según Ramos-Nogueira (2017, p.70):

Lo que se entiende por idiomaticidad en fraseología, está directamente relacionado con la capacidad que tienen las combinaciones fijas de no hacerse revelar a través de las palabras aisladas que las componen en la forma como se presentan.

La estrategia didáctica que se identifica en la “etiqueta” implica la presentación de los tipos de UFPs con las que tendrá que enfrentarse el estudiante. Esto sirve como punto de partida para que el profesor pueda explicar cada uno de ellos con abundantes ejemplos e interacción con el grupo de alumnos, solicitándoles que ofrezcan una traducción de los ejemplos citados a su propia lengua materna. Cabe destacar que en una carrera de traducción no se estudia una lengua extranjera de manera aislada, sino que se enfatiza la participación activa de la lengua materna, ya que se trata de un par lingüístico.

Es crucial que el estudiante entienda que, a pesar de pertenecer a categorías diferentes, estas unidades no dejan de ser una frase y como tal deben ser estudiadas. Más aún, es importante tener claro que no se trata de una frase común (una construcción libre), sino de una “construcción fija” de la lengua.

Según el grupo al que pertenece puede:

1. Tratarse de una combinación preferencial de dos o más palabras, pero con bajo nivel metafórico en su mayoría (ropa interior; albergar una esperanza). A eso se le denomina “colocación”.
2. Referirse a una “combinación de dos o más términos con alto grado de fijación y necesidad de actualizarse dentro de la oración, cuyo significado no resulta de sus vocablos aislados, sino idiomáticamente” (Ramos-Nogueira, 2017, p. 68) (hablar por los codos; ver (alguien) los toros desde la barrera). A eso se le denomina “locución”.
3. Corresponder a una unidad con alto grado de autonomía en el texto, que pertenece al grupo de las proverbios y desempeña un papel educativo, con un trasfondo de moraleja (dime con quién andas y te diré quién eres; agua pasada no mueve molino). A eso se le denomina “refrán”.
4. Tratarse de una frase hecha reservada para determinadas situaciones sociales (agradecimiento: Dios se lo pague; saludo: ¡Buenos días!). A eso se le denomina “fórmula”.
5. Aludir a una frase hecha reservada para los galanteos (Los bombones al sol se derriten; Estás para toma pan y moja). A eso se le denomina “piropo”.

3 El H5P

Si antes el profesor de lenguas se veía limitado a llevar a cabo actividades exclusivas del manual didáctico, con colores e imágenes atractivas, en la actualidad no hay excusa para no hacerlo y, además, disfrutar en la elaboración de este tipo de material.

El *software* H5P brinda al profesor la oportunidad de crear actividades inteligentes, efectivas y estéticamente atractivas. Entre las diversas posibilidades que se pueden desarrollar, presento a continuación algunas de ellas (con el nombre en inglés, como suelen aparecer, y su respectiva traducción al español) que, de alguna manera, se pueden relacionar con la enseñanza de la Fraseopremiología:

- ✓ *Accordion* (Acordeón): Permite presentar un texto por partes, cuya alternancia y prioridad de párrafos quedan a cargo del estudiante. Con esta herramienta se pueden introducir textos que prioricen el uso de fraseopremiologismos.

- ✓ *Course Presentation* (Presentación de Curso): Ideal para elaborar diapositivas, combinando diversos recursos del H5P. Con esta herramienta se pueden explicar los fraseopremiologismos a través de conceptos y listas.
- ✓ *Dialog Cards* (Tarjetas de Diálogo): Facilita la memorización de contenidos cortos a través de la combinación de imágenes, audios y textos. Esta herramienta permite establecer correspondencias entre imágenes y fraseopremiologismos.
- ✓ *Dictation* (Dictado): Posibilita la creación de dictados donde el propio profesor puede grabar un fragmento que el estudiante deberá transcribir, guiado solamente por la grabación. Se puede utilizar esta herramienta para que el estudiante explique el significado y el uso de ciertas combinaciones fijas.
- ✓ *Drag the Words* (Arrastra las Palabras): Presenta frases incompletas en una columna y posibles respuestas en la otra. El estudiante debe elegir la frase ideal que complete la primera. Con esta herramienta se puede solicitar al estudiante que elija el fraseopremiologismo más adecuado para determinadas situaciones.
- ✓ *Fill in the Blanks* (Rellenar los Huecos): Permite presentar frases o textos incompletos que el estudiante debe completar según las orientaciones proporcionadas. Con esta herramienta, se pueden rellenar los huecos con información sobre un fraseopremiologismo dado, o con un fraseopremiologismo a partir de una explicación ofrecida.
- ✓ *Guess the Answer* (Adivina la Respuesta): Presenta una imagen y una pregunta, con la posibilidad de ofrecerle la respuesta al estudiante para confirmación o corrección. Esta herramienta es ideal para asociar una imagen a un fraseopremiologismo.
- ✓ *Interactive Video* (Vídeo Interactivo): Posibilita realizar intervenciones con la explicación de algún punto de la secuencia de un vídeo ya hecho, importado de internet. Con esta herramienta, se puede hacer una pausa en el vídeo e introducir una explicación sobre un fraseopremiologismo que aparezca.
- ✓ *Multiple Choice* (Múltiple Opción): Ideal para elaborar cuestiones de múltiple opción. Con esta herramienta, se pueden elaborar exámenes sobre el uso de los fraseopremiologismos.
- ✓ *Quiz* (Prueba): Permite elaborar cuestiones de diversos tipos: múltiple opción, "coge y arrastra", "rellenar huecos". Con esta herramienta, se pueden diseñar exámenes sobre el uso de los fraseopremiologismos.

- ✓ *Single Choice Set (Elegir una Única Opción)*: Para elaborar preguntas que tienen una única respuesta correcta. Con esta herramienta, se pueden crear exámenes sobre el uso de los fraseoparemiologismos.
- ✓ *True/False (Verdadero o Falso)*: Facilita la creación de preguntas del tipo “verdadero o falso”. Con esta herramienta, se pueden diseñar exámenes sobre el uso de los fraseoparemiologismos.

3.1 El empleo de “Course Presentation” (Presentación de Curso) para la exposición de conceptos y listas de fraseoparemiologismos

Así como se preparan clases con diapositivas en entornos presenciales, del mismo modo este recurso puede emplearse en clases virtuales. La ventaja destacada en este contexto es que una vez que el archivo esté completo, se puede guardarlo junto

Figura 2: Empleo de “Course Presentation”⁶

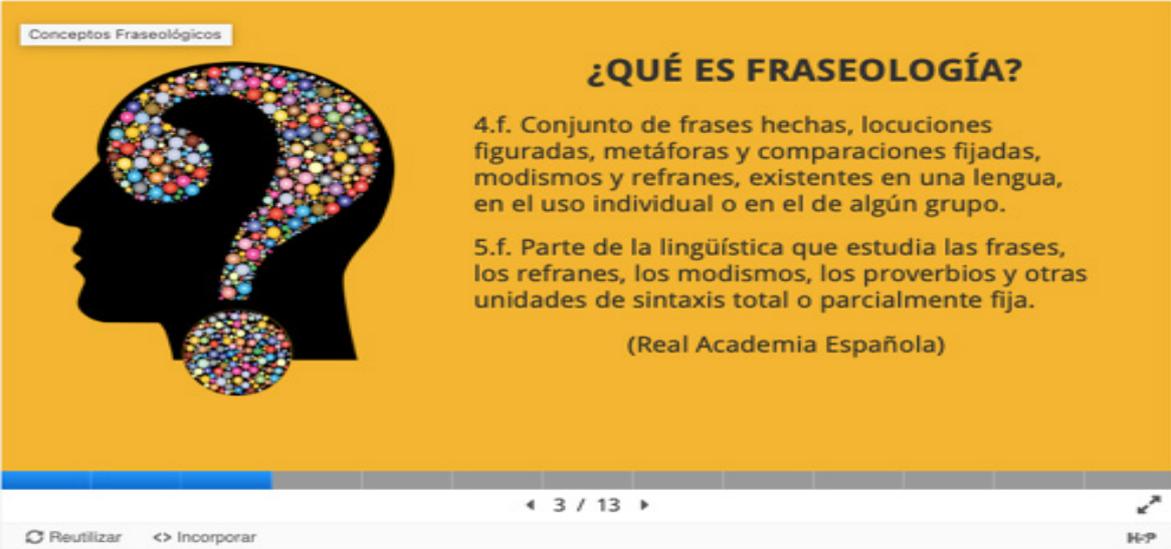


Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

Con otros archivos según el criterio del profesor, de acuerdo con la organización que este profesional dé a su material didáctico, permitiéndole recuperarlo fácilmente cuando sea necesario.

⁶ La creación de diapositivas en H5P se lleva a cabo con el empleo de la herramienta “Course Presentation” (Presentación de Curso). En esta herramienta, se ofrece la posibilidad de seleccionar el color de fondo de la pantalla, incorporar imágenes, vídeos, *gifs* o archivos de audio, y también asignar un título según la preferencia del profesor. Adicionalmente, a la diapositiva se le pueden incorporar cajas de texto, enlaces y tablas, así como diversos ejercicios que abarcan opciones como rellenar huecos, arrastrar fotografías, desplazar textos, marcar palabras y trabajar con vídeo interactivo.

Figura 3: Empleo de “Course Presentation”



Conceptos Fraseológicos

¿QUÉ ES FRASEOLOGÍA?

4.f. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.

5.f. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija.

(Real Academia Española)

◀ 3 / 13 ▶

Reutilizar <> Incorporar H-P

Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

La utilización de las diapositivas del H5P no constituye una novedad y opera bajo la misma estructura que el ya familiar *PowerPoint*. Estas diapositivas pueden desplegarse con el propósito de presentar un tema en particular. En esta ocasión, se tiene la oportunidad de explorar diversos conceptos relacionados con la Fraseoparemiología. Dado que es posible incorporar pequeñas cajas de texto, este es el momento idóneo para proporcionar ejemplos de fragmentos de obras literarias reconocidas o de canciones que aborden fraseoparemiologismos en su contenido. A continuación, se presenta otro enfoque que puede darse a la diapositiva.

Figura 4: Empleo de “Course Presentation”

Fraseoparemiologismo	Significado Conotativo
Andar de cabeza	Andar muy ocupado; preocupado por algo.
Costar un ojo de la cara	Costar muy caro.
Dar el do de pecho	Hacer gran esfuerzo por conseguir algo.
De bote en bote	Lleno de gente.
De golpe y porrazo	De repente.
De noche todos los gatos son pardos	Indica que no se perciben los detalles con poca luz.
En casa del herrero, cuchillo de palo	Advierte que faltan ciertas cosas donde deberían abundar.
En un abrir y cerrar de ojo	Muy rápidamente.
Ir de la Ceca a la Meca	Ir de una parte a otra por solucionar algo.
Mentar la sogá en casa del ahorcado	Recomienda no introducir en la conversación algo molesto para los presentes.
Quedarse de una pieza	Quedarse estupefacto.
Salirse del tiesto	Atreverse; perder los estribos; hacer o decir algo que no se espera.
Ser un sitio la casa de tócame Roque	Ser un sitio un lío, una confusión.
Tener cara de pocos amigos	Estar enfadado, poco receptivo a otras personas.
Tener muchas horas de vuelo	Tener experiencia.

◀ 4 / 12 ▶

Reutilizar <> Incorporar H-P

Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

Nótese que en esta diapositiva se ha implementado un formato de tabla para presentar una selección de unidades fraseoparemiológicas diversas (preferiblemente en orden alfabético), acompañadas de sus respectivos significados y teniendo en cuenta el uso de la preposición “de” en su formación. Este material puede ampliarse mediante la incorporación de otras diapositivas y abordar distintos aspectos para definir cada grupo de fraseoparemiologismos. A continuación, se mencionan ejemplos de otros aspectos a considerar:

- a) Fraseoparemiologismos con la preposición “a” (despedirse a la francesa, llover a cántaros).
- b) Fraseoparemiologismos con el verbo “ser” (ser harina de otro costal, ser pájaro de mal agüero).
- c) Fraseoparemiologismos con el verbo “estar” (estar al pie del cañón, estar hasta la coronilla).
- d) Fraseoparemiologismos con el verbo “echar” (echar en saco roto, echar balones fuera).
- e) Fraseoparemiologismos con el verbo “hacer” (hacer buenas migas, hacer de su capa un sayo).
- f) Fraseoparemiologismos con el verbo “tener” (tener mala pata; no tener ni pies ni cabeza).
- g) Fraseoparemiologismos con el verbo “dar” (dar rienda suelta, dar gato por liebre).
- h) Fraseoparemiologismos con el verbo “poner” (ponerle el cascabel al gato, poner el grito en el cielo).
- i) Fraseoparemiologismos taurinos (torear al alimón, ver los toros desde la barrera).

Esta ampliación enriquecerá la presentación al explorar diversas facetas y usos de los fraseoparemiologismos. Igualmente, es importante observar que este es el momento propicio para fomentar la interacción entre los miembros del grupo. Se puede instar a los estudiantes a participar en discusiones sobre el significado de cada fraseoparemiologismo, así como intentar encontrar un correspondiente en lengua materna y discutir sobre su motivación y vigencia (Ramos-Nogueira, 2016). Este enfoque no solo fortalecerá la comprensión individual de cada unidad, sino que también promoverá un intercambio cultural enriquecedor entre los participantes.

3.2 El empleo de “Accordion” (Acordeón) para la identificación de los fraseoparemiologismos

En el ámbito de la traducción, identificar un fraseoparemiologismo en medio de un texto es una de las tareas más desafiantes. Esta dificultad surge al ser necesario distinguir entre una construcción libre y una construcción fija, siendo esta última la que corresponde a los fraseoparemiologismos.

Para ayudar al traductor en esta labor, proporciono una pista clave. La construcción fija suele sonar inusual en medio del texto convencional. Ante la duda, es suficiente indagar si la frase tiene coherencia con las demás en el contexto. Si carece de sentido, se confirma su naturaleza idiomática.

Es esencial recordar que un fraseoparemiologismo solo adquiere significado a través de su conjunto y no por sus términos individualmente. Además, si se trata de una locución, se requiere una actualización sintáctica. Esto implica que el número, género, grado y tiempo verbal deben ser coherentes con el resto del texto, ya que una locución desempeña un papel sintáctico específico en la oración, como verbo, adjetivo, adverbio, sustantivo, entre otras categorías.

Figura 5: Empleo de “Accordion”⁷

La sombra del viento
Carlos Ruiz Zafón

La sombra del viento

▼ **Tramo 1**

—Éste es mi plan: en cuanto Fermín esté repuesto, tú, Daniel, casualmente, le haces una visita a la señora Nuria Monfort y le pones las cartas sobre la mesa. Le das a entender que sabes que te ha mentido y que esconde algo, mucho o poco, ya veremos.

