A stylized map of the state of Minas Gerais, Brazil, rendered in shades of green and brown. A large, dark green tree is positioned on the left side of the map. In the center-right, a small figure of a person is depicted, possibly representing a hiker or explorer. The background of the map is a light blue-grey color.

Eduardo Tadeu Roque Amaral
Elizabeth Guzzo de Almeida
Clarisse Barbosa dos Santos
Leandro Silveira de Araujo
(Organizadores)

Trilhas Hispânicas por Minas Gerais

**Eduardo Tadeu Roque Amaral
Elizabeth Guzzo de Almeida
Clarisse Barbosa dos Santos
Leandro Silveira de Araujo
(Organizadores)**

Trilhas Hispânicas por Minas Gerais

APEMG Editora
2022

T829 Trilhas hispânicas por Minas Gerais / Eduardo Tadeu Roque Amaral... [et al.] (organizadores) – Belo Horizonte : APEMG Editora, 2022.
1 recurso eletrônico (144 p. : il.) : pdf.
Inclui bibliografias.
Textos em português e espanhol.

ISBN: 978-85-87247-04-9 (digital)

1. Língua espanhola – Estudo e ensino. 2. Língua espanhola – Métodos de ensino. 3. Literatura hispano-americana – História e crítica. I. Amaral, Eduardo Tadeu Roque. II. Título.

CDD : 460.7

Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais

Diretoria 2020-2022

www.apemg.org

Eduardo Tadeu Roque Amaral (Presidente)
Elizabeth Guzzo de Almeida (Vice-Presidenta)
Clarisse Barbosa dos Santos (Secretária-Geral)
Sandra Regina Costa de Oliveira (Secretária-Geral Adjunta)
Eulálio Marques Borges (Diretor de Comunicação)
Leandro Silveira de Araújo (Diretor de Formação e Eventos)
Lorenza Reis Guimarães (Diretora de Convênios e Contratos)
José Pires Cardoso (Diretor Financeiro)
Janette Marca Arcanjo (Conselheira Fiscal)
Marcela dos Reis Vieira (Conselheira Fiscal)
Sidnéia Fátima de Jesus (Conselheira Fiscal)

Comitê Científico

Adriana Fernandes Barbosa (UESB)
Benivaldo José de Araújo Júnior (USP)
Cláudia Paulino de Lanis Patrício (UFES)
Eleni Nogueira dos Santos (Unimontes)
Gonzalo Enrique Abio Vírsida (UFAL)
Isadora Valencise Gregolin (UFSCAR)
Jacicarla Souza da Silva (UEL)
Karla Fernandes Cipreste (UFPR)
Melissa Gonçalves Boëchat (UFVJM)
Rodrigo Vasconcelos Machado (UFU)

Revisão

Diogo da Costa Rufatto

Capa

Breno Henrique Tadim Santos

Diagramação

Katryn Rocha

SUMÁRIO

- 7** **PREFÁCIO**
Marcia Paraquett
- 10** **APRESENTAÇÃO**
Os organizadores
- 15** **MOVIMENTOS DA APEMG PELA REINCLUSÃO DO ESPANHOL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS**
Eduardo Tadeu Roque Amaral
Elizabeth Guzzo de Almeida
Leandro Silveira de Araujo
- 36** **PRODUCCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL**
Elaine Teixeira da Silva
- 49** **O ENSINO DA GRAMÁTICA ESPANHOLA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO**
Daniel Mazzaro
- 65** **ABORDAGENS INVESTIGATIVAS DA NORMA LINGUÍSTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA:
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA NORMA LINGUÍSTICA**
Leandro Silveira de Araujo
Fernanda Silva Freitas
Graziela Bassi Pinheiro
Laís Vitória Nascimento
- 83** **JUANA DE AMÉRICA: UMA INTRODUÇÃO À OBRA DE JUANA DE IBARBOUROU (1892-1979)**
Antonia Javiera Cabrera Muñoz

- 96** **LOS DETECTIVES SALVAJES: DIÁLOGOS CON LA LITERATURA DEL SIGLO XX**
Diego Dominik
Juan Pablo Chiappara
- 111** **A POESIA POLÍTICA DE NERUDA: DA EVOCAÇÃO À LUTA À CENTELHA DE DESESPERANÇA**
Eulálio Marques Borges
- 126** **LA IDENTIDAD FEMENINA LATINOAMERICANA:
UNA BÚSQUEDA DECOLONIAL EN “LA MUJER HABITADA”, DE GIOCONDA BELLÍ**
Laureny Aparecida Lourenço da Silva
Ana Cecília Gallo Fassbender de Rezende
- 139** **TESES SOBRE O MICROCONTO:
OU QUANDO AS FORMIGAS LATINO-AMERICANAS DECIDIRAM ESCREVER**
Renan Augusto Ferreira Bolognin
- 157** **SOBRE OS AUTORES**

PREFÁCIO

Eu não sou das Minas como Milton Nascimento, mas aprendi com ele a dizer que “Sou do mundo, sou Minas Gerais”.

Quem não cantou e se encantou com as canções desse mineiro que simboliza muito bem a poesia e a luta que marcam essa gente sensível e guerreira, que vibrou e lutou em todos os momentos que a História de nosso país assim o exigiu? As Minas Gerais abriram trilhas pelas quais muita gente passou e continua passando, em busca de espaços e tempos melhores, inventando soluções para os problemas criados por aqueles que pisaram nosso solo com botas pesadas. Estar em Minas ou falar de Minas é falar da alegria e da dor, do ontem e do hoje.

Foi o que fizeram os organizadores e as organizadoras deste livro, reunindo vozes que se expressam a partir de pesquisas acolhidas pela Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG), instituição que desde 1988 se ocupa com estudantes e professores que se dedicam ao espanhol, essa língua falada em tantos países de nossa América Latina. É bem verdade que ela nos foi trazida pelos conquistadores, assim como o português, o francês e o inglês, mas soubemos imprimir nossas marcas, escrevendo contos, poesias, romances; fazendo teatro e cinema; nos expressando através de historietas, charges e memes, além de muitas outras formas de revelar quem somos. Afinal, como disse Caetano Veloso, que não nasceu nas Minas, mas que sabe se expressar tão bem como quem nasce na Bahia: “Cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

Este livro retoma a delícia de conhecer e divulgar tantas formas de expressão que se dão em espanhol, língua falada oficialmente em mais de vinte países – o que determina uma pluralidade que poucas línguas podem ter. Neste livro se fala da escola, espaço que mantém as mentes vivas e livres, que se atualiza todos os dias, através dessa menina que está nos ensinando a utilizar a internet e as novas tecnologias. Aqui também se fala de literaturas, dando-se voz a mulheres e homens incríveis, como Juana de Ibarbourou, Gioconda Belli, Pablo Neruda e Roberto Bolaño, para citar apenas os

que foram discutidos neste livro, comprovando-se a qualidade da expressão poética na língua espanhola de nosso continente.

A APEMG e tantas outras associações similares reconhecem a delícia de ser estudante ou professor(a) de Espanhol no Brasil, mas também sabem que foi necessário estabelecer algumas lutas para garantir nossa autonomia, diante de políticas equivocadas, vindas de outros nortes, numa tentativa de manter fechados os nossos olhos para o que se produz ao nosso redor. Aquelas lutas, no entanto, estão vencidas e, hoje, as associações de professores de espanhol do Brasil têm a autonomia necessária para fazer suas escolhas, ainda que estas não sejam iguais em todo o país – o que também considero, minimamente, democrático.

Mas tem outra dor, mais nova, rondando nossos horizontes. Refiro-me à revogação da Lei 11.161/2005, que retirou de estudantes da Educação Básica o direito à escolha de outra língua estrangeira que não seja o inglês, essa língua que ganhou poderes imensuráveis a partir do modelo capitalista gerido pelos Estados Unidos. A partir de 2017, quando o Brasil passava por um terremoto político, a Lei 13.415 foi promulgada, deixando claro que os currículos do Ensino Médio incluiriam, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa, embora, num impulso democrático, se autorizasse a oferta de outras línguas, como se as escolas não tivessem autonomia para fazê-lo, caso assim o desejassem. No que tange a essa questão, eu diria que a referida Lei é patética, mas infelizmente as escolas, particularmente as privadas, não optarão por exercer seu possível direito democrático, porque contratar professores implica investimento. E investimento, para o mercado capitalista, significa patrimônio financeiro, enquanto para a educação é patrimônio social e humano.

Lendo o primeiro capítulo deste livro, temos contato com um importante artigo que passeia pela história das ações promovidas pela APEMG. Entre tantas acertadas ações, o artigo remete ao movimento #FicaEspanhol, que ganhou caráter nacional e que se mobiliza de maneira muito acertada para vencer essa nova batalha que tem provocado dor nos que acreditamos que a livre escolha pela língua estrangeira que se quer aprender na escola é um direito de cidadania. É uma dor também para os que acreditamos ser necessário conhecer o que se produz em língua espanhola, porque o universo hispânico é rico e plural. Conhecendo vozes e fatos ocorridos com aquelas pessoas e naqueles espaços, qualquer estudante abre janelas para ver um horizonte mais amplo. Um horizonte que lhe permita viver as delícias a que tem direito.

Além do conhecimento que terão da cultura brasileira, estudantes que têm acesso à língua espanhola na sua formação escolar podem se expressar de outras maneiras, ainda que seja para dizer a mesma coisa. Podem, por exemplo, atravessar a Cordilheira dos Andes e aprender com Violeta Parra que a vida se faz de *risa e llanto*, “Los dos materiales que forman [su] canto / Y el canto de [ellos] que es el mismo canto / Y el canto de todos que es [nuestro] propio canto”.

PREFÁCIO

Gracias, APEMG, por descortinar essas pesquisas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras já amadurecidas em suas carreiras acadêmicas; mas, em especial, *gracias* por nos apresentar pessoas tão jovens, que recém iniciam suas pesquisas, a nos dizer que a *dor* que sentimos agora é passageira, que em breve nosso *llanto* será substituído pela *risa*, porque redescobriremos a *delícia* de ser livres e vagar nessas *trilhas* inimagináveis que a língua espanhola pode proporcionar a quem nela adentra.

Niterói, 8 de fevereiro de 2022.
Marcia Paraquett

APRESENTAÇÃO

Trilhas hispânicas por Minas Gerais nasce do desejo da atual diretoria da APEMG (Gestão 2020-2022) de reunir em um e-book produções de seus associados, sejam trabalhos que foram apresentados em eventos ou não. A publicação dá continuidade ao esforço que as últimas gestões da APEMG vêm fazendo para deixar registrados os resultados de estudos, pesquisas e da própria experiência docente. Acreditamos que essa é uma forma de dar maior visibilidade ao que os associados, sejam professores, sejam estudantes, vêm investigando ou desenvolvendo em sala de aula.

Em 1999, os professores Ana Lúcia Esteves dos Santos e Rômulo Monte Alto, com o apoio da Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, organizam a obra *Panorama Hispânico*, como produto do VII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, ocorrido de 31 de agosto a 3 de setembro daquele ano em Belo Horizonte. Essa foi a primeira publicação com o selo APEMG e constitui um marco na história dos estudos sobre o espanhol e suas literaturas em Minas Gerais. Em 2010, Eduardo Amaral e Elizabeth Guzzo, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), organizam o CD-ROM intitulado *Estudos hispânicos: língua, ensino e literatura*. Alguns anos mais tarde, em 2019, Eduardo Amaral, Laurenny Lourenço da Silva e Mariana Ruas organizam o e-book *Espanhol e suas interfaces: língua, literatura e ensino*, obra totalmente digital e de livre acesso, adaptada às novas tendências de difusão do conhecimento. Nessa mesma linha, encontra-se esta nova publicação, que ficará disponível na página da Associação e poderá ser compartilhada por qualquer meio eletrônico.

Para este volume, foi lançada uma chamada em 2021, convidando os associados a submeterem trabalhos vinculados aos estudos hispânicos que se enquadrassem em uma das seguintes áreas: estudos da linguagem, ensino de línguas ou estudos de literatura e cultura. O convite teve sucesso entre os professores e estudantes associados, que submeteram à comissão organizadora textos de todas as áreas. Em um segundo momento, os textos recebidos foram avaliados por uma comissão científica, composta

por docentes de várias regiões do país, que avaliaram anonimamente os manuscritos submetidos. Após o processo de avaliação, os trabalhos aprovados passaram a compor o conjunto de textos que se encontra neste volume.

Como resultado, este livro divide-se em nove capítulos, alocados em três eixos principais: (i) ensino de língua espanhola, (ii) descrição da língua espanhola e (iii) estudos literários e culturais.

No núcleo de trabalhos que se voltam objetivamente ao ensino de língua espanhola, figuram dois trabalhos. No primeiro capítulo, Eduardo T. R. Amaral (UFMG), Elizabeth G. de Almeida (UFMG) e Leandro S. de Araujo (UFU) apresentam alguns “**Movimentos da APEMG pela reinclusão do espanhol no currículo das escolas**”. Com esse propósito, revisam com o leitor as ações políticas desenvolvidas nos últimos anos pela APEMG em favor da reinclusão do espanhol no currículo das escolas mineiras e revelam a importância da entidade para preservação do estudo e ensino da língua e sua cultura no estado de Minas Gerais. Mais pontualmente, os autores descrevem o envolvimento da APEMG na produção do Itinerário Formativo, previsto no *Currículo de Referência do Ensino Médio*, e a integração e a atuação no Movimento #FicaEspanhol, criado em 2020. Por fim, concluem ser inevitável um trabalho coletivo para se alcançar um acesso mais amplo ao ensino de línguas estrangeiras.

No segundo capítulo, Eliane Teixeira da Silva (UFMG) contribui com a “**Producción de recursos educativos abiertos para la enseñanza de español**”. Desse modo, assume como objetivo a apresentação de alguns recursos educativos abertos (REA) para o ensino de língua espanhola nos diversos níveis de educação formal, pois entende que a formação do indivíduo na contemporaneidade deve incluir princípios da Educação Aberta que valorizem o compartilhamento de conhecimento e autoria. Os recursos apresentados baseiam-se na Pedagogia das Multialfabetizações e consideram a multiculturalidade e a multimodalidade no processo de produção.

Os dois trabalhos seguintes encaixam-se no eixo da descrição e, mais especificamente, refletem sobre questões de normatização linguística. O primeiro deles, escrito por Daniel Mazzaro (UFU), intitula-se “**O ensino da gramática espanhola na perspectiva do letramento**”. Ainda estabelecendo um forte diálogo com o ensino de espanhol como língua estrangeira, o autor se propõe a refletir sobre a relação entre a gramática e o letramento que se espera alcançar com o ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira. Para tanto, assume o pressuposto de que a gramática ocupou lugar de destaque ao longo do histórico das abordagens e dos métodos de ensino de línguas estrangeiras no Brasil e discute “letramento” e “cultura” a partir de importantes teóricos brasileiros e espanhóis. De modo mais prático, o autor apresenta uma atividade que possibilita abordar a gramática a partir do trabalho com o gênero textual (carta do leitor), levando o aluno a refletir sobre as relações entre estrutura linguística e texto.

No quarto capítulo, intitulado “**Abordagens investigativas da norma lingüís-**

tica na língua espanhola: algumas contribuições do Núcleo de Estudos da Norma Linguística”, Leandro S. de Araujo, Fernanda S. Freitas (UFU), Graziela B. Pinheiro (UFU) e Laís V. Nascimento (UFU) visam introduzir o leitor nos estudos da norma linguística do espanhol, apresentando-lhe modelos de pesquisa nessa área. Desse modo, definem *norma linguística* e, a partir desse pressuposto teórico, discutem conceitos como normas implícitas e normas explícitas, gramatização e gramática. Em um segundo momento, apresentam o Núcleo de Estudos da Norma Linguística – NormaLi (UFU/CNPq), grupo de pesquisa que se dedica ao estudo da norma na língua espanhola, e, por fim, resumem três estudos que se orientam pelos pressupostos teóricos da Sociolinguística e da Norma Linguística, a saber: (i) a gramatização do espanhol e o lugar das formas pronominais de tratamento nesse processo; (ii) a gramatização dos demonstrativos em espanhol e seu uso na variedade andaluza; (iii) a gramatização dos possessivos em espanhol.

A partir do quinto capítulo, somos introduzidos no terceiro eixo temático de organização dos trabalhos, no qual se apresentam estudos sobre aspectos literários e culturais das comunidades hispânicas. O primeiro deles, **“Juana de América: uma introdução à obra de Juana de Ibarbourou (1892-1979)”**, de autoria de Antonia Javiera Cabrera Muñoz (UFVJM), apresenta uma introdução à obra dessa poetisa uruguaia, considerada uma das grandes vozes da lírica feminina latino-americana do século XX. Segundo a autora do capítulo, Ibarbourou tem sua poética inspirada na simplicidade e se autointitulou *hija de la Naturaleza*. Ainda segundo Cabrera Muñoz, a expressão moderna da poetisa é uma reinvenção muito pessoal do que absorveu em vida, desde as suas vivências mais infantis às suas leituras e releituras de clássicos de várias épocas e lugares.

O sexto capítulo, **“Los detectives salvajes: diálogos con la literatura del siglo XX”**, escrito por Diego Dominik (UFV) e Juan Pablo Chiappara (UFV), é um ensaio sobre os possíveis diálogos da obra *Los detectives salvajes* (1998) do escritor chileno Roberto Bolaño com obras e movimentos da literatura hispano-americana do século XX. A análise desenvolvida no ensaio revela a intertextualidade com o conto “Pierre Menard Autor del Quijote”, de Jorge Luis Borges, e a relevante temática do leitor proposta neste texto. Além desse aspecto, os autores do capítulo analisam, ainda, na narrativa de Bolaño, elementos que dialogam com a biografia do próprio autor e o movimento cultural de que ele participou, na década de 1970, no México.

Eulálio Marques Borges (UFMG) assina o sétimo capítulo com o texto **“A poesia política de Neruda: da evocação à luta à centelha de desesperança”**. O texto mostra uma faceta da poesia de Neruda ainda pouco explorada: o lado engajado de sua luta política, que antes era aparente, se dilui nos poemas analisados e apresenta o que o autor do artigo denominou como “centelha de uma desesperança”. De acordo com Borges, a poesia de Neruda contribui para a compreensão não apenas da história, da política, mas também para se perceber como a literatura pode ocupar um espaço de crítica no mundo contemporâneo.

O oitavo capítulo nos traz a voz da literatura de Gioconda Belli, renomada escritora nicaraguense, com o texto **“La identidad femenina latinoamericana: una búsqueda decolonial en *La mujer habitada*, de Gioconda Belli”**, de Laurenny Aparecida Lourenço da Silva (UFMG) e Ana Cecília Gallo Fassbender de Rezende (UFMG). Para Silva e Rezende, as duas personagens, Itzá e Lavinia, da obra *La mujer habitada*, propõem uma mudança radical, em que as mulheres são escutadas. A história é contada através do olhar delas e os fatos históricos são transmitidos com um olhar indígena e latino-americano. A análise literária da narrativa de Gioconda Belli considera a abordagem da virada decolonial como perspectiva teórica para o estudo.

No último capítulo, Renan Augusto Ferreira Bolognin (IFSP/Avaré) nos brinda com o artigo **“Teses sobre o microconto: ou quando as formigas latino-americanas decidiram escrever”**. O texto traz uma revisão bibliográfica e análises literárias de algumas obras do gênero microconto na América Latina. A partir do construto teórico de Canclini sobre “estética da iminência”, Bolognin explora o motivo de a América Latina do século XX ter uma produção significativa de contos e, ainda, destaca o porquê de a concisão do conto ter se destacado nesse contexto. O autor do artigo analisa microcontos de diversos autores latino-americanos, tais como Augusto Monterroso, Jaime Muñoz Vargas, Eduardo Berti, Ana María Mopty de Kiorcheff, Samir Mesquita, Marcelo Spalding, Tay Ramona e outros. Assim sendo, o artigo apresenta questões conceituais e práticas com ricas análises de microcontos, evidenciando uma interpretação, segundo Bolognin, “subterrânea que se complementa tal como se a América Latina fosse um enorme formigueiro conectado discursivamente.”

Como se pode ver, os textos contidos nesta publicação percorrem diferentes áreas do conhecimento, perpassando teorias, métodos e procedimentos dos estudos hispânicos. Nesse sentido, a obra se destina a todos aqueles que se interessam pela língua espanhola, por seu ensino e por seus aspectos literários e culturais. Ao atribuir o título *Trilhas hispânicas por Minas Gerais* à obra, buscamos refletir essa diversidade que o leitor encontrará ao ter contato com os textos publicados. Além disso, também marcamos o lugar de origem da maioria dos autores, bem como do espaço de atuação da APEMG. Esperamos, portanto, que o leitor possa conhecer um pouco mais sobre os diferentes estudos e práticas vivenciadas pelos profissionais da área de espanhol em diferentes espaços do território mineiro e fora dele.

Antes de terminar esta apresentação, gostaríamos de agradecer a todos os autores que submeteram seus textos para esta publicação, acreditando no trabalho da APEMG como organizadora e editora de obras acadêmicas. Agradecemos também aos pareceristas que aceitaram contribuir para a avaliação dos trabalhos, enviando sugestões e comentários que foram de fundamental importância para a revisão e edição dos textos. Um agradecimento especial a Márcia Paraquett, profissional de extrema competência e profissionalismo que aceitou prontamente prefaciar esta obra. Por fim, agradecemos a

APRESENTAÇÃO

todos os colegas da atual diretoria (Gestão 2020-2022), que nos confiaram a tarefa de organizar esta obra e que contribuíram imensamente para a execução deste trabalho.

Belo Horizonte, maio de 2022.
Os organizadores

MOVIMENTOS DA APEMG PELA REINCLUSÃO DO ESPANHOL NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS

Eduardo Tadeu Roque Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Elizabeth Guzzo de Almeida
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Leandro Silveira de Araujo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar as principais atividades e movimentos desenvolvidos pela APEMG, especialmente nos anos mais recentes, em favor da reinclusão do espanhol no currículo das escolas e apontar caminhos possíveis para os próximos anos. A partir de uma exposição sobre as consequências negativas para o ensino de espanhol decorrentes da modificação da LDB pela Lei nº 13.415/2017 e com base em trabalhos teóricos sobre políticas linguísticas (LAGARES, 2018; CALVET, 2010), discute-se a participação da APEMG em dois conjuntos de ações concretas. Em primeiro lugar, em diálogo com membros do Poder Legislativo e do Poder Executivo de Minas Gerais, com destaque para a produção em equipe de um Itinerário Formativo, previsto no *Currículo de Referência do Ensino Médio*. Em segundo lugar, na integração e atuação no Movimento #FicaEspanhol, criado em 2020, com ênfase na elaboração de uma minuta de projeto de lei a partir de uma análise das proposições até então em tramitação no Congresso Nacional. A discussão apresentada nos permite concluir que os caminhos possíveis para os profissionais da área passam inevitavelmente por um trabalho coletivo em busca de um acesso mais amplo ao ensino de línguas estrangeiras.

Palavras-chave: língua espanhola; educação; Minas Gerais.

Introdução

Ao completar 34 anos em 2022, a Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG) tem sido testemunha de avanços e retrocessos no ensino de espanhol no Brasil e no estado. Em pouco mais de três décadas, as políticas públicas voltadas para o ensino de línguas estrangeiras mudaram significativamente no país, e a língua espanhola foi objeto de estudo e de pesquisa, mas também de debates políticos e de movimentos coletivos. Entretanto, como uma entidade que reúne professores e estudantes de espanhol, a Associação tem sido não somente testemunha, mas também protagonista de muitas dessas ações. Ao criarem-na em 1988, seus fundadores provavelmente não imaginariam as transformações pelas quais o ensino de espanhol passaria, sobretudo a partir da previsão da educação como um direito de todos, tal como disposto

no art. 205 da Constituição da República, promulgada no mesmo ano em que se fundava a APEMG.

Com base nesse contexto de transformações políticas e sociais que vêm impactando positiva ou negativamente a presença do espanhol nos currículos escolares, este texto tem o objetivo de relatar as principais atividades e movimentos desenvolvidos pela APEMG, especialmente nos anos mais recentes (entre 2019 e 2021), e apontar caminhos possíveis para os profissionais da área. Tais ações tiveram – e têm – o fim de apoiar a manutenção do espanhol nas escolas, bem como contribuir para a reinclusão do idioma em normas estaduais ou federais que possam garantir ao estudante o direito de estudar o espanhol e aos professores, um espaço de atuação.

O texto se organiza da seguinte forma: na primeira sessão, após um breve histórico sobre o ensino de espanhol no país, são expostas as principais consequências para o ensino desse idioma a partir da vigência da Lei nº 13.415/2017; na segunda seção, são relatadas as ações que a diretoria da APEMG, especialmente as duas últimas gestões, vem desenvolvendo com representantes do Poder Executivo e do Poder Legislativo de Minas Gerais. A terceira e última seção resume as ações da Associação no movimento nacional #FicaEspanhol, que tem mobilizado docentes de quase todas as unidades da federação na busca pela reinclusão do espanhol nas normas estaduais e, sobretudo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Por fim, apresentam-se as considerações finais, com os possíveis caminhos para a manutenção e reinclusão do espanhol nos currículos.

1 A modificação da LDB pela Lei nº 13.415/2017 e suas consequências no ensino de espanhol em Minas Gerais

A história do ensino da língua espanhola na educação básica brasileira remonta ao início do século XX – conforme descrevem trabalhos como os de Moreno Fernández (2005), Rodrigues (2010; 2012), Guimarães (2011; 2016). Contudo, para encurtar os altos e baixos pelos quais passou o ensino do idioma na educação nacional, a presente discussão está centrada no período que vai da última década do século passado até as primeiras décadas do presente século, com o fim de refletirmos sobre os impactos presentes e futuros para a educação no Estado de Minas Gerais.

Regulamentam-se, a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996, as diretrizes e bases da educação nacional em vigência (BRASIL, 1996) e, com ela, toma-se “por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Instaurada nesses princípios de cidadania e qualificação profissional, a inserção de componentes de língua estrangeira na rede de ensino se deu a partir da antiga quinta série e previu inicialmente “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha [ficaria] a cargo da comunidade

escolar, dentro das possibilidades da instituição” (art. 26, § 5º). No ensino médio, a oferta poderia ser ampliada, ao incluir “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (art. 36, III).

Com efeito, apostou-se na autonomia escolar para escolher, conforme as demandas locais, qual língua proporcionaria uma melhor formação cidadã e profissional ao estudante atendido pela escola. Nesse cenário, a língua espanhola, quase sempre como segunda opção, foi se inserindo nas escolas básicas graças, entre outros fatores, à forte impulsão de acordos políticos e comerciais com a Espanha e com países hispânicos vizinhos, especialmente do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que previu em sua constituição:

Art. 1 - A coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados Pares – de comércio exterior, agrícola, industrial, fiscal, monetária, cambial e de capitais, de serviços, alfandegária, de transporte e comunicações e outras que se acordem –, a fim de assegurar condições adequadas de concorrência entre os Estados Partes (MERCOSUL, 1991).

No entanto, é apenas no início do século XXI que o castelhano passa a gozar de maior espaço no contexto educativo brasileiro, visando, em parte, propiciar a coordenação de políticas assinaladas pelo documento do Mercado Comum. Referência maior nesse sentido foi a promulgação da Lei nº 11.161/2005, que dispôs sobre a obrigatoriedade do “ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...], nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005).

Mesmo com a explícita obrigatoriedade da oferta de uma língua, a promulgação da referida lei não feriu os pressupostos da LDB (BRASIL, 1996), posto que não declarou obrigatório o ensino da língua castelhana, mas apenas de seu oferecimento, que poderia ser acolhido a critério do interesse do estudante ou da comunidade escolar. Nesse sentido, a escola ainda manteve sua autonomia na decisão pela oferta de outros idiomas. Nota-se, desse modo, uma postura política suprarregional que visava compartilhar com todos os entes da federação a responsabilidade pela interlocução com vários países vizinhos por meio da viabilização da aprendizagem da língua oficial dessas nações. Essa interlocução seria uma possibilidade de concretização da integração prevista no parágrafo único do art. 4º da Constituição da República, segundo o qual “a República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações” (BRASIL, 1988).

Apesar do respaldo legal, conforme problematiza González (2009), não era suficiente uma lei para a língua:

[...] no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

Nesse sentido, importantes iniciativas foram tomadas. A primeira delas foi a publicação das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), a qual teve impacto imediato na formação de professores e na orientação curricular sobre o ensino do idioma. Para além da discussão geral sobre o ensino de língua estrangeira no ensino médio, o documento se debruçou especificamente sobre os desafios de lecionar espanhol, discutindo, entre outros, o papel dessa língua na educação básica, a imagem da língua entre brasileiros, a abordagem da heterogeneidade linguística, orientações teórico-metodológicas e materiais didáticos.

Em 2010, a língua espanhola é redimensionada nas políticas públicas de ensino ao ser adicionada à área de conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme dados do Ministério da Educação (MEC), expostos no Quadro 1, desde a entrada no ENEM, o espanhol tem sido a língua estrangeira mais selecionada pelos estudantes no exame, alcançando maior patamar em 2014, com quase 61% das escolhas.

Quadro 1 – Quantitativo de estudantes que optaram pela língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2010 até 2020

Ano	Participantes		
	Total	Qtd. Espanhol	% Espanhol
2010	4.626.094	2.636.121	56,98
2011	5.380.857	3.346.416	62,19
2012	5.814.644	3.683.519	63,35
2013	7.204.252	4.443.750	61,68
2014	8.760.366	5.333.253	60,88
2015	7.792.024	4.640.457	59,55
2016	8.681.686	5.053.678	58,21
2017	6.763.122	3.769.057	55,73
2018	5.554.791	2.964.322	53,37
2019	5.141.645	2.702.032	52,55
2020	5.825.370	3.132.593	53,78

Fonte: BRASIL, 2021b

Outro importante “gesto firme e legítimo” de política pública para viabilizar o ensino do espanhol no Brasil foi a inclusão, em 2011, do componente “língua espanhola” no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assegurando, desse modo, material didático para as aulas de espanhol na educação básica. Conforme argumentam Vargas e Zorzo-Veloso (2014), a inclusão do espanhol e do inglês no PNLD demonstrou a valorização desses idiomas pelo governo brasileiro, que reconheceu a importância de que to-

dos os estudantes tivessem a oportunidade de aprender línguas estrangeiras na escola básica, como se pode ler no próprio *Guia de Livros Didáticos do PNLD 2011*:

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. Por isso, os critérios adotados no Edital PNLD 2011 para a seleção das coleções buscaram garantir que, na escola pública, o aluno consiga aprender a língua estrangeira para compreender e produzir, oralmente e por escrito, diversos tipos de textos. Além do mais, os critérios incluíam a importância do caráter educativo da aprendizagem de línguas, que pode oportunizar o conhecimento sobre o outro e sobre si mesmo, sobre culturas locais e globais (BRASIL/MEC, 2010b, p. 11).

Mais uma iniciativa de política pública importante diz respeito à formação de professores e, nesse sentido, à possibilidade de inserção de estudantes de Licenciaturas em Letras/Espanhol no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, criado em 2010 (BRASIL, 2010a), e no Programa de Residência Pedagógica, criado em 2018 (BRASIL, 2018), que permitiu e permite a formação de novos professores de língua espanhola aptos a atuarem e promoverem uma educação básica e pública de qualidade.

Junto a todo esse processo, observou-se a criação de dezenas de cursos de licenciatura em Letras/Espanhol em universidades brasileiras. A título de exemplo, observe-se que, das oito instituições federais que formam professores de língua espanhola em Minas Gerais, sete tiveram suas respectivas licenciaturas implementadas após a promulgação da conhecida “Lei do Espanhol” (BRASIL, 2005). É importante destacar que apenas essas instituições têm potencial de entregar à sociedade mineira cerca de 285 professores de espanhol por ano, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Dados dos cursos de licenciatura em Letras ofertados em universidades federais de Minas Gerais

Instituição	Curso	Início	Vagas	Duração	Período
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas - Campus São João Del Rei	Letras: Língua Portuguesa e Língua Espanhola	2013	40 anual	4 anos	Noturno
Universidade Federal de Alfenas	Letras: Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola	2009	5 anual	4 anos	Integral

Universidade Federal de Juiz de Fora	Letras: Espanhol e respectivas literaturas	<2005	± 20 anual	5 anos	Noturno
Universidade Federal de Minas Gerais	Letras: português e espanhol	1960	50 semestral	6 anos	Noturno
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Letras: Português e Espanhol	2006	15 semestral	4 anos	Noturno
Universidade Federal de Uberlândia	Letras: Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola	2008	20 anual	4 anos	Matutino
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Letras Português/ Espanhol	2012	30 semestral	5 anos	Noturno
Universidade Federal de Viçosa	Letras: Português e Espanhol	2010	± 10 anual	4,5 anos	Noturno

Fonte: Projetos pedagógicos e informações de docentes que atuam nas instituições.

Além disso, há que se destacar os concursos públicos de seleção de professores, realizados nas redes federais, estaduais e municipais de ensino básico e técnico. Especificamente em Minas Gerais, pode-se citar a efetivação de professores de espanhol nos Institutos Federais presentes no Estado, a realização de certame por Prefeituras Municipais, como a de Formiga (FORMIGA, 2016), e os concursos públicos promovidos pelo Estado de Minas Gerais, nos anos de 2011 e 2014, com a previsão imediata de contratação de mais de 107 e 40 professores de espanhol, respectivamente (MINAS GERAIS, 2011; 2014). O número de vagas ofertado nas seleções citadas é baixo, mas se soma às demais ações para a ampliação do ensino de língua espanhola no estado.

Juntos, todos esses dados evidenciam que, durante os primeiros anos do século XXI, houve um esforço político progressivo para a fomentação do ensino de qualidade da língua espanhola na educação básica. Porém, como já dito inicialmente nesta seção, a história do ensino de espanhol no Brasil é marcada por altos e baixos. O declínio desse processo de expansão inicia-se efetivamente com o Golpe de 2016 e a seguida promulgação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), convertida meses depois na Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

A referida lei passa a definir novas políticas de ensino de línguas estrangeiras na educação básica e, em seus termos, afirma:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art 35-A, § 4º).

Para além da opcionalidade sugerida (“preferencialmente”) ao ensino de espanhol, que passa a ser oferecido em situações idealizadas pouco experimentadas pela educação básica (“de acordo com a disponibilidade de oferta”), a nova norma vai de encontro a princípios da própria LDB. Assim, a comunidade escolar perde a autonomia na escolha do idioma a ser ensinado a seus alunos e se vê obrigada a submeter-se a uma postura política que agora dá as costas à integração regional, fomentando a interlocução despatriada e marcada por um forte apego mercadológico. Nota-se, portanto, uma conduta menos preocupada com *princípios de liberdade* e com *ideais de solidariedade humana*, comprometendo, na visão destes autores, o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Desse modo, distancia-se do ideal ainda defendido no segundo artigo da LDB – mesmo após a alteração de 2017:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Os números por si só revelam as consequências imediatas dessa nova postura de Estado. Conforme pode ser observado no Quadro 3, em 2017, quando se promulgou a referida Lei nº 13.415, o Brasil apresentava o maior número de escolas que oferecia o espanhol como língua estrangeira desde 2007. É importante observar que, desde o início da coleta de dados, os números mais que triplicaram em 10 anos, passando de 4.988 instituições em 2007 a 15.611 em 2017 – com intensificação visivelmente acentuada entre escolas públicas federais e, especialmente, estaduais.

Quadro 3 – Do número de escolas do Ensino Médio Regular, com disciplina de língua estrangeira Espanhol, de 2007 a 2020

INEP Ministério da Educação
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Número de escolas de Ensino Médio Regular, com disciplina de língua estrangeira - Espanhol, de 2007 a 2020

Ano	Número de escolas com disciplinas de Espanhol					
	Total	Rede Publica	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2020	11.767	6.721	434	6.230	57	5.046
2019	13.748	8.220	443	7.706	71	5.528
2018	15.086	9.242	430	8.737	75	5.844
2017	15.393	9.367	399	8.874	94	6.026
2016	15.348	9.116	364	8.649	103	6.232
2015	15.611	9.353	341	8.905	107	6.258
2014	14.319	7.957	288	7.559	110	6.362
2013	14.867	8.510	240	8.144	126	6.357
2012	14.459	8.227	212	7.879	136	6.232
2011	13.564	7.602	182	7.301	119	5.962
2010	10.905	5.655	137	5.425	93	5.250
2009	7.341	2.955	91	2.788	76	4.386
2008	6.650	2.581	73	2.434	74	4.069
2007	4.988	1.939	48	1.822	69	3.049

Fonte: BRASIL, 2021a

Contudo, passou-se a experimentar, a partir do ano da alteração na LDB, em 2017, uma espécie de efeito rebote, e, assim, os números começaram a despencar, atingindo em 2020 um quantitativo equiparável ao de 10 anos antes, quando a disciplina de língua espanhola era oferecida em quase 11 mil escolas. Ou seja, os números mostram que, ao menos no que se refere ao ensino do espanhol, conseguiu-se em três anos retroceder uma década no ensino do idioma no Brasil. O mais cruel de tudo isso é observar que o aluno da educação pública foi quem mais sentiu o impacto da nova política, posto que, no geral, o quantitativo das escolas privadas que ofertam língua espanhola pouco se alterou.