—¿Para qué? —pregunté.

—Para ver cómo reacciona. No te dirá nada, por supuesto. O te mentará otra vez. Lo importante es clavar la banderilla, valga el símil taurino, y ver adónde nos conduce el toro, en este caso la ternera. Y ahí es donde entra usted, Fermín. Mientras Daniel le pone el cascabel al gato, usted se aposta discretamente vigilando a la sospechosa y espera a que ella muerda el anzuelo. Una vez lo haga, la sigue.

—Asume usted que ella irá a algún sitio —protesté.

—Hombre de poca fe. Lo hará. Tarde o temprano. Y algo me dice que en este caso será más temprano que tarde. Es la base de la psicología femenina.

—¿Y mientras tanto usted qué piensa hacer, doctor Freud? —pregunté.

—Eso es asunto mío y a su tiempo lo sabrás. Y me lo agradecerás.

Reutilizar <> Incorporar
H:P

Fuente: Ramos-Nogueira (2024)

El pasaje seleccionado para el estudio forma parte de “La sombra del viento”, novela de Ruiz Zafón (2001, p. 273, 274). En este fragmento, se destacan las

⁷ “Accordion” (Acordeón) es una herramienta que posibilita insertar tantos fragmentos de textos como sean necesarios para la identificación y estudio de los fraseoparemiologismos. Así, se pueden abarcar los tipos que se juzguen necesarios. Cada secuencia se centra en un tipo específico.

locuciones “Poner las cartas sobre la mesa” (hablar abierta y francamente sobre algo), “Ponerle el cascabel al gato” (realizar una tarea difícil y arriesgada) y “Morder el anzuelo” (caer en una trampa con un propósito específico).

Además, el autor establece un juego de palabras en el contexto taurino que sugiere otra locución: “Clavar la banderilla”. Para comprender mejor la supuesta intención del autor, es necesario explorar en la tauromaquia la razón por la que el torero clava la banderilla al toro. Se entiende que las banderillas, también conocidas como avivadores o alegradores, tienen la función de excitar al toro durante la corrida. Sin embargo, esta parece ser una locución potencial en lugar de una locución consolidada. Para que una expresión se considere una locución, debe cumplir ciertos requisitos, incluida su cristalización en el habla y la existencia de una convencionalización entre los hablantes sobre su significado connotativo (Corpas Pastor, 2003).

3.3 El empleo de “Dictation” (Dictado) para la identificación e interpretación de los fraseoparemiologismos.

El uso de “Dictation” (Dictado) es tan solo una excusa para guiar al estudiante a través del proceso de (re)enunciación de los fraseoparemiologismos. Esta tarea, aparentemente sencilla y antigua, involucra otros pasos que pueden llegar a comprometer el éxito de la traducción. Este proceso consta de tres etapas: 1) Identificación de la unidad: Implica la capacidad de distinguir entre construcciones libres y construcciones fijas del idioma. Para llevar a cabo esta tarea, el traductor debe contar con su conocimiento lingüístico y fraseoparemiológico de la lengua de origen.

2) Interpretación de la unidad: Una vez identificado el fraseoparemiologismo, el traductor debe ser capaz de comprender correctamente el significado de esa unidad. Para lograrlo, se requiere el conocimiento lingüístico y cultural en la lengua de origen.

3) (Re)enunciación de la unidad: Una vez identificado e interpretado el fraseoparemiologismo, el traductor debe ser capaz de encontrar una manera de decir nuevamente esa unidad en la lengua de destino. Aquí es donde entra en juego el concepto de “(re)enunciación fraseológica” según Ramos-Nogueira (2017, p.215)⁸.

⁸ Término acuñado por Ramos-Nogueira (2017, p. 213), quien explica que: “[...] la (re)enunciación fraseológica representa más que la mera sustitución de una unidad por otra. Es más, alberga una amplia gama de posibilidades de incorporación de una unidad original a otra lengua. Dichas posibilidades pueden variar entre: encontrar una locución correspondiente en la lengua meta, total o parcialmente; encontrar en la lengua meta un único lexema que sea capaz de resumir la

Hasta este punto, se han explorado dos posibilidades de actividades para las fundamentales tareas de identificación e interpretación de los fraseoparemiologismos. Sin lugar a duda, con un toque de creatividad, es factible idear otras actividades con el empleo de diversas herramientas. Respecto a la fase final de la (re)enunciación de los fraseoparemiologismos, la reservaré para una actividad más integral, al final de este artículo. Por ahora, es crucial lograr una familiarización con el tema a través de actividades preliminares.

Figura 6: Empleo de “Dictation”⁹



Dictado para identificación de los fraseoparemiologismos

Oye cada uno de los audios disponibles y transcribe lo que has escuchado. Tras hacerlo, identifica y explica los fraseoparemiologismos que hayas encontrado.

Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

Para la tarea de identificación e interpretación de los fraseoparemiologismos, se han elegido unas unidades que forman parte de “El prisionero del cielo”, novela de Ruiz Zafón (2011, p.157): “Vérsele (a alguien) el plumero” (ser capaz de reconocerle (a alguien) la (mala) intención; “Apostarse (alguien) hasta los calzoncillos” (estar muy seguro de un hecho); “Tener (alguien) mala leche” (tener malhumor/tener mal carácter).

locución original, so pena de que tal acción pueda generar alguna pérdida de su expresividad; servirse de la paráfrasis para explicar la locución original, so pena de incurrir en una sobre traducción; conservar parte o toda la locución original, como producto del préstamo de uno o más términos– en estos casos son bien venidas las notas explicativas–; crear una locución en la lengua meta, como producto del calco, aunque que carentes de fijación y convencionalización; o en último caso, omitir la locución y presentar alguna forma de compensación textual por su pérdida. Lo cierto es que siempre habrá una forma de (re)enunciar la locución en su nuevo contexto. Siempre habrá una manera decirla nuevamente, aunque no sea la ideal, la perfecta. Todas esas posibilidades se resumen a (re)enunciación”

⁹ La herramienta “Dictation” (Dictado) se configura mediante la introducción de archivos grabados directamente en H5P o cargados desde fuentes externas. Su corrección es automática.

En este fragmento hay un problema que solucionar. La locución “Tener mala leche” ofrece dos interpretaciones: 1) tiene que ver con el mal carácter de alguien. En este caso, se supone que la persona adquirió esta característica negativa de su personalidad a través de la leche materna que consumió durante la lactancia. En otras palabras, el mal carácter se considera una herencia de la figura materna; 2) está relacionado con el estado de ánimo de la persona en cuestión. En este caso, la locución dice respecto al malhumor que alguien puede mostrar en algún momento específico. La interpretación inadecuada de esta locución podría llevar inevitablemente al fracaso en la traducción, dado que la elección del significado incorrecto podría alterar significativamente el mensaje que se intenta comunicar.

3.4 El empleo de “Guess the Answer” (Adivina la Respuesta) para la comprensión de la iconicidad de los fraseoparemiologismos

Los fraseoparemiologismos suelen ir acompañados de una representación visual. Así, es probable que la imagen presente en un diccionario o glosario estimule el aspecto cognitivo del aprendiz al resumir la situación implícita en la frase, evocando la atención hacia la misma. A eso se le denomina “iconicidad”: cuando una imagen busca transmitir la esencia del fraseoparemiologismo. A veces, este enfoque se presenta de forma muy lúdica.

Un ejemplo destacado es el creativo “Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas” (Pequeño Diccionario Ilustrado de Expresiones Idiomáticas), de los autores Everton Ballardin y Marcelo Zocchio, publicado por la editorial DBA, en 2001. Este diccionario, de naturaleza lúdica, presenta cincuenta divertidas imágenes que representan expresiones brasileñas y funciona más bien como un juego de adivinanzas. Por ejemplo, la fotografía en blanco y negro de un hombre cuya mitad del cuerpo se encuentra dentro de un tubo representa la locución brasileña “Entrar (alguém) pelo cano” (Entrar alguien por la tubería, en una traducción literal). Su significado connotativo (Corpas Pastor, 2003) corresponde a no lograr éxito en algo; tener perjuicio; meterse en problemas. La imagen facilita la memorización del significado.

En este contexto, la herramienta “Guess the Answer” (Adivina la Respuesta) nos viene como un “anillo al dedo” y se presenta como una herramienta valiosa en la enseñanza de la fraseoparemiología. Esta actividad puede repetirse utilizando diversas imágenes que representen diversos fraseoparemiologismos. A modo de ejemplo, se ha elegido a continuación la paremia “Aunque la mona se

vista de seda, mona se queda”. La misión del estudiante es “adivinar” cuál es el fraseoparemiologismo escondido detrás de la imagen.

Figura 7: Empleo de “Guess the Answer”¹⁰

¿Cuál fraseoparemiologismo corresponde a esta imagen?



Click to see the answer.

Fuente: Ramos-Nogueira (2024).¹¹

“Paremia” es un hiperónimo que se utiliza para describir diversos tipos de frases hechas, con un alto grado de autonomía en el contexto en que se presentan. Entre las paremias, se encuentran el refrán, la frase proverbial, el aforismo y el dialogismo, entre otras posibilidades (Sevilla Muñoz; Crida Álvarez, 2013). La unidad que se ha elegido para representar esta sección ha sido “Aunque la mona se vista de seda, mona se queda”. Esta unidad se ilustra con la imagen de una mona simpática y elegante, metida en un lujoso vestido de seda azul, peinada y maquillada como si fuera una mujer.

Esta elección destaca la potencia de la imagen como herramienta pedagógica en la enseñanza de los fraseoparemiologismos, al mostrar de manera clara a una mona que intenta presentarse como fina y elegante. Además, resalta una característica fundamental de los refranes: su estrecha relación con la advertencia, la moral y la enseñanza a través de las frases hechas. En este caso en particular,

¹⁰ “Guess the Answer” (Adivina la Respuesta) opera, al igual que la mayoría de las otras herramientas, de manera muy lúdica, planteándose como un juego que el alumno debe superar. Se presenta una imagen y se formula una pregunta a la que el estudiante debe responder. El elemento sorpresa reside en el botón “click to see the answer” (pincha para ver la respuesta). El profesor asume la responsabilidad de cifrar la respuesta, añadiendo desafío y emoción al ejercicio.

¹¹ Imagen de acceso libre en internet.

la paremia nos enseña que uno no es capaz de encubrir con artificios lo que efectivamente es.

3.5 El empleo de “Interactive video” (Vídeo Interactivo) para la identificación e interpretación de los fraseoparemiologismos

Esta modalidad de actividad representa otra forma de llevar a cabo la identificación e interpretación de los fraseoparemiologismos y culmina en la creación de glosarios fraseoparemiológicos. En la primera etapa, la tarea consiste en mostrar a los aprendices un vídeo y solicitarles que identifiquen las unidades presentes en dicho material. Una vez que hayan identificado las unidades, se les pide que elaboren un glosario.

El glosario debe contener los siguientes pasos:

- Observar el vídeo detenidamente. En esta etapa, deberá distinguir entre construcciones fijas y construcciones libres.
- Relacionar todas las construcciones fijas que se han identificado.
- Organizarlas como si se tratara de un diccionario. Las entradas deberán aparecer en infinitivo (en el caso de unidades verbales) y en orden alfabético. Ej: *Tomarle (a alguien) el pelo*.
- Buscar el significado de cada una de las unidades. Priorizar fuentes confiables como el Diccionario de la Real Academia; la Biblioteca Fraseológica y Paremiológica del Centro Virtual Cervantes¹²; el Refranero Multilingüe de Centro Virtual Cervantes¹³; el Diccionario de Dichos y Frases Hechas, Editorial Espasa, de Alberto Buitrago.
- Proporcionar un ejemplo de uso de cada unidad; contextualizarla.
- Intentar encontrar una correspondencia en portugués para cada unidad.
- Ilustrar cada unidad con algún tipo de foto o dibujo. Se recomienda priorizar el significado denotativo (Corpas Pastor, 2003) de la unidad. Buscar imágenes que reflejen las palabras que componen la unidad en cuestión.

Para esta actividad se ha seleccionado el episodio “La pelea”, de la serie “Él dice, yo traduzco”, del humorista Gazzielo (Gazz) centrado en el humor canario (Islas Canarias/ES), con acceso libre en *Youtube*¹⁴.

¹² https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/default.htm

¹³ <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=YhPFq24M0oc>

Figura 8: Empleo de “Interactive Video”¹⁵

La fraseología en el humor actual canario



Fuente: “Print” de “Él dice, yo traduzco”, episodio “La Pelea”.¹⁶

Este recurso didáctico cumple la función de presentar al estudiante una serie de fraseoparemiologismos con toque canario. Tiene por objetivo diversificar el conocimiento del acervo fraseoparemiológico del español de diferentes regiones. Esta actividad puede repetirse tantas veces como sean necesarias, según le parezca necesario al profesor, con vistas a priorizar comunidades específicas hablantes de español.

En esta segunda fase y para concluir, se ofrece al estudiante una segunda versión del vídeo, con intervenciones que permiten identificar las unidades presentes en el material:

- 1) “Quién quiera lapas que se moje el culo” (Para obtener algún resultado hay que hacer algún esfuerzo);
- 2) “Venirse (alguien) arriba” (Crecerse, rehacerse);
- 3) “Meterle a alguien una galleta” (Dar una bofetada);
- 4) “Dejar a alguien botado” (Dejar tirado, abandonado);
- 5) “Echarle a alguien el muerto” (Echarle la culpa a alguien inocente);
- 6) “Dársela (a alguien) con queso” (Engañar a alguien);
- 7) “Vérsele (a alguien) el plumero” (Ver la real (mala) intención);
- 8) “Poner (alguien) los puntos sobre las íes” (Aclarar las cosas);

¹⁵ “Interactive Video” (Vídeo Interactivo) es una herramienta que nos permite realizar intervenciones directas en el vídeo finalizado e importado al H5P. Se le puede agregar cajas de texto con explicaciones en puntos específicos del vídeo.

¹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=YhPFq24M0oc&ab_channel=Gazz

- 9) “Tocarle a alguien las narices” (Molestar, fastidiar);
- 10) “Mandar (a alguien) para casa calentito” (Pegar, golpear);
- 11) “Claro como agua” (Quedar algo muy claro).

3.6 El empleo de “Single Choice Set” (Elegir una Única Opción)

“Single Choice Set” (Elegir una Única Opción), así como otras del tipo: “Multiple Choice” (Múltiple Opción) o “True/False” (Verdadero o Falso), son cuestiones propias de un examen formal.

Figura 9: Empleo de “Single Choice Set”¹⁷



Fuente: Ramos-Nogueira (2024) sobre arte de Naiara Costa.

Se eligen los fraseoparemiologismos que se desean destacar y se crea una pregunta para cada uno de ellos de forma automatizada. En este contexto, se sugiere un enfoque lúdico y creativo, similar al aplicado en la locución “Calentarse (alguien) la cabeza” (darle demasiada importancia a un problema) que se ve en la figura 9. Se ha elegido una imagen representativa del significado denotativo (Corpas Pastor, 2003) de la locución. En cada pregunta hecha, se ofrecen tres opciones de respuesta (pudiendo añadirse más) y se indica al sistema cuál de ellas es la correcta.

¹⁷ “Single Choice Set” (Elegir una Única Opción), permite al profesor incorporar una imagen llamativa; formular una pregunta y añadir las opciones de respuesta que considere pertinentes. El sistema facilita la corrección automática, a condición de que se indique la respuesta correcta.

4 Actividad completa de traducción

Hasta aquí, hemos abordado acciones preliminares que se sitúan en niveles menos exigentes, como el Básico e Intermedio. Estas actividades pueden servir como preparación para una tarea más compleja de traducción. Para llevar a cabo mi propuesta final de actividad, es necesario ubicarla, como mínimo, en un nivel intermedio, ya que exigirá ciertas acciones que permitirán que el estudiante oiga, hable, lea y escriba con cierta autonomía. En esta etapa, la traducción desempeña el papel de quinta habilidad (Stibbard, 1998; Pym, 2013) que el alumno debe adquirir.

El primer paso es seleccionar un texto que contenga un número razonable de fraseoparemiologismos. De ser posible, que sean variados en cuanto a su categoría (locución, refrán, colocación, citas célebres, fórmulas y piropos). Cabe recordar que estas unidades no se encuentran aisladas, sino que integradas en el texto. Si lo tomamos desde esta perspectiva, es importante considerar que la traducción de dichas unidades no se hace por separado, sino en el contexto del cotexto. Realizar esta tarea además de ser muy compleja lleva, igualmente, algún tiempo.

Para esta tarea, se ha elegido el texto “Ladrón de Sábado”, de García Márquez (1995). En pocas palabras, narra la historia de un ladrón que decide robar una casa durante un sábado cualquiera, pero termina enamorándose de la dueña. El cuento es relativamente corto y cuenta con, al menos, cinco fraseoparemiologismos, los cuales se revelarán oportunamente.

En una traducción literaria como esta, se pueden aprovechar básicamente todas las herramientas que se mencionaron anteriormente. Lo cierto es que antes de poner la mano en la masa y traducir, de hecho, es recomendable que se aproveche el material de todas las maneras posibles. Este tipo de material ofrece múltiples oportunidades didácticas en lo que se conoce como “preparación de la traducción”. En un aula de clases de lenguas, incluso para traductores, se pueden explorar habilidades auditivas y de expresión oral, lectura y escritura, desarrollo del conocimiento gramatical y cultural; así como la capacidad de investigación y el manejo de las tecnologías de apoyo al traductor.

Ramos-Nogueira (2022, p.92) indica, al menos, cinco etapas en la preparación del texto para la traducción:

1. Actividad de lectura silenciosa, con el objetivo de reconocer las dificultades del texto que se traducirá.
2. Actividad de lectura en voz alta, con el objetivo de perfeccionar la pronunciación.
3. Actividad de comprensión lectora, a través de un estudio dirigido (tam-

bién factible de producirse en H5P). Tiene como objetivo el desarrollo de la interpretación y de la argumentación por parte del estudiante. En esta actividad, se puede animar al grupo a participar en discusiones sobre el texto.

4. Actividad de rellenar huecos, cuyo objetivo es el perfeccionamiento lingüístico.

A continuación, se sugiere el uso de “Fill in the Blanks” (Rellenar Huecos) para practicar la conjugación verbal y el uso de los pronombres. Veamos.

Figura 10: Empleo de “Fill in the Blanks”¹⁸

Ladrón de Sábado
Gabriel García Márquez

Preparación para la traducción

Rellenar los huecos con verbos (en presente de indicativo) y pronombres, según lo que se pide entre paréntesis.

A la mañana siguiente Ana (despertarse) completamente vestida y muy bien tapada con una cobija, en su recámara. En el jardín, Hugo y Pauli (jugar), ya que han terminado de hacer el desayuno. Ana (sorprenderse) de lo bien que (llevarse). Además, (encantar a ella) cómo (cocinar) ese ladrón que, a fin de cuentas, es bastante atractivo. Ana (empezar) a sentir una extraña felicidad.

En esos momentos una amiga (pasar) para invitarla a comer. Hugo (ponerse) nervioso pero Ana (inventar) que la niña (estar) enferma y (despedir a ella) de inmediato. Así los tres (quedarse) juntitos en casa a disfrutar del domingo. Hugo (reparar) las ventanas y el teléfono que descompuso la noche anterior, mientras (silbar). Ana (enterarse) de que él (bailar) muy bien el danzón, baile que a ella (encantar a ella) pero que nunca (poder) practicar con nadie. Él (proponer a ella) que bailen una pieza y (acoplarse) de tal manera que (bailar) hasta ya entrada la tarde. Pauli (observar a ellos), (aplaudir) y, finalmente (quedarse) dormida. Rendidos, (terminar) tirados en un sillón de la sala.

[Verificar respuesta](#)

[Reutilizar](#) [Incorporar](#) H5P

Fuente: Ramos-Nogueira (2024).

5. Actividad de elaboración de un glosario, con vistas al estudio de los fraseoparemiologismos identificados en el texto. A continuación, se presentan cinco unidades oriundas del texto y que pueden incluirse en el glosario: 1) “In fraganti” (procede del latín y significa en el mismo momento en que se realiza una acción); 2) “Ponerse (alguien) los pantalones del señor de la casa (desempeñar el papel de dueño de la casa); 3) “En un dos por tres” (muy rápidamente); 4) “Írsele (a alguien) el santo al cielo” (olvidarse de algo).

¹⁸ La herramienta “Fill in the Blanks” (Rellenar huecos) es un recurso muy común y se puede adaptar a diversas necesidades. Basta con cortar y pegar el texto. La palabra correcta debe aparecer entre asteriscos (*). Así se crean espacios en blanco. Las soluciones se pueden verificar al final, al igual que la corrección (automatizada).

En el contexto de la preparación del texto para la traducción, Ramos-Nogueira (2022) sugiere la realización de otras acciones, tales como lecturas relacionadas (sobre el tema y el autor); consulta a expertos (sobre un tema específico); y la revisión de audios y vídeos (uso de internet para apoyar la investigación).

Esta última tarea se lleva a cabo gradualmente, a fuego lento, con atención y disfrute en cada una de las etapas. Se le suele denominar “Enfoque por Tareas”. Dicho de otro modo, se propone una actividad principal (la traducción del texto), pero antes es necesario que se cumpla con ciertas etapas y que se desarrollen tareas preliminares. Para lograr la tarea final, es fundamental que se pongan en práctica todas las habilidades del aprendiz de E/LET.

Consideraciones finales

Las reflexiones que comparto en este texto son el resultado de muchos años de dedicación: clases de español como lengua extranjera (E/LE); clases de español como lengua extranjera para traductores (E/LET); formación en Lingüística Aplicada; formación en Lingüística (general); clases prácticas y teóricas de traducción, así como la dirección de trabajos de final de grado, de posgrado y de Iniciación Científica. Además, he tenido el privilegio de aprender de queridos profesores a lo largo de toda mi vida académica.

En este punto, me atrevo a afirmar que el profesor de lengua extranjera debe considerar la importancia de diseñar un plan en el que el alumno sea el protagonista, sin perder de vista su autonomía. Consciente de esta autonomía, el alumno debe ser capaz de: realizar lecturas e interpretar textos; escuchar y hablar con personas para practicar la oralidad; consultar materiales impresos y virtuales, con el objetivo de aprovechar cada paso que lo pueda llevar a un resultado positivo.

La traducción es una de las actividades más complejas que supone el ser humano. Desde esta perspectiva, no hay nada más beneficioso que emplearla en el aula de lengua extranjera (de modo general) con el fin de poner en práctica todas las habilidades que el alumno debe adquirir. Además, aprovechar las herramientas tecnológicas, especialmente las de *software* libre, puede potenciar aún más el proceso de enseñanza y aprendizaje. De este modo, las plataformas (de acceso libre) se convierten en herramientas valiosas en manos de profesores conscientes, informados y comprometidos, que exploran nuevas posibilidades didácticas y las incorporan de manera creativa en su enseñanza. Más que todo, estas plataformas son instrumentos para crear materiales didácticos prácticos y atractivos.

Es importante que se comprenda que el objetivo de mi proyecto no se limita a convertirlo en un mero repositorio de material de didáctico. Mi ambición va más allá de eso. Busco registrar la memoria viva del proceso de enseñanza

y aprendizaje de las UFPs para traductores en formación. Dicho de otro modo, el material que guardo en formato de manual didáctico cuenta con una historia compartida entre el profesor y sus alumnos.

A medida que las actividades se implementan, se adaptan a las necesidades específicas de cada grupo, con base en la reacción de los estudiantes frente al material que se les ha mostrado. En resumidas cuentas, lo que se presenta a cada grupo de estudiantes nunca permanece estático; experimenta modificaciones en cada semestre que se inicia y se encuentra en constante mutación.

Lamentablemente, en un formato de publicación como este, no hay espacio suficiente para demostrar el uso de cada una de las herramientas mencionadas, aunque su potencial sea significativo. Consciente de estas limitaciones, he intentado ofrecer un ejemplo aleatorio de uso de estas herramientas. Espero que este artículo sirva como estímulo para la creación de nuevas posibilidades de materiales para la enseñanza de los fraseoparemiologismos y de otros temas vinculados a la enseñanza de lenguas.

Referencias

BASSNETT, S; TRIVEDI, H. *Post-colonial Translation. Theory and Practice*. London/ New York: Routledge, 1999.

BASSNETT, S; LEFEVERE, A. *Translation, History Culture*. London: Routledge, 1992.

BERMAN, A. *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*. 1. ed. Buenos Aires: Dedalus Editores, 2014.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. New York: Longman, 2000.

CORPAS PASTOR, G. *Diez Años de Investigación en Fraseología: Análisis Sintáctico-Semánticos, Contrastivos y Traductológicos*. Frankfurt-Madrid: Vervuert-Iberoamericana, 2003.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. Ladrón de sábado. In: GARCÍA MÁRQUEZ, G. *Cómo se cuenta un cuento*. Ollero & Ramos Editores, 1995. Disponible en: <https://www.nodalcultura.am/wp-content/uploads/2016/12/Garcia-Marquez-Gabriel-Como-Se-Cuenta-Un-Cuento.pdf>. Consultado el 23/01/24.

GARCÍA PAGE, M. *Introducción a la fraseología española*. Barcelona: Anthropos, 2008.

HURTADO ALBIR, A. *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. 2a. Madrid: Cátedra, 2008.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

RAMOS NOGUEIRA, L. C. Motivación y vigencia en seis locuciones del universo de Carlos Ruiz Zafón. *Language Design: Journal of theoretical and experimental linguistics*, 18, 2016, p. 45-70. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5977150> . Consultado el 23 jan. 24.

RAMOS NOGUEIRA, L. C. *La traducción de la fraseología en la obra de Carlos Ruiz Zafón en el par lingüístico español portugués*. Tesis doctoral en Lenguas, Textos y Contextos, Departamento de Lingüística general y Teoría de la Literatura, de la Universidad de Granada, España, 2017. Disponible en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47400>
Consultado el 23/01/24.

RAMOS-NOGUEIRA, L. C. O lugar da tradução no ensino de línguas. En: Aldenice Couto; Mauricio Souza Neto (Org.). *Língua, linguagem e vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Álvarez*. 1ed. Campinas: Pontes, 2022, p.67-100

RUIZ ZAFÓN, C. *El Prisionero del Cielo*. Barcelona: Editorial Planeta, 2011.

RUIZ ZAFÓN, C. *La Sombra del Viento*. Barcelona: Círculo de Lectores (por Cortesía de Editorial Planeta), 2001.

SEVILLA MUÑOZ, J.; CRIDA ÁLVAREZ, C. A. Las paremias y su clasificación. *Paremia*, 22, p. 105-114, 2013.

STIBBARD, R. Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching. In: MALMKJAER, K. (Ed.). *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*. Manchester: St. Jerome, 1998. p. 69-76.

PYM, A. *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.



**CAMINHOS PARA UMA UNIVERSIDADE MAIS INCLUSIVA
A PARTIR DA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL
PARA APRENDIZAGEM E DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Astrid Johana Pardo Gonzalez¹

Maria Roselene Soares Marques²

Resumo: Este relato de experiência aborda a prática da escrita acadêmica vivenciada com um estudante com deficiência (PCD) no curso de Letras Português/ Espanhol da UFRJ. Trata-se de uma discussão que se ancora teoricamente em duas perspectivas: o desenho universal para a aprendizagem (Pletsch, 2020) e os letramentos críticos (Street, 2015). O desenho universal busca ampliar o acesso ao conhecimento para a diversidade dos alunos, reconhecendo suas diferenças e ritmos de aprendizado. Os letramentos críticos consideram as influências das variações situadas - fatores pessoais, situacionais e sociais – nas práticas de leitura, escrita e oralidade na universidade. A metodologia, baseia-se em um aporte qualitativo realizado a partir de um ensaio acadêmico sobre um relato de experiência. Como resultado, identificamos que ao praticar letramentos mais inclusivos, como a produção de uma resenha crítica, geramos reflexões sobre o ensino da leitura e escrita na universidade, promovendo, dessa forma, uma igualdade de direitos no âmbito educacional e, conseqüentemente, no âmbito da cidadania.

Palavras-chaves: Letramentos críticos; Educação especial inclusiva; Desenho universal para a aprendizagem; Gêneros Acadêmicos.

Resumen: Este informe de experiencia aborda la práctica de la escritura académica experimentada con un estudiante con discapacidad (PCD) en el curso de Letras Portugués/Español de la UFRJ. Se trata de una discusión que se funda teóricamente en dos perspectivas: el diseño universal para el aprendizaje (Pletsch, 2020) y las literacidades críticas (Street, 2015). El diseño universal busca ampliar el acceso al conocimiento para la diversidad de los estudiantes, reconociendo sus diferencias y ritmos de aprendizaje. Las literacidades críticas consideran las influencias de las variaciones situadas – factores personales, situacionales y

¹ Doutora e mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente realiza doutorado em Letras/Neolatinas na UFRJ. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolve pesquisa na área de linguística, especificamente na linha da pragmática, e nas ciências sociais, nas linhas da antropologia das emoções e segurança pública. Atualmente trabalha com ensino de ELE e inclusão.