Para além do prejuízo para a formação do aluno da educação básica, cabe o questionamento sobre o que se tem feito com todo o investimento empregado na última década para a implementação do ensino de língua espanhola na educação básica brasileira. Obviamente, o espanhol deixou de ocupar espaço em documentos de referência, tanto é assim que nem sequer é citado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, por conseguinte, é excluído dos editais do PNLD, a partir da edição 2019 (BRASIL, 2017c).

Curiosamente, a despeito de todo o *negacionismo* do Estado, a oferta do espanhol como opção de língua estrangeira no Exame Nacional do Ensino Médio continua presente e ainda com adesão mais elevada que a da língua inglesa. Resta indagar por quanto tempo, já que foi cerceado ao aluno o direito de estudar o idioma no seu processo formativo.

Outra situação incerta é a permanência da língua espanhola nos programas de formação de professores: Residência Pedagógica e PIBID. Apesar de terem aberto espaço para o idioma em sua última implementação (2020-2022), não se pode prever com segurança a manutenção de estudantes de Licenciatura em Letras/Espanhol nas ações, posto que em Minas Gerais, por exemplo, tem sido difícil até mesmo encontrar escolas que estejam aptas a receber professores em formação. Essa dificuldade se explica pelo fato de que a instituição acolhedora necessita dispor de um profissional habilitado na área para supervisionar as atividades de ambos os projetos. Tal dificuldade também se observa na realização de estágio obrigatório dos alunos das Licenciaturas em Letras/Espanhol.

Consequentemente, a incerteza no ensino da língua se transfere à incerteza profissional quando se olha para o quantitativo de professores formados pelas instituições públicas e que, ao concluírem seus estudos, deparam-se com um cenário de expectativas frustradas e com um mercado de trabalho infinitamente restringindo-se. Trata-se de um problema profissional também para aqueles professores já concursados e atuantes na área e que repentinamente se veem na obrigação de ter suas funções desviadas e sua atribuição de aulas comprometida pela decisão do Estado de reduzir ou excluir a oferta de disciplina na rede pública.

Diante de tamanho abismo, encontram-se ações de embate se fortalecendo de modo a reconquistar o espaço da língua na educação básica. Em Minas Gerais, por exemplo, a Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG) tem sido forte expoente nessa luta (AMARAL; ALMEIDA; SILVA, 2019). Conforme será apresentado nas próximas seções, essa instituição tem promovido discussão com o Poder Legislativo e com o Poder Executivo, assim como integrado o Movimento #FicaEspanhol, a fim de viabilizar o ensino de espanhol no Estado.

2 As ações da APEMG com representantes do Poder Legislativo e do Poder Executivo de Minas Gerais

No âmbito educacional, o currículo pode ser compreendido como um território em disputa, tal como afirma Arroyo (2011). Nessa obra, o autor evidencia tensões e disputas nas quais os docentes e os alunos como sujeitos socioculturais percebem que sua história, suas identidades pessoais e profissionais estão ausentes nos conhecimentos dos currículos na educação básica. No caso da exclusão do espanhol das escolas, esse é um fato que evidencia as disputas no território dos currículos e das políticas linguísticas. Assim, as consequências de uma imposição política e normativa por uma única língua estrangeira, no caso o inglês, são a exclusão do direito dos alunos de ter acesso à língua espanhola (e de outras línguas) como componente curricular de formação cultural e para a cidadania, principalmente para os estudantes de camadas populares das escolas públicas. Por outro lado, retira-se dos professores de espanhol formados nessa área o direito de continuarem a exercer o papel de compartilhadores do conhecimento dessa língua.

Conforme indicado na seção anterior, a inconstância da língua espanhola na educação básica deve-se a influências políticas, econômicas e culturais. Linguagem e poder são faces de uma mesma moeda, e essa relação mostra-se presente no discurso: “não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos” (BOURDIEU, 1996). Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras no currículo das escolas, não é diferente.

As políticas linguísticas dizem respeito às ações de planejamento e implementação que são elaboradas pelo Estado e constituem um campo de tensões, contradições, de lutas de poder. Na educação, de maneira geral, as implantações de políticas linguísticas são intervenções de órgãos do governo e não são, comumente, resultado de demandas da sociedade civil. Há uma distinção apresentada por Calvet (2010) sobre políticas linguísticas *in vitro*, que seria a imposição do Estado aos falantes por leis. Já as políticas linguísticas *in vivo* seria a mudança na prática dos falantes por via de um consenso. Santos (2019) e Sturza (2019) compreendem que o movimento #FicaEspanhol (ve-

ja-se a próxima seção), surgido no Rio Grande do Sul com a participação de docentes, alunos e associação de Espanhol, exemplifica o que Calvet (2010) denomina de política linguística *in vivo*, porque foi uma reivindicação pelo uso e/ou acesso ao ensino desse idioma. Nesse sentido, Spolsky (2009 *apud* LAGARES, 2018) argumenta sobre o termo *ativismo linguístico*, que contribui para pensarmos nas diversas comunidades de alunos, docentes, associações e pesquisadores do Espanhol no Brasil que vêm se organizando em movimentos pela permanência da oferta da disciplina nas escolas. Spolsky (2009 *apud* LAGARES, 2018, p. 219) assim define o termo:

Os ativistas da língua são participantes significativos na gestão dos idiomas. Eles são indivíduos e grupos cuja ideologia está claramente voltada para a manutenção, revitalização ou difusão de uma língua ameaçada. Trabalhando no nível das bases, eles tentam influenciar os falantes existentes em formação ou potenciais da língua para continuar seu uso e persuadir o governo a apoiar seus planos.

As associações de professores de Espanhol e movimentos como o #FicaEspanhol configuram-se, na visão desses autores, também como *ativistas da língua*, que visam à manutenção do Espanhol no currículo da educação básica no Brasil.

Nos últimos anos, principalmente a partir de 2017 com a revogação da Lei nº 11.161/2005 e a retirada abrupta do espanhol do currículo, houve uma participação efetiva de movimentos e de Associações de Professores de Espanhol, como a do Rio Grande do Sul (SANTOS, 2019; FAGUNDES; LACERDA; SANTOS, 2019) e do Nordeste (NOGUEIRA; BAPTISTA, 2018; PAULINO, 2019; COSTA JÚNIOR; CARVALHO, 2020), na promoção de ações de políticas linguísticas concretas que viabilizaram o retorno desse idioma ao currículo das escolas desses locais. O papel importante dessas associações e movimentos tem sido considerado por alguns autores como políticas de resistência (PONTE, 2010; COSTA JÚNIOR; CARVALHO, 2020).

No caso de Minas Gerais, desde a revogação da Lei nº 11.161/2005, a APEMG ampliou sua atuação política, incluindo iniciativas como o apoio à tramitação de um projeto de lei estadual. Ao tomar conhecimento da tramitação do PL 5.397/2018, que dispunha sobre a implantação da língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino e de uma possibilidade de relatório desfavorável pela Comissão de Constituição e Justiça, a Associação passou a colaborar na redação do PL 1.064/2019, cujo texto, embora não contemplasse os anseios dos profissionais da rede, garantiria, em um momento inicial, a permanência desses no ensino da língua, ao prever que a “oferta de Língua Espanhola será obrigatória nas unidades de ensino em que houver profissionais habilitados a lecioná-la” (PORTELA, 2019). Apesar de a Associação ter contado com o apoio inicial da então deputada relatora (Ana Paula Siqueira), o início da pandemia de covid-19 prejudicou os trabalhos da ALMG e reduziu as possibilidades de articulação política.

Outra ação importante da APEMG tem sido o diálogo com a Secretaria de Estado de Educação (SEE). Inicialmente, em outubro de 2019, membros da diretoria participaram de uma reunião com a secretária da Educação do estado de Minas Gerais, Juliana Sant’ana, e também com a presença da deputada Ana Paula Siqueira. Nessa reunião, foram expostas as ações da APEMG em busca da regulamentação do ensino de espanhol em Minas Gerais, estabelecendo uma comparação com a situação de outros estados (RS, RO, PB, entre outros). A APEMG defendeu ainda a valorização dos profissionais que já atuavam na rede e que haviam procurado a Associação em busca de apoio. Segundo a SEE, havia, naquela ocasião, em Minas Gerais, 120 professores efetivos de espanhol e 159 designados dando aula nas escolas do estado.

A APEMG se prontificou a acompanhar o processo de discussão sobre o espaço da língua espanhola no currículo do estado e sobre as atividades de capacitação dos profissionais. Para isso, foi iniciado um diálogo da Associação com a Subsecretaria da Educação Básica, durante o qual a subsecretária abriu espaço para que os representantes da APEMG pudessem colaborar na elaboração dos *Itinerários Formativos*, exigidos pela BNCC do ensino médio.

Além disso, foi divulgado que seria aberta uma consulta pública para buscar subsídios para a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino. A partir dessa informação, a Associação iniciou um processo de diálogo e conscientização com os associados para participarem dessa consulta com as sugestões de habilidades na área de Linguagens para o ensino do Espanhol. O resultado foi bastante significativo e houve uma participação considerável dos associados. Esse resultado, motivado pelo trabalho de divulgação realizado pela APEMG, levou a SEE a reconhecer a importância de abrir um espaço para ouvir as reivindicações dos professores de língua espanhola.

Durante os meses de dezembro de 2019 e janeiro e fevereiro de 2020, a APEMG participou de diversas reuniões com a equipe da área de Linguagens da SEE para colaborar com as habilidades para o ensino de espanhol no Currículo Referência. Em maio de 2020, foi solicitada a elaboração de um itinerário formativo de espanhol para o ensino médio. Uma equipe de professores da APEMG se reuniu prontamente e elaborou o material que ficou intitulado como “Conexões interculturais em rotas hispânicas”.¹ A versão final do texto, revisada após sugestões de docentes de Instituições de Ensino Superior (IES) mineiras, foi entregue à SEE. Atualmente, esse material é mencionado no Currículo Referência do Ensino Médio, publicado em 2021, conforme demonstrado no Quadro 4, porém, até a versão final deste texto, não se encontra publicado.

¹ São autores do material os seguintes docentes: Clarisse Barbosa dos Santos; Eduardo Tadeu Roque Amaral; Elizabeth Guzzo de Almeida; Eulálio Marques Borges; Janette Mara Arcanjo; Leandro Silveira de Araújo; Lorenza Reis Guimarães; Luíza Santana Chaves; Marcela dos Reis Vieira; Sandra Regina Costa de Oliveira; Sidnéia Fátima de Jesus.

Quadro 4 – Fragmento do quadro organizador curricular do itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias

INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA: CONEXÕES INTERCULTURAIS EM ROTAS HISPÂNICAS	
Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	(EMIFLGG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes	(EMIFLGG01). Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.
Pressupostos Metodológicos	O COMPONENTE CONEXÕES INTERCULTURAIS EM ROTAS HISPÂNICAS Essa abordagem guiará o Itinerário Formativo Integrado Conexões Interculturais em Rotas Hispânicas, no qual as unidades didáticas terão como pressuposto que o estudo sistemático da língua espanhola e de suas culturas, entendendo-se esse último termo em seu sentido amplo, dar-se-á pelo conhecimento das diversas práticas sociais que envolvem o uso das linguagens na sociedade contemporânea, de modo a permitir a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes na etapa do Ensino Médio. Em termos didático-pedagógicos voltados para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, privilegiar-se-á o estabelecimento de similitudes e relações entre os diversos componentes linguístico-culturais das culturas brasileiras com aqueles dos países hispânicos, como ponto de partida para se conduzir às aprendizagens em língua espanhola.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais – Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2021, p. 290-291)

Esse itinerário formativo de língua espanhola permite que os alunos possam ter acesso às culturas hispânicas por meio de textos de diferentes gêneros, além de manifestações artísticas como música, arte, dança, entre outras, e visa também estabelecer relações interculturais entre a língua estrangeira e a língua materna. As unidades didáticas têm como pressuposto que o estudo sistemático da língua espanhola e de suas culturas (em sentido amplo), deve se dar pelo conhecimento das diversas práticas sociais que envolvem o uso das linguagens na sociedade contemporânea. Nesse sentido, defende-se que o estudo da língua espanhola deve permitir, assim, a expansão dos repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes na etapa do ensino médio.

O fato de o Currículo Referência de Minas Gerais incluir a língua espanhola é um pequeno passo conquistado a partir das diversas ações realizadas pela APEMG em diálogo com a SEE, o que possibilita a inserção desse idioma na parte flexível do novo ensino médio. Fala-se em *pequeno passo*, pois, para que se possa ter a inclusão de um ensino de espanhol com qualidade nas escolas, o caminho é longo. Como mencionado anteriormente, todas essas ações fazem parte de uma forma de agir por meio de políti-

cas linguísticas no estado e como ativismo da Associação, tema que será ampliado na próxima seção.

3 As ações da APEMG no Movimento #FicaEspanhol

Na seção anterior, tratou-se das ações regionais da APEMG, as quais visam manter e recuperar o espaço da língua espanhola na educação básica, considerando especialmente os obstáculos discutidos na primeira seção. Paralelamente às ações no estado, a Associação sempre esteve junto a outras entidades estaduais de professores de espanhol do país, especialmente para: a) a promoção das edições do Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), evento realizado bianualmente desde 1985 e que se constitui como o mais antigo encontro brasileiro da área dos estudos hispânicos;² b) o debate sobre as políticas linguísticas brasileiras e a organização de movimentos nacionais em torno do ensino de espanhol (AMARAL; ALMEIDA; SILVA, 2019). Em 2009, por exemplo, a APEMG esteve presente na formação do coletivo *Comissão Permanente de Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro* (COPESBRA).³ Embora a Comissão não tenha concretizado um dos principais objetivos, que era o de se tornar permanente, o poder de articulação que apresentou foi muito importante para mostrar um espaço de luta coletiva relevante além do que já era realizado pelas associações formalmente constituídas.

Em 2016, surge, no Rio Grande do Sul, o movimento #FicaEspanhol, como iniciativa do PIBID Espanhol UFRGS, então coordenado pela professora Mônica Nariño Rodríguez. Os integrantes iniciaram uma intensa campanha para a aprovação de uma emenda constitucional que tornasse o espanhol disciplina obrigatória no estado. Em dezembro de 2018, como resultado bem-sucedido do movimento, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 74, de acordo com a qual “[o] ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio” (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Esse movimento do Rio Grande do Sul serviu de inspiração para professores de outros estados, que criaram movimentos como #FicaespanholPB e #FicaespanholGO.

Em maio de 2020, poucos meses após as restrições impostas pela pandemia de covid-19, um grupo de professores de várias partes do país se reuniu virtualmente para discutir as dificuldades do ensino de língua espanhola e os possíveis caminhos para mudanças. Nascia, naquele momento, um movimento de nível nacional que foi denominado #FicaEspanhol e que procurou, desde o início, incluir representantes de todas as unidades da federação. A esse conjunto de representantes foram se integrando mem-

² A edição mais recente do Congresso esteve a cargo da APERN e foi realizada de modo virtual em outubro de 2021. A próxima edição está prevista para ser realizada em 2023, no estado do Piauí.

³ O conteúdo produzido pelos membros da COPESBRA se encontra disponível no blog <http://espanholdobrasil.wordpress.com>. (Veja-se também FREITAS; COSTA; RODRIGUES, 2009).

bros de diretorias de APEs e/ou professores de distintos segmentos da educação.⁴

Nas primeiras reuniões, foram discutidos e estabelecidos os princípios, o objetivo geral e as estratégias de atuação do movimento. Com o reconhecimento da necessidade de um ensino público, gratuito, de qualidade, plurilíngue e multicultural, estabeleceu-se que o objetivo seria propor a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola na educação básica. Para alcançar tal objetivo, definiu-se que seriam necessárias as seguintes estratégias:

1. Consolidar os movimentos estaduais, municipais e distrital para fortalecer o movimento nacional por meio de: a) organização de frentes de trabalho nesses âmbitos e; b) mobilização da comunidade, de docentes e estudantes de diferentes modalidades de ensino.

2. Desenvolver e implementar um trabalho de sensibilização da sociedade brasileira no que tange à relevância da necessidade do ensino do espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural na Educação.

Após a realização de reuniões para decidir os melhores caminhos do Movimento, foi realizada uma pesquisa na página eletrônica da Câmara dos Deputados, analisando-se as proposições legislativas relacionadas à língua espanhola. Verificou-se que, até então, havia uma série de projetos de lei que buscavam alterar a legislação no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras. Tais projetos são os seguintes: PL 1.382/2015, de Antonio Bahlman (PROS/CE); PL 1.302/2015, de Carlos Henrique Gaguim (PMDB/TO); PL 4.874/2016, de Laura Carneiro (PMDB/RJ); PL 10.606/2018, de Delegado Waldir (PSL/GO); PL 10.934 /2018, de Vinícius Carvalho (PRB/SP); PL 4.626/2019, de Tiririca (PL/SP); PL 4.991/2019, de Dagoberto Nogueira (PDT/MS); PL 5.603/2019, de Bia Cavassa (PSDB/MS); PL 1.580/2019, de João H. Campos (PSB/PE); PL 3.849/2019, de Felipe Carreras (PSB/PE).

Entre os projetos acima, alguns apresentam dispositivos diretamente vinculados com o ensino de língua espanhola, como se observa no Quadro 5.

Quadro 5 – Projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados que dispõem sobre o ensino de língua espanhola

Projeto de lei, autor	Ementa do projeto (grifos nossos)
PL 4.991/2019, de Dagoberto Nogueira (PDT/MS)	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para determinar que compete às comunidades escolares definirem o idioma estrangeiro a ser ofertado no currículo e definir a preferência pelo espanhol nas regiões fronteiriças a países que o tenham como idioma oficial.
PL 5.603/2019, de Bia Cavassa (PSDB/MS)	Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 para tornar obrigatório o ensino do idioma oficial do país nos municípios de fronteira.

⁴ Como representantes de Minas Gerais, a APEMG indicou os nomes dos professores Eduardo Amaral (UFMG), Sidneia Fátima de Jesus (SEE-MG) e Elizabeth Guzzo de Almeida (UFMG) – esta substituída posteriormente por Ítalo Oscar León (UNIFAL).

PL 1.580/2019, de João H. Campos (PSB/PE)	Altera o § 5º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre o ensino da língua espanhola no ensino fundamental .
PL 3.849/2019, de Felipe Carreras (PSB/PE)	Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio .

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

A grande quantidade de projetos que procuram alterar o ensino de línguas no país é uma comprovação de como o tema é relevante para toda a sociedade, seja para fortalecer o intercâmbio com outros povos, nos seus contatos comerciais, sociais, etc., seja para possibilitar um acesso maior ao ensino de idiomas pelos estudantes. Nesse sentido, os projetos 4.991/2019 e 5.603/2019 têm uma preocupação especial com determinadas regiões, o que é completamente justificável pela imensa área de fronteira que o Brasil tem com sete países hispanofalantes. Foi verificada, portanto, uma busca por maior integração com países vizinhos, tal como previsto na Constituição e comentado na primeira seção. Com relação aos projetos 1.580/2019 e 3.849/2019, a preocupação é estender o ensino de língua espanhola aos diferentes níveis de ensino, para o ensino fundamental, no primeiro caso, e para o ensino fundamental e médio, no segundo. É possível afirmar que o que se busca aqui é resgatar a perda ocasionada pela revogação da Lei nº 11.161/2005.

Observando, porém, lacunas nos projetos em tramitação, o movimento elaborou uma minuta de um projeto de lei. De acordo com ele, o § 5º do art. 26 da LDB passaria a ter a seguinte redação: “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, serão ofertadas, dentro do horário regular de aula dos estudantes, a língua inglesa **e a língua espanhola**” (grifo nosso). No mesmo sentido, o § 4º do art. 35-A da mesma lei passaria a ter a seguinte redação: “Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, dentro do horário regular de aula dos estudantes, o estudo da língua inglesa e **da língua espanhola**, e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pela comunidade escolar” (grifo nosso). Além disso, decidiu-se propor um prazo de dois anos para implantação da língua espanhola nos currículos, um prazo mais curto do que dispunha a Lei nº 11.161/2005 (cinco anos), mas não menos necessário, tendo em vista a necessidade de adaptações por parte do poder público.

Diante da dificuldade de apresentar esse novo projeto de lei e cientes de que qualquer novo projeto seria apensado aos que já estavam vinculados ao PL 3.380/2015, que buscava alterar dispositivos da LDB, decidiu-se iniciar um contato com o parlamentar Felipe Carreras (PE) e também com o deputado Júlio Delgado (MG), relator do PL 3.380/2015 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Apesar das diver-

gências entre o texto do PL em tramitação e os anseios do Movimento, essa estratégia permitiria ao coletivo de professores dar andamento aos trabalhos e propor, em um momento posterior, alterações no texto que pudessem favorecer o retorno do espanhol à legislação federal. O parecer do relator, favorável ao PL 3.380/2015, foi apresentado à Comissão somente em junho de 2021, pouco mais de um ano após o início do Movimento. Após um intenso movimento de parlamentares contrários ao projeto para barrar a sua inclusão na pauta da Comissão, o relatório favorável foi finalmente aprovado, em 19 de outubro de 2021, com 37 votos a favor, 11 contrários e nenhuma abstenção.

À espera da tramitação da Câmara dos Deputados, o Movimento também iniciou contatos com senadores. Em pouco tempo, foi possível levar o tema também para o Senado, onde se encontram dois Projetos de Lei, conforme se observa no Quadro 6.⁵

Quadro 6 – Projetos de Lei em tramitação no Senado que dispõem sobre o ensino de língua espanhola

Projeto de Lei, autor	Ementa do Projeto (grifos nossos)
<u>PL 3.036/2021, de Flavio Arns (PODEMOS/PR)</u>	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatório o ensino da língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio .
<u>PL 3.059/2021, de Humberto Costa (PT/PE)</u>	Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola .

Fonte: Elaboração dos autores (2022)

Durante todo o período de atuação do Movimento, foram muitas as ações desenvolvidas pelos representantes dos professores: criação de grupos de trabalho, contatos com parlamentares, reuniões públicas ou internas dos membros do movimento, reuniões dos grupos de trabalho, mesas redondas temáticas, postagens constantes nas redes sociais das ações do movimento, entre outras. Em praticamente todas as ações, os representantes de Minas Gerais estiveram presentes, compartilhando os altos e baixos do ensino de espanhol no estado e colaborando na definição de metas e na execução dos objetivos. Com todo esse histórico de ações e movimentos, cabe perguntar o que se pode esperar para o ensino de espanhol. Nos parágrafos seguintes, será apresentada uma síntese do conteúdo deste trabalho e serão apontados possíveis caminhos.

Considerações finais

Este texto teve como objetivo relatar as principais atividades e movimentos desenvolvidos pela APEMG, especialmente nos anos mais recentes, para que fosse possível apontar caminhos possíveis para os profissionais da área. Na primeira seção, com

⁵ No fechamento deste texto, os projetos seguem em tramitação nas respectivas casas legislativas, tema que não será desenvolvido aqui, mas que merece uma análise aprofundada, observando-se especialmente os argumentos dos parlamentares a respeito da matéria.

base no breve histórico sobre o ensino de espanhol no país, foi possível observar como o ensino de espanhol é marcado por inconstâncias na educação brasileira e como existe uma forte descontinuidade das políticas que visam regulamentar o ensino de línguas estrangeiras. Ademais, viram-se algumas das consequências sérias e negativas ocasionadas pela promulgação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

Na segunda seção, relataram-se ações concretas desenvolvidas pela APEMG para apoiar a manutenção do espanhol nos currículos, em um movimento que tem incluído um diálogo com representantes do Poder Legislativo e do Poder Executivo. Entre os sucessos alcançados, destaca-se a intensa participação de professores e de alunos na consulta pública da SEE, que deixou claro para o poder público que a sociedade valoriza o ensino de espanhol na escola pública, além da redação em equipe de um *Itinerário Formativo*, previsto no *Currículo de Referência do Ensino Médio*. No caso da legislação estadual sobre o tema, infelizmente, não houve avanços recentes, o que requer a continuidade de um intenso trabalho junto a parlamentares e à sociedade civil, para que a questão seja levada a debate e seja atendido o interesse público.

Cientes da importância de atuar não somente na esfera estadual, mas também contribuir para as ações no nível federal, a APEMG se fez presente na constituição e no andamento dos trabalhos do Movimento #FicaEspanhol, conforme descrito na terceira seção deste texto. O principal objetivo ao longo de 2021 foi lutar pela alteração do texto da LDB. Os autores deste texto estão completamente cientes (e de acordo com GONZÁLEZ, 2009, citada anteriormente) de que a existência de uma lei não é suficiente para garantir o ensino do espanhol, sobretudo quando se almeja uma educação cidadã e inclusiva. Entretanto, esse é somente um dos passos que é possível dar como membros de uma associação de professores e que se caracterizaria como uma política linguística *in vivo*, tal como comentado anteriormente a partir de Calvet (2010). Nesse sentido, resta o dever de acompanhar de perto a tramitação de todos os projetos de lei que procurem regulamentar a educação, especialmente as propostas relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras. Cabe aos educadores e professores de idiomas adotar uma posição política mais ativa, já que, do contrário, não haverá mudanças positivas da realidade em que se encontra a comunidade escolar.

As ações descritas neste trabalho deixaram evidente que os caminhos possíveis para que o currículo da escola possa incluir o ensino de língua espanhola passam inevitavelmente por um trabalho coletivo. Nesse sentido, foi possível demonstrar a importância de atividades como a criação de grupos de trabalho, contatos com representantes do poder público, eventos temáticos, postagens e comunicações constantes em redes sociais, entre outras, que são fundamentais para que se possa garantir ao aluno o direito de estudar o espanhol e aos professores, um espaço de atuação. O compromisso final da APEMG e de todos nós deverá ser sempre com uma educação justa, democrática e inclusiva, que possa, de fato, oferecer ao educando um pleno desenvolvimento e

prepará-lo para o exercício da cidadania.

Referências

ALMEIDA, D. M. V.; AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G.; GALVÃO, J. A. M.; ASSIS, J. F. Entre o horizonte e os obstáculos: dez anos em Minas após a Lei do Espanhol. In: BARROS, C.; COSTA, E.; GALVÃO, J. (Orgs.). *Dez anos da “Lei do Espanhol”*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2016. p. 381-399.

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. de. Qual é o lugar do espanhol nas escolas de ensino médio de Minas Gerais? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS OFICIAIS DO MERCOSUL, 1., 2011, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2011. p. 313-322.

AMARAL, E. T. R.; ALMEIDA, E. G. A.; SILVA, L. A. L. Pela defesa do ensino de espanhol nas escolas de educação básica de Minas Gerais. In: AMARAL, E. T. R.; SILVA, A. L. S.; RUAS, M. F. (Orgs.). *Espanhol e suas interfaces: língua, literatura e ensino*. Belo Horizonte: APEMG, 2019. p. 45-55.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. São Paulo: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: O que falar quer dizer*. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, 2010. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010b. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000016064.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. CAPES. *Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018*. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília, DF: CAPES, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Edital de convocação 01/CGPLI*: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático pnld 2019, de 27 de julho de 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017c. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

BRASIL. MEC. *Nota técnica nº 10/2021/CGIM/DAEB, de 14 de maio de 2021*. Brasília: Ministério da Educação, 2021a.

BRASIL. MEC. *Nota técnica nº 15/2021/DEED*: quantitativo de estudantes que optaram pela língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desde 2010 até 2020, de 17 de maio de 2021. Brasília: Ministério da Educação, 2021b.

CALVET, L. J. *Políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2010.

COSTA JUNIOR, J. V. L.; CARVALHO, T. L. Quando políticas de resistência se transformam em políticas linguísticas oficiais: o espanhol no nordeste brasileiro. *Revista X*, [s. l.], v. 15, n. 5, p. 172-193, nov. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73305>. Acesso em: 11 out. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73305>.

FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.). *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Pontes, 2019.

FORMIGA. *Edital nº 03/2016 – Processo Seletivo Simplificado*, de 11 de novembro de 2016. Formiga/MG: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: https://arquivo.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-formiga-mg-anuncia-processo-seletivo-para-professores-de-idiommas/1371828/8c3116100a/edital_de_abertura_n_03_2016.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREITAS, L. M. A.; COSTA, E. G. M.; RODRIGUES, F. C. A implantação do espanhol nas escolas brasileiras: polêmicas e desafios. *Linguagem*, São Paulo, v. 10, p. 1, 2009.

GONZÁLEZ, N. M. Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación. *Signo y Señal*, [s. l.], n. 20, p. 21-32, 2009.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. *Scientia plena*, [s. l.], v. 7, n. 11, p. 1-9, 2011.

GUIMARÃES, A. *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

LAGARES, X. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

MERCOSUL. *Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai*, de 26 de março de 1991. Assunção: Mercosul, 1991. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/documento/tratado-de-assuncao-para-a-constituicao-de-um-mercado-comum/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Edital SEPLAG/SEE nº 01/2011, de 11 de julho de 2011*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, 2011. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Edital SEPLAG/SEE nº 04/2014, de 24 de novembro de 2014*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão, 2014. Disponível em: http://www.dojequi.com/files/finders/emp_2/site/site_16/noticia/uid_2959/Edital_Ensino%20Regular_24.11_Final_18%20horas.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais (Ensino Médio)*. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

MORENO FERNÁNDEZ, F. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

NOGUEIRA, A. M; BAPTISTA, L. M. T. R. (Orgs.). *Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018.

PAULINO, L. S. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. *Abehache*, [s. l.], v. 16, p. 92-118, 2019.

PONTE, A. S. Civilización y globalización: gestos de intervención lingüística. *Letra Viva*, [s. l.], v. 10, p. 267-283, 2010.

PORTELA, L. *Projeto de Lei nº 1.064, de 4 de setembro de 2019*. Dispõe sobre o ensino de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2019. Disponível em: https://www.almg.gov.br/atividade_parlamentar/tramitacao_projetos/interna.html?a=2019&n=1064&t=PL. Acesso em: 15 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. *Emenda Constitucional nº 74, de 19 de dezembro de 2018*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/EC%2089-74.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

RODRIGUES, F. C. S. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 13-24.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta: Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. São Paulo: Humanitas, 2012.

SANTOS, M. S. *O ensino da língua espanhola no Rio Grande do Sul: Quais as perspectivas para o futuro?* 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

STURZA, E. R. Política linguística em movimentos: #Fica Espanhol RS. In: FAGUNDES, A.; LACERDA, D. P.; SANTOS, G. R. dos. (Orgs.) *#Fica Espanhol no RS: políticas linguísticas, formação de professores, desafios e possibilidades*. Campinas: Pontes, 2019. p. 119-129.

VARGAS, M. D.; ZORZO-VELOSO, V. F. O Programa Nacional do Livro Didático e as Línguas Estrangeiras Modernas: um olhar sobre o Espanhol. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, [s. l.], n. 14, p. 209-216, 2014.

PRODUCCIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS PARA LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Elaine Teixeira da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumen: La Internet y las tecnologías digitales dieron inicio a una nueva manera de compartir el conocimiento y muchos profesores empezaron a usar los recursos digitales compartidos en sus clases, como también empezaron a producirlos y a compartirlos en plataformas personales o en espacios directivos para ese fin. Con eso surgieron dos grandes ejes: los derechos autorales y la democratización del conocimiento. Presentamos los recursos educativos abiertos (REA) que vienen para cumplir los dos ejes dichos, además de que hacen parte de la temática de documentos oficiales brasileños, como el PNE (2014) y de los gubernamentales como la UNESCO. Esta propuesta tiene como objetivos presentar algunos REA producidos para la enseñanza de lengua española desde la educación básica hasta la graduación y compartir algunos resultados de esas producciones, pues entendemos que en la formación se debe incluir los principios de la Educación Abierta para que los aprendices sepan desde ya la importancia de compartir el conocimiento y la autoría. Los recursos están basados en la Pedagogía de las Multialfabetizaciones considerando la multiculturalidad y la multimodalidad en el proceso de producción. Las producciones presentadas fueron compartidas en un repositorio digital de REA, el REALPTL (<http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/>), con licencias abiertas *Creative Commons*.

Palabras clave: enseñanza de español, producción de material, REA, REALPTL, (multi) alfabetizaciones.

“La biblioteca es ilimitada y periódica. Si un eterno viajero la atravesara en cualquier dirección, comprobaría al cabo de los siglos que los mismos volúmenes se repiten en el mismo desorden (que, repetido, sería un orden: el Orden). Mi soledad se alegra con esa elegante esperanza.”
La biblioteca de Babel

(Jorge Luis Borges)

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje han pasado por grandes cambios a lo largo de los últimos años con la llegada de las tecnologías digitales en los espacios educati-

vos, ya sea con los mensajeros instantáneos que dejaron de ser usados solamente para charlas personales y que ahora se convirtieron en soportes para las clases de la llamada enseñanza remota o incluso las redes sociales, como el Facebook que tiene un gran potencial pedagógico si el docente lo usa con eje en metodologías activas, o también las aplicaciones móvil de videos instantáneos como el *TikTok*.

Adjunto a las tecnologías digitales hubo un gran crecimiento de materiales que son producidos y que circulan en la Internet, como los *blogs* o plataformas de compartimiento de libre acceso como el *SlideShare*, pero no todos los recursos poseen autorización para uso de modo adecuado, o incluso no hay información del tipo de licencia, y con eso se llega a herir el derecho del autor.

En ese contexto de producción y circulación de las tecnologías digitales difundidas por la Internet es que surge la llamada “inteligencia colectiva” (LÉVY, 1999) sin la y que culminó en la importancia de pensarse en una educación con base en principios de compartir y producir el conocimiento en formatos libres donde la autoría también debe ser respetada al tener un material usado por otros y que ese conocimiento sea de todos y todas, no solamente de pocos o de un grupo privilegiado. Como apuntan Sebriam e Gonsales (2016, p. 10):

Esas vertientes posibilitan a los actores del sistema educacional – profesores, alumnos, gestores pedagógicos, gestores públicos y desenvolvedores de soluciones y productos tecnológicos – involucrarse en proyectos más interesantes y alineados con el contexto actual de la sociedad del conocimiento, buscando generar impacto positivo al llevar en cuenta un escenario que estimule la solución de problemas complejos, la comunicación, la evaluación crítica, y, por fin, la innovación. (Traducción nuestra).

Así, presentamos en este texto algunas propuestas educativas con base en los principios de la Educación Abierta (EA) con la producción de recursos educativos abiertos (REA) para la enseñanza de la Lengua Española en la educación brasileña considerando el papel que ellos tienen para una educación ubicua y de calidad. Además de que la EA y los REA están en documentos oficiales de la educación en Brasil, como el Plan Nacional de Educación (PNE), de 2014, como también en documentos gubernamentales como la ONU y la UNESCO.

Los REA presentados aquí fueron hechos por la profesora de lengua española y también por estudiantes tanto de la educación básica como de la graduación *Deixe claro em uma nota de pé de página quando aconteceram as aulas e o contexto, na medida do possível.* porque entendemos que la formación de los aprendices en todos los niveles con eje en los principios de la EA disminuye las desigualdades y aumenta la comprensión de la importancia de promover una educación de igualdad. Además de ampliar la visibilidad del español en el escenario educativo brasileño, los REA son soportes para que otros docentes los usen a su vera o hasta mismo para crear nuevos

recursos de modo adecuado en esa “biblioteca de Babel” creada por la Internet.

Los REA están basados tanto en la Pedagogía de las Multialfabetizaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como en la producción. Los recursos educativos son compartidos en un repositorio digital, el REALPTL, que comparte REA para la difusión del conocimiento y como base de consulta para profesores y futuros profesores contribuyendo para una educación igualitaria y equitativa.

2 Los REA y el proyecto REALPLT

La producción de recursos educativos abiertos nació con la llegada de la web 2.0 y de las tecnologías digitales que adentraron no solo en la vida personal de nuestros estudiantes y profesores, como también en el hecho de compartir contenidos en la red, como en *sites*, *blogs*, repositorios, entre otros, con el objetivo de que los materiales didácticos se conviertan en bienes públicos para que todos seamos beneficiados con ellos.