² Mestranda do programa de Letras neolatinas da UFRJ e desenvolve pesquisa na área de materiais didáticos inclusivos.

sociales – en las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la universidad. La metodología se basa en un enfoque cualitativo realizado a partir de un ensayo académico sobre un informe de experiencia. Como resultado, identificamos que al practicar literacidades más inclusivas, como la producción de una reseña crítica, generamos reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, promoviendo así una igualdad de derechos en el ámbito educativo y, en consecuencia, en el ámbito de la ciudadanía.

Palabras clave: Literacidades críticas; Educación especial inclusiva; Diseño universal para el aprendizaje; Géneros Académicos.

1 Introdução

A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.

Paulo Freire, *Pedagogia da tolerância*

A experiência em questão envolve um aluno com deficiência, o qual denominaremos de Paulo por questões éticas, cujo laudo o diagnosticava com deficiência intelectual. Autora 1, uma das autoras deste artigo, atuava como docente junto ao Professor 2 na disciplina Espanhol VII, cursada pelo estudante naquele ano. Além dos dois professores, o curso contava ainda com dois monitores, alunos da graduação, que em conjunto formavam uma equipe docente. Como forma de avaliação do curso, solicitamos a escrita de uma resenha crítica do filme *Palmeras en la Nieve* (2015). Como motivação principal para esta reflexão, foi observado que para a avaliação deveríamos adequar as práticas pedagógicas, com o fim de atender às demandas específicas apresentadas pelo aluno Paulo.

Dessa forma, espera-se que este relato possa contribuir para os diversos âmbitos do ensino superior, suscitando reflexões no meio acadêmico e impulsionando o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, portanto, questionar a importância de incluir o desenho universal para aprendizagem nas práticas de letramento crítico universitário, com o intuito de refletir sobre a forma como são oferecidos os conteúdos curriculares, e, especificamente, sobre o ensino dos gêneros acadêmicos. Além disso, espera-se também favorecer reflexões acerca do ensino de práticas letradas, que muitas vezes seguem um padrão hegemônico, perpetuando uma certa elitização da universidade, dificultando assim a inclusão de alunos provenientes de situações socioeconômicas menos favorecidas e de alunos que possuem alguma necessidade específica. Para tanto, o artigo foi organizado da seguinte forma: primeiro, foi realizada uma revisão literária, a partir da análise de conceitos do campo de Estudos da Educação

Inclusiva, e depois se observou a definição de enfoque dos letramentos acadêmicos. Posteriormente, procedeu-se ao relato de experiência docente e, por último, apresenta-se os resultados e as considerações finais.

2 Revisão de literatura

Neste primeiro momento, destacamos alguns pressupostos teóricos que nortearam a reflexão realizada neste artigo. Em primeiro lugar, revisamos a oposição entre os dois modelos da deficiência: o modelo biomédico e o modelo social. Em segundo lugar, definimos três conceitos teóricos metodológicos dos campos de estudos da educação inclusiva: capacitismo, desenho universal para aprendizagem (DUA) e diferenciação curricular. Em terceiro lugar, detalhamos os conceitos básicos do enfoque dos letramentos acadêmicos universitários.

2.1 Modelo Biomédico versus modelo social

Foram analisados dois modelos presentes nos estudos sobre educação especial inclusiva. O primeiro, corresponde ao momento inicial dos estudos sobre a área, que considera que a intervenção deve se realizar sobre o corpo dos sujeitos que possuem alguma deficiência, com a intenção de gerar um melhor funcionamento deste corpo. Esta abordagem é reconhecida como *o modelo biomédico* (Klazura; Fogaça, 2021). No entanto, a partir do movimento das pessoas com deficiência, questiona-se este modelo e surge uma nova interpretação, pois se considera que a deficiência não pode ser vista como um fenômeno restrito ao corpo e a individualidade dessa parcela da população. Pelo contrário, deve ser compreendida a partir da interação entre as lesões e as barreiras criadas e impostas pela sociedade, que são de fato o centro da produção das condições de desigualdade que oprimem e excluem as pessoas com deficiência (Klazura; Fogaça, 2021). Sendo assim, é importante ressaltar que a reflexão que estamos estruturando neste texto se alinha com o modelo social, pois consideramos que existem diversas formas de se apropriar dos gêneros acadêmicos e que todos os estudantes, sem distinção, podem desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, as perspectivas mais tradicionais do ensino precisam repensar determinadas argumentações, pois certos enfoques, um pouco menos atualizados, tendem a considerar pessoas com alguma condição cognitiva impossibilitadas de aprender e de ampliar sua escrita acadêmica, algo que é totalmente falso e que buscamos desmistificar neste artigo.

2.2 Conceitos teóricos dos estudos sobre Educação Especial Inclusiva

Destacamos, agora, alguns conceitos básicos do campo da Educação especial inclusiva que orientaram a construção desta discussão. O primeiro, trata-se

do *capacitismo*, o qual configura-se em uma forma de discriminação que recai sobre as pessoas com deficiência, as quais são questionadas a partir da sua capacidade de independência, de realização de tarefas, desde as simples às mais complexas (Mello; Mozzi, 2018). Por este prisma, os corpos das pessoas com deficiência são vistos a partir da abjeção (Butler, 2012), olhar particular que hierarquiza e naturaliza a discriminação. O conceito de abjeção se utiliza, inicialmente, para denominar os corpos que não se enquadram na regulação binária de sexo e heteronormatividade. Desses corpos são retirados constantemente os atributos de humanidade, sendo colocados no extremo da outridade, e submetidos a uma constante expulsão ou estranhamento. Esta abjeção também recai sobre os corpos das pessoas com deficiência, sendo considerados sob padrões únicos de funcionamento, de acordo com um ideal normativo do corpo.

Outro conceito fundamental para nosso artigo, é o de desenho universal para a aprendizagem (DUA), modelo pedagógico que visa ampliar o planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Nesta abordagem, se pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. Essa perspectiva nasce no final da década de 1980 (Mainardes; Casagrande, 2022) como movimento arquitetônico, denominado “Desenho Universal” e possuía como objetivo a criação de estruturas mais amplas para todos os públicos, de forma que não precisassem realizar modificações posteriores. O conceito foi aplicado para educação por David Rose e por Anne Meyer propondo que a variabilidade e a diversidade dos alunos é a norma, de forma que o aluno padrão é só uma idealização, que na prática não existe. Deste modo, o currículo deve ser adaptado aos alunos e não o contrário, pressuposto que espera realizar de forma prática a justiça curricular que aponta a ajustar as situações de ensino às características de cada aluno, maximizando suas oportunidades de aprendizagem e de sucesso escolar. (Mainardes, Casagrande, 2022).

Nessa mesma linha de pensamento, encontramos outro modelo pedagógico que é a diferenciação curricular que busca adaptar o ensino retrospectivamente, usando a avaliação formativa para atender às necessidades individuais. Nesse modelo pretende-se desnaturalizar o estigma associado a deficiência intelectual, processo que está praticamente cristalizado na educação, oferecendo o mesmo conhecimento “poderoso”, porém diversificando, as vias, os recursos e as estratégias dos estudantes. (Pletsch *et al.*, 2021) Assim, todos poderiam acessar de igual maneira às práticas de letramento, as quais são fundamentais para uma formação mais completa e efetiva, como observaremos no próximo tópico.

2.3 Letramentos críticos na educação superior

Esta reflexão se ancora teoricamente na discussão dos letramentos acadêmicos (Lillis; Scott, 2007), de forma geral, podemos definir, com a perspectiva que abrange as práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino superior, que este enfoque supõe dois elementos centrais: em primeiro lugar, questiona a hegemonia das visões centradas somente nos aspectos linguísticos e cognitivos, preocupando-se, assim, pela reflexão sobre as determinações culturais e sua incidência nas diferentes formas de leitura e escrita. Em segundo lugar, interessa-se pelas variações situadas, ou seja pelos aspectos pessoais, situacionais e sociais destas práticas discursivas, que não podem ser vistas apenas como habilidades cognitivas e individuais, mas sim entendidas como práticas sociais, identitárias e ideológicas, atravessadas pelas relações de poder e ancoradas a significados e práticas culturais específicas (Street, 2012; Navarro, 2019).

A escrita acadêmica participa das denominadas técnicas do uso da linguagem, deste modo, os indivíduos envolvidos neste “jogo da linguagem”, também se inserem numa forma de vida, um conteúdo e uma função específica (Wittgenstein, 1988; Motta-Roth, 2001). Nesse sentido, podemos pensar a escrita como uma ferramenta que permite que os estudantes universitários participem dos hábitos acadêmicos. Porém, aqueles que não conseguirem se adequar a essas ferramentas, não poderão participar de forma efetiva da universidade.

É importante ressaltar que a partir da década de 1980, vem sendo desenvolvida uma gradual reconsideração da noção de alfabetização, conceito que se restringe à apropriação do alfabeto e à grafia de uma língua. Nesse sentido, a perspectiva do letramento propõe novas concepções de leitura e escrita, se opondo à alfabetização tradicional, que supõe que as práticas (ler e escrever) são ensinadas a partir de visões cristalizadas que, em primeiro lugar, consideram a leitura como um simples ato de decodificação e, em segundo lugar, concebem que a instrução é realizada exclusivamente por meio de gêneros tradicionalmente privilegiados em diferentes contextos educacionais. Ao contrário, os letramentos se propõem a observar os usos e práticas sociais da linguagem de forma mais ampla. A partir dessa perspectiva, as práticas letradas são definidas como formas culturais de uso da escrita e com as quais se convive cotidianamente. Essas discussões também foram aplicadas à reflexão sobre o ensino de línguas adicionais, propondo compreender, refletir e ensinar a escrita e a leitura a partir dos diferentes ofícios e funções produzidos pelos indivíduos na sociedade, para que os sujeitos possam participar de forma mais crítica em seu ambiente. Vale ressaltar que, dado o grande número de contextos socioculturais, e conseqüentemente a grande multiplicidade de práticas subjacentes, esse conceito deve ser utilizado no plural: letramentos (Baptista, 2010; 2016; Kleiman, 1995; Rojo, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo; Moura, 2019).

Em vista disto, é importante tecer algumas considerações sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes de ensino superior. Nesse sentido, um problema visível no ambiente universitário é a percepção de uma “crise” na escrita dos estudantes, uma narrativa que se intensifica com a democratização do ensino superior para estudantes oriundos de situações econômicas menos favorecidas. A frequente comparação que ocorre entre a escrita desses jovens com a forma de elaboração textual de alunos de antigas épocas conduz a visões errôneas, em que o baixo nível está associado à abertura da universidade para estudantes historicamente excluídos, enquanto a boa produção textual está ligada a escrita de alunos que provêm de instâncias privilegiadas que, de passo, são considerados os verdadeiros detentores do conhecimento acadêmico (Macedo *et al.*, 2021). Entendemos que concepções como essas reproduzem desigualdades, padrões hegemônicos e segregação, além de estarem pautadas no discurso do déficit. Em primeiro lugar, essa ideia tende a ignorar a responsabilidade das instituições educacionais em relação aos setores excluídos. Em segundo lugar, menospreza e invisibiliza os conhecimentos e experiências dos alunos provenientes de locais periféricos. Em terceiro lugar, ignora a teoria da escrita acadêmica, que entende esse processo como uma aprendizagem contínua na experiência individual, abrangendo diferentes etapas e áreas disciplinares. Na verdade, a escrita acadêmica faz parte do currículo do ensino superior, pois os gêneros e demandas são novos e complexos para todos os estudantes, e cabe aos professores a abordagem desses conteúdos. Por último, esse discurso do déficit apaga as agências, as identidades e ideologias dos alunos, retratando-os como receptáculos do saber, letrado e exclusivo de uma elite intelectual.

Esse pensamento cria uma representação que recai sobre esses discentes como sujeitos da carência e da incapacidade de se adequar a um contexto e de desenvolver os recursos semióticos que se espera deles. Seus textos, vistos como um complexo de erros, servem como atestado da inadequação e da suposta falta de preparação no ambiente universitário, transmitindo a falsa ideia de que o ambiente acadêmico não pertence a esses estudantes.

É perceptível que o discurso de “crise” se intensifica ainda mais com a chegada das pessoas com deficiência (PCDs) através da Lei nº.13.409, que estabelece cotas específicas para essa população nas universidades. Agora, a “crise” e o déficit se legitimam nos laudos médicos que esses estudantes carregam. Existem três pontos principais nessa formação discursiva: primeiro, a homogeneização das particularidades da experiência da deficiência, o que leva a pensar que o rótulo “deficiente” constitui uma experiência unívoca, gerando situações, como por exemplo, acreditar que uma pessoa surda ou cega apresenta dificuldades de aprendizado por questões intelectuais, quando não há em seus laudos qualquer

indicação de comprometimento cognitivo. Segundo, alunos que possuem alguma condição relacionada ao desempenho cognitivo são de antemão vistos como incapazes de desenvolver sua escrita acadêmica em língua adicional. Terceiro, muitos docentes alegam não estarem preparados para receberem este público. Como resultado, essa formação discursiva transmite a ideia de uma potencial impossibilidade tanto para os alunos quanto para os professores de aprender e ensinar a escrita dos gêneros acadêmicos em línguas adicionais.

Como forma de criar mecanismos para esta problemática, consideramos a necessidade de implementar um projeto que vise apoiar a prática da escrita acadêmica, a partir do desenho universal para aprendizagem, que possibilite o acesso a práticas dos gêneros textuais universitários independentemente das particularidades dos alunos, de forma que dê conta da pluralidade que reúne as salas de aula. Nessa perspectiva pedagógica, a ideia central é repensar a visão do estudante padrão, pois partimos do pressuposto que existem formas variadas de apropriação do conhecimento, e que o reconhecimento desta pluralidade é a estratégia inicial para a localização das barreiras pedagógicas e atitudinais, embora tenhamos três movimentos textuais básicos: síntese, análise e problematização, a forma de oferecer e de praticar estará mediada pelas preferências e a validação dos próprios alunos. Agora, vamos detalhar o relato de experiência focando no processo de diferenciação curricular e DUA, levando em conta as demandas sugeridas pelo aluno Paulo (Pletzch *et al.*, 2021).

3. Relato de experiência

O seguinte relato foi dividido em três partes: contextualização do curso oferecido, a partir das características singulares do momento e do curso. Definição do gênero resenha, como prática problematizadora, e por último, intervenção docente realizada com o estudante.