Los REA fueron nombrados por la UNESCO en 2002 para describir el fenómeno del intercambio abierto de los recursos educativos. En la 40ª Asamblea General de la UNESCO, en 2019, fue aprobada oficialmente una recomendación para los recursos educativos abiertos y fue definido que

Los recursos educativos abiertos (REA) son materiales de aprendizaje, enseñanza e investigación, en cualquier formato y soporte, de dominio público o protegidos por derechos de autor y que han sido publicados con una licencia abierta que permite el acceso a ellos, así como su reutilización, reconversión, adaptación y redistribución sin costo alguno por parte de terceros (UNESCO, 2019, p.9).

De ese modo nos importa decir que un recurso para ser considerado REA necesita poseer algunas características, que han sido propuestas por Wiley (2015), que van a ayudar al usuario a reconocer si un material es o no un recurso educativo abierto. Las características son conocidas como los 5Rs de los REA, a saber:

- **Retener** - el derecho de hacer, poseer y controlar el propio contenido;
- **Reutilizar** – el derecho de usar el contenido en su forma original sin alterar;
- **Revisar** – el derecho de adaptar, ajustar, modificar o alterar el contenido en sí (por ejemplo, traducir el contenido a otro idioma);
- **Remezclar** – el derecho de combinar el contenido original con otro tipo de contenido para crear algo nuevo (por ejemplo, incorporar el contenido en un *mashup*);
- **Redistribuir** – el derecho de compartir copias del contenido original, las revisiones o las nuevas mezclas con otros (por ejemplo, dar una copia del contenido a otro profesor).

Además de que, un material con las características de REA debe poseer una licencia abierta que garantiza al productor el derecho de la autoría, como también la libertad para que otros puedan usarlos sin herir los derechos de autoría de quien los compartió, entonces, se puede decir que:

Los REA son recursos producidos con el objetivo de que los materiales didácticos se conviertan en bienes públicos para que todos sean beneficiados con ellos llevando a cabo de “una educación de calidad que sea equitativa, inclusiva, abierta y participativa” (UNESCO, 2017, p.1).

Un punto importante que señalamos es la presencia de los recursos educativos abiertos en documentos oficiales que rigen la educación en Brasil, como el Plan Nacional de Educación (PNE), de 2014, y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), de 2018, como también la inclusión en el Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) en 2019. Eso se debe a la ordenanza 451 del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) que en 2018 definió criterios para la inclusión de los REA en la educación básica y en las plataformas del MEC (MEC, 2018).

De ese modo, pensamos que los recursos educativos abiertos también pueden ser compartidos en otros repositorios confiables y que tengan en su estructura las características ya nombradas, como lo es la plataforma Recursos Educativos Abiertos para Lectura y producción de Texto en las Licenciaturas (REALPTL), que es financiada por el CNPq y se dedica tanto a la investigación – al desarrollo de recursos direccionados a la enseñanza y aprendizaje de lenguas como también a la producción de REA para la formación de licenciandos. Uno de los objetivos del proyecto REALPTL (2014, s/d) es:

Producción de Recursos Educativos Abiertos (REA) variables (vídeo, HQ, secuencia didáctica, ejercicios, juegos etc.) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, permitiendo no solamente el acceso como también la mejoría del material, de modo coherente con la Cultura Libre. (Traducción nuestra).

Por consiguiente, los recursos compartidos en el repositorio tienen direccionamientos para el uso por otros profesores y futuros profesores, categorías para ayudar en la búsqueda, como el tema del contenido, orientaciones para el uso y el tipo de licencia en que los REA son distribuidos en el repositorio. Sobre eso es importante decir que los recursos son compartidos con una licencia abierta *Creative Commons CC-BY*, que es la licencia más abierta y que permite que los usuarios del material compartido puedan reutilizar, remezclar, revisar y crear un nuevo material a partir de lo que fue compartido, aunque sea para fines comerciales, siempre que quien lo use atribuya el crédito de autoría al autor inicial de la obra. Abajo, Figura 1, se puede ver un ejemplo de como son compartidos los recursos en el repositorio:

Figura 1: Autoría REALPTL



Produciendo carteles sobre las profesiones de [REALPTL](#) está licenciado con una Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](#).

Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/> (Acceso: 13 de feb. 2022)

Además, los recursos educativos compartidos están en conformidad con los tres principios básicos de los REA, a saber: “contenido de aprendizaje; licencias de uso que periten más flexibilidad y el uso legal de recursos didácticos y el uso de formatos técnicos abiertos que sean fáciles de modificar en cualquier software” (SEBRIAM; GONSALES, 2016, p. 39). (Traducción nuestra).

3 Multialfabetizaciones y producción de REA

Los recursos producidos y compartidos están basados en la Pedagogía de las Multialfabetizaciones (GNL, 1996) considerando en el proceso de producción la multiculturalidad y la multimodalidad entendidos como “[...] la multiplicidad cultural de las poblaciones y la multiplicidad semiótica de la constitución de los textos por medio de los cuales ella se informa y se comunica” (ROJO, 2012, p. 21). (Traducción nuestra) como también para el aprendizaje de los estudiantes ya que los recursos buscan involucrar “la lectura y la producción de textos en diferentes lenguajes y semiosis (verbal oral y escrita, musical, texto de imágenes [...], corporal y del movimiento [...])” (ROJO, 2009, p. 119). (Traducción nuestra), y para la práctica de las alfabetizaciones: como digital, crítica, intercultural, participativo, personal, móvil, multimedia entre otros.

Las tecnologías digitales han posibilitado la inclusión de herramientas que pueden contribuir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya sea con los juegos digitales, ya sea con las aplicaciones móviles, o hasta mismo en las redes sociales que se han convertido en espacios de compartir el conocimiento, ya que ellas no son solo ambientes donde un grupo de personas se reúne para charlas personales, son también espacios que permiten cambiar y buscar informaciones ofertando a sus usuarios los más diversos servicios (ARGÜELLES, 2013).

Podemos decir que las multialfabetizaciones se relacionan con la producción de textos que circulan actualmente en diferentes formatos, modalidades y medios de circulación, como en la infografía, en los *memes*, *chats*, *blogs*, *fanfics* entre otros (RIBEIRO, 2016), y muchos de esos textos son usados o producidos por los estudiantes fuera del

espacio escolar.

De ese modo, se entiende que la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas del docente con la inclusión de metodologías activas y de la Pedagogía de la Multialfabetizaciones debe partir del entendimiento de que las herramientas y los recursos necesitan de planes y objetivos de aprendizaje para que se construya el conocimiento y permita que los aprendices busquen la autonomía, por eso se busca la implementación de las multialfabetizaciones:

“[...] porque ellas pueden contribuir para la inclusión de estudiantes en el contexto global y profesional, al incluir en el proceso de aprendizaje herramientas que serán útiles a la formación como ciudadanos capacitados para actuar no solamente en la vida cotidiana, sino también en el mercado laboral [...]” (SILVA, 2021, p. 153). (Traducción nuestra).

Basado en esa pedagogía de la inclusión de la multimodalidad en las alfabetizaciones de la enseñanza de lengua española en la educación, desde la educación básica hasta la licenciatura, integrando los materiales producidos en el contexto de la Educación Abierta, es que llegamos a los siguientes ejes: a) la importancia de compartir los materiales en los principios de los REA; b) insertar a los estudiantes en esa práctica una vez que ellos constituyen el proceso formador y que conlleve para una educación igualitaria y equitativa. Adjunto que los estudiantes ya producen materiales en sus redes sociales, como los videos cortos para aplicaciones móviles, así es tarea del(la) profesor(a) apuntar que el uso de esas tecnologías y prácticas también puede integrar los espacios de aprendizaje; y c) fomentar la presencia de la lengua española en el panorama de la enseñanza brasileña con el aporte de la Educación Abierta.

Como afirman Cope y Kalantzis (2009, p. 77):

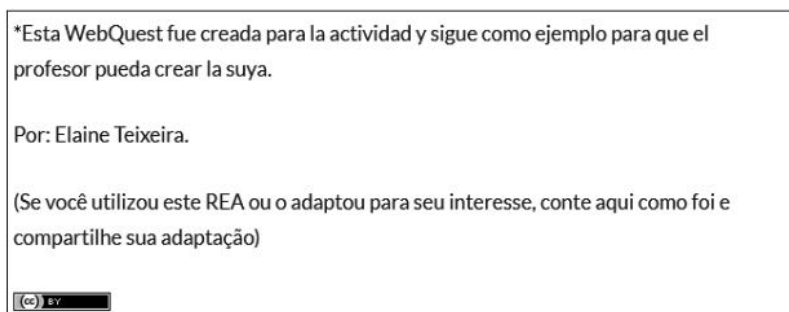
Mientras tanto, se supone que debemos estar creando aprendices para la economía del conocimiento, para nuevos puestos de trabajo que premian la creatividad y la automotivación, o para una ciudadanía que devuelve la responsabilidad regulatoria a muchas capas de la comunidad autodirigida.

Los recursos con base en las multialfabetizaciones en los principios de los REA siguen los siguientes puntos, como corroboran Rojo y Moura (2019, p. 26 – 27) (Traducción nuestra):

- a) “Son más participativos, colaborativos, distribuidos: o sea, menos individualizados, autorales, dependen menos de licencias de publicación.”
- b) “Las nuevas literacidades maximizan relaciones , diálogos, redes y dispersiones, son el espacio de la libre información e inauguran una cultura el remix y de la hibridación[.]”
- c) La nueva mentalidad, o nuevo *ethos*, intensifica actitudes típicas de las nuevas alfabeti-

Como también las informaciones necesarias del derecho de uso del REA con la licencia abierta *Creative Commons* CC BY, según la Figura 4:

Figura 4: Derechos para el uso del REA



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1681> (Acceso: 13 de feb. 2022)

El segundo REA, en la Figura 5, ha sido producido para trabajar con estudiantes del 5º Período de Letras en la asignatura de Lengua Española III. La propuesta era parte práctica de un seminario y consistió en a) reconocer los aspectos lingüísticos y culturales presentes en las publicidades, b) permitir la discusión sobre las nociones de los “errores” lingüísticos entre el español y el portugués, el llamado “portuñol” y las cuestiones de políticas lingüísticas que involucran el tema y c) desarrollar la producción escrita por medio de la multimodalidad. Para ese recurso usamos una publicidad de una multinacional de fast-food que usó elementos de las telenovelas y comidas mexicanas para promocionar el producto:

Figura 5: Actividad práctica

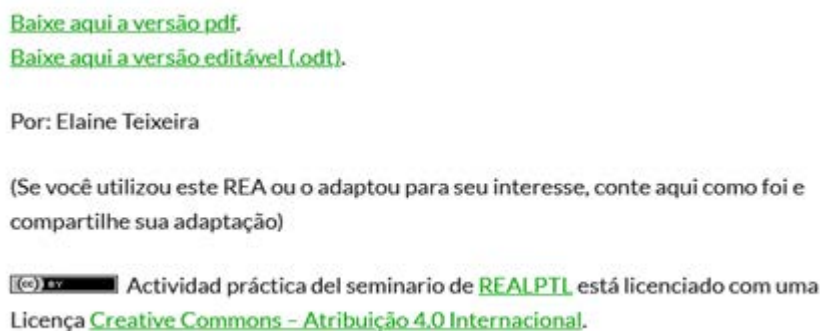


Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1342> (Acceso: 13 de feb. 2022)

En ese REA también se pueden encontrar informaciones para trabajar en clase, como también los materiales para descargar siguiendo la licencia de uso en que ha

sido compartido, como en la Figura 6:

Figura 6: Materiales y licencia del REA



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1342> (Acceso: 13 de feb. 2022)

El próximo REA, Figura 7 ha sido producido para la clase de español para estudiantes de la 2ª serie de la enseñanza media. Se trabajó el género cortometraje y sus características. Para esta propuesta se optó por usar la película “Relatos Salvajes” por tener varias historias cortas con temas que son de relieve, como la traición, la venganza, la impaciencia etc.

Figura 7: El cortometraje



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1824> (Acceso: 13 de feb. 2022)

Al final los estudiantes tendrían que hacer un cortometraje con alguno de los temas del corto u otro que les interesaba. Abajo sigue un ejemplo de cortometraje producido por un equipo, según la Figura 8:

Figura 8: Producción del cortometraje



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/1824> (Acceso: 13 de feb. 2022)

El último REA presentado aquí fue producido para alumnos del 9° año de la enseñanza fundamental. Se estudiaron las profesiones y los artículos de diccionarios como medio para la comprensión del tema. Para esa actividad se presentó un modelo para los estudiantes, según la Figura 9:

Figura 9: Profesiones y los artículos



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/2323> (Acceso: 13 de feb. 2022)

En ese REA también se pueden encontrar las orientaciones para el uso, como también las competencias de la BNCC y la licencia para uso.

Al final, los alumnos tendrían que producir artículos de las profesiones elegi-

das por ellos con carteles multimodales, para eso se presentó un *software* de edición en línea, que puede ser usado en la computadora o en el móvil, según la Figura 10:

Figura 10: Resultado de las Profesiones y los artículos



Fuente: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/arquivos/2323> (Acceso: 13 de feb. 2022)

En los recursos compartidos en el repositorio de REALPTL siempre se buscan las instrucciones para que los profesores sepan cómo usarlas y también puedan adaptarlas o remixarlas, como menciona Leffa (2008, p. 34 – 35) (Traducción nuestra): “Cuando el material va a ser usado por otro profesor, son necesarias instrucciones de cómo el material debe ser presentado y trabajado por los alumnos.”

Es importante decir que la elección por compartir los materiales en el repositorio digital REALPTL y convertirlos en REA ha sido porque creemos que la Educación Abierta es un camino para la enseñanza de lenguas, principalmente la enseñanza de español en Brasil, ya que en el contexto político-educativo actual se sacó de los *currículae* la asignatura de Lengua Española y desde entonces ha habido una lucha por parte de los profesionales para mantener esa lengua en las escuelas.

Sin embargo, entendemos que:

[...] producir y compartir REA de forma adecuada abre espacio para una educación igualitaria o de acceso abierto a todos los que participan en el tema, además de que incentivar y apuntar su importancia para la educación se convierte en una tarea que los profesores necesitan cumplir al insertar en su práctica pedagógica metodologías activas alineadas a las tecnologías digitales” (SILVA, 2021, p. 157) (Traducción nuestra).

Conclusiones

Esperamos que los recursos presentados puedan contribuir en la práctica de otros profesores y en el aprendizaje de los estudiantes tanto de la educación básica como de la licenciatura, una vez que los REA permiten, con base en sus principios y licencias, que los recursos sean usados o readaptados para uso en distintos contextos educativos.

También esperamos que otros profesores puedan insertar metodologías con base en las multialfabetizaciones como medio de contribución para el aprendizaje, aproximando el contexto de las tecnologías digitales a sus prácticas educativas, cumpliendo las directrices y metas de los documentos nacionales que apuntan el uso de las tecnologías digitales y los REA como integrantes de la Cultura Digital.

Por fin, esperamos que otros profesores y futuros profesores de español busquen inspiración con esos recursos presentados y empiecen a producir sus materiales con licencias abiertas para contribuir con la democratización del conocimiento y difundir, de manera correcta, materiales de lengua española para que todos tengan acceso a ellos y así llegar a una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Referencias

ARGÜELLES, R. V. Las redes sociales y su aplicación en la educación. *Revista Digital Universitaria UNAM*, v. 14, n.4, 2013. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.14/num4/art36/index.html>. Consultado el 30 de ago. 2021.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação*. Lei n° 13.005/2014. Disponible en: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Consultado el 13 de feb. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponible en: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Consultado el 13 de feb. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional do Livro Didático*, 2019. Disponible en: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2019/recursos_educacionais_abertos. Consultado el 13 de feb. 2022.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multialfabetización”: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, n° 98-99, Enero-Junio 2010, pp. 53-91. Traducción al español: Cristóbal Pasadas Ureña, del artículo original en inglés Cope, Bill and Kalantzis, Mary (2009). “‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning”, *Pedagogies: An International Journal*, 4:3,164 — 195.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GNL (Grupo Nova Londres). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponible en: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+-

Group.pdf. Consultado el: 30 maio 2021.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41. Disponible em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Consultado em: 31 de ago. 2021.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MEC. *Portaria nº 451, de 16 de maio de 2018*. Disponible en: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/14729210/do1-2018-05-17-portaria-n-451-de-16-de-maio-de-2018-14729206. Consultado el: 26 de ago. 2021.

REALPTL. *Sobre, 2014*. Disponible en: <http://realptl.letras.ufmg.br/realptl/sobre>. Consultado el: 23 de ago. 2021.

RIBEIRO, A. E. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

SEBRIAM, D.; GONSALES, P. *Inovação aberta em educação: conceitos e modelos de negócio*. Centro de Inovação para a Educação Brasileira, 2016. Disponível em: <https://estudocieb.educadigital.org.br/o-estudo/>. Acesso em: 24 de ag. 2021.

SILVA, Elaine Teixeira da. Textos multimodais como resultados do uso de metodologias ativas nas aulas de língua espanhola. *In*: FETTERMANN, J.; BARRETO, L.; TAMARIZ, A. *Estudos em educação, linguagem e tecnologias*. (Orgs.). Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021, p- 150-163. Versión digital disponible en: https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/06/eBook_Estudos-em-Educacao-Linguagem-e-Tecnologia.pdf.

UNESCO. *Segundo Congreso Mundial sobre los REA: Plan de Acción sobre los REA*, 2017. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260762_spa?posInSet=1&queryId=8ce60693-7dbb-43b8-8b68-1e1e9ffc0e0f. Consultado el: 16 de ago. 2021.

UNESCO. *Diretrizes para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos*, 2019. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>. Consultado el: 16 de ago. 2021.

WILEY, D. *The Access Compromise and the 5th R*. Disponível em: <https://opencontent.org/blog/archives/3221>. Acesso em: 31 ago. 2021.

Daniel Mazzaro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

RESUMO: Neste texto, proponho-me a refletir sobre a relação entre o ensino de gramática e o letramento que se espera alcançar com o ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira. Partindo do papel que a gramática ocupou ao longo do histórico das abordagens e dos métodos de ensino de línguas estrangeiras e me demorando um pouco na competência comunicativa, cotejo algumas observações com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), embora não estejam mais vigentes na atual conjuntura educativa brasileira. Após tecer breves e certas considerações a respeito do letramento com base em Soares (1998) e Cassany (2010), debato o termo “cultura” ao revisitar os textos de Miquel e Sans (2004) e Miquel (2004) a partir de suas observações a respeito do letramento e ensino de línguas estrangeiras. Por fim, ilustro, com uma atividade, a possibilidade de se abordar a gramática (no caso, as impessoalidades) a partir do trabalho com um gênero textual (no caso, uma carta do leitor), de forma a levar o aluno a refletir sobre as relações entre estrutura linguística e texto.

Palavras-chave: gramática; letramento; ensino-aprendizagem de espanhol.

Considerações iniciais

Embora não fossem prescritivos, os documentos oficiais que orientavam o ensino nas escolas básicas brasileiras sugerem “um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios” (BRASIL, 2006, p. 90), ou seja, o objetivo, independentemente da disciplina, é a formação de sujeitos por meio do desenvolvimento de consciência social. No caso das línguas estrangeiras, isso se reflete na ideia de que o seu ensino não deve se pautar na instrumentação linguística como única finalidade, mas sim que deve incluir a reflexão a respeito da heterogeneidade sociocultural e histórica no uso de qualquer linguagem, além da organização, categorização e expressão da experiência humana que se realiza por meio das interações sociais do uso da linguagem. Com isso, desenvolve-se no aprendiz a confiança para enfrentar “os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou

fora desses)” (BRASIL, 2006, p. 92).

Nesse contexto, o ensino de uma língua estrangeira vai ao encontro do projeto de letramento, que inclui aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos e linguísticos associados aos usos da linguagem. Segundo Soares (1998, p. 18), o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, pois, mais que saber ler e escrever, no sentido de (de)codificação da língua, é preciso saber fazer uso desses atos e responder às exigências que a sociedade deles faz continuamente.

Cassany (2006, p. 38), indo pelo mesmo caminho, propõe que o letramento¹ “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociados a la escritura”, o que inclui o código escrito, os gêneros discursivos, os papéis de autor e leitor, as formas de pensamento, a identidade e o *status* como indivíduo, coletivo e comunidade, e os valores e as representações culturais. Com isso:

[...] al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas sobre un texto; también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos para construir unas concepciones concretas sobre la realidad. Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social: cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo (CASSANY, 2006, p. 39-40).

Logo, ensinar uma língua, na perspectiva do letramento, é trabalhar os discursos que os alunos produzem e com os quais têm contato oralmente e por escrito como um produto linguístico e também sociodiscursivo.

Uma das maiores dificuldades, nesse sentido, parece estar relacionada à aprendizagem da gramática, porque, frequentemente, seu conceito está associado a um sistema abstrato, cujo ensino se dá por meio da explicitação de regras e nomenclaturas sem outro objetivo que não seja a metalinguagem. Talvez esse conceito tenha levado muitos profissionais e pesquisadores da língua espanhola no Brasil a simplificar o ensino da língua estrangeira nas escolas básicas essencialmente ao ensino de cultura por meio da leitura. Embora essa perspectiva não me pareça de todo equivocada, o que proponho neste texto é refletir sobre o papel do ensino do sistema da língua espanhola para alcançar essa cultura. Dito de outra forma, abordarei a relação entre o ensino de gramática e o letramento que se espera alcançar com o ensino de línguas estrangeiras na escola regular brasileira.

¹ Em espanhol, o termo que o autor usa é *literacidad*.

1 O ensino da gramática na aprendizagem de línguas estrangeiras

Ao fazer um apanhado histórico pelos enfoques e métodos de ensino de línguas estrangeiras, podemos perceber os diferentes papéis que a gramática ocupa, conforme vemos em Almeida, Ribeiro da Silva e Souza (2015). Dentro do Enfoque Tradicional, mais especificamente no Método Clássico (ou Gramática e Tradução), a gramática é o centro do ensino por meio da memorização de regras para a tradução de textos, principalmente os literários, com o objetivo de alcançar uma correção gramatical ideal. Por outro lado, no Método Direto, a gramática é ensinada de forma indutiva, pois a aprendizagem deve seguir os parâmetros que caracterizam a aquisição, ou seja, um processo inconsciente de internalização do sistema gramatical de uma língua através da exposição natural do indivíduo à fala, sem apresentar regras ou reflexões, como é comum no processo de aprendizagem. Já para o Método Oral, a gramática deve partir das estruturas simples para as complexas, e sua introdução no ensino de línguas se dá a partir de situações concretas de uso da língua. E, de forma semelhante ao Método Direto, o Áudio-Lingual acredita que, através da repetição de estruturas gramaticais, o aprendiz internaliza indutivamente os componentes da língua-meta e é capaz de utilizar esses componentes linguísticos em diálogos autênticos.

No Enfoque Humanista, os métodos refletem os estudos em ascensão da Psicologia e colocam as relações pessoais e sociais em primeiro lugar no ensino de línguas, o que significa um afastamento de cena da gramática, que é trabalhada em todos os métodos de forma indutiva.

Com o advento da Pragmática e dos estudos da Filosofia da Linguagem nas décadas de 1960 e 1970, o Enfoque Comunicativo apresenta três princípios teóricos que trazem a gramática de volta ao cenário do ensino de línguas: o princípio da comunicação, o da tarefa e o do significativo. Assim, a gramática deve sim ser ensinada, mas de modo a levar o aluno a se comunicar por meio de tarefas/atividades próprias do mundo real, fazendo uso significativo e autêntico da língua.

Nesse sentido, fala-se da **competência comunicativa** que os estudantes devem alcançar e que, por sua vez, prevê outras quatro competências: a **linguística**, que se refere ao conhecimento lexical, sintático e semântico da língua-meta; a **sociolinguística ou sociocultural**, que se refere aos registros da comunicação e ao contexto sociocultural em que se desenvolvem os atos de linguagem; a **discursiva**, que leva em conta as habilidades de construir e interpretar discursos, incluindo a construção de inferências semânticas e sociocomunicativas; e a **estratégica**, que trata do uso de estratégias para compensar deficiências em alguma das competências anteriores e contornar as falhas de comunicação.

Esse resumo da competência comunicativa pode dar a impressão de que o ensino de gramática está vinculado apenas à competência linguística, o que não é ver-

dadeiro. Se observarmos atentamente, as competências sociolinguística e discursiva tratam também da língua, mas dentro de outros âmbitos que não o sistêmico. Mais que tratar a gramática como um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, a competência comunicativa joga luz em uma definição que inclui as perspectivas mais voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua nas diferentes situações sociais de interação verbal e também aquelas que levam ao desenvolvimento das capacidades de inserção do sujeito no grupo social em que ele exerce sua condição política de pessoa e de cidadão, como defende Antunes (2007). O conhecimento de gramática, dessa forma, deve permear a leitura e a produção de textos, de modo que o estudante possa realizar uma atividade de interação verbal. Assim, é de extrema importância, por exemplo, saber que efeitos o uso de um elemento linguístico ou outro provoca na sequência do texto.

Nesse sentido, inclui-se nos estudos da gramática o conhecimento das normas sociais de uso da língua, isto é, daquelas regras que regulam o comportamento das pessoas em situações de interação verbal e que especificam quem pode falar, o quê, quando, como e com quem. É isso que o capítulo de Conhecimentos de Língua Estrangeira – Espanhol das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) sugere como forma de tratamento da gramática: “[...] o conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada”, ou seja, “o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas” (BRASIL, 2006, p. 144).

A percepção do ensino de gramática prevista nas OCEM redireciona o conhecimento linguístico para a compreensão e interpretação dos diversos efeitos de sentido de uma língua, além das questões que regem seu funcionamento “a partir das pistas que nos dá a sua materialidade” (BRASIL, 2006, p. 144). Isso significa que existe uma preocupação com a materialidade da língua, o que aponta para o rechaço de explicações sintéticas que costumavam (e, infelizmente, ainda costumam) apresentar alguns manuais didáticos. A questão agora, entretanto, é abarcar “a heterogeneidade, as contradições e os conflitos constitutivos das relações sociais que se manifestam nas línguas e culturas” (BRASIL, 2006, p. 144). Por isso, o foco é dado na descrição da sistematicidade da língua a partir de uma prática.

A prática do ensino de gramática, na atualidade, está (ou dizem estar) diretamente relacionada aos gêneros textuais/discursivos. Embora não sejam sinônimos os termos, conforme Rojo (2005), o avanço em considerá-los no ensino de línguas é o de mostrar similaridades entre manifestações da linguagem no que diz respeito ao contexto e situação ou condição de produção de textos e discursos.² Mas, em todo caso, é pela

² Entende-se contexto, nesse caso, da forma mais ampla possível, desde o nível textual às perspectivas socioculturais.

materialidade da língua que se pode perceber essas similaridades. E poderíamos dizer, seguindo o raciocínio de Derrida (1991), que os gêneros reiteram, dentre outras coisas, determinadas estruturas linguísticas, o que contribui para sua identidade.

Feito esse panorama, passarei a discutir a relação entre o ensino de gramática e o letramento. Este conceito parece levar a uma confusão por parte de alguns pesquisadores ou profissionais quanto ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando relacionado a uma concepção de gramática restrita às regras sistêmicas de funcionamento de um idioma. De fato, compreender gramática dessa forma pode levar a um ensino baseado em metalinguagens e treinamento de estruturas por meio de exercícios estruturais. Ainda mais grave que isso, acredito, é compreender *letramento* como sinônimo de ensino dos Temas Transversais ou de Sociologia, Psicologia Social e áreas afins, ou até mesmo como equivalente a Estudos Culturais.

2 Letramento vem de *letra* e vai além

Seguramente, o conceito de letramento abarca uma diversidade de saberes, práticas sociais, valores e ações sociais dos gêneros textuais/discursivos nas diferentes comunidades. Isso se deve à própria origem do termo, que, etimologicamente, vem do inglês *literacy*; este, por sua vez, vem do latim *littera* (letra). Como explica Soares (1998, p. 17), trata-se do “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Mas, ao contrário do que se entende comumente por alfabetização, o letramento inclui a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas tanto para o grupo social em que é introduzida, como para o indivíduo que aprende a usá-la.

De certa forma, o termo “letramento”, por mais que esteja relacionado ao mundo da linguagem escrita, não significa que deva ser objeto apenas dos pesquisadores da área de Letras. Com a interdisciplinaridade e a transversalidade, o letramento passou a ser eixo de todos os currículos, já que questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento, além da alienação e o individualismo no conhecimento, segundo apontam Kleiman e Moraes (1999). O letramento passa a ser, nesse sentido, instrumento pertencente a todas as disciplinas – e também objetivo, pois envolve a formação de atitudes e a transmissão de valores. Dessa forma, nenhuma das matérias escolares deve ser ensinada em si mesma, de forma fechada e apenas com metalinguagens, sem aplicações no social. No entanto, como defende Agazzi (2002), cada disciplina oferece conhecimentos objetivos que têm validade intrínseca e entram na construção de um saber pessoal e coletivo. A interdisciplinaridade e a transversalidade não são, na verdade, antítese das disciplinas, e muito menos uma forma de “colocar em contato” os discursos de diferentes disciplinas, mas sim um caminho para se alcançar um discurso comum, o que é bastante difícil.

De forma clássica, o que entendemos como discurso próprio do estudo das línguas é a gramática, mas a ênfase nessa disciplina, que mereceu até uma carga horária especial separada das aulas de redação e literatura, é inconsistente e pouco significativa. As separações práticas entre gramática, leitura, literatura e redação, de forma geral, reforçam apenas um desconhecimento, “como se redigir um texto ou ler literatura fosse coisa que se pudesse fazer sem gramática; ou como se saber gramática tivesse alguma serventia fora das atividades de comunicação” (ANTUNES, 2007, p. 32). As divisões internas da nossa própria área de estudo já demonstram uma falta de preparo para trabalhar o letramento.

Retomando o conceito de letramento que Cassany (2010, p. 354) resume, listamos abaixo algumas de suas características:

- domínio e uso do código alfabético;
- construção receptiva e produtiva de textos;
- conhecimento e uso das funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada âmbito social;
- papéis que adotam o leitor e o autor e os valores sociais associados a esses papéis (identidade, status, posição social);
- conhecimento que se constrói nesses textos e que circula na comunidade;
- representação do mundo transmitida.

Talvez agora fique mais claro que a finalidade do ensino de línguas seja jogar luz nessas questões do letramento a partir do seu objeto de estudo, que é a linguagem, incluindo aí não apenas a verbal, mas também a simbólica e a icônica. Isso quer dizer que, quando se pretende, por exemplo, analisar o conhecimento que se constrói e que circula na comunidade, o ponto de partida é o texto, mas a leitura que faremos não pode se resumir ao conteúdo. Isso pode se confundir com outras disciplinas, como História, por exemplo. O papel do professor de línguas é mostrar que a materialidade linguística desempenha importante função para alcançar esse objetivo educacional.³

Outra associação comum de se ver é aquela entre o ensino de línguas e o ensino de cultura. Essa relação é extremamente fértil, mas também pode levar a um mau entendimento do conceito de cultura que a área do estudo de línguas estrangeiras deveria manusear de forma mais constante. Miquel (2004), quando descreve a competência sociocultural no âmbito da competência comunicativa, resume oito definições de cultura e percebe que elas estão muito próximas a uma visão antropológica ou etnográfica que,

³ Por isso o letramento deve ser compreendido como transversal e interdisciplinar; não enquanto tema a ser abordado, mas sim como método, se é que a palavra “método” pode ser usada neste contexto. O que defendo é que o trabalho dos discursos enquanto representações do pensamento humano influenciado por questões sociais, históricas e culturais é papel de todas as disciplinas.

para a autora, são mais operativas e proveitosas para a tarefa docente. Entre elas, encontram-se cultura como “un sistema integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo” e como “un código simbólico, que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación” (MIQUEL, 2004, p. 515). Além disso, a cultura pode ser entendida, tal como a língua, como uma arbitrariedade, resultado de uma convenção, ou como o compartilhamento de padrões de comportamento por parte dos membros de uma comunidade. Às vezes, pode ser vista como uma estratégia de adaptação que tem uma parte cambiante que afeta não o núcleo da cultura, mas uma espécie de epiderme, algo que também ocorre com as línguas.

Talvez por essa quantidade de conceitos e predicados que o termo pode acumular, Miquel e Sans (2004), em um artigo clássico sobre o ensino do componente cultural nas aulas de língua, trataram de dividir a cultura em três grupos:

- *Cultura con mayúsculas*, que se refere a um conhecimento formal, normalmente memorial, e aos produtos sancionados pela sociedade, como as artes, a literatura e a história de um país.
- *Cultura con k*, que se refere às condutas sociais e à maneira como um grupo social específico, normalmente marginalizado e fazendo parte de uma minoria, se comporta em determinados ambientes, o que inclui os dialetos desses grupos.
- *Cultura a secas*, que se refere a tudo aquilo que faz parte do cotidiano e é compartilhado e dado como subentendido por todos os membros de uma sociedade, ou seja, é um conhecimento operativo que os sujeitos possuem para orientar-se em situações concretas, como simbolizar o luto por meio da cor preta, comprar ovos em dúzia (ou meia dúzia) e não perguntar a um desconhecido quanto é seu salário.

Do ponto de vista das pesquisadoras, é a *cultura a secas* a que conforma o componente sociocultural, pois está relacionada diretamente com a língua, ou melhor, com o manuseio da língua na perspectiva do ensino comunicativo. Segundo Miquel (2004, p. 516), é nessa cultura, que ela chama de *essencial*, que:

[...] se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas. [...] Ahí residen los elementos que hacen que actúemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura.

Mas como ensinar essa cultura no contexto brasileiro de ensino básico de línguas estrangeiras? Como vimos nas OCEM, não é finalidade do nosso ensino básico concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental de idiomas; na verdade, o que se procura é um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo se tornam meios para a formação de indivíduos, ou seja, a disciplina Línguas Estrangeiras na escola

“visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais” (BRASIL, 2006, p. 91). Nesse caso, “ensinar cultura” parece ser ensinar o aluno a ser um cidadão. Mas o que diferenciaria, então, as Línguas Estrangeiras das outras disciplinas, principalmente as da área de Humanas?

Voltemos ao seguinte fragmento de Miquel (2004, p. 516): “Ahí residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura”. A pesquisadora relaciona a *cultura a secas* àquilo que identifica sociedades como a espanhola, a francesa e a irlandesa. Que espanhol ensinar, então, se estamos falando de uma língua que é a materna de vinte e um países? As OCEM indicam que essa pergunta deveria ser substituída por “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (BRASIL, 2006, p. 134). Parece difícil conciliar o que Miquel (2004) defende e o que as OCEM sugerem. Mas talvez esteja exatamente nesse entrave o papel do professor de idiomas: refletir sobre a cultura por meio da reflexão sobre a língua.

Quando pensamos a língua como instrumento de interação social, estamos recorrendo às pesquisas da Pragmática que, segundo Escandell Vidal (2006, p. 15-16), são o:

[...] estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

Ou seja, essa área de estudo se ocupa da parte interpretativa, da relação entre os signos e seus intérpretes, e se concebe para dar conta da diferença entre o dito e o interpretado. Assim, por trás de cada uso efetivo da língua, há um conhecimento que o guia, e esse conhecimento não tem a ver apenas com as capacidades que os falantes têm para interagir linguisticamente, mas também com os modos pautados e repetidos de pensar, sentir e atuar.

Este parece ser o eixo essencial do ensino de línguas no Brasil: levar o aluno a conhecer e refletir sobre como as regras socioculturais e discursivas se materializam em um texto/discurso. Ou seja, o letramento não pode ignorar o código escrito, principalmente se estamos trabalhando com línguas estrangeiras, pois as regras linguísticas que governam a escrita (ortografia, sintaxe, morfologia etc.) e as convenções estabelecidas para o texto não apenas são – e com frequência – desconhecidas pelos estudantes, mas também são essas materializações de uma determinada língua nos gêneros textuais/discursivos que eles vão ler e escrever. Não estamos ignorando as convenções de cada tipo de discurso, como as funções, conteúdos e formas dos gêneros, mas apenas relem-

brando que, se temos que tratar do conteúdo dos textos/discursos, ele se materializa, com frequência, por meio do código.

Mais que isso, a gramática não é um sistema autônomo, pois ela só pode ser entendida com referência a parâmetros como a comunicação e a interação sociocultural. Isso quer dizer que a descrição da língua deve ser pertinente e relevante para a leitura e produção de textos, e também quer dizer que ensinar a ler e a produzir textos é propor aos estudantes interpretar as relações entre forma e conteúdo, explícito e implícito.

As OCEM deixam claro (e repito) que a disciplina Línguas Estrangeiras na escola “visa a ensinar um idioma estrangeiro” (BRASIL, 2006, p. 91), e é esse o foco que a língua espanhola deve ter como sua especificidade. Com base nisso, na próxima seção, ilustro esse ponto de vista com uma atividade que poderia ser trabalhada no ensino médio.

3 Letrando por meio da língua espanhola

Com a atividade que proponho nesta seção, quero defender o ponto de vista de que todas as atividades de leitura e escrita devem passar pela reflexão não apenas da temática ou dos valores e representações dos/nos textos, mas também como uma reflexão das funções que o código exerce neles.

É importante ter a noção de que, no ensino de espanhol, para alcançar um trabalho de gramática integrado ao conceito de letramento, devemos pensar a língua a partir da concepção funcional da linguagem. Como Matte Bon (2004) esclarece, as funções da linguagem são os instrumentos de comunicação em sociedade e as escolhas feitas pelos falantes na interação. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem da gramática devem se pautar nas funções que cada elemento desempenha no sistema e também no modo como esses elementos se relacionam entre si dentro da perspectiva de língua como um conjunto de atos sociais que um sujeito pode realizar. Em outras palavras, a relação entre linguagem e uso (ou a concepção da linguagem em uso no contexto social) torna imprescindível explicar os fenômenos linguísticos com base nas relações que eles estabelecem entre falante, ouvinte e saberes compartilhados por ambos, o que leva a descrição da linguagem a ser um requisito da interação verbal. Com essa perspectiva, é possível integrar melhor a cultura associada aos diferentes comportamentos, pois ela nos dá “la posibilidad de ir analizando cada comportamiento cultural a medida que vamos enfrentando las manifestaciones lingüísticas de los diferentes actos, junto con los actos a los que se refieren”, conforme observa Matte Bon (2004).

Levando em conta que os atos de linguagem são também hoje compreendidos dentro das perspectivas dos gêneros textuais/discursivos, quando se pretende fazer uma análise do sistema da língua é importante associar a forma a esse contexto genérico. Isso significa que, ao refletir sobre o conteúdo e a formatação sociocultural do gênero, é

necessário também descrever os conteúdos gramaticais associados a essas funções de linguagem, pois essa materialização carrega um *modus operandi* da enunciação. Assim como os gêneros são iterações de causas, modos, objetivos e temas comunicacionais, a gramática também costuma apresentar essas mesmas repetições, dadas as intenções comunicativas que formam os contextos em que as estruturas linguísticas são usadas.

A atividade que proponho tem como gênero textual/discursivo ilustrativo as cartas dos leitores de um jornal que possui versão digital, e a razão da escolha é que esses textos costumam ser curtos, apresentam variadas estruturas linguísticas e também tipos textuais, embora prevaleçam as sequências argumentativas, e também por ser um gênero com maiores probabilidades de os estudantes produzirem fora do contexto escolar.

Discursivamente, por se caracterizarem pela exposição de argumentos nos quais se confronta, se negocia, se valoriza e se representa a “realidade”, as cartas dos leitores, assim como os comentários de leitores em jornais digitais, são espaços de participação que constituem âmbitos polifônicos de debates nos quais emergem diferentes vozes e posturas críticas que examinam diversos aspectos concomitantes da práxis social, conforme explica Sal Paz (2013).

A diferença entre as cartas dos leitores e os comentários talvez se encontre no fato de que aquele gênero quase sempre passa pelo crivo do jornal, que inclui, com frequência, questões formais e temáticas (no sentido de não ser insultuoso e até mesmo, em alguns casos, contra o ponto de vista ideológico do periódico). Já os comentários costumam ser mais livres, com menor censura por parte do jornal, e, também, em maior quantidade, além de serem mais curtos e apresentarem falhas de digitação, de ortografia e outros desvios da norma padrão. Em todo caso, ambos os gêneros apresentam os temas que os meios colocam em suas agendas, que sofreram uma espécie de mudança por estarem “condicionados por las vicisitudes conyunturales de los contextos locales y globales” (SAL PAZ, 2013, p. 2).

Com isso, a carta do leitor que uso para a atividade tem como temática a verificação do estado físico dos automóveis que circulam nas cidades e foi publicada no site do jornal argentino *La Nación* no dia 6 de dezembro de 2014:

VERIFICACIÓN

Días atrás circulaba por la avenida Costanera frente al Aeroparque y me detuvo el semáforo. Al lado paró un antiguo Ford Sierra al que le faltaban las luces, la carrocería era una colección de bollos y remiendos de distintos colores, los guardabarros agujerados por la corrosión ya no estaban totalmente fijos al chasis, tenía una puerta literalmente pegada con cinta de embalar a la carrocería y un vidrio de la ventanilla trabado con una cuña de madera. Existiendo la obligación de la verifi-

cación vehicular me pregunto: ¿quién habilitó este vehículo para que pueda circular, y si no fue así cómo es que no fue detenido por los controles de Prefectura, Policía Metropolitana o Federal que existen por la zona?

Quando uno es testigo de este tipo de situaciones duda si la verificación es una herramienta creada para hacer más seguro el tránsito o sólo un mero impuesto que pagan aquellos que tienen vehículos en condiciones de circular.

Hugo H. Campanelli

Como a proposta deste capítulo é ilustrar a inclusão da reflexão gramatical para o trabalho do letramento, passarei direto para a atividade que trata disso. Entretanto, é importante ter em conta que a inclusão de outras atividades queensem, por exemplo, a imagem que o autor do texto pretende formar de si e da cidade onde vive são relevantes para o letramento, além daquelas que trabalham com o gênero textual/discursivo enquanto construto sociocultural e, obviamente, de uma atividade de pré-leitura para ativar os conhecimentos dos alunos a respeito do tema.

Assim, o professor pode, em determinado momento do trabalho com esta carta de leitor, propor a seguinte atividade:

- Busca en el diccionario los significados de la palabra “uno” y relaciona aquel que más se adecua a su uso en el segundo párrafo.

Se o dicionário usado for a versão digital da Real Academia Española (RAE), a resposta pode ser “*Individuo de cualquier especie*”, no sentido de não haver um referente específico. Inclusive, o professor pode pedir para que a turma traduza para o português o início do parágrafo, de modo que fique mais clara a ideia. Algumas possibilidades seriam: “Quando alguém é testemunha...”, “Quando uma pessoa é testemunha...”, “Quando se é testemunha...” etc.

Em seguida, outra atividade pode ser proposta:

- ¿Qué características están asociadas a ese “uno” del texto?

Com essa pergunta, objetiva-se mostrar que, embora o texto se refira a um “indivíduo qualquer”, existe uma delimitação, uma definição de quem poderia encaixar-se no perfil de “uno”, a saber, uma pessoa que conhece a existência da obrigação de se verificarem as condições dos automóveis e, além disso, é testemunha de que há carros rodando na cidade que estão fora dessas exigências.

Posteriormente, outra pergunta que pode ser feita para reflexão é:

- - ¿Quién puede ser el “uno” del texto?

Nessa atividade, os alunos podem dizer que eles mesmos poderiam ser o “uno”, mas o mais importante é que eles percebam que o próprio autor da carta se en-

caixa no perfil. Dessa forma, o professor pode questionar:

- - Si el autor del texto se incluye en “uno”, ¿por qué usa una palabra que no define el sujeto?

O importante não é que o aluno encontre a resposta correta, mas sim que procure pistas no texto, em seu conhecimento de mundo e nos conhecimentos sobre o gênero estudado e formule hipóteses. O professor pode apresentar contra-argumentos, fazer outras perguntas para continuar incitando o questionamento das intenções comunicativas materializadas nos textos lidos.

No caso aqui ilustrado, tratamos das construções impessoais que, tradicionalmente, costumam se referir a “procesos naturales que se objetivan como puros acontecimientos y pueden prescindir de la apoyatura de un sujeto”, como os verbos *llover* e *haber*, e a “procesos atribuidos a seres humanos pero que no llevan sujeto específico” (CARRASCO, 1980, p. 161), que é o caso de *uno* e outras formas e fórmulas linguísticas. Nesse sentido, a impessoalidade se constrói sem se expressar explicitamente o sujeito do verbo por algum motivo, seja por não se saber qual é, seja por não querer dizer quem é, seja por não ser relevante na situação considerada, seja por ser preferível ocultá-lo por alguma razão que leve em conta as intenções comunicativas, seja por algum outro motivo (MATTE BON, 2002).

Retomando, para responder à última pergunta proposta, pode-se recorrer à definição dada no parágrafo anterior e adequá-la ao contexto da carta do leitor: ao não se referir a um sujeito específico, o autor de *Verificación* deixa em aberto a inclusão de outras pessoas na situação descrita, o que a torna possível (e provável) de repetição em outros lugares, contendo outros sujeitos. Isso quer dizer que a impessoalidade não deve ser entendida como a não ocupação do lugar do sujeito na oração, mas sim sua indeterminação referencial específica, como é o caso de *uno*, que ocupa o lugar do sujeito gramatical e faz com que os verbos *ser* e *dudar* concordem com ele na 3ª pessoa do singular.

Ao considerar a indeterminação do sujeito uma questão que depende do contexto e da intenção do falante, Bruno (2004) lembra que ela envolve um processo verbal que generaliza a atribuição de uma determinada ação que algum ser realizou e que pode ser atribuída a qualquer uma das três pessoas do discurso. Nesse sentido, cada estrutura de impessoalidade apresenta uma combinação de inclusões e/ou exclusões das pessoas do discurso. Carrasco (1980) resume isso na seguinte tabela:

Tabela 1: Cotejo do sistema pessoal do espanhol e das predicções de pessoa não específica

	1ª persona	2ª persona	3ª persona
se	∅		
3ª persona plural	-		+
2ª persona singular		+	∅
uno	+	∅	

Fonte: Carrasco (1980)

Segundo o pesquisador, a forma *se* é a neutralizada por excelência por ser totalmente indiferente a cada uma das pessoas e, por essa razão, pode incluir todas elas (este é o significado do símbolo ∅); é o caso de “Se pintan cuadros” e “Aquí se trabaja”, cujo sujeito semântico pode ser (ou não) qualquer uma das pessoas do discurso, dependendo do contexto de uso. Por outro lado, a 3ª pessoa do plural exclui o falante e seu interlocutor (este é o significado do símbolo -), mas sempre inclui, obviamente, a 3ª pessoa (este é o significado do símbolo +), como nos exemplos “Llaman a la puerta” e “Me han dado una buena noticia”. Já a 2ª pessoa do singular inclui tanto o falante como o interlocutor, sem excluir uma terceira pessoa, à qual apenas é indiferente; são casos como este que Carrasco (1980, p. 163) ilustra: “El restaurante no vale nada: esperas una hora, comes mal y te cuesta una fortuna”, em que há um esvaziamento semântico do *tú* que alude a uma segunda pessoa virtual que pode ser qualquer pessoa colocada na situação pressuposta por esses enunciados. Finalmente, o *uno* relaciona o processo de impessoalidade ao falante e pode incluir (ou não) o interlocutor e terceiras pessoas, como é o caso do exemplo dado na atividade.

Na escala proposta por Carrasco, *uno* é a forma menos indeterminada de sujeito, principalmente por incluir sempre e apenas o *eu*, ou seja, o falante que utiliza essa forma está se referindo a si mesmo, mas quer atribuir ao que diz um valor ligeiramente mais geral, apresentando-o como algo impessoal (MATTE BON, 2002). É tão pouco indeterminado que pode variar de gênero, caso o falante seja uma mulher, como nesse fragmento de entrevista realizada à tenista Paula Ormaechea (2013, grifo nosso):

– ¿Qué te pasa cuando escuchás o leés críticas hacia vos o hacia algún tenista argentino en tu propio país?

– Mucha gente habla desde afuera. Nunca se van a ponerse realmente en el lugar del que está jugando. Es como cuando juega la selección: “La defensa esto, la defensa lo otro”. Chicos, si están ahí jugando con la camiseta argentina, seguramente algo bueno harán. Es muy fácil criticar desde el sillón, ¿no? (se fastidia) Eso a mí no me gusta nada. Me molesta. Trato de no escuchar, ni leer, ni nada. Como deportista, me pone muy mal, porque *una* sabe el esfuerzo que tenemos que hacer para estar ahí, y que la gente fácilmente desde

su casa lo único que haga sea criticar, es muy fácil. Es como si yo me sentara y te dijera: “No, loco, no hacés nada bien, no hacés una nota bien. Sos un desastre.” Y en realidad no tengo idea de lo que estás haciendo vos, ni del esfuerzo que hiciste y hacés para estar ahí. Ese es el fanatismo del argentino.

Seja como for, a proposta é que o aluno consiga perceber o uso do *uno* na carta do leitor e entenda a intenção do autor de generalizar a ação que aconteceu consigo mesmo (+ 1ª pessoa) de forma a incluir outros, como seu interlocutor ou terceiros (Ø 2ª e 3ª pessoas). Essa, inclusive, é uma estratégia discursiva de exposição de argumentos em que a representação da “realidade” tem como um de seus objetivos a adesão do outro nessa representação pela linguagem.

Enfim, após essa reflexão, o estudo da impessoalidade talvez fique mais claro, e as questões sintáticas, como a concordância do verbo com *se* e o porquê da 3ª pessoa do plural como marca de indeterminação, sejam tratadas como aspecto vinculado a questões semânticas e pragmáticas. O professor pode, inclusive, mostrar as diferenças interpretativas, caso no lugar de *uno* na carta lida estivesse outra forma impessoal. Inclusive, algumas não seriam possíveis, dadas as condições de inclusão do falante em *Verificación* e a sua exclusão, por exemplo, na 3ª pessoa do plural.

Considerações finais

Acredito que o diferencial das línguas estrangeiras no currículo da escola básica é o de desenvolver o letramento dos alunos dentro do que lhes cabe enquanto disciplina: o tratamento do discurso não apenas pela temática, mas também, e com especial atenção, pelo seu processo de textualização. Se não é o professor de línguas aquele que vai tratar da construção textual e se preocupar com os matizes da estrutura linguística que são relevantes para a compreensão e produção dos discursos, quem mais o fará?

A simplificação do ensino de um idioma, seja na leitura de textos pelo viés cultural ou do assunto tratado, seja na abordagem da gramática pela nomenclatura sem uma relação com as intenções comunicativas, é, em ambos os casos, um caminho para a perda do foco pedagógico. O letramento não é algo específico das disciplinas da área de linguagem, assim como a abordagem cultural, mas um eixo comum que serve como sinal de balizamento no ensino. Assim como a matemática, a história, a geografia, a sociologia, a filosofia, a física, a química e a biologia, dentre outras, têm suas especificidades, e se exige de um bom profissional da área seu conhecimento mínimo – embora seja difícil mensurá-lo –, as línguas estrangeiras também possuem características que lhes são próprias, as caracterizam e as distinguem de outras disciplinas que devem ser manuseadas pelos profissionais que as ensinam.

Esse princípio pode ser útil para a produção de materiais didáticos, de modo que o tratamento do texto não seja esgotado na seção dedicada à interpretação, mas

que prossiga para aquela tradicionalmente dedicada à gramática e, nela, haja um retorno para o texto de forma que o aluno perceba que conhecer a estrutura é importante para a percepção, dentre outras coisas, das intenções comunicativas.

Referências

AGAZZI, E. *El desafío de la interdisciplinaridad: dificultades y logros*. Texto oral del seminario de profesores impartido en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Navarra, 2002. Disponível em: <https://www.unav.es/gep/DesafioInterdisciplinaridad.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

ALMEIDA, D. M. V.; RIBEIRO DA SILVA, E.; SOUZA, P. C. Enfoques y Metodologías de Enseñanza. In: KANASHIRO, D. S. K.; SANTOS, J. J. *Prática de ensino de língua espanhola*. Campo Grande: Editora UFMS, 2015. p. 37-54.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNO, F. T. C. *Ensino de espanhol: construção da impessoalidade em sala de aula*. São Carlos: Claraluz, 2004.

CARRASCO, F. Sobre la impersonalidad en español: hacia una sistematización de los enunciados de persona no específica. In: GORDON, A.; RUGG, E. *Actas del VI Congreso Internacional de Hispanistas*. Toronto: Asociación Internacional de Hispanistas, 1980. p. 161-164. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/06/aih_06_1_040.pdf. Acesso: 30 jul. 2021.

CARTA de los lectores. *La Nación*, [s. l.], 6 dez. 2014. Opinión, Carta de lectores. Disponível em: <http://www.lanacion.com.ar/1750039-cartas-de-los-lectores>. Acesso em: 30 jul. 2021.

CASSANY, D. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CASSANY, D. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374, jul./dez. 2010.

DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. p. 349-373.

ESCANDELL VIDAL, M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006 (nova edição atualizada).

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español: de la idea a la lengua* (tomo II). 6. reimp. Madrid: Edelsa, 2002.

MATTE BON, F. Los contenidos funcionales y comunicativos. *In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (orgs.). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 811-834.

MIQUEL, L.; SANS, N. El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Red ELE*, [s. l.], n. 0, 2004. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e-72b80e0c8d9. Acesso em: 30 jul. 2021.

MIQUEL, L. La subcompetencia sociocultural. *In: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. (orgs.). Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 2004. p. 511-531.

ORMAECHEA, P. Los sueños de Paula Ormaechea: ser N° 1 del mundo y piloto de avión. [Entrevista cedida a] Pablo Lisotto. *La Nación*, [s. l.], 23 dez. 2013. Deportes, Tenis. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/deportes/tenis/los-suenos-de-paula-ormaechea-numero-uno-del-mundo-y-piloto-de-avion-nid1649776/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In: MEURER, J. L. et al. (orgs.). Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SAL PAZ, J. C. La dimensión argumentativa y la configuración de representaciones sociales en los comentarios de lectores de la prensa digital. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 1-5, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4726/4450. Acesso: 30 jul. 2021.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

ABORDAGENS INVESTIGATIVAS DA NORMA LINGUÍSTICA NA LÍNGUA ESPANHOLA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA NORMA LINGUÍSTICA

Leandro Silveira de Araujo
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Fernanda Silva Freitas
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Graziela Bassi Pinheiro
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Laís Vitória Nascimento
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Resumo: Objetivamos com este trabalho introduzir o leitor aos estudos da norma linguística do espanhol, bem como apresentar modelos de pesquisa nessa mesma área. Desse modo, iniciamos a discussão definindo o conceito de norma linguística como um fenômeno sociolinguístico, pois resulta da orientação social sobre como empregar efetivamente a língua nos contextos de interação. A partir desse pressuposto teórico, conceitos como normas implícitas e explícitas, gramatização e gramática também são explorados. Na segunda parte, apresentamos o Núcleo de Estudos da Norma Linguística – NormaLi (UFU/CNPq), grupo de pesquisa que vem se dedicando ao estudo da norma na língua espanhola, entre outras línguas. Finalmente, apresentamos três estudos que se orientam pelos pressupostos teóricos da sociolinguística e da norma linguística, os quais versam, respectivamente, sobre (i) a gramatização do espanhol e o lugar das formas pronominais de tratamento nesse processo; (ii) a gramatização dos demonstrativos em espanhol, de modo geral, e seu uso na variedade andaluza, mais especificamente; (iii) a gramatização dos possessivos em espanhol.

Palavras-chave: sociolinguística; norma; gramática; variação; língua espanhola.

Introdução aos estudos da norma linguística

O objetivo desta discussão é refletir sobre o conceito de norma linguística e apresentar modelos práticos de como proceder a seu estudo na língua espanhola. Para tanto, a reflexão parte de uma breve revisão de alguns conceitos-chave para o estudo da norma linguística. Em seguida, apresentamos o Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi), grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia que se dedica ao estudo da norma e suas manifestações no espanhol e em outras línguas românicas. Por fim, mostramos alguns trabalhos desenvolvidos por pesquisadores do NormaLi e que, sob diferentes prismas de análise, versam sobre norma e gramática na língua espanhola.

Para tanto, partimos de Coseriu (1962, p. 92), que define norma linguística como “o simples costume, a tradição simples e constante, o elemento comum em todo o falar de uma comunidade considerada”. Entendida como o “costume” resultante da

negociação linguística em comunidade, a norma da língua é, portanto, democrática e naturalmente comum aos falantes da língua. Portanto, podemos afirmar que a “norma” impõe-se social e culturalmente, variando, por outro lado, conforme a comunidade (p. 98), posto que cada sociedade apresentará suas próprias demandas e acordos compartilhados. Como desdobramento desse padrão, Coseriu (1962, p. 98) observa que:

Dentro de la misma comunidad lingüística nacional y dentro del mismo sistema funcional pueden comprobarse varias normas (lenguaje familiar, lenguaje popular, lengua literaria, lenguaje elevado, lenguaje vulgar, etcétera), distintas sobre todo por lo que concierne al vocabulario, pero a menudo también en las formas gramaticales y en la pronunciación.

Desse modo, destaca-se a dinâmica de funcionamento de qualquer comunidade linguística no emprego de seu idioma materno, ao compor, em resposta às demandas de cada situação de interação social, diferentes subsistemas ou normas que orientam o uso linguístico do falante.

Aprofundando-se no conceito sob uma perspectiva antropológica, Aléong (2011, p. 143) parte do pressuposto de que a sociedade é mais que a soma de indivíduos, pois se organiza por “princípios ou regras que enquadram e condicionam o comportamento individual”. Essa “regulação social” impõe normas ou esquemas de comportamento aos componentes da comunidade. Nesse contexto, a língua insere-se como parte de um “conjunto de meios de interação simbólica”, que compreendem especialmente aspectos não verbais, como gestos, vestimenta, estética corporal, o *savoir-vivre* em sociedade etc. Em outros termos, a vida em sociedade pressupõe um processo de “socialização” que nada mais é que aquisição de toda essa bagagem cultural/social que regula nossas interações – inclusive, linguísticas. Assim, a natureza dos contextos e as características dos falantes vão incidir sobre as escolhas linguísticas feitas.

Diante dessa constatação, a norma linguística é definida como o produto de uma “hierarquização das múltiplas formas variantes possíveis segundo uma escala de valores que incide sobre a ‘conveniência’ de uma forma linguística em relação às exigências da interação linguística” (ALÉONG, 2011, p. 148). Assim, destaca-se que a língua se organizará a fim de suprir as demandas da interação com o outro, respeitando sua potencialidade de marcar e apresentar a identidade do indivíduo e de seus *status* e papel, bem como sublinhando uma distinção social ou uma solidariedade de uns em relação aos outros (p. 145). Por isso, considera-se a norma da língua *variada* – em correspondência à heterogeneidade dos agrupamentos constitutivos da sociedade – e *relativa* – já que a valoração dos elementos só tem sentido quando inserida no grupo de indivíduos em que circula.

Como desdobramento dessa discussão, Aléong (2011) propõe a dicotomia de duas normas relativas à língua: de um lado, as *normas implícitas* e, de outro, as *normas explícitas*. Aquelas se definem pelo que se tem denominado norma linguística segundo

a ótica coseriana, isto é, “usos concretos pelos quais os indivíduos se apresentam em uma sociedade imediata”, que raramente são “objeto de uma reflexão consciente ou de um esforço de codificação” (ALÉONG, 2011, p. 149). Por outro lado, com *norma explícita*, faz-se referência ao “conjunto de formas linguísticas que são objeto de uma tradição de elaboração, de codificação e de prescrição” (ALÉONG, 2011, p. 149). Assim, impõem-se socialmente “como o ideal a respeitar nas circunstâncias que pedem um uso monitorado da língua” (ALÉONG, 2011, p. 149).

Como posto, a norma explícita está diretamente relacionada ao processo de descrever e instrumentar uma língua, compondo seu saber metalingüístico – o que, nos termos de Auroux (2014), denomina-se *gramatização* e encontra sua materialidade em dois pilares: a gramática e o dicionário.

Segundo Auroux (2014), apesar da função pedagógica que a gramática nas línguas românicas fundamentalmente assume – destinada aos que ainda não dominam uma variedade de prestígio de sua língua ou desejam aprender uma língua estrangeira –, as primeiras análises gramaticais surgem da necessidade filológica de compreender um texto. Pois, “em tempos remotos, nunca se teve espontaneamente a ideia de fazer uma gramática – um corpo de regras explicando como construir palavras, mesmo que sob a forma implícita de paradigmas – para aprender a falar” (AUROUX, 2014, p. 27). Foram os acontecimentos históricos de grande impacto nas civilizações antigas que promoveram a necessidade de registrar as línguas com fins pedagógicos, alterando, desse modo, a função primária da gramática.

A apreciação do termo “gramática” levou Antunes (2007) a identificar cinco diferentes sentidos atribuídos à palavra:

- Gramática 1: conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua.
- Gramática 2: conjunto de normas que regulam o uso da norma culta.
- Gramática 3: uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem.
- Gramática 4: uma disciplina de estudo.
- Gramática 5: um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

Desse modo, a primeira acepção faz referência à ideia de “gramática” como sistema linguístico, isto é, o conhecimento de uso da língua, adquirido por capacidades biossociais, que resulta da estruturação de regras de funcionamento de determinado idioma. Por sua vez, na concepção 2, o termo faz referência apenas aos usos considerados aceitáveis na ótica da língua socialmente prestigiada, isto é, a “norma culta” ou “variedade de prestígio”. A definição 3, por conseguinte, refere-se às abordagens científicas desenvolvidas pela linguística, as quais procedem ao estudo da linguagem sob diferentes perspectivas, algumas “mais centradas na língua como sistema em potencial,

como conjunto de signos” e outras “voltadas para os usos reais que os interlocutores fazem da língua, nas diferentes situações sociais de interação verbal” (ANTUNES, 2007, p. 31). Nesse grupo, inserem-se o gerativismo (gramática gerativa), o estruturalismo, o funcionalismo etc. A quarta acepção refere-se à disciplina escolar conhecida como “língua portuguesa”, em que a velha norma-padrão é apresentada e, quando muito, confrontada.

Por fim, a quinta conceituação é a que mais nos interessa, pois está relacionada à gramática enquanto suporte que dá espaço à descrição da língua. Portanto, enquanto um tipo de “gênero do discurso”, a gramática poderá assumir objetivos e características estruturais específicos e trará sempre limitações, já que não é possível expor em um documento textual toda a dinâmica e complexidade das línguas. De todo modo, o mais importante é perceber que “as gramáticas nunca são neutras, inocentes; nunca são apolíticas”, o que significa que a escolha de uma gramática ou a proposição da escrita de um compêndio envolverá sempre a escolha de “uma determinada visão de língua” (ANTUNES, 2007, p. 33).

Feito esse delineamento teórico da relação entre a organização natural da linguagem (norma linguística) e de como o ser humano lida metalinguisticamente com essa instituição que é a língua em sociedade, valendo-se muitas vezes de um instrumento conhecido como “gramática”, passamos, na próxima seção, a uma breve apresentação do Núcleo de Estudos da Norma Linguística, grupo de pesquisa que tem se ocupado da reflexão sobre o conceito da norma na língua em comunidades hispânicas, por exemplo.

1 Núcleo de Estudos da Norma Linguística

Fundado em 2018, o Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi) é um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, credenciado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que tem como principal objetivo a análise do conceito de norma linguística sob diferentes perspectivas. Desse modo, interessa-se pelo modo como as línguas se organizam naturalmente em sociedade, assim como pela maneira como o homem descreve/prescreve esse comportamento. Por conseguinte, também é latente o interesse comparativo, a partir do qual se observa como esses movimentos de normatização ocorrem em diferentes comunidades e quais são seus impactos imediatos especialmente para os povos de língua oficial românica.

Desse modo, interessam aos pesquisadores do NormaLi temáticas como: (i) o conceito de norma linguística; (ii) a construção das normas linguísticas; (iii) a variação e a mudança nas línguas; (iv) a constituição histórica das gramáticas das línguas naturais; (v) o papel da gramática na sociedade; (vi) o papel da gramática no ensino de línguas materna e estrangeira; (vii) aspectos morfossintáticos das línguas naturais; e (ix) métodos de descrição linguística.

As pesquisas do grupo se organizam em cinco principais eixos, articulados a

partir do conceito de norma linguística:

- Norma linguística e descrição de línguas naturais.
- Norma linguística e ensino.
- Norma linguística e gêneros do discurso.
- Norma linguística e gramaticografia.
- Norma linguística e variação linguística.

Liderado por professores da Universidade Federal de Uberlândia, o grupo de estudos conta com a participação ativa de alunos dos cursos de graduação em Letras: Espanhol e Português, que desenvolvem suas pesquisas de iniciação científica como voluntários, financiados pelo CNPq, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) ou pelo Programa de Educação Tutorial (PET), do Ministério da Educação. Também compõem o grupo de pesquisadores em formação alunos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFU) e do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UFU).

As parcerias interinstitucionais estabelecidas pelo NormaLi avançam pelo território nacional e internacional. Desse modo, figuram entre seu quadro de pesquisadores doutores e doutorandos de instituições como: Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidad del Salvador (Argentina), Universidad de Córdoba (Espanha), Università Ca' Foscari Venezia (Itália) e Università degli Studi di Perugia (Itália). A diversidade de parceiros que formam o NormaLi permite o desenvolvimento de pesquisas relacionadas às línguas portuguesa, espanhola, francesa e italiana, tanto enquanto línguas maternas, como enquanto estrangeiras.

As demandas por internacionalização e interinstitucionalização foram especialmente favorecidas com a imposição do trabalho remoto pela pandemia mundial de covid-19. Esse fato conduziu todas as atividades presenciais do grupo de estudos para a modalidade remota e permitiu, conseqüentemente, a construção das parcerias com as universidades mencionadas no parágrafo anterior. Assim, as reuniões periódicas do grupo passaram a ocorrer através de plataformas como o Skype e o Google Meet. Também o “Ciclo de Debates: Língua e Norma(s)”, atividade de extensão que visa à socialização de conhecimento (sócio)lingüístico, se construiu inteiramente de forma remota, com transmissões mensais através de nosso canal no YouTube¹ (NormaLi – Núcleo de Estudos da Norma Linguística). Desse modo, favoreceu-se a participação de respeitados pesquisadores, como: Alexandre Timbane (UNILAB), Alfonso Zamorano Aguilar (Universidad de Córdoba), Carla Amorós Negre (Universidad de Salamanca), Carlos Alberto Fa-

¹ Disponível em: youtube.com/channel/UCUEj9NcU7SG4WcBV7WZ5xhg. Acesso em: 29 mar. 2022.

raco (UFPR), Henrique Monteagudo (Universidad de Santiago de Compostela), Johannes Kabatek (Universidad de Zúrique), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Marcos Bagno (UnB), Maria Luisa Calero Vaquero (Universidad de Córdoba), Paula da Costa Souza (UNIFAL) e Xoán Lagares (UFF).

Junto ao YouTube, o grupo conta com outros canais de divulgação de amplo impacto nas redes sociais, como o Instagram (@normali.nguística) e o Facebook (@NormaLi Ufu). Por fim, menciona-se também o site do Núcleo,² onde se pode obter informações mais detalhadas sobre atividades, eventos, pesquisas, pesquisadores e publicações.

Concluída a apresentação do NormaLi, introduzimos na próxima seção alguns modelos práticos de análise da norma linguística na língua espanhola, seja ela explícita, seja implícita (ALÉONG, 2011).

2 Modelos de análise das normas linguísticas no espanhol

Apresentamos nas três subseções seguintes abordagens desenvolvidas como iniciação científica no âmbito da graduação em Letras: Espanhol, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). As duas primeiras pesquisas são resultantes de estudos previamente desenvolvidos, o que, como se notará, acarretou uma discussão com maiores dados. Por se tratar de uma pesquisa em fase inicial, a terceira proposta descrita apenas apresenta seus objetivos, metodologia e uma breve análise inicial. Em comum, os três estudos pertencem a estudantes pesquisadoras do NormaLi e são desenvolvidos com rubrica de financiamento do Ministério da Educação, por integrarem atividades do Programa de Educação Tutorial (PET). Também compartilham o interesse pela descrição de um fenômeno linguístico a partir da perspectiva da gramatização: formas de tratamento, demonstrativos e possessivos, respectivamente.

2.1 A gramatização das formas de tratamento em espanhol ao longo do tempo

O presente trabalho é uma continuação de duas pesquisas realizadas entre 2018 e 2020. A primeira, intitulada “Uma revisão da gramaticografia hispânica”, foi desenvolvida entre 2018 e 2019. Nela, foi compilado um *corpus* com mais de 100 manuais de gramática de língua espanhola, encontrados em diversos países por meio do acesso às bibliotecas digitais das universidades desses países. A partir do conteúdo dessas gramáticas, foram extraídos dados textuais (título, descrição etc.) e extratextuais (autor, local de publicação, gênero/sexo, data de publicação etc.) mais relevantes, que, grosso modo, explicitaram que a Espanha responde pela maior parte das gramáticas publicadas ao longo dos séculos. Foi observado também que o século XX concentra o maior número de obras publicadas. Destaca-se a importância desse tipo de abordagem para

² Disponível em: normalinguistica.wixsite.com/normali. Acesso em: 29 mar. 2022.

compreender melhor as mudanças ocorridas na gramaticografia hispânica, bem como alguns dos fatores que suscitaram essas modificações (ARAUJO, FREITAS, 2020a).

No projeto seguinte, “A norma linguística e as gramáticas da RAE: um estudo contrastivo”, visou-se analisar o processo de produção da gramática publicada pela Real Academia Española em 2010, por meio da comparação com o *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* (1973). Na análise, buscou-se identificar a qual concepção de norma linguística o discurso normativo da RAE mais se aproxima, observando tanto os capítulos introdutórios desses manuais, como o capítulo que versa sobre formas de tratamento. Notou-se uma aproximação maior à visão mais prescritiva do termo norma, apesar de todo o projeto de pan-hispanismo que teve como evento importante a publicação dessas duas obras (ARAUJO, FREITAS, 2020b).

A pesquisa mais recente também aborda a análise gramatical, porém dedicando maior atenção ao processo de gramatização das formas de tratamento em língua espanhola nos manuais escolares de gramática publicados entre os séculos XVIII e XIX, período em que se observa a consolidação do tratamento de respeito, marcado pela forma derivada de “*vuestra merced*”, *usted*, agora gramaticalizada (GYÓRI; KOMLÓDI, 1998, p. 97). Paralelamente, nesse mesmo período, também se observa em processo de consolidação a concepção do que deveria conter em um livro didático:

El libro escolar no se configuró en España de manera completa hasta que no se implantó el sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, este no podía implantarse sin el libro escolar. [...] No se tardaron en darse cuenta que, además de una herramienta pedagógica podía utilizarse para transmitir a los niños, las mentes más inocentes de la sociedad, unos valores y unos ideales muy particulares (RODRÍGUEZ ORDUÑA, 2018, p. 6).

Nesse sentido, o ensino do uso adequado das formas de tratamento em seus respectivos contextos implicaria mais que ensinar objetivamente o conteúdo gramatical, passando a mostrar aos jovens cidadãos espanhóis a maneira de transitar linguisticamente pela estrutura hierárquica que rege a sociedade espanhola. Uma vez que tal estrutura social rege também o sistema pronominal de tratamento – *usted(es)*, *tú*, *vosotros* –, pressupõe-se que, uma vez estabilizados seus contextos predominantes de uso, tais estruturas devam aparecer na seção designada à descrição ou prescrição dessas formas.

Quanto ao contexto de produção de gramáticas de língua espanhola, é também entre os séculos XVIII e XIX (principalmente no século XIX), que se observa uma mudança no método de análise, em um movimento que Iglesias Bango (2015, p. 263) classifica como *deslatinización*. Nesse período, as gramáticas racionalistas francesas chegam à Espanha, e o contato dos estudiosos da linguagem espanhóis com esses manuais faz com que algumas noções-chave da descrição e prescrição da gramática da língua espanhola venham a mudar, afastando-se um pouco mais do chamado método latino. Ainda sobre essas mudanças, o autor pontua que:

La verdadera relevancia, especialmente en la Sintaxis, de las gramáticas del XIX (y sus predecesoras de fines del XVIII) es que “deslatinizan” más que porque al comparar las lenguas los autores observen peculiaridades, diferencias o problemas a la hora de trasladar las ideas que se habían aplicado a la lengua clásica, porque asumen un nuevo modelo explicativo, un nuevo marco teórico, que entra desde Francia y que ve favorecida su implantación por la influencia que la gramática teórica (Sánchez de las Brozas 1562, especialmente), ya con un fuerte componente deslatinizador, venía teniendo en gramáticas filológico-normativas precedentes (IGLESIAS BANGO, 2015, p. 265).

Assim, é possível observar que os tópicos principais envolvidos na discussão dessa pesquisa, a saber: (i) a gramatização das formas de tratamento, (ii) a produção de manuais escolares e (iii) o método de análise gramatical vigente, sofriram, nos séculos XVIII e XIX, mudanças significativas em sua estrutura. Desse modo, tal recorte temporal se mostra extremamente produtivo para as análises que se propõem.