3.1 Contextualização do curso

O seguinte relato aconteceu no contexto de formação da Licenciatura em Português/Espanhol da Faculdade de Letras da UFRJ, curso que tem como objetivo a formação de professores de língua espanhola. Uma das autoras deste artigo, Autora 1, atuava como professora juntamente à uma equipe docente, formada por mais um professor, Professor 1, e dois monitores graduandos, na disciplina Espanhol VII. O curso em questão tratava temas relacionados às políticas linguísticas em espanhol, com ênfase em diferentes tópicos, tais como, pluricentrismo, glotopolítica e ensino de espanhol como língua adicional.

Este curso foi oferecido no segundo período de 2020, de forma remota, durante a pandemia de coronavírus. Nesse contexto emergencial, a comunidade

acadêmica da Universidade Federal do Rio de Janeiro buscava criar estratégias para o enfrentamento da situação de saúde pública, optando pela criação de um período letivo especial, que serviria como uma espécie de experimento para adequação perante os desafios do ensino remoto.

Como parte da avaliação, neste curso, foi proposta a realização de uma prática textual, a partir da elaboração de uma resenha crítica do filme *Palmeras en la Nieve* (2015), cuja narrativa transcorre a partir de transições entre o passado e o presente, contando a experiência da colonização espanhola na África na Guiné equatorial, a partir de uma história romantizada entre Kilian, um homem branco, e Bisila, uma mulher bubu. Tendo em vista isso, detalhamos agora o modelo de resenha que foi sugerido.

3.2 Conceitualização do gênero resenha

É importante destacar que a finalidade do gênero resenha consiste em realizar descrições e avaliações de diversos tipos de textos e produtos midiáticos, e um elemento que o diferencia de outros gêneros semelhantes, como o resumo ou a revisão bibliográfica, é o seu caráter avaliativo.

Na medida em que a resenha circula nos ambientes universitários, percebemos que esse gênero pertence a duas áreas da escrita científica e acadêmica: por um lado, participa dos chamados gêneros especialistas cuja finalidade é a comunicação e a negociação do conhecimento. entre os membros consagrados da academia, contexto em que podemos incluir também o artigo científico e a apresentação. Por outro lado, a resenha também pode ser classificada como parte dos gêneros chamados epistêmicos, estudantis ou formativos, cujo objetivo reside no ensino, aprendizagem e avaliação de iniciantes na vida acadêmica, processo no qual não se espera relatar novidades bibliográficas, mas demonstrar aos professores que foi realizada uma leitura profunda, crítica e ordenada do texto, além de que o aluno conseguiu se apropriar de seus argumentos. Essas classificações não podem ser conceituadas como opostos dicotômicos, mas devem ser entendidas como um *continuum* de formas híbridas na medida em que a resenha é um gênero que pode ser incluído nas duas classificações indicadas (epistêmica e especializada) e pode até constituir a parte inicial de um texto mais longo como um artigo científico ou uma monografia (Navarro, 2019). Além disso, a resenha, como qualquer outro gênero, insere-se no que se tem chamado de técnicas de uso da linguagem, de modo que os indivíduos que se envolvem nesse “jogo linguístico” também se inserem num modo de vida, num conteúdo e numa função específica (Wittgenstein, 1988; Motta-Roth, 2001). Nesse sentido, podemos pensar na revisão como uma ferramenta a qual possibilita que jovens pesquisadores e estudantes passem a participar dos debates e dos hábitos acadêmicos (Navarro; Abramovich, 2012; Motta-Roth; Hendges, 2010; Machado *et al.*, 2005).

Nessa prática textual, se pretende exercitar três competências básicas: síntese, análise e problematização. Na primeira competência é esperado que os alunos consigam sintetizar e pontuar enunciados, de forma que explicitem os tópicos que desejam desenvolver. No gênero da resenha, deve se explicitar no parágrafo introdutório dos textos nos que se topicaliza os temas que vão ser abordados ao longo do texto, de modo sintético se nomeiam cada um destes e se oferece uma breve explicação. Na segunda competência, deve-se analisar em detalhe cada um dos pontos topicalizados anteriormente, buscando apresentar as estratégias utilizadas pelos diretores do filme, as estratégias para a construção argumentativa, de forma que o estudante deve explicar em suas considerações o processo mediante os quais se desenvolveram os pontos de análise escolhidos. Na última competência, é que o estudante consegue um maior distanciamento do texto e ao mesmo tempo é um caminho possível para mitigar as hierarquias da academia, oferecendo ferramentas de argumentação desde o início da formação; pois além de colocar sua opinião, o discente pode trazer elementos fora do texto que permitam contrastar e comparar. O aspecto mais importante desse modelo textual consiste na elaboração de perguntas não retóricas, ou seja, perguntas que não têm respostas, perguntas que permitem problematizar os conteúdos detalhados na análise. Essa estratégia pode conduzir à criação de novas perguntas que ampliem os horizontes da reflexão e da crítica acadêmica.

3.3 Intervenção docente

Esta experiência teve início com a avaliação que consistia em realizar uma resenha nos moldes anteriormente esboçados. No entanto, o aluno Paulo manifestou a necessidade de ampliação da explicação das orientações com os monitores, visto que o aluno assistiu ao filme, e relatou ser muito complexo, longo e chato. Em um primeiro momento, o aluno compreendeu o filme só a partir da opressão das mulheres, mas não identificou os tópicos relacionados com a colonização e o racismo.

Desse modo, detectamos a necessidade de realizar uma diferenciação curricular em dois aspectos, primeiro, na forma como contextualizamos o filme e, segundo, no modo como revisamos sua produção escrita, visto que este longa-metragem tratava da colonização espanhola na Guiné Equatorial, na África e o aluno compreendeu o filme apenas a partir da chave de gênero, ou seja, a partir da opressão sofrida pelas mulheres. Por isso, para uma melhor compreensão do estudante, oferecemos outros mecanismos para um entendimento mais amplo do filme, como a chave da racialidade e da interseccionalidade, explicando a partir de exemplos corriqueiros e próximos da realidade do aluno, como a colonização portuguesa no Brasil, e as situações vivenciadas pelas mulheres negras e índias

nesse contexto. Consideramos que estas indicações atuaram como chaves de pré-leitura do filme e, assim, pedimos que Paulo assistisse pela segunda vez o longa com essas ferramentas. Nessa oportunidade, conseguiu um melhor aproveitamento, e um pouco mais de engajamento que na primeira oportunidade, não obstante, apresentou dificuldades na seleção dos pontos para a análise, de forma que observamos a necessidade de realizar encontros pela plataforma Meet. Em um primeiro momento, houve o encontro com um dos monitores, que perguntou sobre os aspectos que tinha achado interessantes, e a partir desses encontros, Paulo enviou o ponto selecionado que citamos a seguir:

Esta película es una producción que vehicula diversas problemáticas sociales, propias de un contexto de colonización, sin embargo, decidimos problematizar aquí la cuestión racial en diálogo con la perspectiva de género. La cuestión racial por su vez muestra que las mujeres negras sufren violencia sexual, e inclusive esta fue una de las herramientas de colonización.

A partir dessa síntese vemos que Paulo realizou a demanda requerida, escrevendo um ponto de análise no qual explicita a questão do gênero, em relação com a chave racial oferecida pelo monitor. Depois de escrever a síntese deste ponto, Paulo assistiu novamente ao filme, agora com um objetivo de leitura, para realizar a análise detalhada deste ponto. Também foram combinados encontros com a professora e com os monitores pela plataforma Meet, assim como trocas de áudios pelo WhatsApp para especificar tanto as questões de análise como mudanças requeridas na adequação da norma culta. Também realizamos exercícios de metacognição, visando pensar sobre como estava analisando e como poderíamos melhorar a escrita. A seguir observamos a análise realizada sobre o ponto escolhido:

En la película *Palmeras en la Nieve* vemos la forma en la que el machismo “aunque afecta a todas las mujeres”, se diferencia en la forma en la se reprimen en las mujeres blancas de las negras. Aunque las blancas deberían restringirse al ambiente “doméstico” las mujeres negras tuvieron que prostituirse para conseguir sobrevivir. Por otro lado, las mujeres fueron abusadas de manera violenta sin tener el derecho a defenderse todavía, estas mujeres lograron salir adelante con sus vidas. De esta forma, podemos observar que la “colonización” española en Guinea Ecuatorial cuando tratamos del tema del “colonialismo” y sus consecuencias como: racismo, apartheid, saqueo económico, etc, hacemos una referencia casi siempre a Estados como el Reino Unido, Francia y, en menor medida, Bélgica o Portugal. Podemos ver que todos Países, además de otros del continente europeo (incluyendo Italia e Alemania), por lo tanto, mantuvieron colonias en África hasta mediados del siglo XX. Menos conocido fue también el caso de

España, que estuvo presente en el continente negro hasta 1975 cuando, por medio llamaron de Acuerdo Tripartite de Madrid fue firmada en 14 Noviembre de ese año.

Após a realização da análise, evidenciamos que a escrita da problematização foi realizada de forma mais autônoma, precisando só de um encontro pelo Meet, e uma revisão com feedback. A seguir, observamos o resultado dessa problematização:

Concluyo explicitando mi critica a cerca de la película. Por lo tanto es una narración muy buena, que puede traer varios reflejos sobre la historia del País en este caso a España, reflejos sobre el racismo de la mujer negra, de la violencia sexual, la Colonización, a cuestión de la lengua española en el tiempo de colonización entendemos que todas estas situaciones son muy importantes para el estudio de la política en español más por otro lado nos dimos cuenta que el actor de la película está preocupado en traer muchos detalles que terminan provocando la extensión de la historia dejando a misma muy extensa y hacer que se pierda el enfoque del mensaje que el actor está tratando de llevar a su audiencia con eso a nuestra paciencia se agota y dejamos de ver y en consecuencia no entendemos la película cuando lo mínimo que podía acontecer era eso por ser una narración compleja, con asuntos desconocidos por muchos. A seguir, problematizaremos aquí un cuestionamiento a seguir “Sabemos que el papel de las lenguas en un contexto de colonización es importante a pesar que podamos percibir que en la película tiene una personaje que se pasa por profesora de lingüística por justamente tener vergüenza de ser una colonizadora que habla español e llega una hora que ellos no quieren más hablar el español ¿Por qué eso acontece? ¿Será que es una forma de resistencia?

Observamos que esta resenha contém todas as competências solicitadas de síntese, análise e problematização, no entanto foi realizada a partir da apropriação particular do aluno. Este produto foi o resultado de um trabalho de mediação constante. O aluno teve o período todo para realizar esta prática textual, e recebeu inúmeros retornos da professora principal do curso, assim como dos monitores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem

Dessa forma, gostaríamos de pontuar quais foram as estratégias utilizadas em relação aos diferentes pressupostos teóricos esboçados na primeira parte do artigo. A primeira questão a ser destacada é a realização de uma diferenciação curricular, visto que oferecemos mecanismos e objetivos de leitura diversos, como a questão da chave racial e interseccionalidade. Além disso, os meios de comunicação foram pensados a partir de formas plurais, mediante conversas pelo aplicativo WhatsApp, e por encontros síncronos pela plataforma Meet, sempre levando em consideração as restrições da pandemia do Coronavírus. Outro

aspecto importante a ser ressaltado está relacionado com o DUA, que inclusive encontramos nos letramentos críticos. Trata-se da compreensão dos alunos enquanto sujeitos diferentes e com ritmos e estilos variados para aprender. Nesta mesma linha, consideramos que a escrita acadêmica pressupõe um processo que abrange diferentes etapas e áreas disciplinares, e foi com base nesta perspectiva que levamos em consideração o tempo necessário que Paulo precisou, assim como a quantidade de revisões realizadas no seu texto. De igual maneira, entendemos os letramentos enquanto práticas sociais, identitárias e ideológicas, que se encontram atravessadas pelas relações de poder e ancoradas a significados e práticas culturais específicas. Por isso, as explicações sobre os aspectos da narrativa do filme que Paulo não compreendeu foram explicados a partir da aproximação com o contexto de colonização brasileiro reconhecido pelo estudante.

4 Considerações Finais

Através do relato exposto, percebemos que a escrita acadêmica pode e deve ser desenvolvida por todos os estudantes, desde que sejam ofertadas a eles as devidas ferramentas para expressarem-se enquanto autores autênticos de seus textos. Nessa perspectiva, espera-se que a experiência relatada possa conduzir o meio universitário a reflexões acerca do ensino de práticas letradas mais inclusivas, em que as atividades de leitura e escrita dos gêneros acadêmicos sejam pensadas para todos, deixando assim de ser um processo que exclui aqueles estudantes que não conseguem se adequar as demandas complexas impostas. Pelo contrário, consideramos que a escrita acadêmica deve estar a serviço dos alunos e deve ser um meio para dignificá-los e não para diminuí-los, afinal a universidade é um local de aprendizado. De modo similar, espera-se também que haja uma legitimação dos saberes periféricos na universidade para que sejam acolhidas as diferentes formas de pensar e os repertórios culturais de toda a sociedade.

Com a finalidade de levar a bom termo estes pressupostos, se faz necessário repensar a forma em que os professores da universidade interagem com os alunos, especificamente, com os discentes alvo da educação inclusiva. É importante questionar as formas tradicionais de ensino, visto que a universidade tem sido menos engajada que a escola na integração das discussões atuais tanto na área da educação especial inclusiva, no que tange a ferramentas como o desenho universal da aprendizagem, quanto dos letramentos críticos, especificamente nos gêneros acadêmicos.

Desse modo, também se faz necessário convidar os professores a refletir sobre o capacitismo, pois muitos docentes ainda carregam medos, inseguranças sobre os alunos com deficiência, os reduzindo, por vezes, a indivíduos impossibilitados de se desenvolverem intelectualmente da mesma maneira que seus

demais colegas sem deficiência. Nesse sentido, a concepção que entende a universidade como o lugar por excelência do mérito, acaba reverberando, de forma negativa, no processo de inclusão, pois reforça a ideia de que são os alunos que devem se adequar a universidade, e não o contrário. No entanto, é de suma importância que atualizemos estas ideologias e que construamos um espaço universitário acessível para todos, no qual as práticas pedagógicas possam ser pensadas de formas plurais e de acordo com as demandas geradas por cada aluno.

Vale ressaltar que esta experiência piloto motivou a criação de um projeto maior de acompanhamento dos alunos com deficiência por um comitê do setor de espanhol, projeto que se somariam a outras iniciativas pioneiras na Faculdade de Letras, como o projeto de adaptação de material para deficientes visuais liderado pela professora Flavia Ferreira dos Santos. Esta iniciativa mostrou alguns caminhos iniciais para as práticas pedagógicas diferenciadas, como por exemplo, o tempo adicional para a produção escrita, e a criação de diferentes e reiteradas formas de revisão, tanto de monitores como dos professores. A partir disso, foram criadas as condições para que os alunos produzam os gêneros textuais solicitados, como foi neste caso a produção de uma resenha crítica de um filme, que era complexo e que requeria dos alunos uma perspectiva questionadora dos eventos históricos do contexto do longa-metragem, assim como de sua narrativa romantizadora.

Assim, através dessa experiência piloto, evidenciamos a necessidade de criar um projeto que desse conta destas demandas particulares dos alunos alvo da inclusão, na prática da escrita acadêmica, pois em outros períodos aplicamos estas mesmas estratégias com alunos que tinham laudos de dislexia e autismo. Num futuro esperamos consolidar um projeto de laboratório de escrita acadêmica inclusiva, um espaço que se consolide como um lugar de acolhimento para os alunos alvo da inclusão, assim como de sensibilização para todos os diferentes atores do processo educacional, tais como docentes, discentes e corpo administrativo. Desse modo, esperamos contribuir no principal papel da universidade pública: a construção da cidadania, fundamentada nas práticas dos direitos para toda a população.

Referências

BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2016.

BAPTISTA, L. M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, C. S.; MARINS COSTA, E. G. (Coord.). *Espanhol: ensino médio (Coleção Explorando o Ensino; v.16)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. p. 119-136.

BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

BUTLER, J. Jugársela con el cuerpo. In: SOLEY-BELTRAN, P.; SABSAY, L. *Judith Butler en disputa: lecturas sobre la performatividad*. Barcelona: Editorial Egales, 2012, p. 2714-2901

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. *O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Diferenciação Curricular: contribuições para a efetivação da Inclusão Escolar*. 2022. No prelo.

KLAZURA, M. A.; FOGAÇA, V. H. B. *Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa (Person with disabilities between the biomedical model and the biopsychosocial model: conceptions in dispute)*. *Emancipação*, 2021, p. 1-18. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.21.2013498.006>

KLEIMAN A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MACEDO, C. *et al.* Estudios de la escritura na educação superior: a multilingual presentation. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 37, 2021.

MELLO, A.; MOZZI, G. A favor da deficiência nos estudos interseccionais de matriz feminista. In: NARDI, H. C.; ROSA, M. V. F.; MACHADO, P. S.; LIMA, R. S. (Org.), *Políticas públicas, relações de gênero, diversidade sexual e raça na perspectiva interseccional*. Porto Alegre: Secco Editora, 2018. p. 17-30.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 38, p.29-45. 2001.

MOTTA-ROTH, D; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial. 2010.

NAVARRO, F.; ABRAMOVICH, A. La reseña académica. In: ABRAMOVICH, A. *et.al.* (Ed.). *Execução: leitura e escrita de textos acadêmicos e profissionais*, Universidade Nacional de General Sarmiento. 2012. p. 39-59.

NAVARRO, F. Aportes para una didáctica de la escritura académica basada en géneros discursivos. *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 1-32 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102 Acesso em: 18 abril 2020.

PLETSCH, M. D. *et al.* (Org.). *Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem*. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.

ROJO R. H. R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Ed.). *Multiletramento na escola* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. H. R.; J. P. BARBOSA. *Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade*. *In*: ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. (Ed.) *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial. 2015. p. 119-136.

ROJO, R. H. R.; E. MOURA. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial. 2019.

STREET, B. New Literacy Studies. *In*: GRENFELL, M., *et al.* (Eds.), *Language, Ethnography, and Education: Bridging new literacy studies and Bourdieu*. Nueva York: Routledge. 2012. p. 27-49.

WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*. UNAM-Crítica: Barcelona, 1988.



TRAMAS DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL: ENTRE RUPTURAS, CONTINUIDADES E DESAFIOS NA OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO

Jessica Chagas de Almeida¹

Resumo: O ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no Brasil enfrenta desafios substanciais, sendo a falta de uma política linguística abrangente um dos obstáculos mais significativos. Este artigo argumenta que há um vazio normativo relacionado às políticas linguísticas, que é decorrente de discursos ligados à globalização e valorização monolíngue do inglês; além da memória discursiva sobre o espanhol para o brasileiro. Portanto, refletimos como a oficialização do ensino desta língua é marcada por uma intrincada interação entre ruptura e continuidade, delineando um panorama complexo e dinâmico. Visamos explorar essa dualidade, enfatizando que o ensino de línguas estrangeiras é uma prática que se insere em redes de memória, moldando e sendo moldado por narrativas históricas e culturais. Ademais, este estudo destaca a necessidade urgente de políticas linguísticas que reconheçam o espanhol como um instrumento enriquecedor para a compreensão cultural.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Globalização; Memória discursiva; Narrativas históricas e culturais; Análise do discurso.

Resumen: La enseñanza del español y de las literaturas hispánicas en Brasil enfrenta desafíos significativos, siendo la falta de una política lingüística integral uno de los obstáculos más importantes. Este artículo argumenta que hay un vacío normativo relacionado con las políticas lingüísticas, que resulta de discursos vinculados a la globalización y a la valorización monolingüe del inglés, además de la memoria discursiva sobre el español para los brasileños. Por lo tanto,

¹ Doutora e Mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP - FCLAr), na linha de pesquisa em Ensino/Aprendizagem de línguas. Licenciada e Bacharela pela mesma instituição em Letras (Português/Inglês/Espanhol). Foi revisora e tradutora (português-inglês) da Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP - FCLAr, Caderno de Campo: Revista de Ciências Sociais. Foi também professora de língua inglesa e professora de português como língua estrangeira no Projeto Universitário Laboratório de Línguas (LabLin), voltado à Extensão e vinculado ao Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF); na Faculdade de Agronomia da UNESP/Botucatu. Atuou como colaboradora em disciplinas de língua inglesa na pós graduação da Faculdade de Medicina da UNESP/Botucatu. Atuou como professora de língua portuguesa na cidade de Camaguey, para o programa Mais Médicos em 2013. Atualmente, trabalha com ensino de português para estrangeiros no âmbito da extensão da UNESP, em convênio com universidades da AUGM. Tem interesse nos estudos de ensino/aprendizagem de línguas, políticas de línguas, análise do discurso e estudos foucaultianos. Professora de Português para estrangeiros, Português como língua materna e línguas estrangeiras (Inglês e Espanhol).

reflexionamos sobre cómo la oficialización de la enseñanza de este idioma está marcada por una intrincada interacción entre ruptura y continuidad, delineando un panorama complejo y dinámico. Nuestro objetivo es explorar esta dualidad, enfatizando que la enseñanza de lenguas extranjeras es una práctica inserta en redes de memoria, moldeándose y siendo moldeada por narrativas históricas y culturales. Además, este estudio destaca la urgencia de políticas lingüísticas que reconozcan el español como un instrumento enriquecedor para la comprensión cultural.

Palabras clave: Políticas lingüísticas; Globalización; Memoria discursiva; Narrativas históricas y culturales; Análisis del discurso.

Considerações iniciais

O ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas enfrenta, no cenário educacional brasileiro atual, desafios significativos que vão além das fronteiras das salas de aula. Um desses desafios cruciais é a ausência de uma política linguística abrangente, que estabeleça diretrizes claras e orientações para nortear práticas pedagógicas eficazes. Neste artigo, argumentamos que este *vazio normativo* é resultado, por um lado, dos discursos globalizantes que privilegiam o monolinguismo do inglês, relegando outras línguas a um papel secundário. Por outro lado, é também moldado por uma memória discursiva arraigada sobre um “(não-)lugar” do espanhol no imaginário brasileiro.

Assim, no contexto da globalização, os discursos monolíngues do inglês muitas vezes dominam as agendas educacionais, refletindo-se na alocação desproporcional de recursos e atenção ao ensino de uma única língua estrangeira. Esse fenômeno, por vezes, marginaliza línguas como o espanhol, diminuindo a diversidade linguística e cultural no ambiente educacional. Assim, a consequência direta é a necessidade premente de políticas linguísticas que reconheçam e valorizem a importância do espanhol, não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas como um veículo enriquecedor para a compreensão de diversas culturas e literaturas.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao substituir a antiga Orientação Curricular do Ensino Médio (OCEM), também desempenha um papel no silenciamento de discursos relevantes para o ensino de língua espanhola. Este apagamento se traduz em lacunas e omissões que afetam diretamente a forma como o espanhol é abordado nas escolas brasileiras. A ausência de uma abordagem sistêmica e orientadora compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a compreensão integral do papel do espanhol na formação dos estudantes, negligenciando sua relevância em um mundo cada vez mais conectado e intercultural.

Deste modo, o objetivo deste trabalho é defender que o *vazio normativo* relacionado às políticas linguísticas do ensino de espanhol é decorrente de discursos ligados à globalização e valorização monolíngue do inglês; além da memória discursiva sobre o espanhol para o brasileiro. Inicialmente, refletimos como a oficialização do ensino de língua espanhola no contexto educacional brasileiro é marcada por uma intrincada interação entre ruptura e continuidade, delineando um panorama complexo e dinâmico. Visamos explorar essa dualidade, enfatizando que o ensino de línguas estrangeiras não é apenas um fenômeno pedagógico, mas sim uma prática que se insere em redes de memória, moldando e sendo moldada por narrativas históricas e culturais.

Em seguida, enfocamos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento que desempenhou um papel crucial na concepção de um “novo lugar” para o espanhol, tanto no âmbito político quanto educacional. Estas orientações, inseridas em redes de memória específicas, buscavam redefinir o status das línguas estrangeiras, conferindo ao espanhol uma posição de destaque e relevância. O processo de oficialização do espanhol nas escolas brasileiras, portanto, não ocorreu apenas como um ato normativo, mas como parte de uma transformação mais ampla no entendimento do papel das línguas estrangeiras na formação educacional.

Contudo, a introdução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe consigo novas dinâmicas e desafios para o ensino de línguas estrangeiras, particularmente no que diz respeito ao lugar do espanhol. Observa-se uma tendência em que as diretrizes da BNCC, ao atuarem em prol do inglês como língua franca, inadvertidamente contribuem para uma visão monolíngue das línguas estrangeiras.²

Nesta perspectiva, exploramos os intrincados desafios enfrentados pelo ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no Brasil, destacando a urgência de políticas linguísticas abrangentes para moldar um ambiente educacional que valorize a diversidade e proporcione uma educação globalmente competente para os estudantes do século XXI.

Ainda, destacamos que este artigo apresenta resultados de pesquisa de Mestrado defendida por Almeida (2017), cujo objetivo foi o de explorar até que ponto o professor pressuposto nas Orientações Curriculares do Ensino Médio adquire todos os conhecimentos atribuídos a ele durante o curso de formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) em uma universidade do interior de São Paulo. A partir dos resultados obtidos, expandimos nossa análise no presente texto.

² Destacamos que não é interesse deste trabalho a análise detalhada de tal documento.

1 Globalização e Educação: Desafios e Impactos no Ensino de Línguas

O ensino e a aprendizagem de idiomas têm ganhado destaque nos últimos anos, impulsionados, sobretudo, pelo fenômeno da globalização. Este processo, caracterizado pela constante integração internacional nos âmbitos político, econômico, social e cultural, reduz barreiras geográficas e culturais, promovendo uma maior interconexão entre países e pessoas. A expansão do comércio internacional, a globalização de empresas e o aumento das oportunidades de emprego são alguns dos fatores que têm contribuído para a necessidade premente de uma comunicação eficaz entre culturas, idiomas e contextos diversos.

Essa interconexão global não apenas influencia as relações e reorganizações sociais, mas também molda alterações significativas em aspectos financeiros, econômicos, políticos e culturais (Harvey, 2010). As interações socioeconômicas em escala global são, assim, impulsionadas e remodeladas pela globalização, cuja base encontra-se no capitalismo. Tais mudanças, nos âmbitos econômico, político, social e cultural, definem novos modos e processos sociais, culturais, demográficos e diaspóricos. Essas transformações estão intrinsecamente ligadas ao movimento que ultrapassa fronteiras nacionais e sociedades, envolvendo pessoas, línguas, textos e discursos (Moita Lopes, 2013, p. 18).

Ao considerar a formação de professores e alunos, entramos em um contexto educacional permeado por relações de saber, poder e verdade. No âmbito do ensino, o ambiente educacional é reconhecido como um sistema político que reitera, modifica, negligencia e apaga discursos por meio de saberes e poderes veiculados como verdadeiros na sociedade (Foucault, 1971 [1998], p. 15). Assim, esse campo é constituído por discursos e práticas discursivas e não discursivas, que englobam leis, instituições, decisões regulamentares, medidas administrativas e enunciados científicos, influenciando a constituição de sujeitos e organizando-se tanto pelo que é dito quanto pelo que não é dito (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 135). Nesse contexto, a elaboração de um imaginário sobre as línguas estrangeiras, levando em consideração as relações que os sujeitos estabelecem com elas, torna-se parte integrante dessa rede, determinando os jogos de verdade sobre as línguas e influenciando comportamentos e pensamentos em relação a elas.

Não obstante, é essencial evitar romantizar esse processo global, pois as interações linguísticas são significativamente moldadas por um modelo social e econômico no qual se entrelaçam a esfera econômica e a organização das línguas. A distribuição e a estruturação das línguas estrangeiras são influenciadas pelas dinâmicas do mercado, destacando as relações de poder intrínsecas a elas (Signorini, 2013; Diniz, 2010). Essas relações exercem um impacto significativo nas identidades individuais, especialmente no caso de alunos e professores de línguas estrangeiras. No contexto atual, o ensino e a aprendizagem de línguas

estrangeiras tornam-se componentes integrantes da vasta rede de globalização.

Nesse contexto, os documentos oficiais desempenham um papel crucial na orientação e padronização das práticas educacionais. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais assumem a responsabilidade de estabelecer as bases para a educação, incluindo o ensino de línguas estrangeiras. Esses documentos, ao refletirem a visão educacional do país, moldam não apenas o que é ensinado nas salas de aula, mas também como as línguas estrangeiras são percebidas em termos de relevância e impacto social. Deste modo, a relevância dos documentos oficiais transcende a mera definição de currículos; eles refletem a visão do país em relação ao seu papel no contexto global. Ao estabelecerem diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras, esses documentos influenciam diretamente a preparação dos estudantes para os desafios e oportunidades de um mundo globalizado. A capacidade de se comunicar em mais de uma língua não é apenas uma habilidade técnica, mas uma competência essencial para a participação ativa e produtiva em uma sociedade que se beneficia da diversidade cultural e linguística.