Dados todos esses fatores, interessa na pesquisa em questão compreender a dinâmica do processo de gramatização das formas de tratamento como *usted*, bem como quanto desse processo é repassado aos estudantes espanhóis dos séculos XVIII e XIX, identificando em que medida se dá a influência dos fatores políticos, sociais, linguísticos e editoriais nas semelhanças e diferenças encontradas ao largo do desenvolvimento da presente pesquisa.

Esta pesquisa se justifica também pela relevância que os dados aqui analisados apresentam para os estudos gramaticográficos em geral, não apenas para seu âmbito histórico, mas também para a atualidade, uma vez que, ao entender a influência de tais fatores no processo de gramatização das formas de tratamento em língua espanhola e sua chegada aos materiais das escolas, é possível compará-lo com o processo de gramatização de formas com características linguísticas semelhantes (como alto valor pragmático) em momentos mais recentes da história da língua espanhola e em outros idiomas, posto que o processo de mudança linguística e as tentativas de registro dessas mudanças são fatos que também ocorrem na atualidade.

Esta pesquisa adota uma metodologia de caráter explicativo e exploratório, uma vez que compreende uma revisão documental a partir da criação e subsequente análise de um *corpus* de gramáticas e manuais de ensino de gramática de língua espanhola, produzidos na Espanha entre os anos 1701 e 1900. O estudo se divide nas seguintes etapas: 1) leitura de textos teóricos sobre a produção de gramáticas de língua espanhola e sobre a história específica dos pronomes e outras formas de tratamento entre os séculos XVIII e XIX; 2) delimitação do *corpus* de gramáticas analisadas; 3) análise individual e comparativa das gramáticas selecionadas; e 4) elaboração de quadros comparativos e divulgação científica.

Foi decidido realizar a análise de duas gramáticas por século, sendo, portanto, uma referente à primeira e outra à segunda metade de cada período. Em cada gra-

mática, foi definido que seriam analisadas as seções de introdução e o capítulo referente aos pronomes e/ou formas de tratamento, ademais de uma busca geral em cada manual para registrar se há apontamento de usos das formas de tratamento em outras seções.

As gramáticas escolhidas foram: (i) *Gramática de la lengua castellana, reducida a breves reglas, y fácil methodo para la instrucción de la juventud* (1743), de D. Benito Martínez Gómez Gayoso; (ii) *Cartilla de la lengua castellana; método breve y fácil para ser gramático* (1787), de D. Pedro Castillo; (iii) *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla* (1835), de Vicente de Salvá; e (iv) *Gramática de la lengua castellana* (1894), de P. Isidoro de la Torre. Em seguida, apresentam-se os resultados parciais desta pesquisa, abordando-se apenas os dados referentes à análise da gramática de Vicente de Salvá (1835).

A partir de uma análise parcial da gramática de Vicente de Salvá, apresentam-se dois pontos relevantes para a discussão teórica desenvolvida no presente texto. Primeiro, destaca-se a introdução da obra, em que o autor faz um comentário acerca da história da produção de gramáticas de língua espanhola, mencionando as obras que lhe parecem mais relevantes. Nessa introdução, Salvá (1835) comenta que, ainda que sejam muitas as gramáticas publicadas em sua época, tal abundância não se verifica dentro de seu país (p. 5) e que durante os séculos XVII e XVIII tampouco se observa uma produção significativa de manuais de gramática:

No debemos estrañar (sic) que en la mitad última del siglo XVII y en la primera del siguiente se imprimiesen pocas Gramáticas españolas, de modo que apénas (sic) merezca mencionarse otra que la publicada en verso por Máreos Márquez el año de 1716. [...] Pero desterrado este con los esfuerzos que empezaban á hacer algunos literatos reunidos á la sombra de la Academia española, ó sostenidos por su respetable autoridad, pronto se advirtió la falta que había de una Gramática de nuestra lengua (SALVÁ, 1835, p. 10).

Com essa informação, é possível observar que o cenário que antecedeu o movimento de produção de gramáticas impulsionado pelo método racionalista aqui analisado foi de uma produção mais tímida, paralela ao desenvolvimento dos manuais da Real Academia Española – fundada em 1703.

Em segundo lugar, destaca-se o modo como Vicente de Salvá apresenta os pronomes e formas de tratamento, especialmente o uso da forma *usted/ustedes*. É possível observar dois momentos em que aparecem discussões acerca do fenômeno. Na seção intitulada “Analogía”, encontra-se um item dedicado à explicação direta dos pronomes de tratamento, bem como suas declinações. Tal dado indica a aproximação ao método gramatical latino, atento aos casos e declinações da língua romana, que não desapareceu por completo no movimento de interação com os manuais de gramática franceses.

Em seguida, na seção “Sintaxe”, Salvá (1835, p. 159) dedica um parágrafo a

explicar o uso de *usted*, bem como de suas peculiaridades:

La lengua castellana tiene un pronombre que le es peculiar, para las personas á (sic) quienes dirigimos la palabra, si no tenemos con ellas un parentesco, dominio ó (sic) familiaridad que nos autorize (sic) á tutearlas; lo que solo hacen los padres con sus hijos, algunos amos con sus criados, y los amigos íntimos, particularmente si lo son desde la niñez. Este pronombre es el *usted* en singular, y *ustedes* en plural, (Vd. y Vds. por abreviatura) que siendo una contracción de vuestra merced (Vm.) y vuestras mercedes (Vms.), que es como se usaba antiguamente, concierta siempre con el verbo en tercera persona [...].

Nessa explicação, já é possível observar um bom desenvolvimento acerca das definições de uso dos pronomes *usted/ustedes*, posto que os contextos de uso e as formas de conjugação dos verbos que acompanham aparecem de maneira muito clara, além de estarem coerentes com o objetivo planteado por Salvá ao elaborar a *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*, que era alcançar o público de jovens estudantes espanhóis. Assim, confirma-se a hipótese de que, dada a gramaticalização de uma forma de tratamento com uso tão dependente de fatores externos como é o *usted/ustedes*, tais fatores devem formar parte da descrição desse pronome no manual de gramática.

As próximas etapas da presente pesquisa incluem uma análise mais aprofundada dessa e das outras três gramáticas do *corpus*, bem como uma comparação e sistematização dos dados encontrados. A partir da análise conjunta das obras dos séculos XVIII e XIX, espera-se identificar, de maneira mais clara, os padrões de descrição e os aspectos que resultam de influência do contexto linguístico e histórico de produção de cada manual.

2.2 A gramatização dos possessivos em espanhol: confrontos com a língua portuguesa e com a norma implícita andaluza

Essa proposta de pesquisa teve início em 2019, com a iniciação científica intitulada “Os demonstrativos em português e espanhol: uma análise normativa”, na qual se buscou comparar os usos dos demonstrativos “este”, “esse” e “aquele” – e suas formas flexionadas – nas gramáticas de língua portuguesa e de língua espanhola, a fim de identificar as regras de uso em cada uma das línguas segundo a norma gramatical e encontrar pontos de semelhança e diferença nas duas línguas.

O interesse decorre da redução no sistema ternário dos demonstrativos, observável em ambas as línguas. No português, nota-se uma neutralização de “esse” e “este”, tornando-os formas variáveis que se opõem a “aquele” – referente ao que não está no domínio da 1ª e 2ª pessoas. No espanhol, por sua vez, observa-se a existência de duas normas: (i) *ese* encaixa-se no campo funcional de *aquel*, estabelecendo uma variável que se opõe a *este* – o que está no domínio da 1ª e 2ª pessoas; (ii) *ese* encaixa-se no

campo funcional de *este*, estabelecendo uma variável que se opõe a *aquel* – o que não está no domínio da 1ª e 2ª pessoas, a exemplo do que ocorre em português.

A pesquisa trouxe à discussão (i) as diversas maneiras como gramáticos descrevem os pronomes demonstrativos nos manuais gramaticais, (ii) os exemplos trazidos por cada um, (iii) a diferenciação do uso nas modalidades escrita e oral, (iv) a referência ao uso variável. Para tais análises, observaram-se, no português, as gramáticas de Pasquale e Infante (2010), Bagno (2012; 2013), Cunha e Cintra (2016), Bechara (2009) e Neves (2000; 2018). No espanhol, foram consideradas as gramáticas de Bello (1995), Di Tullio (2014), Bosque e Demonte (1999), Torrego (1997) e RAE (1982; 2010).

A relevância desse projeto consistiu na análise das proximidades e singularidades existentes nas línguas espanhola e portuguesa, analisando criticamente a contribuição das gramáticas da língua espanhola e portuguesa produzidas em diferentes países. Desse modo, o objetivo foi contribuir para um melhor conhecimento sobre a real proximidade e distanciamento que guardam as duas línguas irmãs. A proposta também se justifica pelo contexto de formação de professores de língua espanhola, que como tal precisam conhecer a língua, refletir sobre seu funcionamento e sobre como ensiná-la. Assim, ao estabelecer essa perspectiva comparativa entre “normas”, encontramos a oportunidade para refletir sobre os efeitos dessa aproximação (ou distanciamento) no processo de ensino de línguas.

Após a coleta de todas as descrições dos demonstrativos nas gramáticas de ambas as línguas e conforme sintetiza o Quadro 1, notamos que os valores se mantiveram, em maioria, os mesmos nos dois idiomas:

Quadro 1 – Cotejamento das tradições descritivas dos demonstrativos em ambas as línguas

Gramáticas do português	Gramáticas do espanhol
1. Sistema ternário.	1. Sistema ternário.
2. Indicar e situar a posição dos seres designados em relação às pessoas do discurso e no tempo. (Dêitico)	2. Indicar e situar a posição dos seres designados em relação às pessoas do discurso e no tempo. (Dêitico)
3. ESTE indica proximidade de quem fala ou quem escreve.	3. ESTE indica proximidade de quem fala ou quem escreve.
4. ESSE indica proximidade a quem se fala ou escreve.	4. ESE indica proximidade a quem se fala ou quem escreve.
5. AQUELE indica distanciamento de ambas as pessoas do discurso.	5. AQUEL indica distanciamento de ambas as pessoas do discurso.
6. Uso anafórico: ESSE.	6. Uso anafórico: ESTE.
7. Uso catafórico: ESTE.	7. Uso catafórico: ESTE.
8. Pronome adjetivo/adjunto adnominal.	8. Pronome adjetivo e/ou modificadores.
9. Valores afetivos/irônicos.	9. Valores afetivos/irônicos.
10. Reconhecem variações no sistema ternário.	10. Pronome substantivo neutro.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

O levantamento feito também permitiu vislumbrar gramáticas que seguem uma abordagem menos ou mais atenta às questões de variação no uso dos demonstrativos nas duas línguas. Assim, verificamos, no português, que as gramáticas de Bagno (2012; 2013) apresentam um maior detalhamento da variação no uso dos demonstrativos e maior preocupação com o ensino dessa heterogeneidade. Desse modo, o autor não apenas descreve a variação nas modalidades oral e escrita, mas também avalia fatores extralingüísticos, como os relativos ao espaço e à sociedade.

A concepção da língua como algo pertencente ao meio social, reconhecendo que a língua não é um sistema autônomo ou descontextualizado, é percebida não apenas nos trabalhos de Bagno (2012; 2013), mas também em Neves (2000; 2018) e Cunha e Cintra (2016). Em particular, Neves (2018) analisa os usos gramaticais em textos reais e de diferentes gêneros; Cunha e Cintra (2016) preocupam-se em descrever e comparar o sistema ternário clássico com o binário.

No espanhol, por sua vez, também identificamos o tratamento das variações no uso dos demonstrativos, porém de um modo mais conciso. De modo especial, a RAE (2010) mostra de modo mais sistemático como se dão essas variações na língua.

Uma diferença interessante a se considerar entre as línguas é o tratamento da expressão anafórica. No português, algumas gramáticas citam que a anáfora é utilizada mais comumente com a segunda série dos demonstrativos (*esse*); já no espanhol, esse uso recai preferencialmente para a primeira série (*este*). Há, contudo, em ambas as línguas, gramáticas que identificam o uso não limitado a essas definições, de modo que indicam a possibilidade de a anáfora e a catáfora serem expressas tanto pela primeira como pela segunda série, sendo diferenciadas contextualmente.

Quanto à redução do sistema ternário em um sistema binário, nas gramáticas do espanhol foi identificada a previsão dos dois sistemas (*este x ese/aquel* e *este/ese x aquel*) – apesar de apenas três desses manuais se aterem à variação nos demonstrativos (BELLO, 1995; BOSQUE; DEMONTE, 1999; RAE, 2010). No português, por sua vez, a única redução do sistema binário prevista na língua (*este/esse x aquele*) foi encontrada na maioria das gramáticas analisadas, com exceção de Pasquale e Infante (2010) e Neves (2000).

Por fim, no que se relaciona ao tratamento normativo, observamos nas gramáticas que se ativeram à variação linguística no uso dos demonstrativos alguma atenção à norma culta, isto é, uma norma implícita que apresenta um dinamismo no uso diferente daquele observado num tratamento mais prescritivo (norma explícita). Assim, mesmo nas gramáticas que assumem uma abordagem mais normativa, como é o caso de Cunha e Cintra (2016) e a RAE (2010), encontramos a atenção à variedade culta das respectivas

línguas.³

Como desdobramento dessa primeira aproximação aos demonstrativos, desenvolve-se atualmente o trabalho “Uma análise do uso dos demonstrativos no espanhol andaluz”, em que se comparam os usos das formas descritas nas gramáticas aos usos observados na variedade andaluza da língua espanhola, no intuito de fomentar uma discussão sobre norma e uso. Desse modo, pretende-se avançar analisando como ocorre essa variável no espanhol falado em Sevilha. Como apoio, ampara-se no referencial teórico-metodológico da sociolinguística variacionista e se analisam os dados disponíveis no *corpus* do *Proyecto Para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América* (PRESEAA, [2021]).

O PRESEAA é um projeto para a criação de um *corpus* da língua espanhola falada representativo para o mundo hispânico em sua variedade geográfica e social. Os materiais são reunidos atendendo as variedades sociolinguísticas de comunidades de fala espanhola. O *corpus* agrupa cerca de 40 equipes de pesquisa e é fruto do trabalho coordenado por pesquisadores comprometidos com uma metodologia comum para reunir um banco de materiais coerentes que possibilite a aplicação deles com fins educativos e tecnológicos.

Os primeiros dados da pesquisa resultam da análise de 287 casos da forma *este* e suas variantes. Foi possível identificar que a forma ocorre na variedade andaluza com as funções de (i) dêitico de 1ª e 2ª pessoas, (ii) anáfora e (iii) catáfora, além de (iv) diferenciadores de termos precedentes, (v) indicadores de afetividade e/ou ironia e (vi) marcador discursivo (*muletilla*).

Contudo, observa-se que as funções mais recorrentes foram a anafórica e a dêitica (para sinalizar algo no espaço ou no tempo, normalmente seguido de algum adverbio de lugar). Alguns exemplos são:

1 *y este [aquí] es un poquito más antiguo el barrio* (SEVI_H11_002).

2 *ahora este año tengo menos* (SEVI_H13_052).

3 *E: <simultáneo> uhum > ¿y las comidas? </simultáneo!> <tiempo = “05:55”/> pues<alargamiento/> // eh creo que mmm es <vacilación/> esto es una <vacilación/> es una parte de la personalidad del <vacilación/> de<alargamiento/> los españoles / que no estamos perdiendo / como para hacer los al<palabra_cortada/> el almuerzo y la cena // creo que se sigue / haciendo comidas caseras / y cocidos / y los guisos y<alargamiento/> (SEVI_M13_064).*

Observa-se no primeiro enunciado que o demonstrativo *este* faz referência ao bairro em que o enunciador se encontra, cumprindo, portanto, uma função dêitica espa-

³ Mais informações sobre essa pesquisa podem ser encontradas no artigo intitulado “O tratamento da variação dos demonstrativos em espanhol e em português: uma análise normativa” (ARAUJO; PINHEIRO, 2020), publicado no volume temático “Perspectivas Sociolinguísticas sobre a língua espanhola” (v. 13, n. 1) da *Revista Intertexto* (UFTM).

cial de primeira pessoa. No segundo enunciado, novamente *este* cumpre a função dêitica de primeira pessoa, dessa vez temporal, ao fazer referência ao ano em que se encontra o enunciador. Finalmente, em 3, observa-se o uso de *esto* com função anafórica ao retomar e comentar uma informação recém-dada pelo enunciatário: “¿y las comidas?”.

As etapas seguintes da pesquisa versarão sobre os usos de *ese* e *aquel* – com suas respectivas variantes – na variedade andaluza, buscando encontrar motivações sociolinguísticas que auxiliem na compreensão da variação no uso dessas formas.

2.3 A gramatização dos possessivos em espanhol: confrontos com a língua portuguesa

Em fase muito inicial de desenvolvimento, esta pesquisa volta-se à análise contrastiva do processo de gramatização dos possessivos, seja como pronomes, seja como determinantes, nas línguas portuguesa e espanhola. Para tanto, a conceituação teórica dessa abordagem inclui não apenas a reflexão sobre a norma linguística e os processos de gramatização nas duas línguas pautadas, mas também sobre o funcionamento dos possessivos.

Desse modo, objetiva-se descrever e comparar o uso dos possessivos em português e espanhol segundo a norma gramatical, para que futuramente se possa avaliar como esses manuais recuperam o uso efetivo dessas estruturas nas respectivas comunidades de fala. Mais especificamente, este estudo tem como objetivo:

- Conhecer e analisar o uso dos possessivos em língua portuguesa segundo a norma gramatical.
- Conhecer e analisar o uso dos possessivos em língua espanhola segundo a norma gramatical.
- Comparar o que há de comum e diferente no uso dos possessivos nas duas línguas, a partir da perspectiva normativa.
- Observar o lugar da variação linguística no discurso normativo das gramáticas consultadas.

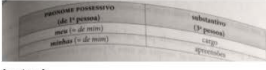
A relevância desta proposta consiste na análise das proximidades e singularidades existentes nas línguas espanhola e portuguesa, analisando criticamente a contribuição das gramáticas dessas línguas para a descrição e o ensino desse elemento linguístico. Desse modo, espera-se contribuir para um melhor conhecimento sobre a real proximidade e distanciamento que guardam as duas línguas irmãs. Também se justifica essa pesquisa pelo contexto de formação de professores de língua espanhola, que precisam conhecer a língua, refletir sobre seu funcionamento e como ensiná-la. Assim, ao estabelecer essa perspectiva comparativa entre “normas”, encontra-se a oportunidade para refletir sobre os efeitos dessa aproximação (ou distanciamento) no processo de

ensino de línguas.

Seguindo para a apresentação dos métodos utilizados, é pontual esclarecer que a base para nossos estudos parte, principalmente, da leitura dos capítulos que contêm os pronomes possessivos. Assim, na língua portuguesa, foram consideradas as gramáticas escritas por Ataliba T. de Castilho (2012), Evanildo Bechara (2009), Marcos Bagno (2012), Maria Helena de Moura Neves (2018), Maria Helena Mira Mateus (2003), Mário A. Perini (2010) e Rocha Lima (2011). Pela parte hispânica, foram considerados os trabalhos escritos por Andrés Bello (1995), Ángela Di Tullio (2014), Emilio Alarcos LLorach (1999), Leonardo Gómez Torrego (1997), Ofelia Kovacci (1990) e Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2010).

A análise das gramáticas foi acompanhada da sistematização, em tabela, dos valores, conceitos e exemplos de uso apresentados por esses manuais. Assim, a tabela de análise registrou informações introdutórias relativas à apresentação da gramática (nome, autoria e ano de publicação) e, em seguida, os valores e respectivos enunciados exemplificadores apontados pelo manual analisado, tal como podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Modelo de tabulação de dados

POSSESSIVOS EM GRAMÁTICAS DO PORTUGUÊS		
Obra	Definição	Exemplo
NEVES, Maria Helena de Moura. <i>A Gramática do Português revelada em textos</i> . São Paulo: Editora UNESP, 2018.	01 pronomes possessivos são pessoais na sua natureza, mas indicam uma relação particular entre as pessoas de discurso (p.515)	meu inconsciente/ minha poesia/ meu eu superior/ meu eu profundo (p.516)
	02 um tipo de referência pessoal (p.516)	Eu cheguei a colocar o meu cargo à disposição. Podemos falar, se o assunto não lhe desagrada, das minhas apreensões (p.516)
	03 Trata-se de uma relação correspondente à que é estabelecida pela preposição <i>de</i> entre o referente representado no substantivo e "eu" (ou seja, quem fala)	 (p.517)
	04 tuas e sua estabelecem o mesmo tipo de relação, mas com a pessoa a quem o falante se dirige (2ª pessoa de discurso)	Trabalha com tuas mãos duramente para arrancar teu sustento e disciplinar teu espírito perdido pelo orgulho. Você está brincando? [...] Aqui está a sua fazenda, ou o que sobrou dela, aqui! (p.517)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022)

A conexão entre os apontamentos das gramáticas analisadas foi feita através de cores, de modo que se coloriu de rosa quando um conceito apareceu em apenas uma gramática; quando o conceito apareceu em duas gramáticas, utilizou-se a cor azul; em três manuais, a cor verde; em quatro gramáticas, a cor amarela; e, quando o conceito se fez presente em mais de quatro gramáticas, recorreu-se à cor vermelha. Após essas marcações, pode-se averiguar que as descrições poderiam ser separadas em dois planos, o plano do sentido (que categoriza o viés semântico e funcional) e o plano da forma (que apresenta questões morfológicas e morfossintáticas dos possessivos).

Os primeiros dados de análise revelam que, na maior parte das gramáticas de língua portuguesa e espanhola, a conceituação mais recorrente é de que os possessi-

vos caracterizam a posse de algo por alguma das pessoas do discurso. Nesse sentido, Neves (2018, p. 525) afirma em sua gramática que, no português, o “resultado de sentido que ele [possessivo] traz em relação aos substantivos é a indicação de posse”. Por sua vez, lê-se na *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE, 2010, p. 342) que “se llaman posesivos los determinantes y adjetivos que expresan posesión o pertenencia, como mi, tu, su, mío, tuyo, suyo”.

Outra percepção convergente nas duas tradições gramaticográficas é a extensão do sentido de posse para um valor menos marcado, em que se informa alguma relação de proximidade, como se lê em Bechara (2009, p. 153): “[...] serve também o possessivo para traduzir nosso afeto, cortesia, deferência, submissão, ou ironia”; e na RAE (2010, p. 350): “puede expresar también relaciones circunstanciales de proximidad o uso ocasional para las que no existen construcciones equivalentes con tener”.

Observa-se, portanto, que a ideia central das primeiras definições é a de destacar o caráter de posse que os possessivos apresentam, porém, não se limitam apenas a isso. Tanto é assim que Neves (2018) também informa que os possessivos expõem algum tipo de relação de um referente (apontado pelo substantivo) e uma pessoa do discurso.

Nessa mesma linha de análise, espera-se encontrar outros pontos de convergência e divergência na descrição do uso e da forma dos possessivos nas tradições gramaticais dos dois idiomas à medida que se dê prosseguimento na proposta investigativa.

Considerações finais

Visamos neste capítulo discutir de modo empírico o conceito de normatização e gramatização das línguas, com especial atenção ao espanhol. Para tanto, verificamos que é comum a qualquer língua natural a organização da interação verbal através de normas, sejam naturais (implícitas), sejam resultantes de reflexão metalingüística (explícitas). Desse último processo, resultam as gramáticas, objeto de análise fundamental deste estudo e do Núcleo de Estudos da Norma Linguística – NormaLi, grupo de pesquisa apresentado extensivamente como um espaço propício para a discussão e pesquisa sobre a norma linguística e suas implicações para a descrição, prescrição, ensino e organização social.

Finalmente, a partir da breve apresentação de três propostas de pesquisa em desenvolvimento por pesquisadoras do NormaLi, explicitamos como a gramática pode ser alvo de atenção da pesquisa na área de estudos da linguagem. Assim, nas três pesquisas apresentadas, fenômenos como os pronomes de tratamento, os demonstrativos e os possessivos na língua espanhola foram explorados estabelecendo-se algum diálogo com a tradição gramaticográfica da língua espanhola.

Referências

ALARCOS LLORACH, E. *Gramática de la lengua española*. Madri: Espasa, 1999.

ALÉONG, S. Normas linguísticas, normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. 2. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 141-196.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ARAUJO, L. S.; FREITAS, F. S. Uma breve revisão da gramaticografia hispânica. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 369-390, 2020a.

ARAUJO, L. S.; FREITAS, F. S. A norma linguística e as gramáticas da RAE: um estudo contrastivo. *Sociodialeto*, [s. l.], v. 11, p. 118-142, 2020b.

ARAUJO, L. S.; PINHEIRO, G. B. O tratamento da variação dos demonstrativos em espanhol e em português: uma análise normativa. *Intertexto*, [s. l.], v. 13, p. 125-147, 2020.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 3. ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Editora Parábola, 2012.

BAGNO, M. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Editora Parábola, 2013.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BELLO, A. *Gramática de la lengua castellana*. 3. ed. Caracas: Plan Cultural, 1995.

BOSQUE, I; DEMONTE, V. (Org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSERIU, E. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3. ed. Madrid: Gredos, 1962.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. São Paulo: Lexikon, 2016.

DI TULLIO, Á. *Manual de gramática del español*. 2. ed. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2014.

GYÓRI, A.; KOMLÓDI, Z. La evolución del trato social en el español de España y en el de América Latina. Aspectos sociolingüísticos y de comunicación intercultural. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE PROFESORES DE ESPAÑOL, 31, 1996, León. *Anais [...]*. Budapeste: AEPE, 1998. p. 87-119.

IGLESIAS BANGO, M. La gramática racionalista en España en el siglo XIX. In: DUARTE, S; PONCE DE LEÓN, R. (org.). *A gramática racionalista na Península Ibérica* (séculos

XVI-XIX). Porto: FLUP, 2015. p. 261-304.

KOVACCI, O. *El comentario gramatical: teoría y práctica*. Madri: Arco Libros, 1992. 2 v.

LIMA, R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MATEUS, M. H. M. *et al. Gramática da língua portuguesa*. 7. ed. Lisboa: Caminho. 2003.

NEVES, M. H. M. *A gramática do português revelada em texto*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

PASQUALE, C. N.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2010.

PERINI, M. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2010.

PRESEEA. Corpus del Proyecto para el estudio sociolingüístico del español de España y de América. *Portal PRESEEA*, Alcalá de Henares, [2021]. Disponível em: <http://preseea.linguas.net>. Acesso em: 30 mar. 2022.

RAE. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 8. ed. Espasa-Calpe: Madrid, 1982.

RAE. *Manual de la nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa, 2010.

RODRÍGUEZ ORDUÑA, A. *El libro escolar en España: la primera generación de libros escolares: de la Revolución Liberal a la Segunda República*. 2018. Tese (Doutorado em Humanidades) – Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, 2018.

SALVÁ, V. *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Valencia: Librería de los ss. Mallen y Sobrinos, 1835.

TORREGO, L. G. *Gramática didáctica del español*. 8. ed. Madrid: SM, 1997.

JUANA DE AMÉRICA: UMA INTRODUÇÃO À OBRA DE JUANA DE IBARBOUROU (1892-1979)

Antonia Javiera Cabrera Muñoz
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)

Resumo: O presente artigo apresenta uma introdução à obra da poetisa uruguaia Juana de Ibarbourou (1892-1979), uma das grandes vozes da lírica feminina latino-americana do século XX. Ela teve vocação poética despertada em tenra idade e alcançou a fama já com o lançamento da primeira obra poética, *Las lenguas de diamante*, em 1919, aclamada pela crítica especializada da época. Publicou ademais obras em prosa, teatro infantil, memórias para crianças e ensaios. Consagrada como Juana de América pelos principais nomes da poesia latino-americana em um evento realizado em Montevideu, preparado especialmente para ela, em 10 de agosto de 1929, a sua consagração definitiva como poeta e escritora veio com o posto na Academia Nacional de Letras (1947), a presidência da Sociedade Uruguaia de Escritores (fundada em 1950) e o Grande Prêmio Nacional de Literatura de 1959. Ibarbourou tem sua poética inspirada na simplicidade. Como afirma em seu discurso de entrada na Academia, “el verso nace en mi voz” (“o verso nasce na minha voz”). Intitulando-se “hija de la Naturaleza” (“filha da Natureza”), sua expressão moderna é uma reinvenção muito pessoal do que absorveu em vida, desde as suas vivências mais infantis às suas leituras e releituras de clássicos de várias épocas e lugares.

Palavras-chave: literatura hispano-americana; Juana de Ibarbourou; poesia; prosa; crítica literária.

Cuánto más pequeño es el corazón, más odio alberga.

Juana de Ibarbourou

A nossa poetisa-mor, Cecília Meireles (1901-1964), na conferência “Expressão feminina da poesia na América”, proferida em 1956 na Sala do Conselho da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, nos informa sobre a produção lírica de autoria feminina na América Hispânica. Nela, um extenso rol de poetisas é apresentado: são 28 autoras, de vários países, que abrangem uma linha temporal que vai da mexicana Sórora Juana Inés de la Cruz (1651-1695) à uruguaia Ida Vitale (1923-). Ao comentar o século XX, ela destaca que a Poesia, ao contrário da centúria anterior, “trouxe um ímpeto diferente, na voz de uma poetisa uruguaia” (MEIRELES, 1959, p. 68). Referia-se à poetisa Delmira

Agustini (1886-1914), a quem dedicou o maior número de páginas de seu trabalho. Além de Agustini, outras poetisas uruguaias mereceram destaque em sua conferência, como se lê a seguir:

Grande é a riqueza do Uruguai em valores literários femininos. Ao lado de Juana de Ibarbourou, Delmira Agustini e Maria Eugenia Vaz Ferreira, coloca-se o nome de Esther de Cáceres. De raiz mística seus versos sugerem mais do que dizem. Têm uma herança musical de estribilhos e paralelismos de canções medievais (MEIRELES, 1959, p. 82).

No total, dez poetisas uruguaias¹ são comentadas por Cecília Meireles, que tinha um apreço especial pelo país vizinho. O Uruguai, enquanto reduto da poesia lírica feminina hispano-americana no século XX, está bem representado. Agustini é, de fato, a iniciadora de uma nova voz lírica feminina no continente, havendo sido prefaciada por Rubén Darío (1867-1916):

Mulher nenhuma falara assim, até então, na América. Homem nenhum, tampouco. E o clamor dramático de Delmira Agustini, clamor patético de vozes roucas e gloriosas, deixa aberto um cenário em que outras mulheres poderão falar agora com uma liberdade que o século 19 não adivinharia (MEIRELES, 1959, p. 72).

Agustini teve sua vocação para a Poesia despertada em tenra idade, aos dez anos, quando começou a escrever seus primeiros poemas. Aos dezesseis, começa a publicar na imprensa: “¡Poesía!” é o título do primeiro poema publicado na revista *Rojo y blanco* em 27 de setembro de 1902, ao que se seguiriam logo outras publicações. Em 1907, publica seu primeiro livro, *El libro blanco (frágil)*. Os livros seguintes, *Cantos de la mañana* (1910) e *Los cálices vacíos (poesías)* (1913), são uma continuação do que iniciara no primeiro: uma profunda reflexão sobre a natureza do poema, do poeta e da inspiração, enriquecidos com uma voz única, plasmada na sua perturbadora imaginação erótica: “Fiera de amor, yo sufro hambre de corazones. / De palomos, de buitres, de corzos o leones, / No hay manjar que más tiente, no hay más grato sabor.”, escreve em “Fiera de amor”, de *Los cálices vacíos*. Após a trágica morte, em 6 de julho de 1914, publicam-se os livros *El rosario de Eros* e *Los astros del abismo*, ambos em 1924. Na historiografia literária, Agustini tornou-se parte da Geração de 1900, ao lado dos poetas modernistas Rubén Darío, Leopoldo Lugones (1874-1938) e Julio Herrera y Reissig (1875-1910). Como Darío, o poeta Manuel Ugarte (1875-1951) foi um de seus mestres, com os quais trocou correspondências.

Essa plêiade de poetas não só inspirou sua vocação poética, mas a de outras poetisas também, como María Eugenia Vaz Ferreira, que, junto a Agustini, abriu as portas para a poesia feminina na América Latina no século XX.

¹ São elas: María Eugenia Vaz Ferreira (1875-1924), Delmira Agustini, Juana de Ibarbourou (1892-1979), Sarah Bollo (1904-1987), Clara Silva (1905-1976), Esther de Cáceres (1907-1971), Sara de Ibáñez (1909-1971), Amanda Berenguer (1921-2010), Dora Isella Russell (1925-1990) e Ida Vitale.

Outra grande poetisa que revolucionou a poesia lírica feminina hispano-americana no primeiro quarto do século XX foi Juana de Ibarbourou, que, como Agustini, teve sua vocação poética despertada em tenra idade. Seus escritos começaram cedo, assim como suas primeiras publicações, ainda na natal Melo, em Cerro Largo. Aos dezesseis anos, publica o primeiro poema no jornal *El deber cívico*, em 25 de fevereiro de 1908, ao que se seguiriam outras publicações.² Casada com o militar Lucas Ibarbourou, de quem teve seu único filho, Julio César, estabelece residência em Montevideu, em 1918.³ No ano seguinte, publica seu primeiro livro, *Las lenguas de diamante*,⁴ seguido de *El cántaro fresco* (1920)⁵ e *Raíz salvaje* (1922)⁶.

Las lenguas de diamante é um livro de temática amorosa, sensorial, em que a Natureza exalta a liberdade de ser e de viver, como se pode ler em vários poemas.⁷ De linguagem e de figuração extremamente simples, os recursos literários, ao contrário, são abundantes quando se quer enriquecer o eu lírico, fundindo-o com a Natureza:

Te doy mi alma

Te doy mi alma desnuda,
Como estatua a la cual ningún cendal escuda.

Desnuda como el puro impudor
De un fruto, de una estrella o una flor;

De todas esas cosas que tienen la infinita
Serenidad de Eva antes de ser maldita.

De todas esas cosas,
Frutos, astros y rosas,

Que no sienten vergüenza del sexo sin celajes
Y a quienes nadie osara fabricarles ropajes.

² Entre as quais uma página em prosa, intitulada “Derechos femeninos” (1909), aos 17 anos de idade. Nessa época, assina com o pseudônimo “Fid”, tomado de um escritor francês, Jean Fid, o qual lera com paixão. Em 1911 e 1912, no jornal *La Defensa*, surgem quatro poemas: um sem título (abril, 1911), “Magdalena” (1911), “Del pasado” (1912) e “¡Nada más!” (poema de 1911 que publica no ano seguinte). Outros poemas aparecerão em *El Deber Cívico* e *El Nacionalista*. Em 1912, escreve o poema “El cordero”, tido pela poetisa como um marco de sua poesia.

³ Depois de temporadas em Rivera, Tacuarembó, Rocha e Canelones, em 1918 a família Ibarbourou estabelece residência na capital uruguaia. Uma exceção se dá entre 1922 e 1923, em Santa Clara de Olimar.

⁴ Publicado em Buenos Aires pela Cooperativa Editorial Limitada, com prólogo de Manuel Gálvez. O livro está dedicado ao seu esposo.

⁵ Livro em prosa que dedica à Melo natal, em que retrata o mundo infantil e adolescente. Pintura amena e afetiva realizada por meio de uma escrita simples e realista, que realça os personagens, os objetos e os elementos de seu entorno. Compõe-se de 35 relatos. Publicado em Montevideu pela Editorial Uruguay a cargo de Maximino García.

⁶ Livro de 44 poemas, publicado em Montevideu pela Editorial Uruguay a cargo de Maximino García. Poemas mais conhecidos: “La tarde”, “La higuera”, “El vendedor de naranjas” e “Otoño”. Introdução de Juana de Ibarbourou.

⁷ Eis alguns títulos de poemas: “Rebelde”, “Impacable”, “Pasión”, “Hastío” e “Inquietud”.

¡Sin velos, como el cuerpo de una diosa serena
Que tuviera una intensa blancura de azucena!

¡Desnuda, y toda abierta de par en par
Por el ansia de amar!
(IBARBOUROU, 1953, p. 19-20).

O livro teve ampla repercussão não só no Uruguai e na Argentina, mas fora também. O escritor espanhol Miguel de Unamuno (1864-1936), ao receber os exemplares que lhe enviara Juana à Espanha, responde-lhe em carta datada de 18 de setembro de 1919:

He leído, señora mía, primero con desconfianza y luego con grandísimo interés y agrado su libro *Lenguas de diamante*. La desconfianza es en mí antigua por lo que hace a poesía de mujeres. El soplo poético de una Safo que desnuda castamente su alma – que cuesta más que desnudar el cuerpo – en sus versos, desapareció casi con el cristianismo. Después, el llamado amor místico ha sido una hoja de parra, cuando no una máscara (FISCHER, 2016, p. 36).