2 Entre ruptura e continuidade: oficialização do ensino de língua espanhola no Brasil

Nesta seção, direcionamos nossa atenção para a inclusão do ensino de Espanhol nos currículos nacionais. Inicialmente, percorremos uma trajetória histórica do ensino dessa língua nos currículos escolares do país. Em seguida, realizamos reflexões a respeito da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a Lei do Espanhol. Essa reconstrução histórica é fundamental para proporcionar uma perspectiva discursiva que está intrinsecamente ligada à nossa pesquisa. Entendemos que a oferta e a formação de professores de Espanhol são frutos de práticas discursivas específicas, inseridas em um contexto sócio-histórico determinado. Dessa forma, apresentamos uma análise sobre a presença (ou ausência) do espanhol nos documentos oficiais do cenário educacional brasileiro. Ao construir esse referencial sobre a língua espanhola, retomamos as leituras críticas de Chagas (1967), Leffa (1999), González (2001), Celada (2002), Picanço (2003), Daher (2006) e Rodrigues (2010). A expectativa é que essa reconstrução ofereça caminhos para a compreensão de que a história e a memória relacionadas ao ensino de Espanhol no Brasil estão intrinsecamente vinculadas a configurações de conhecimento e manifestações de poder.

A fundação do Colégio Pedro II, em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, representa um momento significativo para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Sendo um dos primeiros estabelecimentos de ensino secundário oficial, o colégio introduziu o ensino de línguas estrangeiras modernas em pé de igualdade

de com as línguas clássicas. Inspirado no modelo educacional francês, o currículo do colégio tinha como base os estudos literários, buscando proporcionar uma formação clássico-humanista que era valorizada pela elite da época e visava preparar os alunos para ingressar nas universidades. O Colégio Pedro II é reconhecido como a primeira instituição a incluir o ensino de língua espanhola nos currículos da educação básica, iniciando essa prática em 1919.

O Decreto-Lei nº 19.890, datado de 18 de abril de 1931, que versa sobre a estruturação do ensino secundário, tinha como objetivo central democratizar o acesso à escola secundária e alinhar seus propósitos a metas consideradas essenciais, tais como preparar os alunos para o ingresso na universidade por meio dos “cursos complementares” e proporcionar uma formação abrangente aos adolescentes por meio do “curso fundamental”. No que concerne ao ensino de línguas estrangeiras, a Reforma Francisco de Campos estabeleceu que as línguas modernas ocupassem uma posição equiparada às línguas clássicas, embora ainda prevalecesse a preferência pelo latim. Segundo Chagas (1967, p.110), a reforma “constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida entre nós para realizar o estudo dos idiomas modernos”. Neste momento, é incluído o ensino obrigatório das línguas modernas inglês, francês e alemão e o italiano como facultativo. O espanhol não faz parte dos currículos.

As universidades brasileiras nasceram a partir da década de 30 e os cursos de Letras, em sua maioria, incluíam a especialidade de Língua e Literatura Espanhola. A Literatura, entretanto, era muitas vezes restringida à produzida na Espanha até 1951, que “ocupaba un lugar central en esos cursos, ya que las lenguas extranjeras eran vistas sólo como instrumentos que, fundamentalmente, permitían el acceso al universo de los textos literarios” (González, 2001). Ainda segundo González (2001), quando a USP foi criada em 1934, a especialidade Espanhol já constava nos currículos.

Em 9 de abril de 1942, com Decreto-lei nº 4.244 – a Reforma Capanema – ocorre, de maneira significativa, a valorização do ensino de idiomas clássicos e modernos. É neste momento que o espanhol passa a integrar o currículo obrigatório das escolas brasileiras. Sobre este período, Leffa (1999, p. 11-12) afirma:

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Outro importante documento para um retrato das línguas estrangeiras nas escolas brasileiras é a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) de 1961, publicada em 10 de dezembro. É importante ressaltar que, neste período, o ensino de língua estrangeira foi suprimido dos documentos legais, como afirma Rodrigues (2010, p. 90): “a textualidade da LDB de 1961 opera um apagamento sobre as línguas estrangeiras que habitavam o espaço escolar até aquele momento por meio da exclusão absoluta desse sintagma na materialidade da lei”. Os conselhos estaduais de educação tornam-se os responsáveis pelas línguas estrangeiras; o latim foi progressivamente retirado dos currículos, o inglês permaneceu sem muitas alterações, o francês ou foi retirado ou teve sua carga horária semanal diminuída e houve a diminuição das ofertas de espanhol (Chagas, 1967); “a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema” (Leffa, 1999, p. 13).

A LDB de 61 foi introduzida numa conjuntura da educação brasileira em que o interesse da sociedade se pautava nas línguas veiculares, ao passo que as línguas referenciais iam perdendo espaço (Celada, 2002; Rodrigues, 2010). A supressão ocorrida com as línguas estrangeiras corrobora para a definição paulatina do ensino de inglês. Como afirma González (2001, grifos do autor):

Hasta la década del 60, el español era una lengua extranjera estudiada en los colegios públicos secundarios brasileños, a la par de otras como el inglés, el francés y el italiano. Con la dictadura militar impuesta en 1964, la legislación pasó a exigir el estudio de **una lengua extranjera** y ésta, en adelante, sería casi exclusivamente el inglés.

Quando o autor menciona “una lengua extranjera”, ele se refere à determinação do inglês que, nas circunstâncias dos anos 60, a reorganização das línguas no contexto escolar fez com que o inglês se tornasse sinônimo de língua estrangeira, uma situação que, na prática e na maioria dos casos, permanece exclusiva até hoje. Rodrigues (2010, p. 90) aponta condições de produção pontuais daquele período que favoreciam o inglês como definição de língua estrangeira, como “o fato de que o inglês era “a” língua veicular do momento e de basear sua publicidade no acesso ao mercado de trabalho que seu domínio garantiria” e também “o número de professores já habilitados para ensinar essa língua e o volume de materiais didáticos para as aulas de inglês para estrangeiros disponíveis naquele momento no mercado brasileiro, que eram significativamente superiores aos de outras línguas”.

A LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971, ressalta a importância da educação formal com ênfase na habilitação profissional. Segundo Leffa (1999, p. 11-12):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

A LDB de 71 não garantiu a permanência do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras e isso acarretou no senso comum que acredita que não se aprende e que é impossível aprender línguas estrangeiras nas escolas regulares. Como afirma Daher (2006, p.7):

Con las Leyes de Diretrizes e Bases nº 4024/61 y no 5692/71 que transforman la lengua extranjera (LE) en Disciplina Complementaria al Núcleo Pedagógico / Parte Diversificada, se deja a criterio de las escuelas la posibilidad de elección del idioma a enseñar. De este modo, en menos de veinte años de implantación, el español acaba saliendo del espacio educativo, en el que permanecen únicamente el inglés y/o el francés.

O ensino de língua estrangeira volta a ser incorporado nos currículos com caráter obrigatório com o advento da Lei 9.394 de 1996, conhecida como LDB de 96. As línguas estrangeiras têm obrigatoriedade a partir da 5ª série do ensino fundamental e, também, no ensino médio. Neste caso, apenas uma língua é obrigatória e a hegemonia do inglês permanece.

Da LDB de 96, destacamos o artigo 26º, Parágrafo 5º:

[...] será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”; e na seção referente ao Ensino Médio, o artigo 360 – III “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

Ao analisar o fragmento da lei exposto, Rodrigues (2010, p. 102-103) destaca que a LDB revela o lugar que as línguas estrangeiras passaram a ocupar desde a LDB de 1961, já que os conflitos entre escola e mercado são evidenciados. Neste sentido, há um senso-comum econômico-mercadológico que perdura sua circulação na sociedade. Além disso, quando a LDB de 96 menciona que a oferta de

língua estrangeira será de acordo com a “comunidade escolar”, mas “dentro das possibilidades da instituição”, estabelece uma relação de memória com as LDBs de 61 e 71, no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras com caráter optativo e conforme os planos e possibilidades do estabelecimento, mesmo quando alude que o ensino médio irá dispor de duas línguas estrangeiras.

Em complemento para a LDB de 96, o aparecimento dos PCN em 1998 (Parâmetros Nacionais Curriculares) revela os princípios de transversalidade que orientam a escolha das línguas estrangeiras, que devem se basear em três fatores: históricos; relativos a comunidades locais; e relativos à tradição. Tais elementos refletem uma preocupação com a diversidade linguística brasileira no ensino de línguas.

É com a década de 1990, especialmente com a assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a subsequente criação do Mercosul, que o espanhol começou a ser considerado nos esforços de ensino e aprendizagem de idiomas. Um dos objetivos fundamentais do Mercosul é promover relações harmoniosas e intercâmbio entre os países membros do bloco, além de fomentar a divulgação e a transmissão de línguas.

Concordamos com Daher (2006, p.3) quando afirma que “la enseñanza de español y las políticas lingüísticas no nacen con la constitución del Mercosur o con la implementación de la Ley 11.161 de 2005, como se quiere hacer creer”. Essa afirmação revela e corrobora que existe uma memória discursiva sobre o espanhol no Brasil que se constitui em redes de dispersão, deslocamentos, assim como em regularidades.

Nesse sentido, Celada (2002) aborda a leitura de Deleuze e Guatarri (1977) sobre o quadro de Gobard (1972), para tratar do “modelo tetralinguístico”: um quadro que examina os lugares simbólicos que ocupam as línguas estrangeiras. A língua vernácula, materna ou territorial é a primeira das línguas no modelo tetralinguístico, “que é de comunidade rural ou de origem rural, ocupa a categoria espaço-sincrônica do ‘aqui’ (a vila ou aldeia, em francês, le village) e está ligada à figura de l’instituteur” (Celada, 2002, p. 28). A segunda língua é a veicular, que se refere à língua desterritorializada e utilizada em sociedade, nas transações econômicas e comerciais “ao âmbito espacial-sincrônico das cidades e tem a ver com a “ação” (Celada, 2002, p. 28). Já a língua referencial concerne a “reterritorialização cultural, é língua do sentido e da cultura, língua da inteligência. Localiza-se “lá”, relaciona-se, portanto, com o espaço do cosmos, imagem à qual Gobard atribui um valor tempo-diacrônico, e a figura à que se vincula é a do acadêmico” (Celada, 2002, p. 28). Por fim, a língua mítica representa “o horizonte das culturas e ser uma língua de reterritorialização espiritual ou religiosa, situa-se no terreno do “além”, no âmbito tempo-diacrônico do céu, e a figura à qual se associa é a do poeta” (Celada, 2002, p. 28).

Então, Celada (2002, p. 28) põe em funcionamento esse quadro para a analisar os lugares e os estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil. Em conclusão, a pesquisadora indica que historicamente, no Brasil, o espanhol só passou a ocupar um lugar a partir dos anos 90. Para tal reflexão, ela determina uma primeira e uma segunda cena para o espanhol.

A primeira cena, que se prolonga até o início dos anos 1990 no Brasil, se apresenta como um momento em que o espanhol não foi identificado como premissa capaz de oferecer um saber que demonstrasse conveniência de seu estudo devido à fundação e rotinas de memória sobre o idioma. Esta convicção deve-se ao que Celada (2002, p. 90) chama de “ilusão de competência espontânea” que caracteriza um pensamento do senso-comum do brasileiro que considera a língua espanhola como fácil e que não merece ser estudada. Como afirma a autora, “a falta de atribuição de saber [...] teve sua versão numa língua de mistura – oportunhol”.

A segunda cena, que se desenrola a partir dos anos 90, revela uma mudança na relação do brasileiro com o espanhol que passa a ser uma língua estudada e isso provoca uma mudança, um confronto entre a memória e a atualidade. Memória de uma língua que não possuía o status de “merecer ser estudada” para uma atualidade que reverte essa situação. Neste campo, como afirma Celada (Celada, 2002, p. 92) “se desestruturam certos sentidos e vão se produzindo outros que prenunciam uma mudança, uma alteração, fato este que fortalece a hipótese de falar de uma segunda cena no que se refere à história do espanhol no Brasil”. Então, os processos discursivos vão transformando a imagem da língua espanhola num processo de descristalização do pré-construído o qual ela era submetida outrora.

O empenho em relacionar a língua espanhola – junto com o inglês – a uma língua veicular, na década de 90:

Nos leva a reafirmar que as exigências criadas pela implementação desse Tratado e os efeitos que sua consolidação despertou constituíram uma importante força propulsora da mudança de estatuto da qual falamos – pensamos que esta está também fortemente vinculada a outros dois fatos. De um lado, o crescimento do poder econômico da Espanha, sua presença no Mercado Comum Europeu um importante movimento de regionalização no atual processo de globalização e sua penetração e expansão no Cone Sul, concretamente por meio das empresas que compraram as estatais no processo de privatização que os governos dos diversos países – dentre eles, o Brasil empreenderam. De outro lado, a crescente ascensão dessa língua nos Estados Unidos, a partir do enorme movimento de desterritorialização de latinos que ocorre no norte do continente americano. De nossa perspec-

tiva, é o conjunto desses fatos que cria condições de produção específicas e faz do espanhol uma língua promissora para o brasileiro. (Celada, 2002, p. 96-97).

Quando a Lei 11.161 em 2005 irrompe, ela pode ser considerada um acontecimento discursivo, já que “que altera as rotinas de uma memória que se constituiu no arquivo jurídico sobre o ensino de línguas estrangeiras em contexto escolar no Brasil” (Rodrigues, 2010, p. 111). A vigência da Lei 11.161 estabelecia que “o ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, seria implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio” (art. 1º), cuja conclusão do processo seria realizada no prazo a partir da implantação da lei, ou seja, a partir do ano 2010. Dentre as justificações do PL 3.987 de 2000, para a aprovação da Lei 11.161/2005, encontram-se enunciados constituídos no interior de sequências fundamentadas em discursos estabelecidos na formulação de que o Brasil é um país separado em relação ao resto do continente, devido a sua “exclusividade” linguística. Deve-se considerar que, neste sentido, “essa memória constitutiva do imaginário nacional brasileiro, que coloca o país em relação de isolamento com respeito aos ‘nossos vizinhos’, afeta, contraditoriamente, os processos de integração” (Rodrigues, 2010, p. 305-306). Entretanto, a “não integração” pode ser superada através do ensino e da aprendizagem do idioma espanhol, mas como recurso econômico (Del Valle; Villa, 2005).