Os escritores espanhóis Juan Ramón Jiménez (1881-1958), Antonio Machado (1875-1939) e Manuel Machado (1874-1947), que receberam o livro das mãos de Unamuno, também não pouparam elogios à obra. O próprio Unamuno publicaria várias páginas elogiosas a Juana no jornal *La Nación* de Buenos Aires.⁸ No continente latino-americano, somam-se mais artigos de revistas, como um dos publicados na revista *Pegaso*, de Montevideu, que se refere ao livro como uma “revelación artística”, e à sua autora como:

[...] una de las pocas mujeres intelectuales que en América han logrado con más sinceridad desnudar su alma, para ofrendarla en cantos hondos y ardientes, concebidos con fervor de belleza y con verdadero instinto artístico (PI, 1920, p. 31).

No mesmo número da revista, Juana foi inserida no rol de mulheres cuja voz lírica fez renascer a poesia hispano-americana de autoria feminina, como observara Cecília Meireles. Telmo Manacorda, seu autor, observa que “Juana de Ibarbourou, recién llegada, trae la misma triunfal osadía de sus hermanas mayores y promete una efusiva empresa de encendidas flechas y geórgicas azucenas” (MANACORDA, 1920, p. 37). Desse rol de mulheres, a figura de Alfonsina Storni resplandece sobre as demais (Gabriela Mistral (1889-1957), Francisca Júlia da Silva (1871-1920), Delmira Agustini (1886-1914) e Juana de Ibarbourou (1892-1979), mas, com o tempo, cristaliza-se a trilogia Mistral-Storni-de Ibarbourou nas futuramente conhecidas *três musas* da América no início do século XX.

Os livros seguintes, *El cántaro fresco* e *Raíz salvaje*, mantêm a onda de elogios

⁸ Unamuno publicou no jornal argentino um total de 89 artigos entre 1920 e 1924.

dentro e fora do Uruguai, mas já são publicações diferentes do primeiro livro. A pesquisadora uruguaia María Inés Torres, no artigo “Una poeta para América: hipótesis de lectura sobre la obra de Juana de Ibarbourou en la década de 1920”, pontua:

En primer lugar, ceden los elementos de la retórica modernista en aras de una expresión más simple y llana, quizás haciéndose cargo de lo que tanto Gálvez como Unamuno sentían como cierta impostación en la poesía de Ibarbourou, probablemente debido a la innegable influencia de Delmira: [...] (DE TORRES, 2013, p. 207).

Seguindo a análise de De Torres (2013), se no primeiro livro as temáticas do Amor e da Natureza fundiam-se no eu lírico, o Amor, em *El cántaro fresco* e em *Raíz salvaje*, aparece deslocado, e o que antes era tornado erótico aparece agora em seu cotidiano mais trivial – deslocamento este que não diminuiu a boa recepção crítica de ambos os livros. O “ritmo gracioso” e a “laboriosa elegancia”, características notadas na revista *Los Nuevos*, sobre *El cántaro fresco*, significarão, para a poetisa, uma mudança de rumo no eu lírico:

Empieza a instalarse en sus poemas un rasgo que Juana cultivará y fomentará a lo largo de toda su obra y que es la afirmación de su poesía como expresión de una *verdad* identificada con sentimientos, emociones o intuiciones, la reivindicación de un *saber intuitivo* asociado con la naturaleza: [...] (DE TORRES, 2013, p. 208).

A Natureza impõe um saber que a poetisa está disposta a aceitar e a apreender como conhecimento puro, não bárbaro. Visão idílica, harmoniosa, saudosa do Paraíso perdido que se pode ler tanto em suas recordações da infância quanto em *Raíz salvaje*, título que pode significar a eterna cidadã deslocada da vida urbana. A vocação sensorial havia acabado ao ponto de ser considerada a *anti-Delmira* (DE TORRES, 2013, p. 210). Se em *Las lenguas de diamante* Ibarbourou se apropria “dos impulsos modernistas que rompiam com certos moldes da tradição greco-latina, valorizando uma significação suprassensível” (COELHO, 2014, p. 167), em *Raíz salvaje* a poetisa continua a mudança iniciada no livro anterior, mas, desta vez, permanece em seu novo rumo. Para María Inés de Torres, o vitalismo de Juana é uma “respuesta sana de la literatura a los elementos decadentes del modernismo” (DE TORRES, 2013, p. 210, grifo no original). Desde então, a poetisa, que fora colocada por seus críticos como uma voz da lírica feminina hispano-americana, se coloca como um modelo até inovador para a época (e que manterá até o final de sua vida): a tríade “mulher, mãe e esposa”, que faz com que seus livros passem a ser lidos por um público muito maior, do conservador ao mais liberal, e circulem em contextos os mais diversos, como o dos bancos escolares. Isso fará com que Juana venha a público de forma diferenciada das “irmãs” Gabriela e Alfonsina.

Junto a isso, o ambiente político e cultural dos anos 1920 e 1930 contribuiu para a elevação da poetisa a ícone literário, causada por posturas conservadoras e na-

cionalistas: poetas e escritores da envergadura de Manuel Gálvez (Argentina, 1882-1962), Juan Zorrilla de San Martín (Uruguai, 1855-1931), Ventura García Calderón (1886-1959) e José Santos Chocano (1875-1934) (ambos do Peru), José María Vargas Vila (Colômbia, 1860-1933), Gabriele D'Annunzio (Itália, 1863-1938), entre outros, apadrinharam-na e fizeram votos pela consagração da poetisa como *Juana de América*, título que lhe fora concedido em 10 de agosto de 1929, no famoso Salão dos Passos Perdidos do Palácio Legislativo, em Montevideu, com a presença de dezenas de personalidades da política e da cultura uruguaia e estrangeira. Organizado por estudantes e escritores, o evento foi capitaneado por Juan Zorrilla de San Martín, até então o maior representante da literatura uruguaia, que entregou a Juana um anel que simbolizava seu *casamento* com a América Latina. Durante o ato, não faltaram discursos, como o do então diplomata Alfonso Reyes, que era embaixador do México em Buenos Aires. Essa consagração fez com que sua carreira despontasse de forma exitosa: teve posto de destaque na Academia Nacional de Letras (1947), presidiu a Sociedade Uruguaia de Escritores (fundada em 1950) e recebeu o Grande Prêmio Nacional de Literatura em 1959. Ao longo de sua vida, colecionou amigos tão diferentes quanto Federico García Lorca (1898-1936), Juan Ramón Jiménez (1881-1958), Alfonso Reyes (1889-1959), Pablo Neruda (1904-1973), Jorge Luis Borges (1899-1986), Gabriela Mistral, Alfonsina Storni (1892-1938), entre outros. Com alguns, manteve profícua e afetuosa correspondência, como com Juan Ramón Jiménez e Alfonso Reyes; com outros, organizava longas e animadas tertúlias em suas famosas residências de Montevideu (FISCHER, 2016).

A década de 1930 traz a publicação das obras: *La rosa de los vientos* (Montevideo: Palacio del Libro, 1930),⁹ *Loores de Nuestra Señora* (Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos, 1934) e *Estampas de la Biblia* (Montevideo: Casa A. Barreiro y Ramos. Ilustrações de Antonio Pena. Prólogo de Gustavo Gallinal, 1934), sendo a primeira em verso e as demais em prosa. Em relação às obras anteriores, vemos aqui uma introdução à temática da Morte. A primeira obra apresenta versos em que a vida é representada como uma via em direção à morte, como se houvesse um matiz diferente das obras anteriores, especialmente de *Raíz salvaje*,¹⁰ poesia viva, intuitiva, de união com a Natureza, como se lê no poema abaixo:

Raíz salvaje

Me ha quedado clavada en los ojos
 La visión de ese carro de trigo,
 Que cruzó rechinante y pesado,
 Sembrando de espigas el recto camino.

⁹ No mesmo ano, edita-se em Madri *Sus mejores poemas*, por Editorial América, primeira antologia de Juana de Ibarbourou. Com a obra, ganharia a Ordem Universal do Mérito Humano, em Genebra, em 1931.

¹⁰ A obra foi traduzida em francês por Francis de Miomandre e publicada em Paris como *La touffe sauvage* (editora Cahors, impressão de Coueslant, 1927).

¡No pretendas, ahora, que ría!
¡Tú no sabes en qué hondos recuerdos
Estoy abstraída!

Desde el fondo del alma me sube
Un sabor de pitanga a los labios.
Tiene aún mi epidermis morena
No sé qué fragancias de trigo emparvado.
¡Ay, quisiera llevarte conmigo
A dormir una noche en el campo
Y en tus brazos pasar hasta el día
Bajo el techo alocado de un árbol!

Soy la misma muchacha salvaje
Que hace años trajiste a tu lado.
(IBARBOUROU, 1953, p. 95).

La rosa de los vientos apresenta um matiz melancólico, que deixa de lado o naturalismo, o amor e a erotização da vida. A poetisa Ida Vitale, no artigo “Juana de Ibarbourou, vida y obra”, destaca que o livro “cerraría un período sin futuro” (VITALE, 1968), pois sua poesia permanecerá silenciada até a publicação de *Perdida*, em 1950. O livro, experimental, dá lugar a “un paseo de metáforas; una aceleración casi mecánica vuela por el libro, pero disminuye hacia el final, agotadas sus posibilidades” (VITALE, 1968). No mesmo artigo, Vitale afirma que essa movimentação do verso ocorreria em função da nova estética que inauguraria Jorge Luís Borges na Argentina em 1921: o ultraísmo vanguardista. Propugnava-se descobrir a vida com novos olhos, ou escrever de maneira diferente ao que havia de mais comum na literatura hispano-americana da época. Assim, um mundo de simbologia é deixado para trás, como a retórica em torno à figura da Lua: “[...] esa luna que surge tras un azul edificio no es la circular eterna palestra sobre la cual los muertos han hecho tantos ejercicios de retórica, sino una luna nueva, virginal y auroralmente nueva”.¹¹ Se uma nova Lua surge, uma nova relação com a Morte também surge:

Las olas

Si todas las gaviotas de esta orilla
Quisieran unir sus alas,
Y formar el avión o la barca
Que pudiesen llevarme hasta otras playas...

¹¹ Trecho retirado de “Al margen de la moderna estética”, de Jorge Luís Borges, publicado na revista *Grecia*, de Sevilha, número XXXIX, de 31 de janeiro de 1920.

Bajo la noche enigmática y espesa
Viajaríamos rasando las aguas.
Con un grito de triunfo y de arribo
Mis gaviotas saludarían el alba.

De pie sobre la tierra desconocida
Yo tendería al nuevo sol las manos
Como si fueran dos alas recién nacidas.
¡Dos alas con las que habría de ascender
Hasta una nueva vida!
(IBARBOUROU, 1953, p. 152-153).

Mas logo essa experimentação melancólica (porque inaugura uma nova relação com a Vida e com a Morte) acaba nas próximas obras, *Loores de Nuestra Señora e Estampas de la Biblia*, em que a poetisa muda o Verbo. Não há mais lugar para experimentações, há, ao contrário, uma revelação cristã:

Tanto los *Loores* como las *Estampas* son libros de esquema dado. Católica practicante desde la niñez, la autora celebra en el primero los nombres de la Virgen en prosas breves, temblorosas de fe, lujosas de dicción, obras de una devota que son también expresiones de una estética: la del encantamiento verbal y el decir de melodioso fraseo (VITALE, 1968).

Um terceiro livro de poesia mística foi publicado no ano anterior, em 1933, intitulado *Invocación a San Isidro*,¹² indicando que sua poesia pós *La rosa de los vientos* havia mudado novamente de rumo, sem deixar de estabelecer conexões com *El cántaro fresco* e *Raíz salvaje*, com patente retorno à sua relação com a Natureza, desta vez sagrada.

No final dos anos 1920 e ao longo de toda a sua vida literária, a autora passa a receber uma série de homenagens e condecorações pelo conjunto de sua obra. Passa a ser convidada para vários eventos, entre os quais um curso de rérias organizado por Eduardo de Salterain y Herrera, professor que na época era diretor-geral do Ensino Secundário do Uruguai. Na ocasião, reuniram-se pela primeira vez as três maiores vozes da lírica feminina hispano-americana, Gabriela, Juana e Alfonsina. Em entrevista a Antonio Mercader para a revista *Siete Días Ilustrados*, realizada em maio de 1974, Juana afirma sobre ambas:

A Gabriela y a Alfonsina las quise y las quiero mucho. Que me vincularan a ellas, que el público nos viera como formando una cosa común, fue uno de los mayores homenajes que recibí en mi vida. Era una forma de unimos a los uruguayos, los chilenos y los argentinos (MERCADER, 1974).

¹² Em 1935, publica *San Francisco de Asís*, também em prosa.

Na ocasião, Gabriela disse sobre Juana: “Son cosas muy profundas, aunque parezcan tan inocentes, la Naturaleza, hija de Dios, y Juana, hija del Uruguay” (IBARBOUROU, 1953, p. LIV). Elas foram convidadas a falar sobre o trabalho intelectual, especialmente como nasciam seus versos, ao que respondeu Juana:

Yo sé que voy a decepcionar a muchos lectores desconocidos en esta inevitable, ¡ay!, sí, inevitable confidencia de hoy. Decirles que no uso vestiduras flotantes, ni luces veladas, ni lámparas de oro, ni divanes cubiertos con pétalos de rosas... O rizadas violetas, según la estación, es tal vez un desafío que puede costarme caro. Decir que mi torre de marfil es una amable habitación querida, en lo alto de mi casa, con dos grandes ventanas abiertas a la vida, al mar, a un paisaje terrestre lleno de árboles y de viviendas pobres, quizá no sea hábil. Confesar que no tengo una hora determinada para el advenimiento lírico, y que todas me resultan igualmente buenas si mi vida, muy llena de obligaciones, me concede alguna – mejor si es nocturna – en el correr de las veinticuatro del cuadrante, posible es que defraude a muchos. Pero la verdad tiene una pacífica y cómoda belleza, y bajo ella me amparo. La luz solar también es poesía (IBARBOUROU, 1953, p. LIV-LV).

Simplicidade que a levará a escrever, a partir daí, obras para o público infantil, como *Chico Carlo* (1944),¹³ o primeiro livro que escreveu na mítica casa apelidada por ela de *Amphión*, e *Los sueños de Natacha* (Montevideo: Independencia, 1945). A casa, na verdade uma mansão, foi uma decisão de Lucas Ibarbourou em janeiro de 1938, quando comprou um terreno sobre a *rambla* República del Perú para sua construção. Era um terreno enorme, de quase mil metros quadrados, que estava situado em frente ao Rio da Prata e próximo à *rambla* de Pocitos. Mas Lucas, bom administrador das finanças da família, não viu a conclusão da casa, que foi inaugurada em outubro de 1942 (Lucas Ibarbourou havia falecido em 13 de janeiro de 1942).

Chico Carlo representa sua biografia da infância contada em 17 contos, todas as suas recordações mais queridas. Um desses personagens infantis é a negra Felicianina, sua babá, que a amamentou quando ela ainda era um bebê, homenageada em “La nodriza y el cielo”, um dos contos mais conhecidos da obra. Felicianina chegou à casa dos Fernández Morales em Melo quando tinha ao redor de 20 anos de idade, montada a cavalo:

Con una mano empuñaba las riendas y con la otra sostenía a su pequeño que, recién nacido, todavía parecía blanco; porque sólo con el tiempo es que los negros, como los cuervos, van adquiriendo su color de antracita. Yo era esmirriada, mínima, hambrienta, pues el seno de mi madre no tenía la generosidad de su corazón. Felicianina, sin desatarse siquiera de la cabeza el rojo pañuelo a cuadros, se desabrochó la bata y puso en mi boca su pródiga ubre. Al mes yo estaba tan redonda y luciente como Pedro Goyo, mi hermano de leche (IBARBOUROU, 1953, p. 581).

¹³ Buenos Aires: Kapelusz. Publica-se em Montevidéo em 1942 pela editora Ceibo como *Chico Carlo y su rifle* e como *Chico Carlo* pela editora A. Barreiro y Ramos, em 1944.

Feliciana é lembrada nesse conto com muito carinho, pois, além de ter uma expressão linguística aportuguesada, em função de haver nascido na fronteira com o Brasil, em Aceguá, cuidou de Juana durante toda a sua infância e a acompanhou em Montevideu, tornando-se, junto a sua mãe Valentina, uma pessoa fundamental em sua vida.¹⁴

Los sueños de Natacha contém cinco obras de teatro para crianças. São elas: “El sueño de Natacha”, “La mirada maléfica”, “Caperucita roja”, “El dulce milagro” e “Los silfos”, em que adapta, para o contexto uruguaio, personagens de conhecidas fábulas universais, como Chapeuzinho Vermelho e Barba Azul. Outra obra infantil escrita na época é *Puck*, de 1945,¹⁵ uma série de roteiros infantis para serem representados no rádio (essa obra foi publicada na edição das obras completas em 1953). Pouco tempo depois, em 1949, morre sua mãe, Valentina.

Em 1950, publica a primeira edição de *Perdida* (Buenos Aires: Losada), depois de 20 anos de ausência da poesia. É uma de suas obras mais importantes. Compõe-se de 46 poemas e está dividida em três partes. Em relação à *Raíz salvaje*, a Natureza apresenta-se aqui de forma agonizante, dolorida, mas de certo modo sonhadora em relação ao que um dia se teve de mais precioso, como se pode ler no poema “Elegía por una casa”:

Elegía por una casa

¡Ay espada del agua ya perdida!
 ¡Ay rama de la mar que no contemplo!
 ¡Ay viento, todo el día canturreando
 Sin la salobre fuerza en el aliento!

¡Ay viento de entre árboles, cortado
 Bajo retazos de menudos cielos!

Digo mil veces que me estoy ahogando,
 Y sólo veo alrededor sonrisas.
 Me estoy ahogando, vertical y en medio
 De una avenida gris, ruidosa y lisa.

Ni una huella de pez hiende los aires,
 Y yo me muero de ansias marineras.
 Tenía mi casa tres ventanas puras,
 Y en torno, piedras, y hasta el mar, arena.

¹⁴ A biografia escrita por Diego Fischer (2016) traz várias páginas em que a figura da negra Feliciana participa de momentos importantes da vida de Juana. Trata-se de um lindo e emocionante relato envolvendo essa figura, inclusive na despedida dela da casa dos Ibarbourou em Montevideu.

¹⁵ Também em 1945, publica o livro de ensaios *Roosevelt, Sarmiento, Martí* (Montevideo: Surcos).

Aquí la tierra ni siquiera es tierra;
No tiene azul, ni libertad, ni autora.
Se han vuelto acero hasta las golondrinas,
Y de hierro y estaño son las hojas.

No veo ya la barba del verano,
Ni el caballo de vidrio del invierno,
¡Un balcón a una calle toda tráfico,
Y un sol lejano, sin pasión, ascético...
(IBARBOUROU, 1953, p. 175-176).

Essa angustiada elegia aborda a perda da casa de *Amphión*, que teve de ser vendida em 1948 em função de problemas financeiros. Foi adquirida pelo governo da Bélgica para instalar sua embaixada no lugar.

Em 1953, a autora publica a primeira edição de *Azor* (Buenos Aires: Losada), mais um livro de poemas. No mesmo ano, publicam-se outras duas obras poéticas na edição das *Obras completas* da editora Aguilar: *Dualismo* e *Mensajes del escriba*, este considerado “el último jalón de mi labor poética hasta el presente” (IBARBOUROU, 1953, p. 379), em que se coloca como “escriba, el que ha copiado, el que ha recibido la orden de cursar el mensaje” (IBARBOUROU, 1953, p. 380). Num interessante texto, o crítico espanhol José Antonio Gómez Marín destaca a personalidade com que Juana escreve seus textos, tanto em poesia quanto em prosa. Em sua poesia, há, segundo ele:

[...] la presencia de un léxico poético indígena, inédito en la literatura y en la lengua peninsulares, dotado de una particular fuerza figurativa y que, además, es distinto, no por casualidad dialectal, sino por responder a una realidad nueva, extraña – como ya advirtiera Rodó – a nuestra personal experiencia lingüística (GÓMEZ MARÍN, 1965).

Na linguagem poética de Ibarbourou, “tanto pesa el elemento primitivo como la comulgada cultura española, entrelazados en indesligable mestizaje poético” (GÓMEZ MARÍN, 1965). Segundo o crítico, essa mestiçagem poética se vê de forma bem pessoal em *Estampas de la Biblia*, *Perdida*, *Azor* e *Mensajes del escriba*, mestiçagem essa que significa, também, a luta da poetisa com a Natureza sob várias formas.

Na edição das *Obras completas*, de 1953, publicam-se mais obras em prosa, são elas: *Otras páginas*, *Destino* e *Páginas varias*.¹⁶ E assim vão se somando, à sua já extensa lista de publicações de obras, outras tantas.¹⁷ Não se trata, aqui, de tecer comentários sobre cada uma das obras publicadas, pois o que se pretende é apenas apre-

¹⁶ Essa edição foi preparada por Dora Isella Russell, que compilou as obras, anotou a edição e escreveu a “Noticia biográfica”. O escritor peruano Ventura García Calderón escreveu as “Palabras preliminares”.

¹⁷ A partir de 1955, publica os livros: *Romances del destino* (1955), *Oro y tormenta* (1956), *Canto rodado* (1958, em colaboração com J. Pereira Rodríguez), *Angor Dei* (1962), *Mis amados recuerdos (en la mañana)* (1962), *El dulce milagro: poemas* (1964), *Elegía* (1967), *La pasajera* (1967, com *Diario de una isleña* e *Elegía*), *Destino* (1969) e *Juan soldado* (1971).

sentar ao leitor brasileiro (ainda que de forma bastante sumária) a vida e a obra de uma importante personalidade das letras femininas da América Latina. Sua obra continua a ser lida: *Las lenguas de diamante*, que completou 100 anos de publicação em 2019, impulsionou a sua carreira desde o início. Anos depois, Juana expressou ser *Las lenguas de diamante* “el primer libro y el que me dio más satisfacciones” (MERCADER, 1974). Cabe mencionar que outros centenários continuam surgindo em nossa época, como a publicação de *El cántaro fresco* (1920) e de *Raíz salvaje* (1922), dois livros muito utilizados ainda hoje nas escolas do nosso continente. Cabe mencionar também a profusão de publicações em homenagem à maior poetisa uruguaia conferida por críticos e estudiosos de sua extensa obra, como Jorge Arbeleche, que publicou, em cinco volumes, uma seleção de textos com apresentação. Após tudo isso, não resta dúvida de que todo leitor latino-americano de literatura deve muito à obra de Juana de Ibarbourou.

A nós, brasileiros, fica a singela mensagem de Cecília Meireles, que, em uma crônica publicada nos anos 30 do século passado, intitulada “Inauguração da escola Uruguai”, no Rio de Janeiro, escreve que “A escola tem de ser exemplo de sinceridade” (MEIRELES, 2017, p. 118). Ela chega a essa conclusão após notar que, quando uma instituição de ensino recebe visitas de fora, a escola não pode pecar por ser exagerada, perdendo-se de vista o que de fato interessa:

Lembre-mos de que não são os enfeites das escolas, as exhibições apressadas, artificiais e insignificativas de trabalhos e de aptidões o elemento capaz de aproximar numa união profunda e útil aqueles que as circunstâncias aproximam (MEIRELES, 2017, p. 117).

Tal como a amizade verdadeira, a amizade entre nações deveria ser simples: “Mas a condição mais elevada da amizade reside na pureza simples, que não se desvia por aparências falsas, nem com o propósito de honrar os próprios amigos” (MEIRELES, 2017, p. 118).

Isso mostra como as relações entre as nações hispânicas deveriam ser, também, menos onerosas, pois hoje há recursos os mais diversos para aproximar os nossos povos, mesmo nos incertos tempos de pandemia. Tal como Juana de Ibarbourou e Cecília Meireles, as nossas relações com as nações hispânicas poderiam ser ainda mais simples, no sentido de haver uma aproximação mais real e profunda com seus autores e obras. Consequentemente, teríamos um melhor acesso a um arcabouço histórico-literário-cultural imensamente variado.

Referências

BORGES, J. L. Al margen de la moderna estética. In: VIDELA, Gloria. *El ultraísmo*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1971. p. 203-206.

COELHO, V. S. O tempo e a poesia em Juana de Ibarbourou e Cecília Meireles. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 165-182, 2. sem. 2014. Disponível em: <http://periodicos>.

pucminas.br/index.php/scripta/article/view/8816. Acesso em: 12 abr. 2021.

DE TORRES, M. I. Una poeta para América: hipótesis de lectura sobre la obra de Juana de Ibarbourou en la década de 1920. *Cuadernos de Literatura*, Bogotá, v. XVII, n. 34, p. 202-216, jul.-dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/view/6246>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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

GÓMEZ MARÍN, J. A. La poesía americana de Juana de Ibarbourou. *Cuadernos Hispanoamericanos*, Madrid, n. 190, p. 87-93, oct. 1965. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-poesia-americana-de-juana-de-ibarbourou/>. Acesso em: 12 abr. 2021.

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

MANACORDA, T. Alfonsina Storni. *Revista Pégaso*, Montevideu, n. XIX, ano III, jan. 1920. Disponível em: <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/35682/1/Pegaso19.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MEIRELES, C. Expressão feminina da poesia na América. In: BANDEIRA, M.; MEIRELES, C.; TAMAYO VARGAS, A. *Três conferências sobre cultura hispano-americana*. Ed. Departamento de Imprensa Nacional – MEC. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1959. p. 61-104.

MEIRELES, C. *Crônicas de educação*. Organização de Leodegário A. de Azevedo Filho e coordenação de André Seffrin. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2017. (Coleção Cecília Meireles).

MERCADER, A. El pensamiento vivo de Juana de Ibarbourou. *Revista Siete Días Ilustrados*, Buenos Aires, maio 1974. Disponível em: <http://www.magicasruinas.com.ar/visor/aquello/revaquello102.htm>. Acesso em: 12 abr. 2021.

PI, W. La poesía uruguaya en 1919. *Revista Pégaso*, Montevideu, n. XIX, ano III, jan. 1920. Disponível em: <https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/35682/1/Pegaso19.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

VITALE, I. Juana de Ibarbourou, vida y obra. *Revista Capítulo Oriental*, Montevideu, n. 20, 1968. Disponível em: http://letras-uruguay.espaciolatino.com/vitale/juana_de_ibarbourou.htm. Acesso em: 12 abr. 2021.

Diego Dominik
Universidad Federal de Viçosa (UFV)

Juan Pablo Chiappara
Universidad Federal de Viçosa(UFV)

Resumen: En este ensayo proponemos algunos de los diálogos entablados por el escritor chileno Roberto Bolaño en *Los Detectives Salvajes* (1998) con obras y movimientos de la literatura del siglo XX, así como con su propia biografía y con el contexto social que presenció y del cual fue protagonista en el México de la primera mitad de los 70. En particular, evocamos los diálogos literarios entablados con la literatura mexicana de la Onda de los años 60 y 70, la escuela OuLiPo francesa iniciada en los 60, así como con el tema del lector tratado por el escritor argentino Jorge Luis Borges en su cuento “Pierre Menard autor del Quijote”.

Palabras clave: Roberto Bolaño, *Los Detectives Salvajes*, Intertextualidad, Literatura del siglo XX, Jorge Luis Borges.

La literatura latinoamericana, como la define el escritor mexicano Jorge Volpi en su texto “La literatura latinoamericana ya no existe” (VOLPI, 2006), fue una construcción imaginaria con sus peculiaridades y personajes, que ha empezado en el siglo XIX y habría terminado a fines del siglo XX por factores conectados al mercado editorial y también a la propia dinámica sociocultural que se fue desarrollando con el paso del tiempo. En el mismo artículo en que comenta este fenómeno literario, Volpi afirma que, para él, Roberto Bolaño fue el último autor de lo que se llama la literatura latinoamericana. Al declarar que Bolaño es el último escritor perteneciente a esta tradición, Volpi lo pone de alguna manera cerca de los escritores del canon de esa literatura, quienes desarrollaron una obra original que generó una tradición y se agotó a sí misma. Como el propio Volpi escribe, esta fue una de las razones para la desaparición de la literatura latinoamericana tal como se la entendió a partir del Boom.

La figura de Roberto Bolaño, escritor chileno radicado primero en México y luego en España, empezó a volverse conocida fuera de la península con la publicación de la novela *Estrella Distante*, publicada en 1996 en Anagrama Editorial, aunque el autor ya tuviera una larga carrera como poeta y también habiendo publicado las novelas *Consejos de un discípulo de Morrison a un fanático de Joyce*, de 1984, *La senda de los ele-*

fantas, también de 1984, *La pista de hielo*, lanzada en 1993 y *La literatura nazi en América*, en 1996. Pero fue a partir del año de la publicación de *Los Detectives Salvajes* (1998) que Bolaño empieza a ser elevado paulatina pero velozmente como figura de culto en el ámbito literario mundial contemporáneo, lo que se vio aún magnificado por su prematura muerte en 2003 y la aparición póstuma de la novela *2666*, en 2004. Este boom particular de Bolaño le abrió, además, las puertas de la traducción a otros idiomas, en particular al inglés, pasando a ser considerado un escritor de primera línea en EEUU.

De forma muy resumida, *Los Detectives Salvajes* cuenta varias historias que giran en torno a un movimiento poético marginal del México de la década de 70, llamado Real Visceralismo, y también cuenta peripecias de sus dos jóvenes y rebeldes idealizadores, Arturo Belano y Ulises Lima, personajes basados uno en el propio autor de la novela y el otro en su mejor amigo, el poeta Mario Santiago Papasquiaro. Aunque la novela contiene fuertes características autobiográficas de los protagonistas a lo largo de toda la obra, los dos personajes principales nunca llegan a ser los narradores directos, sino que Bolaño utiliza múltiples voces de personajes diferentes, con lo cual incurre en la novela coral.

La novela está dividida en tres partes explícitas: I MEXICANOS PERDIDOS EN MÉXICO (1975), II LOS DETECTIVES SALVAJES (1976-1996) y III LOS DESIERTOS DE SONORA (1976). La primera y la tercera partes tienen el mismo narrador, un joven poeta de diecisiete años llamado Juan García Madero, que narra los eventos a través de un diario, mientras que la segunda parte está organizada a través de múltiples testimonios de varios personajes, algunos de los cuales se repiten y otros no, a lo largo de veinte años, todos contando la parte del momento de sus vidas que tuvo relación con uno de los dos protagonistas de la obra o con el movimiento Real Visceralista.

Dicho movimiento, tal como está retratado en la novela, se basa en el Infrarrealismo, grupo liderado por Roberto Bolaño y Mario Santiago en el México de los años 70 e inspirado en el movimiento Beatnik norteamericano de la década de los cincuenta. En 1976 publican una antología bajo el título *Pájaro de calor, ocho poetas infrarrealistas* y, en 1977, la revista *Correspondencia infra, revista mensual del movimiento infrarrealista*. Montserrat Madariaga Carro, en *Bolaño Infra 1975 – 1976 Los Años que Inspiraron a Los Detectives Salvajes*, ofrece una lista de los poetas del movimiento y algunos tienen su equivalente como personajes de la novela analizada.

En este artículo proponemos una lectura de *Los Detectives Salvajes* desde diferentes puntos de vista. Por un lado, nos interesa analizar aspectos intertextuales con relación al cuento “Pierre Menard autor del Quijote” (BORGES, 2015), en particular la cuestión del lector tal como la propone Borges en ese famoso texto, que parece haber interesado muy particularmente a Bolaño, que siempre destacó la centralidad de la obra de Borges para la literatura hispanoamericana a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, nos interesa interrogarnos sobre posibles relaciones entre la novela

y la influencia en Bolaño del grupo OuLiPo, principalmente del escritor Georges Perec. Además, al analizar las tres partes de la novela, abordamos aspectos de la narrativa que dialogan con la experiencia de vida del propio Bolaño, y con el entorno cultural del cual participó directamente en el México de los 70.

Antes de desarrollar estos aspectos, nos parece importante brindar elementos de la biografía de los dos escritores que formaron parte del Infrarrealismo y que inspiraron a los personajes principales de *Los Detectives Salvajes*.

De hecho, el personaje central Arturo Belano está inspirado en el propio autor. Roberto Bolaño nace el 28 de abril de 1953, hijo de Victoria Ávalos y León Bolaño, en Santiago de Chile. A los quince años se va a vivir a la ciudad de México DF; en esa época abandona los estudios y decide ser poeta. En 1973 vuelve a Chile por tierra para tratar de instalarse y aprovechar la coyuntura democrática del gobierno Allende. En Chile es sorprendido por el golpe militar del 11 de setiembre y en ese contexto termina arrestado por casualidad. Según él mismo ha contado en varias entrevistas, logra salir de la cárcel gracias a unos amigos suyos de adolescencia que eran carceleros. Al salir, logra volver a México inmediatamente y, en 1974, funda con Mario Santiago el movimiento Infrarrealista. Poco tiempo después, en 1977, se va de México a España, periodo de su vida en el que trabaja en diversos oficios y en el que también viaja por África y Francia, episodios que aparecerán en sus obras. Bolaño muere en 2003 debido a una insuficiencia hepática. La época en México, habiendo sido relativamente corta, fue, con todo, clave para su formación como poeta y como persona, lo que se verá reflejado no solamente en *Los detectives salvajes*, sino en toda su obra.

Bolaño también se inspira en su amigo Mario Santiago Papasquiaro para crear al otro protagonista de la novela, Ulises Lima, nombre artístico de José Alfredo Zendejas Pineda, poeta mexicano nacido en el Distrito Federal el 24 de diciembre de 1953. Estudia un año de filosofía en la Universidad Nacional de México (UNAM) y, aunque no completa el curso, es allí donde conoce a Bolaño, que frecuentaba la universidad informalmente. En 1975 crean el Infrarrealismo. Su amigo parte en 1977 a Israel después de pasar por Europa, pero luego vuelve a México, mientras que Bolaño, que también partirá a Europa, ya no volverá a instalarse en México. Su amigo muere atropellado por un coche el 9 de enero de 1998, poco tiempo después de que Bolaño termine de escribir *Los Detectives Salvajes* (MADARIAGA, 2010).

En cuanto al personaje Arturo Belano, aparece como Arturo B. por primera vez en *Estrella Distante*, de 1996, cuya función es la de haberle contado al narrador los sucesos que narra la historia de la novela. Su estreno como protagonista de los textos del autor surgirá en el año siguiente con la publicación del libro de cuentos *Llamadas Telefónicas* (1997). En este libro se pueden percibir rasgos autobiográficos en algunos cuentos, como en "Detectives", en el que se relata un episodio en que dos detectives hablan de un antiguo amigo de la escuela arrestado en Chile durante el golpe y que ellos dejaron salir

de la cárcel, episodio confirmado por Rother (2005). En este libro de cuentos, algunos de los cuentos remiten a la época antes del periodo en que se inician los episodios de *Los Detectives Salvajes*.

Ulises Lima, por su parte, aparece por primera vez en *Los Detectives Salvajes*, libro en el que el personaje es el eje central temático de la novela junto al personaje Belano. Lima aparece otra vez en los cuentos del libro póstumo *El Secreto del Mal* (2007), en el cuento “El Viejo en la Montaña”, que narra un episodio en la década del 70 cuando los dos discuten sobre la supuesta muerte de Burroughs, y en “La Muerte de Ulises”, en el cual Belano vuelve a México y va a visitar la casa donde había vivido su amigo ya fallecido (BAEZA, 2010).

El hecho de que los dos personajes protagonistas de *Los Detectives Salvajes* aparezcan en otras obras del autor muestra una de las principales características de la obra de Bolaño, que consiste en promover diálogos intertextuales voluntariamente entre sus obras, creando, así, un universo ficticio basado en su propia biografía y en los hechos políticos y sociales que suceden alrededor de ella. En el propio libro *Los Detectives Salvajes* están presentes elementos que serán desarrollados posteriormente por el autor en otras obras, como el relato de Auxilio Lacouture presente en la segunda parte de la novela, que se convertirá en la novela *Amuleto*, de 1999, o aun la figura del escritor Archiboldi, que será desarrollada en su obra póstuma *2666* (2004).

Abocándonos al aspecto anunciado que trata de los elementos de la narrativa y su diálogo con la experiencia de Bolaño en el México de la década de los 70, la primera parte de la novela en la que rastreamos los vínculos de lo narrado con la experiencia de vida del propio autor y su entorno, “I Mexicanos perdidos en México (1975)”, es en la narrativa de un joven amante de las letras llamado Juan García Madero, a quien Ulises Lima y Arturo Belano invitan a formar parte del movimiento de vanguardia Realismo Visceral. Estamos en Ciudad de México en 1975. García Madero se presenta como un joven huérfano forzado por sus tíos a seguir la carrera de Derecho, aunque quisiera estudiar Letras. En la universidad entra en contacto con los talleres de poesía de aquella época, bastante comunes en el México de los 70, debido a una política de reconciliación con los universitarios promovida por el gobierno de Luis Echeverría Álvarez después del gobierno autoritario de Gustavo Díaz Ordaz. Es allí donde conoce a los dos poetas, cuando invaden el taller para retar al profesor que lo dirigía.

En esta primera parte donde narra Madero, Bolaño rescata el espíritu del Infrarrealismo, convertido en el ficticio Real Visceralismo. El autor retrata sus ambiciones, sus influencias y sus rechazos a la cultura oficial de México y América Latina. Pero a lo largo de la narrativa de Madero también se retratan los propios deseos de la juventud de aquel periodo y sus pasiones personales, principalmente encarnadas en Madero, quien además de estar preocupado por su escritura y por aspectos relacionados al futuro de la revolución de la poesía mexicana, se preocupa por aspectos cotidianos de la

vida como el sexo y el amor, con lo cual *Los detectives salvajes* se inserta en el género clásico *bildungsroman*. De hecho, la parte de Madero prosigue con su inserción en el ciclo de los Real Visceralistas, en torno a sus reuniones en los bares y cafés del Distrito Federal, y con los personajes que lo integran. Arturo Belano y Ulises Lima tienen un papel de mentores en su iniciación poética, pero después de un tiempo el personaje sigue su recorrido sin ellos. Madero empieza a relacionarse sexualmente con una mesera del café donde se reunían los poetas, aunque también empieza a conocer a María Font y a enamorarse de ella, una joven poeta de familia de clase media alta del círculo de los Real Visceralistas. Así, no sería descabellada la hipótesis de que Bolaño le presta al personaje Madero episodios de su propia vida, con lo cual diluye los diálogos biográficos más allá del personaje Belano.

En ese sentido, es importante destacar que los dos poetas líderes del movimiento desaparecen en una gran parte de la narrativa de Madero, dando espacio a los episodios en que Bolaño muestra las angustias del joven poeta, su desarrollo literario y emocional. Conforme avanza la lectura y se descubre más acerca del movimiento y de sus personajes, la figura de los dos poetas queda como en las sombras, retraída, con la justificativa de que están buscando por todo el Distrito Federal señales de una poeta llamada Cesárea Tinajero.

La historia del joven poeta Madero vuelve a cruzarse con la de Belano y Lima cuando huyen a fin de año rumbo al estado de Sonora a causa de Lupe, una prostituta amiga de María Font, que se esconde en la casa de su amiga para huir de Alberto, su chulo. En la trama, como Alberto empieza a vigilar la casa para llevarse a la joven que prostituía en cuanto saliese, la familia de María se ve obligada a quedarse aislada justo a fin de año. El 30 de diciembre reaparecen Belano y Lima, toman prestado el auto del padre de María, Quin Font, y emprenden un viaje hacia el norte en el coche prestado de Quin para intentar salvar a Lupe de su chulo. En el momento de la fuga, Madero, que antes se había acostado con Lupe en la casa de los Font y vivía un romance pasajero, lucha con Alberto y termina por huir junto a los tres hacia el desierto en el Chevrolet impala blanco. Este viaje será fundamental en el desarrollo de *Los detectives salvajes* porque es a través del recorrido de México hacia el norte que Bolaño establecerá el trasfondo y el substrato sobre el cual se asentará lo más importante de su obra, confirmado por 2666.

El México retratado en la primera parte de la novela, y también en el que vivió Bolaño a mediados de los 70, fue un país que vivía un espíritu de contracultura protagonizado por la juventud, que era propicio para el surgimiento de movimientos como el Infrarrealismo.

Se puede decir que la tradición de una contracultura característicamente mexicana empieza en los años 40 con los Pachucos, en USA. Se trata de jóvenes de las comunidades mexicanas que vivían en Estados Unidos y que crearon una propia cultura en torno a vestimentas y bailes característicos (AGUSTÍN, 1996). Los Pachucos, que

llegaron de Estados Unidos a México, fueron desdeñados por Octavio Paz (AGUSTÍN, 1996), futuro ganador del Nobel de Literatura, una de las principales figuras de las letras mexicanas que desempeñará un importante rol en la novela de Bolaño por el rechazo que en ella se manifiesta hacia Paz.

Después, en la década de los 50, vendrá a México el pensamiento existencialista francés de la posguerra (AGUSTÍN, 1996), protagonizado por figuras de la alta cultura, compuesta de escritores y pensadores que pertenecían a las elites; se puede mencionar a Emilio Uranga, Jorge Portilla, Joaquín Sánchez Macgrégor, Antonio Gómez Robledo, Leopoldo Zea, Manuel Cabrera y Luis Villoro (AGUSTÍN, 1996). El pensamiento existencialista en México se mezcla con la contracultura joven ya en los años 60, junto al movimiento Beat que, como movimiento de contracultura de los Estados Unidos, se aproxima bastante a las experiencias vividas en México por los jóvenes (AGUSTÍN, 1996). Además, los principales escritores norteamericanos de la generación Beat, Jack Kerouac, Allen Ginsberg y William Burroughs empezaron a viajar a México en búsqueda de drogas que les auxiliarían en el proceso de su escritura, porque presumían que usarlas les daría nuevas perspectivas para ver y comprender la realidad (AGUSTÍN, 1996). Pero más allá de los viajes en busca de drogas, que eran más baratas y diferentes en México, en donde se consumía el peyote y otras drogas asociadas a los indios, México se transforma en escenario para obras de la literatura escrita por los autores de esa generación. Como principal ejemplo está el viaje a México que escribe Kerouac en el clásico *OnThe Road*, publicado en 1957.

Otro de los movimientos de contracultura surgidos en Estados Unidos que tuvo sus representantes en México fueron los hippies, que se manifestaban culturalmente más a través de la música que de la literatura, pero que fueron de fundamental importancia para crear el escenario en que se insertó Bolaño y en el que se asienta *Los Detectives Salvajes*. Los hippies en México, conocidos como jipitecas, una mezcla de la palabra hippie y Azteca castellanizada, debido a la proximidad con la cultura indígena local, participaron junto a los estudiantes en el año 68 en las protestas contra el autoritarismo del gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, lo que culminó en el episodio de la Masacre de Tlatelolco, en que las fuerzas del gobierno asesinaron a estudiantes y civiles en la Plaza de Las Tres Culturas, en Ciudad de México, el 2 de octubre de aquel año (AGUSTÍN, 1996). Ese episodio está retratado en la segunda parte de la novela de Bolaño en el relato de Auxilio Lacouture, que, como quedó dicho, será convertido posteriormente en la novela *Amuleto*, de 1999.

Otro movimiento cultural importante del periodo de la década de los 60 y 70 fue el conocido como la Onda. La Onda, que surgió a partir de la expresión *onda*, que era bastante usada por los jóvenes mexicanos para referirse a algún acontecimiento o una serie de acontecimientos, fue un movimiento que reunía jóvenes representantes de diferentes segmentos artísticos que generaron su propio modo de hacer cine, teatro,

televisión, revistas y también literatura, influidas por la estética psicodélica del periodo (AGUSTÍN, 1996). Entre los representantes más importantes del movimiento está el director chileno residente en México Alejandro Jodorowski, y los escritores Parménides García Saldaña, José Agustín y Gustavo Sainz (AGUSTÍN, 1996). Los dos últimos son mencionados en *Los Detectives Salvajes* en el testimonio de Carlos Monsivais (también convertido en personaje de la novela), quien compara a los dos protagonistas de la obra con los dos escritores representantes del movimiento de la Onda.

La literatura hecha por los miembros de la Onda fue la primera en reivindicar a los jóvenes y ponerlos como figuras centrales y protagonistas en la literatura hecha en el país (TREJO FUENTES, 2001). Antes de la Onda, la figura del joven era apenas decorativa o secundaria en las obras. Novelas de autores del movimiento como *La Tumba* de José Agustín, *El Gazapo* de Gustavo Sainz, *Pasto Verde* y *El Rey Criollo* de Parménides García Saldaña, tienen en común sus narrativas centradas en la cotidianidad del joven, el uso de las drogas, un lenguaje informal, la música, el cine y el sexo, además de intentar romper con la lógica formal de la novela haciendo experimentaciones en sus narrativas (TREJO FUENTES, 2001). Todos los temas tratados en la literatura hecha por los jóvenes de la Onda son también tratados por Bolaño en la primera parte de *Los Detectives Salvajes*, específicamente en la parte donde se narra sobre el personaje Madero. En esta parte de la novela, Bolaño, además de retratar el espacio y los eventos de la década de los 70 en que se sitúa la primera parte de su ficción, adopta la forma de escribir literatura de la contemporaneidad de sus personajes, utilizando un lenguaje próximo al hablado por los jóvenes de la época, y colocando temas centrales de la Onda, entre ellos el sexo, el amor y las drogas. Un rasgo de la novela de Bolaño que es necesario destacar, pues es central en toda la obra de Bolaño, es cómo éste utiliza el principal producto cultural que les interesaba a los personajes de los narradores de los años 70, es decir la música, principalmente el rock, y el cine (TREJO FUENTES, 2001), por el eje temático central de su narrativa, la poesía.

La segunda parte de la novela, intitulada *Los Detectives Salvajes*, está caracterizada por tener 52 narradores y cubrir un periodo de tiempo de 20 años. Entre los narradores aparecen algunos personajes que ya son conocidos de la primera parte y otros inéditos, que dan testimonio. Esta segunda parte puede ser dividida en cuatro líneas narrativas principales: El Estridentismo y la poeta Cesárea Tinajero, lo que le sucedió al Realismo Visceral y a sus miembros, la vida de Ulises Lima y, por último, la vida de Arturo Belano.

La primera línea narrativa de esa parte de la novela empieza con el relato de un hombre llamado Amadeo Salvatierra, situado en México DF, en enero del año 1976. Salvatierra le relata a un interlocutor invisible el encuentro que tuvo con Belano y Lima en el año 1975, en que les contó sobre un movimiento literario de los años 20 llamado Estridentismo, del cual el propio Salvatierra formó parte, y también de una poeta que

incorporó las filas del movimiento, llamada Cesárea Tinajero.

Así como Bolaño rescata el Infrarrealismo en su novela, bajo el nombre de Realismo Visceral, también rescata el Estridentismo. Referido por su nombre real, el Estridentismo fue un movimiento de vanguardias de los años 20 liderado por el poeta Manuel Maples Arce. Maples Arce, así como German List-Azurbide y Arqueles Vela, son algunos de los estridentistas que realmente existieron y son mencionados en la novela (VÁSQUEZ MEJÍAS, 2014). En ella, los Estridentistas son protegidos por un militar de alta patente, el general Diego Carvajal, pero los estridentistas reales de los años 20 fueron auspiciados por el general y gobernador de la provincia de Veracruz, Heriberto Jara. En un momento localizado en la cronología de la obra en el periodo que cubre la primera parte del diario de Madero, Amadeo cuenta a los protagonistas sobre los planes de los estridentistas de renovar la poesía mexicana y de la participación de la poeta Cesárea Tinajero en ese movimiento de vanguardia. Es este nombre el motivo que lleva a Belano y a Lima a buscar a Salvatierra para tener más informaciones. Así como otros personajes de la novela que corresponden a personas que existieron, Cesárea puede ser una referencia a la poeta mexicana Concha Urquiza, nacida en 1910, que tuvo un breve periodo de relación con los estridentistas (HUIDOBRO, 2010). En el encuentro con Salvatierra, éste les enseña la única edición de una revista publicada por la poeta, de nombre *Caborca*, en la que figura un poema visual, y enigmático, del cual los poetas proponen una lectura y revelan su significado posible. Además del nombre de la revista, *Caborca* es el nombre de una ciudad del norte de México, donde nació la poeta ficticia, y también el nombre grabado en el cuchillo que es regalado al personaje Arturo Belano en el cuento "El Gusano" del libro *Llamadas Telefónicas*, o sea, un elemento transversal en la obra de Bolaño, presente a lo largo de años de concepción y producción ficcional.

La segunda línea narrativa de la parte de la novela que estamos comentando es la historia del Realismo Visceral, su origen, y la poesía que derivó de él, la cual es contada por algunos de sus miembros y personas que tuvieron contacto con Belano y Lima. Como lo relata una ex novia de Belano, el movimiento surgió como una tentativa por parte de éste de reconquistarla, y al principio no era más que eso. El movimiento intenta seguir vivo, a pesar de que sus dos líderes se van de México rumbo a Europa al volver del viaje a Sonora en el Impala blanco. A lo largo de la narrativa, se nos cuenta que los poetas que formaron parte del Realismo Visceral van siguiendo otros caminos en su vida, aunque algunos sigan escribiendo sin publicar. A pesar del retorno de Ulises Lima a México después de su estadía en Europa e Israel, y aunque intente revivir el Realismo Visceral, no logra unir otra vez a los miembros ni consigue revivir el espíritu de contracultura que lo caracterizaba. La historia del Realismo Visceral finaliza con el testimonio de Ernesto García Grajales en 1996, profesor de la Universidad de Pachuca, México, y único especialista en el mundo sobre los Real Visceralistas. Así, en la novela Grajales cuenta lo que sabe de los miembros del movimiento, cuáles murieron, cuáles siguen vivos y qué

hacen. Cuenta también su encuentro con Lima, que sigue vivo (cuando Bolaño escribió el libro el amigo que lo inspiró a crear el personaje, Mario Santiago, seguía vivo) y lo clasifica como “un espectáculo” (BOLAÑO, 1996, p.582).

La tercera línea narrativa que destacamos dentro de la segunda parte de la novela está compuesta por los relatos que tratan de la historia de Ulises Lima y empiezan con su ida a París, luego de volver de Sonora junto con Belano. En París vive con algunos poetas peruanos y en esa parte de la narrativa empiezan a hacerse más presentes en los relatos algunos rasgos de su personalidad, como su introversión y sus rarezas, como leer en la ducha, episodio que según Bolaño refiere en algunas entrevistas está basado en hechos biográficos de su amigo sobre los cuales se basa el personaje. En esa estancia en Europa, relatada por un pescador francés llamado Alain Lebert en 1978, Lima empieza a dormir en cuevas próximas a la localidad de Port-Vendres, cerca de la frontera entre Francia y España donde, tras un último encuentro con Belano, éste logra conseguirle un empleo limpiando un barco. Ese momento de la novela es el último en el periodo cronológico en que se encuentran los dos personajes, y es también el simbólico fin del Real Visceralismo.

Tras juntar dinero, Lima se va a Israel en busca de una mujer llamada Claudia Grosman. Al llegar a Israel Ulises la encuentra de novia con otro hombre. Después de vivir un tiempo con los dos, lo echan de la casa por no ayudar con los gastos. El próximo relato que se tiene de Ulises es a partir de un ex neonazi austriaco llamado Heimito Kunst. En el relato de Heimito se cuenta cómo los dos vivieron mendigando en Israel hasta que, con un dinero que Heimito cobra de herencia, los dos vuelan a Viena. En Viena, después de ser perseguidos y atacados por antiguos amigos de Heimito, Lima acaba apuñalando a dos de ellos y termina por ser arrestado y extraditado a México. Este episodio en que Lima apuñala a un neonazi puede haber sido concebido por Bolaño a partir de un episodio que le sucedió en un metro en España, cuando él mismo mató a un neonazi que intentó asaltarlo. Esto es relatado por el escritor argentino y amigo de Bolaño Rodrigo Fresán en el documental *Roberto Bolaño: La Batalla Futura* (HOUSE, 2016).

A México Lima vuelve como una figura misteriosa, siendo el representante de un movimiento ya muerto, que intenta resucitar sin éxito, y que es mal visto en la historia de la literatura del país. En su relato del capítulo 2 de la novela, situado en el año de 1982, Hugo Montero cuenta la tentativa que hizo de llamar a Lima para participar de una delegación de poetas mexicanos invitados a dar su apoyo a la revolución Sandinista en Managua, capital de Nicaragua. Hugo cuenta que Lima se pierde de la delegación y desaparece. Se vuelve a tener noticias del poeta solo en el año 1995, cuando Clara Cabeza, secretaria de Octavio Paz, relata el encuentro bastante simbólico entre los dos poetas, que tras caminar en círculos en direcciones opuestas en un parque del DF se topan y empiezan a charlar amigablemente, a pesar de que Lima y Belano hubiesen planeado secuestrar en la década de los 70 al mayor poeta de las letras mexicanas y futuro Nobel

de la literatura, cuando eran parte del Realismo Visceral. El plan tenía como intención desestabilizar la cultura oficial de las letras, pero no pasó de amenazas.

La cuarta línea narrativa de la segunda parte de la novela está compuesta por los relatos que cuentan parte de la vida de Belano desde antes del chileno formar el Real Visceralismo. La historia del personaje es semejante a la propia biografía del autor y cuenta cómo Belano fue en su adolescencia de Chile a México con su familia a vivir al país del hemisferio norte, para volver después en sus veinte años por tierra a su país natal, llegando justamente en los días previos al golpe militar, lo que lo hace volver a México.

En cuanto vuelve de Sonora, Belano deja un libro con poemas de los Real Visceralistas preparado para publicar, y con el dinero del contrato firmado se va a Barcelona a cuidar a su madre, quién había emigrado un tiempo antes, lo que también coincide con las informaciones biográficas que se tiene de Bolaño.

Aún con fuertes rasgos biográficos, la vida que Belano lleva en Europa está pautada, al principio, por su trabajo como vigilante nocturno en un camping, sus relaciones amorosas y el inicio de su actividad literaria en prosa. Después que una de sus relaciones amorosas fracasa, Belano va a África a trabajar como corresponsal a un periódico de Madrid. En los episodios de África conoce a un fotógrafo argentino llamado Jacobo Urenda, que es quien relata los episodios de Belano en África en 1995. Jacobo cuenta la necesidad que el chileno tenía de remedios para enfermedades hepáticas, y de sus idas a regiones en conflictos bélicos en Liberia, país que estaba en guerra civil desde 1989. Ese relato es el último en el que se tiene noticia de Belano en *Los detectives salvajes*.

Del punto de vista de las influencias que el contexto histórico-literario incide en *Los detectives salvajes*, en la primera parte se pueden detectar por medio de una lectura cuidadosa rasgos característicos de la forma como el género era trabajado por el movimiento de la Onda en el México de los 60 y 70; además, en la composición de la segunda parte de *Los detectives salvajes* se pueden inferir influencias del grupo literario OuLiPo y del escritor francés Georges Perec, que entró al grupo en 1967. OuLiPo, *Ouvroir de Littérature Potentielle*, traducido como Taller de Literatura Potencial, es un grupo de escritores franceses que se reúne en la década de los 60, liderados por el escritor Raymond Queneau, quien define la Literatura Potencial como “[La Literatura Potencial es] una búsqueda de formas, de nuevas estructuras que podrán ser utilizadas por los escritores de la manera que prefieran.” (BÉNABOU, s.d.). Estas influencias pueden ser rastreadas en menciones de Bolaño sobre Georges Perec como ocurre en la entrevista que le concedió al periódico argentino *La Voz del Interior*; allí, Bolaño lo menciona al contestar una pregunta acerca del cuento “Días de 1978” del libro *Putas Asesinas*, de 2001: “No sé si lo dijo Borges. Tal vez fue Platón. O tal vez fue Georges Perec. Toda historia remite a otra historia que a su vez remite a otra historia que a su vez remite a otra historia.” (OROSZ, 2013). La figura del escritor también aparece en el poema de Bolaño “Un paseo

por la literatura”. A su vez, es fundamental la comparación propuesta nada más ni nada menos que por Enrique Vila-Matas entre la obra de Bolaño y la de Perec:

No me resulta difícil asociar ese intenso y pertinaz itinerario literario del Bolaño final con la intensidad de escritura del Perec de sus últimos años, ese Perec al que Bolaño admiraba y conocía muy bien. Una red impalpable de precarias galerías une el segundo bloque de *Los detectives salvajes* con las mil y una historias de *La vida instrucciones de uso* del ciudadano Perec. (VILA-MATAS, 2003)

El libro *La vida instrucciones de uso*, de Georges Perec, publicado en 1978 comparado por Vila-Matas a la segunda parte de los *Detectives Salvajes* (1998), es una novela experimental estructurada a partir de técnicas del OuLiPo; cada uno de sus capítulos describe un aposento de un edificio en el mismo momento en el tiempo. Se puede decir que esta técnica de la fragmentación narrativa construida por Perec es comparable a la que Bolaño utiliza en su segunda parte de *Los Detectives Salvajes* (1998); si a primera vista se podría decir que no hay ningún experimento formal característico de la OuLiPo, es posible observar que la estructura fragmentada que elige Bolaño para hacer un paseo por varias voces y líneas narrativas recorriendo un largo espacio temporal pueden ser rastreadas en la técnica de Perec.

Abocándonos ahora a la tercera parte de la obra, “Los Desiertos de Sonora”, destacamos que se desarrolla al mismo tiempo como una *road novel* y una novela detectivesca. La voz narrativa vuelve a Madero en el punto que había terminado al final de la primera parte, “Mexicanos Perdidos en México”, cuando iniciaba el viaje rumbo al norte, al desierto de Sonora, en el Impala prestado por Joaquín Font (Quin) junto a Arturo Belano, Ulises Lima y Lupe.

Al mismo tiempo que los cuatro están huyendo de Alberto, el padrote (tal cual lo llaman en la novela) Belano y Lima buscan las huellas de Cesárea Tinajero en archivos de periódicos de las bibliotecas de algunas ciudades del estado de Sonora. Los cuatro logran rastrear a la poeta que en los años 20 huye por el desierto en compañía de un torero, y trabaja de profesora en una escuela de Santa Teresa, ciudad ficticia que luego reaparecerá de forma destacada en 2666. A Cesárea la encuentran en un estado decrepito comparado con su altivez de la juventud, para luego llevarla a la muerte involuntariamente en el momento que enfrentan y matan a Alberto y a un amigo policía suyo que, juntos, habían decidido también conducir hacia el norte persiguiendo el coche donde iba Lupe.

A esa altura de la novela, Bolaño retrata los efectos de la investigación y las dificultades encontradas por los dos protagonistas a lo largo de ese viaje al norte profundo y empieza una deconstrucción de la posible heroicidad construida a lo largo de la novela en torno a sus protagonistas. A Belano – personaje retratado como valiente e intrépido en la segunda parte de la novela, dispuesto a entrar en un hueco para rescatar a un niño (BOLAÑO, 1998, p.454), o irse a África a cubrir una zona en guerra –, en un momento

clave le tiemblan las manos mientras fumaba un cigarrillo (BOLAÑO, 1998, p.627), como le ocurre al general de un relato contado a ellos algunos momentos antes, quien en el momento de su muerte fuma un cigarrillo sin dejar que caiga la colilla (BOLAÑO, 1998, p.615).

Resta aún analizar lo relacionado con la influencia del autor argentino Jorge Luis Borges sobre el tema del lector y la utilización que creemos que hace Bolaño en su novela, la cual se puede justificar, desde nuestro punto de vista, cuando la tercera parte, ubicada en la década de los 70, al dialogar con la primera obliga a que el lector modifique su lectura, llevándolo a sacar nuevas conclusiones con relación a la primera, a la segunda y a la tercera parte de la novela. A partir de esta fundición de tiempos en la novela es posible inferir la aparición de dos lectores diferentes para la obra propuestos por Bolaño implícitamente, que a su vez repercuten en los lectores de la novela. El primero es García Madero, un joven contemporáneo a la narrativa, que ignora lo que representa la poeta Tinajero, a quien buscan, que ve a los dos poetas como los líderes del movimiento poético que renovará las letras mexicanas y que entiende que el gran eje conductor de sus aventuras son los eventos que los llevaron a huir de Alberto, el padrote. El segundo lector sería el propio lector del libro, que sabe lo que sucederá a los dos poetas a lo largo de sus vidas, que sabe del fracaso del Realismo Visceral, y además de todo, sabe de quién se trata la poeta que los dos buscan y lo que hicieron para descubrir una pista de su paradero.

Esta estrategia que consideramos voluntaria por parte de Bolaño al concebir su novela nos parece una influencia directa del autor argentino Jorge Luis Borges. Antes de comentar los aspectos intertextuales temáticos entre la novela de Bolaño y el cuento del escritor argentino Jorge Luis Borges “Pierre Menard autor del Quijote” del libro *Ficciones*, publicado por primera vez en 1944 (BORGES, 2015), cabe mencionar otras obras en que la influencia del argentino está presente en la producción literaria de Bolaño.

El propio nombre del personaje de “Pierre Menard autor del Quijote” es mencionado en la introducción de su libro *Estrella Distante* (1996). En el contexto de esta novela Menard es evocado como una influencia que lleva a Bolaño a construir los poemas de Alberto Ruiz-Tagle, poeta y miembro del ejército chileno durante la dictadura, el protagonista y villano de la obra. En la novela de Bolaño, Ruiz-Tagle escribe en el libro poemas con el humo de un avión del ejército; sus versos son, entre otros, fragmentos del Génesis de la Biblia que, en el contexto de la dictadura chilena retratada en la obra, señalaban, irónicamente, el inicio de lo que se creía ser una nueva era en el país.

Otro libro en que se puede ver la influencia del argentino en la obra de Bolaño es *La Literatura Nazi en América*, de 1996, que está construido como una colección de ensayos sobre escritores nazis en América Latina, semejante a lo que hace Borges en su libro *Historia Universal de la Infamia*, de 1935, en que el argentino escribe de forma ensayística sobre personajes infames de la historia.

La clara importancia que tuvo para Bolaño la influencia de Borges y de la literatura argentina en general permite proponer una comprensión sobre la elección de la organización de la estructura general de *Los Detectives Salvajes* que dialoga con el concepto central de lectura/lector desarrollado por Borges en toda su obra y analizado de forma brillante en el libro *Borges: una poética da leitura*, del uruguayo Emir Rodríguez Monegal (1980). Esta influencia está presente en un largo recorrido temporal entre la primera y tercera parte y puede ser evocada con relación a la influencia particular del famoso cuento de Borges “Pierre Menard autor del Quijote”. En este cuento, el escritor argentino relata la secreta historia bibliográfica de un escritor apócrifo llamado Pierre Menard, que además de sus obras regulares, constituida de poemas y textos académicos, contiene también algunos capítulos del *Quijote*. El narrador explica cómo Menard resuelve escribir el *Quijote* y tras especular sobre cómo lo hará, resuelve escribirlo desde la perspectiva del siglo XX, su presente, lo que genera automáticamente un cambio substancial en el texto debido a que el tiempo y el espacio del presente de la narración modifican sustancialmente el texto, aunque sea idéntico, a través de lo cual llama la atención sobre una autoría en movimiento provocada sistemáticamente por sucesivas lecturas. En el cuento, se comparan dos fragmentos de las dos obras, el *Quijote* de Cervantes y la misma parte del *Quijote* de Menard. Aunque las partes son lingüísticamente iguales, lo que Menard enuncia posee un significado totalmente diferente por ser escrito por un hombre del siglo XX que, además de conocer la obra de Cervantes, posee un conocimiento cultural de los siglos posteriores a la publicación del *Quijote*.

Esta idea seminal de Borges, a pesar de que la temática de la segunda parte de *Los detectives salvajes* está dedicada a la búsqueda a Cesárea Tinajero, es rastreadable en varios momentos en que se vuelven posibles diferentes niveles de lectura, dependiendo de quién lea. Uno de esos momentos, ya mencionado anteriormente en este ensayo, es cuando a Belano le tiemblan las manos mientras fuma, luego de que descubren que está ilegal en el país; el solo hecho de poder ser deportado lo desestabiliza, evocando un diálogo con los sucesos de lo que le pasó cuando se fue a Chile o aun de su experiencia como indocumentado en España. Sobre el episodio de Chile, es necesario constatar que en la segunda parte el personaje Auxilio Lacouture lo narra sabiendo la experiencia traumática, la cual desconoce el personaje Madero, que narra desde su punto de vista el episodio del cigarrillo en la primera parte, sin sacar las conclusiones que el lector de la novela, sin embargo, puede sacar. Otro ejemplo es el pasaje de la segunda parte de la novela en el que Belano hace una llamada a Laura Jauregui, personaje clave para la creación del Realismo Visceral (ya que Belano creó el movimiento para intentar reconquistarla, como ya afirmamos), otro hecho desconocido por Madero, pero sobre el cual el lector de la novela puede completar su sentido a medida que se acerca del final. También es posible evocar para justificar este mecanismo de la lectura empleado conscientemente por Bolaño en la construcción de la novela el hecho de que el personaje Ulises Lima

en esta tercera parte de la narrativa sea visto como una persona bastante normal, lo cual contrasta fuertemente con relación al Ulises Lima retratado en la segunda parte, al que se lo caracteriza por medio excentricidades que lo convierten en un personaje tratado como un ser raro y distante, como en el relato de su desaparición por Hugo Monterroso (BOLAÑO, 1998, p.349-360). Para el crítico literario Ignacio Echevarría el poder volver al diario de Madero en la novela hace suponer que Bolaño permite que todos los personajes “(..) puedan ser contemplados en su común humanidad (..)”. (ECHEVARRÍA, 2006, p.72)

En su ponencia “Sevilla me Mata”, Bolaño, al hablar del escritor argentino Macedonio Fernández y su influencia en la obra de Borges declara: “Borges es o debería ser el centro de nuestro (escritores latinoamericanos) canon” (BOLAÑO, 2007, p.17-21). La literatura de Borges, conocida por tratar y dialogar con temas metafísicos, de la literatura universal y poseer una capacidad de ser leída y releída continuamente sin agotarse, ya está establecida como uno de los cánones del siglo XX, sin que hayan pasado muchos años desde su muerte. La obra de Bolaño, como intentamos demostrar en este ensayo, posee una capacidad de ser leída y releída, que permite descubrir varios diálogos que el autor establece con la literatura y los hechos políticos y sociales de su contemporaneidad, creando un universo literario propio que dialoga y se cruza con la propia realidad. Aunque su producción y publicación sean bastante recientes, su capacidad de ser explorada y descubierta continuamente a lo largo de sus lecturas hace que su obra permanezca como muy importante en la literatura hispánica actual y, probablemente, en la venidera.

Referencias

AGUSTÍN, J. *La Contracultura en México*. México: Editorial Grijalbo, 1996. Disponible en: https://www.academia.edu/8753868/Agustin_Jose_-_La_Contracultura_En_Mexico. Consultado el 9 de jun. de 2019

BAEZA, F. R. Arturo Belano: el viajero en el tiempo. In: BAEZA, F. R.: *Roberto Bolaño: Ruptura y violencia en la literatura finisecular*. México: Eón, 2010, p. 219-252.

BÉNABOU, M. *Historique de l'Oulipo*. Disponible en: <https://www.ouliipo.net/fr/historique-de-loulipo>. Consultado el: 09 de jun. de 2019

BOLAÑO, R. *Llamadas telefónicas*. Barcelona: Anagrama, 1996.

BOLAÑO, R. *Los detectives salvajes*. Barcelona: Anagrama, 1998.

BOLAÑO, R. Sevilla me mata. In: BOLAÑO, R. et al. *Palabra de América*. Barcelona: Seix Barral, 2004, p. 17-21.

BOLAÑO, R. *El secreto del mal*. Barcelona: Anagrama, 2007.

BORGES, J. L. Pierre Menard, autor del Quijote. In: BORGES, J. L. *Cuentos Completos*.

5. ed. Buenos Aires: Debolsillo, 2015, p. 113-122.

ECHEVARRIA, I. Sobre la juventud y otras estafas. In: MANZONI, C. *Roberto Bolaño: la escritura como tauromaquia*. Buenos Aires: Corregidor, 2006, p. 71-73.

HOUSE, R. *ROBERTO Bolaño: La batalla futura*. México, Chile, España: 2016. Disponible en: <https://vimeo.com/299493119>. Consultado el: 03 de mar. de 2019.

HUIDOBRO, S. Embriagada de Dios: Concha Urquiza, rescatada del olvido. *Mil Mesetas*, 24 de feb. de 2010. Disponible en: <http://www.revistamilmesetas.com/embriagada-de-dios-concha-urquiza-rescatada-del-olvido>. Consultado el: 13 de abr. de 2019.

MADARIAGA, M. *Bolaño infra: 1975-1977*. Los años que inspiraron Los detectives salvajes. Santiago: RIL Editores, 2010.

OROSZ, D. Roberto Bolaño: Siempre quise ser un escritor político. *La Voz*, 11 de Jul. de 2013. Disponible en: <https://www.lavoz.com.ar/ciudad-equis/roberto-bolano-siempre-quise-ser-escritor-politico>. Consultado el: 01 de jun. de 2019.

RODRÍGUEZ MONEGAL, E. *Borges: uma poética da leitura*. São Paulo: Editora Perspectivas, 1980.

ROHTER, L. A Writer Whose Posthumous Novel Crowns an Illustrious Career. *The New York Times*, 9 de ago. de 2005. Disponible en: <https://web.archive.org/web/20120531120345/http://www.anagrama-ed.es/PDF/2666%20-%20NYT.pdf>. Consultado el: 09 de mar. de 2019

TREJO FUENTES, I. La literatura de la onda y sus repercusiones. *Tema y variaciones de literatura: literatura mexicana, siglo XX*. No. 16. 2001. Disponible en: [http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1591/La literatura de la onda no 16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://zaloamati.azc.uam.mx/bitstream/handle/11191/1591/La%20literatura%20de%20la%20onda%20no%2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Consultado el: 09 de jun. de 2019

VÁSQUEZ MEJÍAS, A. Del infrarrealismo al real visceralismo: Bolaño y la autocrítica de un marginal. *Alpha*, Osorno, n. 39, p. 57-68, dic. 2014. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012014000200005&lng=es&nrm=iso. Consultado el 12 jun. de 2019.

VILA-MATAS, E. *Un plato fuerte de la China destruida*. 24 de ago. de 2003. Disponible en: <http://www.enriquevilamatas.com/textos/textplatofuerte.html>. Consultado el: 04 de jun. de 2019.

VOLPI, J. La literatura latinoamericana ya no existe. *Revista de la Universidad de México*, 2006. Disponible en: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/3106/pdfs/90-92.pdf>. Consultado el: 02 de jun. de 2019.

ZAVALA, O. La última ronda de la modernidad: Los detectives salvajes y el mezcal 'Los suicidas'. In: BAEZA, F. R.: *Roberto Bolaño: Ruptura y violencia en la literatura finisecular*. México: Eón, 2010, p. 201-218.

A POESIA POLÍTICA DE NERUDA: DA EVOCAÇÃO À LUTA À CENTELHA DE DESESPERANÇA

Eulálio Marques Borges
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumo: Influenciado por sua vivência na Espanha durante a Guerra Civil Espanhola, Pablo Neruda dedicou-se, a partir desse período, à escrita de poemas direcionados às questões político-sociais, distanciando-se da lírica conceitual ou da palavra pura de outrora (MONTERO, 2004). Essa produção artística não romântica permaneceu, posteriormente, quando o autor regressou ao Chile e se deparou com o questionável governo de González Videla, tendo sido exilado pelo então presidente chileno. Nesse sentido, considerar as experiências pessoais do autor é fundamental para uma melhor compreensão de sua escrita nessa fase, como bem o afirmam Neto e Nogueira (2016). Assim, busca-se no presente texto apontar para o lado engajado e menos surrealista do escritor chileno, e para a ideia de que, mesmo tendo mantido sua luta política até o fim da vida, com o passar dos anos Neruda apresentou sinais de fraqueza e desesperança em versos que antes eram voltados à evocação à luta.

Palavras-chave: Neruda; poesia política; Guerra Civil Espanhola; exílio; desesperança.

Si ustedes me preguntan qué es mi poesía, debo decirles: no sé; pero si le preguntan a mi poesía, ella, les dirá quién soy yo.

Pablo Neruda

Nascido Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto, Pablo Neruda (1904-1973) publicou seus primeiros poemas – “Mis Ojos” e “Primavera” – em 1918, na revista *Corre Vuela*, um dos primeiros expoentes do jornalismo chileno moderno. Três anos mais tarde, em 1921, mudou-se para Santiago e iniciou seus estudos em pedagogia e em francês na Universidade do Chile, integrando também a geração literária de 1920, composta por outros nomes como Tomás Lago, Alberto Rojas Jiménez, Juvencio Valle e Romeo Murga. Em seus primeiros anos de escrita, sua poesia estava marcada por um tom introspectivo no qual abundavam as alusões a suas experiências amorosas pessoais. É dessa época, inclusive, o lançamento de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* (1924), obra que o catapultou ao posto de um dos mais prodigiosos escritores chilenos.