De fato, o objetivo claro da proposição do Projeto de Lei 3.987 de 2000 é não só a formação de uma “comunidade latino-americana de nações”, mas, principalmente, a comunicação global, dada a “importância da língua espanhola”, já que ela ocupa o segundo lugar como “elemento de comunicação do comércio internacional”. Rodrigues (2010) chama a atenção para os fatores contextuais que justificam essa tomada de posição: o aumento de capital espanhol no Brasil, com a instalação de grandes empresas; a crise que sofriam os países do MERCOSUL e o processo de integração política e econômica iniciado pelo Tratado de Assunção. Tais circunstâncias político-econômicas influenciaram a aprovação da lei naquele momento histórico, fazendo emergir tal acontecimento discursivo, histórico (Foucault, 2014). Por outro lado, a “Lei do Espanhol” proporcionava uma conveniente negociação com o governo espanhol, a Lei 11.161 “foi uma operação inteligente do governo Lula, que ao mesmo tempo em que afagava os desejos integradores com a América do Sul, [...] conseguia realizar uma vantajosa negociação econômica com o governo espanhol” (Lagares, 2013, p. 186- 187).

Deste modo, a Lei do Espanhol representa uma ruptura, uma memória acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, uma vez que a determinação da língua espanhola como obrigatória nas escolas públicas e particulares coloca uma memória em confronto com uma atualidade que diz que não haja determi-

nação de língua estrangeira na escola. A lei, como afirma Rodrigues (2010, p.111), “para chegar a ser aprovada nas condições de produção que a determinam [...] precisou se descolar de uma memória constituída e, assim, abrir espaço para o funcionamento de novos sentidos nessa memória”. Não obstante, partindo do processo de instauração da Lei nº11.161, foi possível já prever em que vias o ensino da Língua Espanhola iria se desenrolar: um caminho duvidoso, marcado por deslocamentos já instalados na memória: o preconceito, as lacunas, o silenciamento.

A “manutenção” da memória sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil se baseia sobre um discurso dominante de Estado, considerando que “nas Histórias e nas histórias, com suas memórias coletivas ou peculiares, a costura dos acontecimentos funciona de modo a eliminar tudo que possa ameaçar a estabilidade/homogeneidade” (Mariani, 1998). Isso significa que os efeitos de evidência provocados pelos já-ditos em relação ao Espanhol (como o apontado por Celada, 2002) são relacionados aos processos ideológicos “que produzem o efeito ‘evidência’ sustentando-se sobre já-ditos, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais” (Orlandi, 1996).

3 Oficialização Do Ensino De Espanhol: Documentos Oficiais E Visão De Língua

Naquela ocasião, as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM) para o ensino da disciplina Língua Espanhola surgiram em decorrência da sanção da Lei 11.161. O documento, de âmbito nacional, se propunha a ser um fomentador de leituras, análise e discussão, no intuito de ganhar sentido e produzir efeitos, além de se destinar ao “âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas” (Brasil, 2006, p.127). Isso revela uma posição de incessante construção do documento e, por conseguinte, marcava o caráter da heterogeneidade constitutiva dos discursos do fazer docente, uma vez que o sujeito se constitui por várias vozes, o sujeito é fragmentado, polifônico, interpelado por diversas formações discursivas e perpassado por várias relações de saber e de poder.

Por oferecer o capítulo intitulado “Conhecimentos de Espanhol” e proporcionar um guia completo sobre o ensino do idioma, este documento pode ser considerado um marco para a história do ensino de língua espanhola no Brasil, como afirma Almeida (2007). Valoriza a pluralidade e a heterogeneidade da língua e desenvolve uma competência que propicie ao aluno não só o conhecimento das habilidades linguísticas; além disso, o contato com o outro e a reflexão sobre as diversidades culturais. Segundo as autoras da OCEM, o documento se trata

de um gesto de política linguística “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Brasil, 2006, p. 128) levando em conta particularidades da língua espanhola que devem ser levadas em conta conforme o idioma vivenciou ao longo da história: por um lado, a “ilusão de competência discursiva” e o reducionismo que estereotipa o espanhol em sua suposta facilidade; e por outro lado, hegemonia do espanhol peninsular,

que se impôs, por várias razões, tanto a professores hispano falantes latino-americanos quanto a professores e estudantes brasileiros, levando à consolidação de preconceitos, à camuflagem das diferenças locais e ao apagamento das diferentes culturas e manifestações linguísticas que configuram a diversidade identitária do universo hispano falante” (Camargo, 2004, p. 143-144 *apud* Brasil, 2006, p. 128).

Por nossa percepção (Almeida, 2017), a OCEM – Espanhol pretende marcar um deslocamento no que concerne ao ensino de língua espanhola no Brasil: a língua espanhola “ganha um novo lugar” (Brasil, 2006, p. 128). Tal deslocamento é marcado, no documento, por um embate de duas formações discursivas; por um lado, aquela que considera a língua espanhola como “língua fácil”, “língua que não se precisa estudar”, perpassada, sobretudo, por estereótipos, simplificações, reducionismos e representações relembradas na materialidade do documento. Por outro lado, a outra diz respeito à posição que a língua espanhola ocupará de agora em diante, objeto de atenção de vários segmentos da sociedade: “seja no âmbito dos negócios, no âmbito educativo, acadêmico, político, e no discurso da imprensa, que ora se mostra favorável, ora contrária, ora reticente, mas raramente indiferente a essa nova situação” (p.128). Este trecho, além de apontar que a língua espanhola é um *objeto* num complexo feixe de relações, também demonstra que o desejo de apreendê-la não é compartilhado por todos.

Tal concepção condiz com outro trecho do documento, que afirma que: “[...] É fato, portanto, que sobre tal decisão pesa um **certo** desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul” (p.127, grifo nosso): a marca lexical pelo pronome indefinido “certo” corrobora o que afirmamos anteriormente, uma vez que poderia ser trocado pelos pronomes algum ou qualquer; pela própria característica dos pronomes indefinidos, “certo” se refere ao substantivo “desejo” de modo vago, impreciso ou genérico. Com efeito, este “certo de desejo” de aprender a língua espanhola é marcado pelos lugares e estatutos que a língua espanhola ocupa e ocupou no quadro das línguas estrangeiras no Brasil, apresentado por Celada (2002).

A proposta de articulação das pesquisas de âmbito acadêmico e a prática

escolar demonstram a intenção de firmar o novo lugar do ensino de língua espanhola, já que é “preciso entender à sua maneira “singular” (Celada, 2000) de ser estrangeira entre “nós e os efeitos dessa singularidade nos aprendizes brasileiros” (Brasil, 2006, p.129). Ainda segundo a OCEM (p. 129), “[...] Espera-se, portanto, que a prática possa incorporar todos os pontos importantes levantados pelo já considerável volume de pesquisas feitas no país a esse respeito, e que leve a uma nova forma de ensinar e de aprender essa língua em nossas escolas”. Ademais, a sugestão de integração entre “teoria e prática” revisita e dialoga com argumentos que destacam a separação entre a teoria ensinada e discutida nas universidades e a prática efetiva da docência, assim como a falta de conexão entre as disciplinas pedagógicas. Esses aspectos são relevantes nas áreas de educação, formação de professores e no contexto do ensino e aprendizagem em geral.

No primeiro capítulo da OCEM, intitulado “O papel do ensino de línguas estrangeiras na escola e o caso específico do espanhol”, evidencia-se logo no título, que as orientações curriculares que serão transcritas destinam-se não só ao ensino da Língua Espanhola, mas à Língua Estrangeira como um todo. Tal modo de se especificar é recorrente no texto, como em “o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular” (p. 133). Uma consequência significativa dessa sequência de referências é a ampliação do papel educativo da língua estrangeira em geral. Mesmo que o espanhol seja obrigatório apenas no Ensino Médio, abordar esse documento de forma abrangente oferece oportunidades para uma abordagem similar em outros estágios da educação, incluindo o Ensino Fundamental.

Para determinar o papel educativo do ensino de línguas estrangeiras, o documento se opõe à “visão redutora do ensino de Línguas Estrangeiras” (p.133). Para tanto, num primeiro momento, há a crucial elucidação sobre “as diferenças que **deve** haver entre o papel da língua estrangeira e a forma de abordá-la no âmbito da educação regular e no âmbito do ensino livre” (p. 131, grifo nosso); o uso do verbo “dever” indica a obrigação e o compromisso para com essa tarefa, por parte do coletivo a quem se dirige este documento e aponta também reflexão e sensatez. Tal distinção diz respeito ao objetivo instrumental do ensino de línguas, que caracteriza a língua como “ferramenta” ou simples objeto de comunicação.

As OCEM – Língua Espanhola propõem, além do já citado:

[...] reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. Estereótipos de todo tipo, sobre a língua e sua suposta facilidade para os brasileiros, sobre os hispanofalantes, mais de uma vez indiferenciados em imagens constituídas de fragmentos de di-

ferentes setores do mundo hispânico, como se esse fosse uma só coisa, imagens permeadas de preconceitos que marcaram por muito tempo nossa relação com essa língua e essas culturas (p. 128).

De maneira clara, o texto menciona uma construção histórica das representações associadas à Língua Espanhola e aos falantes hispanófonos. Mesmo atualmente, tais simplificações, estereótipos e preconceitos persistem e são disseminados em diferentes discursos, na mídia e por vezes em cursos informais ou materiais didáticos. Essas representações envolvem o imaginário, o simbólico e os discursos presentes em uma formação discursiva, à qual o texto expressa discordância. Esses são alguns dos temas abordados sobre a particularidade do ensino da Língua Espanhola como língua estrangeira (ELE) para os brasileiros, especialmente no capítulo 2 do documento.

De fato, o debate sobre as variedades do espanhol é guiado pela seguinte reflexão: “a questão “Que espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: 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?” (p. 134). Ainda que demonstre consciência de que a primeira questão perdue, a proposta é a de que o professor possa, “[...] dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas [as variedades], derrubando estereótipos e preconceitos” (p. 136) levando em conta, claro, não a abordagem das variedades em formas de “curiosidade”, mas

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (p. 138).

Neste sentido, o senso comum, por parte dos brasileiros, que consideram o espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular” (Santos, 2002; 2004; 2005 *apud* Brasil, 2006, p. 134) deve ser refutado e eliminado, e “é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (p. 134).

Assim, o deslocamento do paradigma tradicional de ensino de línguas é importante, na OCEM, para cumprir seu objetivo de “levar o estudante a ver-se e

constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (p.133).

Nesse cenário, a contextualização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, à luz dos documentos oficiais, torna-se um elemento essencial para compreender como as políticas educacionais estão alinhadas com as demandas da era globalizada. Este processo de contextualização permite uma análise crítica das abordagens adotadas e sugere caminhos para aprimorar a eficácia do ensino de línguas estrangeiras, alinhando-o não apenas às necessidades linguísticas, mas também aos imperativos sociais e culturais de uma sociedade em constante transformação. Assim, o objetivo da OCEM para a Língua Espanhola não é apenas o de compor e instaurar orientações curriculares nacionais para ELE, mas, especialmente, estabelecer o *novo lugar* da Língua Espanhola (Almeida, 2017), assinalado por gestos políticos: o Tratado do Mercosul e a sanção da Lei do Espanhol, além do gesto de política linguística da OCEM, “que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (Brasil, 2006, p. 128): uma nova maneira de conceber essa língua e seu ensino, sinalizada por deslocamentos das representações, estereótipos, etc. além das abordagens e métodos.

O papel que os professores efetivamente devem exercer, segundo a OCEM, é o de atuar na “construção de saberes que levam um indivíduo a ‘estar no mundo’ de forma ativa, reflexiva e crítica”, uma vez que se deve ressaltar “o papel formador que a Língua Espanhola deve ter no currículo acadêmico do ensino médio” (p. 144).

Considerações finais

Em síntese, a análise do ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no cenário educacional brasileiro revela desafios complexos e interconectados. A ausência de uma política linguística abrangente reflete não apenas a influência dos discursos globalizantes que favorecem o monolinguismo do inglês, mas também uma memória discursiva arraigada sobre o “(não)-lugar” do espanhol no imaginário brasileiro.

Neste contexto, a hegemonia dos discursos monolíngues do inglês nas agendas educacionais, aliada à marginalização do espanhol, resulta em disparidades na alocação de recursos e atenção, comprometendo a diversidade linguística e cultural nas escolas. As políticas linguísticas devem reconhecer o espanhol não apenas como uma ferramenta comunicativa, mas como um meio enriquecedor para a compreensão de diversas culturas e literaturas. Assim, a necessidade premente de diretrizes claras é evidente, especialmente diante das lacunas e omissões presentes na BNCC, que afetam diretamente a abordagem do espanhol nas escolas brasileiras.

Diante desse panorama, é imperativo reavaliar e reformular as políticas linguísticas no ensino de língua espanhola, promovendo uma abordagem mais inclusiva e culturalmente sensível. Ao reconhecer a complexidade dessa questão e compreender o papel das políticas linguísticas na formação educacional, podemos almejar um ambiente escolar que valorize a diversidade, preparando os estudantes para um mundo globalizado e intercultural no século XXI.

Referências

ALMEIDA, Jéssica Chagas. *Políticas Linguísticas e Formação de Professores de Línguas: Atributos previstos para o professor DE E/LE*. Dissertação de Mestrado. Unesp, Araraquara: 2017. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4135.pdf. Acesso em: 20/12/2023.

BRASIL, Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

CELADA, María Teresa. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (Doutorado). Campinas: IEL/Unicamp, 2002.

CHAGAS, Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

DAHER, María del Carmen. Enseñanza de español y políticas lingüísticas en Brasil. *Hispanista*, n. 27., 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. (1977). O que é uma literatura menor? *In: Por uma literatura menor*. (Trad. por Júlio Castañon Guimarães.) Rio de Janeiro: Imago. (Original em francês: Kafka. Pour une littérature mineure. Paris: Editions de Minuit, 1975.)

DEL VALLE, José; VILLA, Laura. Lenguas, Naciones y Multinacionales: las políticas de promoción del español en Brasil. *Revista da ABRALIN*, v. 4 n. 1 e 2, p. 197-230, 2005.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1971. 6. ed.

GOBARD, H. (1972). De la véhicularité de la langue anglaise (de l'anglais langue

étrangère à l'anglais naturalisé). In: *Les Langues Modernes*, jan., p. 59-66.

GONZÁLEZ, M. El Hispanismo en Brasil. Actas del II Congreso Internacional de la Lengua Española, Valladolid, 2001. Disponível em: http://congresosdelalengua.es/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/5_espanol_y_portugues/gonzalez_m.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

HARVEY, D. *O novo imperialismo*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4ªed. Loyola: São Paulo, 2010.

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 18/12/2023.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Campinas: Editora Revan, 1998.

MOITA LOPES, L. P. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18-52.

ORLANDI, Eni. *Interpretação*. Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólicos. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. *Língua viva, letra morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Tese de doutorado. São Paulo, FFLCHUSP, 2010.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74-100.