Surgiu, pois, em um primeiro momento, a figura de um Neruda romântico, amante e adorador das mulheres, capaz de, por meio de versos intimistas e até mesmo nostálgicos, fazer seu público leitor comungar com seus mais profundos sentimentos. Mesmo após o falecimento do poeta – e talvez justamente por isso –, tal imagem se manteve forte ao longo dos anos, e obras baseadas em fatos reais, como *Ardiente Paciencia* (1985), de Antonio Skármeta, bem como sua adaptação cinematográfica, *Il Postino* (1994), a dissiparam e a reforçaram a partir de narrativas nas quais um poeta já experiente, Pablo Neruda, se torna amigo de um jovem carteiro, Mario Jiménez, ajudando-o a conquistar sua amada por meio de poesias plasmadas de romantismo e erotismo.

Posteriormente, assoma-se o que podemos considerar a segunda fase de sua obra, a qual se distancia da introspecção inicial e se aproxima das questões político-sociais do período, sejam elas as relacionadas ao seu país de origem, sejam as atinentes a outras nações (MEMORIA CHILENA, 2018), e na qual focarei minha análise a partir de agora.

Distanciándose de su inicial introspección, el segundo ciclo de la poesía de Neruda se dirigió hacia una profunda conciencia social. Hacia mediados de la década de 1920 la sociedad chilena había cambiado notablemente impactando en la visión que el poeta poseía de la vida, tal como él mismo reconoció posteriormente en sus memorias. Neruda había tomado conciencia del retorno de miles de obreros del salitre cesantes a la capital, de la lucha emprendida por Luis Emilio Recabarren, de las reivindicaciones estudiantiles y populares, y del inquebrantable dominio de la oligarquía [...] A la par de estas circunstancias sociales, la introducción de la política en su poesía y vida fue impulsada por su temprana carrera diplomática iniciada en 1927, año en que fue nombrado como Cónsul chileno en Birmania, lo que inauguró sus contactos con el mundo y sus afanes por la justicia social (MEMORIA CHILENA, 2018).

Com uma vasta produção literária, a obra de Neruda pode, portanto, ser didaticamente dividida em duas fases, sendo a primeira delas constituída por versos românticos, em alguns momentos até mesmo surrealistas, e a segunda atravessada por questões históricas, políticas e sociais. Essa segunda etapa também pode ser separada, para fins didáticos, em duas partes, uma delas marcada pelos desastres da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), enquanto a outra é dedicada à América Latina, em especial ao Chile. Para Barraza (2008), a experiência espanhola modificou não só a vida do poeta chileno como também foi essencial para redirecionar sua criação artística, uma vez que foi a sua vivência em Madri, durante a guerra que acarretou na vitória do general Francisco Franco (1892-1975) e na implantação do franquismo, a responsável pela criação e publicação de *España en el corazón* (1937). Como afirmou o próprio poeta: “El contacto con España me había madurado.” (NERUDA *apud* BARRAZA, 2008).

Se pensarmos, pois, que o período em que esteve em Madri, quando acompanhou de perto a devastação da Guerra Civil Espanhola, acarretou na publicação de

España en el corazón – e que tal livro representou um marco na carreira de Neruda não apenas por indicar a mudança de perspectiva de sua poesia, mas também por sua importância em si –, podemos afirmar que sua vivência pessoal, a partir de então, se tornou uma marca inegável dentro de seus versos. Estudar a biografia de determinado(a) autor(a), a fundo ou superficialmente, é hoje uma prática habitual e considerada fundamental por alguns estudiosos da literatura e das artes como um todo quando se pretende saber mais sobre as produções de um(a) artista em específico. No entanto, isso nem sempre foi uma crença e muito menos um consenso, já que o gênero biográfico tem um histórico de questionamentos quanto a sua validade científica.

Segundo Neto e Nogueira (2016), no período medieval a biografia era vista como mais ficcional e menos histórica devido, entre outras coisas, à proximidade do gênero com a religião. De acordo com as autoras, naquela época os sujeitos biografados eram os santos ou os homens considerados iluminados por Deus, com feitos milagrosos e conversas com seres divinos. Contudo, nesse mesmo período o cientificismo ganhava espaço e força, deixando de lado a crença religiosa como aquela que regia o mundo, o que fez, conseqüentemente, com que os historiadores passassem a repensar as noções de sujeito e de uso de biografias como fontes de pesquisa. Durante o século XIX, a biografia e a autobiografia ainda eram consideradas gêneros mais ficcionais que históricos, apesar da grande profusão desses textos no período; justamente por isso, continuaram não sendo tidas como fontes válidas para quaisquer estudos. Porém:

Hoje, a biografia é uma narrativa incorporada ao campo político, que também se preocupa com a noção de indivíduo. Isso ocorreu por se repensar o sujeito como parte da escrita da história, agora não mais excluído em sua singularidade e, ao mesmo tempo, na sua multiplicidade de comportamentos, no estudo de uma época. Foi por esse repensar que o sujeito se renovou diante da história. O auge do político na historiografia ocorreu a partir dos anos oitenta do século XX, momento em que o gênero biográfico foi mais aceito como fonte histórica (NETO; NOGUEIRA, 2016, p. 266).

Destarte, faz-se necessário, neste momento, retomar com alguns detalhes os dados mais importantes acerca da vida de Pablo Neruda como funcionário do governo chileno, imprescindível ao momento de analisarmos a fase política de sua extensa obra literária. Em 1927, como dito anteriormente, Neruda deu início à sua carreira diplomática como cônsul na Birmânia, onde permaneceu apenas nesse primeiro ano, sendo trasladado ao Ceilão em 1928, à Indonésia em 1930, retornando ao Chile em 1932 e mudando-se para a Argentina em 1933, onde conheceu Federico García Lorca.¹ Em 1934, viajou à Espanha e lá deu seqüência à sua carreira diplomática, residindo primeiramente em Barcelona e, depois, na capital, Madri. Sua estadia em terras ibéricas foi profícua por haver se aproximado da Geração de 1927 e ter participado de um momento de re-

¹ Nesses anos escreveu *Residencia en la tierra* (1925-1931).

novação literária e florescimento da poesia espanhola. Além disso, em 1936, a Guerra Civil Espanhola teve início e Neruda se viu obrigado a tomar partido diante dos acontecimentos que presenciava, escrevendo a já mencionada *España en el corazón*. Em 1939, instalou-se em Paris como cônsul para a imigração espanhola, realizando ações a favor de refugiados do país (MEMORIA CHILENA, 2018).

Pode-se dizer, partindo das experiências pessoais de Neruda colocadas acima, que *España en el corazón* inaugura, formalmente, uma etapa poética de forte cunho social e intenção majoritariamente comunicativa que perdurará até o fim de sua vida, distanciando-o da lírica conceitual e da palavra pura (MONTERO, 2004). Assim, a poesia nerudiana durante a Guerra Civil Espanhola nos permite não apenas compreender seus sentimentos e seu posicionamento político diante dos horrores da destruição, como também ver, sentir e entender aquele momento histórico a partir de nossas próprias percepções. *Canto sobre unas ruinas* (1937), por exemplo, é um poema que descreve bem os destroços causados pelos bombardeios de Francisco Franco. Seu título por si só já nos mostra a intenção do eu lírico, a de cantar, de exclamar determinada situação, bem como o lugar arruinado onde ele se encontra, detalhando-nos esse ambiente acabado e abandonado, constituído apenas de escombros.

El polvo se congrega
la goma, el lodo, los objetos crecen
y las paredes se levantan
como parras de oscura piel humana.
Allí dentro en blanco, en cobre,
en fuego, en abandono, los papeles crecían [...]
Todo ha ido y caído
brutalmente marchito (NERUDA, 2010, p. 153-154).

Contudo, o espaço ermo dos versos nerudianos precisa, mais que descrito, ser visto pelas pessoas, pois talvez, apenas assim, elas se convençam da realidade aterradoradora. Então, não satisfeito em apontar para a destruição bélica sofrida pela Espanha da década de 1930, Neruda convida os que o leem a visitar os destroços onde antes se erigia uma cidade, como vemos ainda em “Canto sobre unas ruinas”.

Sed celeste, palomas
con cintura de harina: épocas
de polen y racimo, ved cómo
la madera se destroza
hasta llegar al luto: no hay raíces
para el hombre: todo descansa apenas
sobre un temblor de lluvia.
Ved como se ha podrido

la guitarra en la boca de la fragante novia:
ved cómo las palabras que tanto construyeron,
ahora son exterminio: mirad sobre la cal y entre el mármol
[deshecho
la huella – ya con musgos – del sollozo (NERUDA, 2010, p. 154).

O uso de verbos em imperativo se mostra uma constante nessa fase política de Pablo Neruda, indicando-nos, como colocado antes, um poeta menos hermético e mais comunicativo, que se dirige diretamente aos seus leitores e ouvintes. Também publicado em *España en el corazón*, em “Canto a las madres de los milicianos muertos” (1937), título bastante elucidativo, nos deparamos com os seguintes versos:

[...] tened fe en vuestros muertos!
No solo son raíces
bajo las piedras teñidas de sangre,
no solo sus pobres huesos derribados
definitivamente trabajan en la tierra,
sino que aun sus bocas muerden pólvora seca
y atacan como océanos de hierro, y aún
sus puños levantados contradicen la muerte. [...]

[...] Dejad
vuestros mantos de luto, juntad todas
vuestras lágrimas hasta hacerlas metales:
que allí golpeamos de día y de noche,
allí pateamos de día y de noche,
allí escupimos de día y de noche
hasta que caigan las puertas del odio! [...]

[...] mirad el corazón del noble día que nace,
y sabed que vuestros muertos sonríen desde la tierra
levantando los puños sobre el trigo (NERUDA, 2010, p. 152-153).

É interessante pensar no uso de verbos conjugados no imperativo afirmativo da segunda pessoa do plural (*vosotros*), como uma maneira a mais de Neruda, chileno, aproximar-se dos espanhóis, uma vez que essa conjugação verbal é tipicamente ibérica e não latino-americana. É como se, dessa forma, fosse mais fácil fazer com que as mães dos jovens opositores a Francisco Franco – a quem chama de hermanas – o escutassem, deixassem o luto e as lágrimas de lado, mantivessem a fé mesmo diante do falecimento de seus filhos e seguissem adiante em sua luta, haja vista que Neruda, ao mencionar os punhos erguidos debaixo da terra que contradizem a morte, parece não considerá-la, em seus versos, um ponto final ou um empecilho para a vitória. Ainda em “Canto a las

madres de los milicianos muertos” nos deparamos, logo no início, com o seguinte fragmento.

No han muerto! Están en medio
de la pólvora,
de pie, como mechas ardiendo.
Sus sombras puras se han unido
en la pradera de color de cobre
como una cortina de viento blindado,
como una barrera de color de furia,
como el mismo invisible pecho del cielo.

Madres! Ellos están de pie en el trigo,
altos como el profundo mediodía,
dominando las grandes llanuras!
Son una campanada de voz negra
que a través de los cuerpos de acero asesinado
repica la victoria (NERUDA, 2010, p. 151-152).

Alçados ao posto de heróis, esses soldados populares seguem vivos na memória do poeta, de suas progenitoras e, agora, de todos os que leram ou escutaram esse canto, sendo um dos motivos para que se siga lutando contra o sistema ditatorial da Espanha que se implantava naqueles anos. É a ideia do herói que não morre, desenvolvida por Maurice Blanchot (1993, p. 577), o qual afirma que: “[...] Al morir, el héroe no muere, sino que nace, se torna glorioso, accede a la presencia, se establece en la memoria, la supervivencia secular. [...] No hay muerte para el héroe, sino tan sólo una pompa, [...], el reposo en la visibilidad.”

Percebemos que Neruda apela, nesses poemas, às imagens de destruição e morte, oscilando entre a descrição pormenorizada ante os escombros da Guerra Civil Espanhola e uma espécie de evocação à luta popular, esta última mais forte e impulsionada por sua raiva aos partidários de Francisco Franco e pela dor da perda de seus *hermanos españoles*.² Como afirma Linda Zee (2011) sobre o poeta: “[...] a veces su ira para con los enemigos de la República provoca en él una descarga de detalles ensangrentados, visiones machacadas y esperanzas acribilladas a manos de los franquistas.” Basta, para reiteração dessa fala, ler alguns dos versos de “Explico algunas cosas” (1937).

[...] Mi casa era llamada
la casa de las flores, porque por todas partes
estallaban geranios: era

² Um exemplo de como a morte dos espanhóis afetou Pablo Neruda é Federico García Lorca (1898-1936), de quem o poeta chileno se tornou amigo, como dito acima. Lorca foi assassinado durante a Guerra Civil Espanhola e, em sua homenagem, foi escrito “Oda a Federico García Lorca” (1937).

una bella casa
con perros y chiquillos.
Raúl, te acuerdas?
Te acuerdas, Rafael?
Federico, te acuerdas
debajo de la tierra,
te acuerdas de mi casa con balcones en donde
la luz de junio ahogaba flores en tu boca? [...]

[...] Y una mañana todo estaba ardiendo
y una mañana las hogueras
salían de la tierra
devorando seres,
y desde entonces fuego,
pólvora desde entonces,
y desde entonces sangre. [...]

[...] Bandidos con aviones y con moros,
bandidos con sortijas y duquesas,
bandidos con frailes negros bendiciendo
venían por el cielo a matar niños,
y por las calles la sangre de los niños
corría simplemente, como sangre de niños. [...]

[...] Preguntaréis por qué su poesía
no nos habla del sueño, de las hojas,
de los grandes volcanes de su país natal?

Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver
la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles! (NERUDA, 2010, p. 155-157).

O fragmento acima, inicialmente nostálgico ao recordar a casa em que vivia o poeta, nos evidencia também a já mencionada relação amigável de Neruda com a Geração de 27 a partir das menções a Raúl González Tuñón, Rafael Alberti e Federico García Lorca. Entretanto, a nostalgia cede lugar a versos que desvelam, uma vez mais, a destruição da guerra, seja ela por meio do fogo, seja do sangue, apontando, ademais, para um envolvimento da Igreja Católica nos acontecimentos daqueles anos em “bandidos con frailes negros bendiciendo”. Não suficiente, para além de toda a revolta expressa diante da brutalidade da Guerra Civil Espanhola, “Explico algunas cosas” registra justamente as mudanças que a poesia do poeta chileno vinha sofrendo ao longo

dos anos. Não há como falar de sonhos ou da natureza da terra natal diante do sangue esparramado nas ruas de Madri. Segundo Carrera (2010, p. 579):

Esos pasajes de *España en el corazón*, plenos de amor por la justicia y la libertad, conmovido testimonio de su afecto por Rafael Alberti, por Federico García Lorca, por la causa eterna de la España del Cid y del Quijote, de Unamuno y de Machado, son clara expresión de la adhesión de un poeta americano de primer nivel, a una causa que parecía y era justa a los ojos del mundo. [...] Tenía algo más intenso que cantar que el dolor individual: la lucha de los pueblos.

Percebemos, pelo exposto até o momento, que a poesia de Neruda em *España en el corazón*, fortemente marcada pelos impactos da Guerra Civil Espanhola no país, nos traz a descrição crua diante das ruínas madrilenses, a revolta pelas mortes de crianças e de jovens opositores ao franquismo e a nostalgia de tempos anteriores. No entanto, independente do sentimento expresso pelo eu lírico, é notável que há neles uma evocação da população, convidada a ver, em pessoa, os destroços pelas ruas. Não apenas isso, mesmo diante de todo o sofrimento, aparece em determinados versos uma centelha de esperança, seja por meio da negação da morte como um fim em si mesma, seja pelo uso constante de verbos no imperativo afirmativo. Afinal, ao mesmo tempo que esses verbos convocam as pessoas a verem os horrores da guerra, eles, a seu modo, as incitam à luta.

Todavía, esse ardor não se mantém ao longo de toda a obra nerudiana, como veremos nos trechos de poemas colocados a partir de agora. Antes de sua breve passagem por Paris, o poeta retornou, segundo Barraza (2008), pela terceira vez ao Chile, em 1937. Ainda de acordo com o autor, ao regressar ao seu país de origem, Neruda confirmou seu compromisso com sua terra natal e sua forte relação com ela através de “Himno y regreso” (1939), como observamos logo ao início, quando o eu lírico parece justificar sua ausência e pedir, após tanto tempo fora, acolhimento à terra natal.

Patria, mi patria, vuelvo hacia ti la sangre.

Pero te pido, como a la madre el niño

lleno de llanto.

Acoge

esta guitarra ciega

y esta frente perdida.

Salí a encontrarte hijos por la tierra,

salí a cuidar caídos con tu nombre de nieve,

salí a hacer una casa con tu madera pura,

salí a llevar tu estrella a los héroes heridos.

Ahora quiero dormir en tu substancia.

Dame tu clara noche de penetrantes cuerdas,

Tu noche de navío, tu estatura estrellada (NERUDA, 2010, p. 163-164).

Depois de sua estadia no Chile, Neruda parte mais uma vez, e no mesmo ano, à Espanha, sendo que de lá foi transferido ao México, onde esteve por três anos dedicando-se, concomitantemente, à poesia e à diplomacia. Em 1943, decidiu voltar uma vez mais à sua nação de origem. Como o filho que retorna a casa, Pablo Neruda passou, então, a comprometer-se com a política chilena, e não somente a partir de sua arte poética. Foi senador, aliou-se ao Partido Comunista e, durante o governo de González Videla (1898-1980), presidente acusado de trair os comunistas, se tornou seu maior antagonista, proclamando discursos no Senado e publicando artigos críticos em outros países. Sua oposição o levou a ser exilado entre os anos de 1948 e 1952, período em que permaneceu oculto em diferentes lugares (MEMORIA CHILENA, 2018). Hernán Loyola, em seu guia para o livro *Pablo Neruda: Antología General* (2010), afirma que:

A partir de enero de 1948, y durante más de un año, Pablo y Delia viven ocultos en diversas regiones de Chile. Como al Cid Campeador, el pueblo protege al fugitivo y en vano lo persigue la policía de González Videla. La clandestinidad permite acelerar la escritura del Canto General. La ira del poeta contra su personal enemigo suscita por fin el tono épico que buscaba para su libro. González Videla encarna la pieza que faltaba: la figura del traidor (LOYOLA, 2010, p. XCVII).

Surge então, nesse contexto, o livro *Canto General* (1950), considerado por estudiosos sua mais importante obra e composto de poemas que nos mostram seu interesse por também contar, por meio de seus versos, as lutas da América Latina, que, como vemos, já se desenhava na primeira metade do século passado sob governos pouco democráticos. O poema “El fugitivo” (1950), lançado em *Canto general*, relata justamente um momento de seu exílio. Seu título, curto e sucinto, corrobora a ideia de maior comunicabilidade nerudiana em sua fase política, enquanto suas linhas, desde o princípio, nos apresentam um eu lírico mais vulnerável que o de outrora, que nos apontava para os escombros da guerra, o fogo das casas e o sangue das ruas, exclamando em nome dos milicianos mortos e rogando a suas mães que não se deixassem abater pelo luto. Aqui, é notável a fragilidade e a solidão do poeta, perdido entre vários lugares, necessitado da ajuda de diferentes pessoas.

Por la alta noche, por la vida entera,
de lágrima a papel, de ropa en ropa,
anduve en estos días abrumados.
Fui el fugitivo de la policía:
y en la hora de cristal, en la espesura
de estrellas solitarias,
crucé ciudades, bosques,
chacarerías, puertos,
de la puerta de un ser humano a otro,
de la mano de un ser a otro ser, a otro ser (NERUDA, 2010, p. 219).

Podemos considerar a tragédia como uma constante na obra de Neruda, e nos é possível afirmar que ela ganha, com o passar dos anos, novas nuances em sua poesia. Nesse sentido, o que antes parecia funcionar como o motor de evocação da luta popular parece naturalizar-se ao ponto de o poeta deixar de lado os signos de exclamação e os verbos no imperativo para dar espaço, em sua construção artística, a linhas mais amenas. Além disso, “El fugitivo”, por exemplo, é um poema que não nos mostra um cenário de guerra, mas, antes, nos apresenta um horizonte solitário, lúgubre e marcado por uma incerteza melancólica do porvir. Ainda em “El fugitivo”, ao ser acolhido por uma família de desconhecidos, o eu lírico não os convoca, como comumente fazia em *España en el corazón*, mas apenas se questiona, incrédulo, do porquê de receber tal ajuda.

Una vez, a una casa, en la campiña,
llegué de noche, a nadie
antes de aquella noche había visto,
ni adivinado aquellas existencias.
Cuanto hacían, sus horas
eran nuevas en mi conocimiento.
Entré, eran cinco de familia:
todos como en la noche de un incendio
se habían levantado.

Estreché una
y otra mano, vi un rostro y otro rostro,
que nada me decían: eran puertas
que antes no vi en la calle,
ojos que no conocían mi rostro,
y en la alta noche, apenas
recibido, me tendí al cansancio,
a dormir la congoja de mi patria.

Mientras venía el sueño,
el eco innumerable de la tierra
con sus roncós ladridos y sus hebras
de soledad, continuaba la noche,
y yo pensaba: <<Dónde estoy? Quiénes
son? Por qué me guardan hoy?
Por qué ellos, que hasta hoy no me vieron,
abren sus puertas y defienden mi canto?>>.
Y nadie respondía
sino un rumor de noche deshojada,
un tejido de grillos construyéndose:
la noche entera apenas
parecía temblar en el follaje (NERUDA, 2010, p. 220).

José Luis Vega (2010) traz importantes contribuições sobre o trágico na poesia de Pablo Neruda. Para o autor, se a inclinação de Neruda à melancolia, aos crepúsculos, ao mistério e às efusões sentimentais tivesse permanecido confinada em seus poemas juvenis, de quando ainda era adolescente, hoje nos depararíamos com mais um entre tantos outros poetas tocados pelos mesmos sentimentos. No entanto, ainda baseando-me em Vega, a visão trágica possui, nos versos do chileno, uma raiz psíquica profunda da qual ele não conseguirá se desprender, sendo considerada até mesmo uma necessidade. Em “El fugitivo”, por exemplo, as naturais dificuldades impostas pelo exílio, composto de dias solitários e agonizantes, lhe fazem sentir que o pranto sempre o acompanhou.

La visión trágica, así entendida, ocupó la poesía de Pablo Neruda desde su adolescencia y atravesó, con énfasis diverso, todas sus etapas vitales y poéticas, aun aquellas de predominio optimista. Como en olas encontradas, su escritura afirmó, negó, ironizó y reafirmó el sentido trágico de la creación poética (VEGA, 2010, p. 583-584).

É possível considerar essa nova forma de encarar o trágico como o início do fim das forças do eu lírico nerudiano para lutar. Após vivenciar os horrores da guerra na Espanha, presenciar um bombardeio em Madri (ZEE, 2011) e a vitória do governo franquista, as suas esperanças de formar um Estado menos injusto residiam na América Latina, mais precisamente no Chile. Porém, a perseguição de González Videla rompeu com esse sonho, que posteriormente seria reavivado com a eleição de Salvador Allende (1908-1973), primeiro presidente latino-americano socialista eleito democraticamente e, pouco tempo depois, deposto por meio de um golpe militar, em 1973. A sucessão de sonhos frustrados consequentemente afetou a visão de mundo de Pablo Neruda, bem como sua obra.

Especificamente sobre a ditadura instaurada por Augusto Pinochet (1915-2006), o poeta pouco pôde falar, uma vez que faleceu dias depois do início do regime ditatorial. Ainda assim, o poema “El cobarde” (1972), publicado apenas um ano antes de sua morte e do golpe militar supracitado, quando manifestações contra o governo de Allende – o qual Neruda defendia e em que acreditava – já se formavam nas ruas das cidades chilenas, nos mostra mais uma vez um eu lírico fragilizado, amedrontado, sem as forças de outrora para evocar o povo à luta e, muito menos, para lutar ele mesmo. De tal maneira, é possível relacionar seus versos a esse novo momento político do Chile que já se desenhava e que perduraria por quase três décadas inteiras, mais precisamente até o ano de 1990.

Y ahora, a dolerme el alma y todo el cuerpo,
a gritar, a escondernos en el pozo
de la infancia, con miedo y ventarrón:
hoy nos trajo el sol joven del invierno

una gota de sangre, un signo amargo
y ya se acabó todo: no hay remedio,
no hay mundo, ni bandera prometida:
basta una herida para derribarte:
con una sola letra
te mata el alfabeto de la muerte,
un solo pétalo del gran dolor humano
cae en tu orina y crees
que el mundo se desangra (NERUDA, 2010, p. 495).

Ao afirmar que não há bandeira prometida – referência à bandeira do Chile e às promessas de um país mais justo a partir do governo Allende – o eu lírico desnuda sua tristeza diante do cenário pré-golpe militar chileno. Nesse momento de sua vida, coisas pequenas são o suficiente para derrubá-lo e minar suas esperanças, as dores do corpo e da alma são grandes, e esconder-se no poço da infância, nas memórias de um passado mais tranquilo, torna-se uma possibilidade. Ainda em “El Cobarde” encontramos a manutenção de um cenário melancólico e um eu lírico sem movimento, em agonia, que segue sua vida com pouco ou nenhum ânimo.

Así, con sol frío de Francia, en mes de marzo,
a fines del invierno dibujado
por negros árboles de la Normandía
con el cielo entreabierto ya al destello
de dulces días, flores venideras,
yo encogido, sin calles ni vitrinas,
callada mi campana de cristal,
con mi pequeña espina lastimosa
voy sin vivir,
ya mineralizado,
inmóvil esperando la agonía, [...] (NERUDA, 2010, p. 495).

As duas últimas fases da poética de Neruda se mostram, como apontado acima, marcadas pela vivência do poeta diante da violência de governos repressivos e totalitários. E sua experiência pessoal se faz importante para a melhor compreensão de sua poesia política, pois: “A biografia não nos fala apenas de uma vida, mas de algo a mais, afinal, tudo aquilo que circunda o indivíduo faz parte de sua narrativa” (NETO; NOGUEIRA, 2016, p. 277). Dessa forma, Pablo Neruda se converteu na voz de uma tribo – ou de várias tribos –, expondo em seus versos repletos de experiências pessoais sentimentos com os quais todos nós, em maior ou em menor medida, conseguimos nos identificar. Sua vasta experiência não apenas na literatura, como também na diplomacia e na política de seu país natal – o que lhe permitiu conhecer diferentes países – deu a

seus poemas uma diversidade, heterogeneidade e complexidade, tanto em suas formas quanto em seus conteúdos, que apenas um trabalho mais abrangente, resultante de pesquisas feitas ao longo de anos, conseguiria abarcar. Dito isso, friso que o recorte proposto neste capítulo, dadas as suas limitações, visou demonstrar, como colocado no título, mudanças perceptíveis em determinados poemas de Neruda no que tange à sua postura diante da violência por ele vivenciada primeiramente na Guerra Civil Espanhola e, posteriormente, no Chile, não se aprofundando em outras nuances de seu trabalho literário.

A importância de Pablo Neruda não apenas para o mundo das letras hispânicas, mas para a literatura mundial, é incontestável. Lizalde (2010) afirma que os grandes poetas e criadores literários são como rios que vão ao mar, mas que os maiores rios, com suas águas brilhantes, inundam tudo ao seu redor. Entre esses escritores comparados aos rios maiores estão Homero, Dante, Shakespeare, Cervantes, Dostoiévski, Balzac, Whitman, Darío, García Lorca e, claro, Neruda. Para o autor:

[...] los grandes ríos ofrecen todo género de parajes, y en su curso, hallamos paisajes desolados, sucios, y riberas insalubres, como también panoramas de pasmosa belleza, y lo mismo sucede con los poemas y las obras de proporciones colosales (LIZALDE, 2010, p. 630).

Colocando, a partir de uma metáfora, a variedade de imagens que a poesia nerudiana nos proporciona, Lizalde nos permite retomar as fases da obra do poeta, bastante distintas entre si e que podem, como colocado anteriormente, ser didaticamente divididas entre a romântica e a política, sendo esse segundo momento passível de outra divisão: a poesia marcada pela sua experiência como cônsul da Espanha durante a Guerra Civil Espanhola e aquela focada na América Latina, em especial no Chile. No que tange às etapas de sua poesia política, as quais se assemelham justamente por estarem marcadas pela experiência traumática da violência gerada por repressões governamentais, é fundamental reafirmar que elas se diferenciam quando nos deparamos com um eu lírico que, paulatinamente, parece perder suas forças.

Em “Canto sobre unas ruinas”, “Canto a las madres de los milicianos muertos” e “Explico algunas cosas”, todos publicados em *España en el corazón*, vemos um eu lírico que descreve em pormenores o espaço destruído e sangrento de uma Madri bombardeada, carregando seus versos de indignação, ao mesmo tempo em que incita quem o lê a ver com seus próprios olhos a realidade plasmada em suas poesias. Seu intuito é conscientizar seus leitores para que, assim, a indignação diante dos destroços possa transformar-se em luta. Por outro lado, em “Himno y regreso”, “El fugitivo” e “El Cobarde” nós nos deparamos com um Neruda que, ao retornar à sua terra natal, mesmo envolvido diretamente com a política local, já não demonstra o mesmo ardor de antes. Ao contrário, esses poemas estão marcados por um ambiente lúgubre e um eu lírico

cansado, amedrontado e que agoniza. Portanto, sua evocação à resistência, antes explícita e frequente, se dilui pouco a pouco e cede espaço ao que podemos considerar a centelha de uma desesperança.

Retomando a epígrafe deste capítulo, na qual Neruda afirma não poder dizer o que é a sua poesia, mas que a sua poesia, se questionada, é capaz de responder quem ele é, afirmo que o poeta chileno segue como alguém que, não apenas como cônsul, mas também por meio de seus versos, assumiu importantes posições políticas ao longo de sua vida. Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto se comunicou – e continua comunicando-se – com diferentes gerações de diferentes culturas, mostrando-nos em muitas de suas poesias uma cara batalha contra governos e governantes totalitários e por uma sociedade, seja ela a espanhola, seja a chilena, menos injusta, ajudando-nos, ademais, a compreender não apenas parte da história recente dessas nações, como também a vislumbrar de que forma a literatura pode (e deve) ocupar um lugar crítico em nossa sociedade ao mesmo tempo que mantém a sua qualidade estética.

Referências

BARRAZA, J. G. El Canto General como fruto de la experiencia española. *Blog Julio Gálvez Barraza*, [s. l.], 20 maio 2008. Disponível em: <http://juliogalvezbarraza.blogspot.com.br/2008/05/el-canto-general-como-fruto-de-la.html>. Acesso em: 5 abr. 2021.

BLANCHOT, M. *El diálogo inconcluso*. Caracas: Monte Ávila, 1993.

CARRERA, M. M. Neruda en el corazón. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Org.). *Pablo Neruda Antología General Edición Conmemorativa*. Madri: Alfaguara, 2010. p. 575-582.

IL POSTINO. Direção: Michael Radford. Produção: Mario Cecchi Gori; Vittorio Cecchi Gori; Gaetano Daniele. Intérpretes: Massimo Troisi; [Philippe Noiret](#); David Partington; Karen Marrie; [Maria Grazia Cucinotta](#). Produtor executivo: Alberto Passone. Direção de fotografia: Franco di Giacomio. Roteiro: Anna Pavignano; Michael Radford; Furio Scarpelli; Giacomo Scarpelli; [Massimo Troisi](#). Música: Luis Enrique Bacalov. Bélgica/França/Itália: Miramax Films, 1994. 1 DVD (109 min), color.

LIZALDE, E. Neruda, río. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Org.). *Pablo Neruda Antología General Edición Conmemorativa*. Madri: Alfaguara, 2010. p. 629-636.

LOYOLA, Hernán. Guía a esta selección de Neruda. In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Org.). *Pablo Neruda Antología General Edición Conmemorativa*. Madri: Alfaguara, 2010. p. LXXXV-CX.

MEMORIA CHILENA. Pablo Neruda (1904-1973). *Portal Memoria Chilena Biblioteca Nacional de Chile*, [Santiago], [2018?]. Disponível em: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-channel.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MONTERO, L. G. Explico algunas cosas. *El Cultural*, Madri, abr. 2004. Disponível em: <http://www.elcultural.com/revista/letras/Explico-algunas-cosas-por-Luis-GarciaMonte-ro/9935>. Acesso em: 7 abr. 2021.

NERUDA, P. *Pablo Neruda Antología General Edición Conmemorativa*. Madri: Alfaguara, 2010.

NETO, M. C. N. F.; NOGUEIRA, I. A biografia em uma nova história política. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 262-283, 2016.

SKÁRMETA, A. *El cartero de Neruda (Ardiente paciencia)*. Barcelona: Debolsillo, 2018.

VEGA, J. L. La visión trágica en la poesía de Pablo Neruda. *In: REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (Org.). Pablo Neruda Antología General Edición Conmemorativa*. Madri: Alfaguara, 2010, p. 583-591.

ZEE, Linda. La Guerra Civil Española en la obra de César Vallejo y Pablo Neruda. *Crítica.cl*, Santiago do Chile, maio 2011. Disponível em: <http://critica.cl/literatura/la-guerra-civil-espanola-en-la-obra-de-cesar-vallejo-y-pablo-neruda>. Acesso em: 8 abr. 2021.

LA IDENTIDAD FEMENINA LATINOAMERICANA: UNA BÚSQUEDA DECOLONIAL EN “LA MUJER HABITADA”, DE GIOCONDA BELLI

Laureny Aparecida Lourenço da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Ana Cecília Gallo Fassbender de Rezende
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Resumen: Este artículo propone una búsqueda decolonial de la identidad femenina latinoamericana para analizar los personajes de Itzá y Lavinia en la obra de Gioconda Belli, partiendo de la comprensión del origen del sistema capitalista como parte estructural del colonialismo y del patriarcado hasta llegar al giro decolonial propuesto por la autora en la historia. Como referencial teórico utilizamos las reflexiones críticas de autores como Silvia Federici (2017) y Aníbal Quijano (2009). Asimismo, el artículo pretende presentar la literatura como herramienta fundamental de la construcción imaginaria de un pasado resistente y olvidado lo cual posibilita la apertura de caminos hacia a un futuro distinto y libre. El tiempo en la novela de Belli se enseña de manera dialéctica, en que la repetición histórica promueve los medios de aprendizaje hacia una historia política más inclusiva y menos opresiva. La literatura, en este sentido, se presenta como posibilidad de vida y de liberación poscolonial.

Palabras clave: decolonialidad; identidad femenina; Latinoamérica

1 La decolonialidad en sus orígenes y caminos

Tras la Gran Hambruna y la Peste Negra en el siglo XIV, con la reducción significativa en el número de trabajadores, hubo la intensificación de políticas que limitaban los derechos reproductivos de las mujeres y por consecuencia reducían su autonomía como sujetos sociales. Esa situación fue profundizada en la Baja Edad Media, a la vez que se iniciaba la transición del sistema feudal y el surgimiento de un nuevo modo de producción y orden social. Los cercamientos de campos comunales, pastos, tierras en general empezaron en Inglaterra y se intensificaron y se ampliaron a lo largo de Europa Occidental convirtiéndose en terrenos delineados de administración y propiedad individual. Según Federici (2017, p.121), el cambio social y económico promovido principalmente por las grandes navegaciones hizo que las relaciones comunales fuesen deshechas y la individualidad y la privatización de las tierras fuesen establecidas como el nuevo orden social. Así que la persecución a las brujas se concretiza principalmente en la Edad Moderna, cuando las relaciones feudales ya daban espacio a las instituciones económicas y

políticas típicas del capitalismo. El objetivo, por supuesto, era generar un comportamiento social hegemónico y sumiso por medio de la construcción de un individuo prototípico a lo que se esperaba que todos se ajustaran. El uso de la fuerza, el miedo planteado por las clases dominantes y la iglesia cristiana en relación a los pobres y trabajadores, el uso brutal de fuerza contra la población, principalmente femenina, nada más era una manera forzosa de control social.

Los crímenes que las *brujas* eran acusadas de cometer tenían que ver con el campo de la autonomía del cuerpo, del control reproductivo, del placer sexual, del mantenimiento de relaciones comunales y de la necesidad de asistencia pública, a la vez que con el gran cercamiento de tierras, antes comunales, se creó una población de personas miserables y sin hogar. O sea, los crímenes eran originados por la lucha de clases, que se acentuó entre la población de Europa creando un desorden en relación al pago de los alquileres y la necesidad aterradora del asistencialismo público.

Como es presentado en el trabajo de Silvia Federici, *Calibán y la bruja* (2017, p.191), la persecución principalmente femenina tenía como objetivo ajustar el cuerpo social a una nueva organización de trabajo, en que la mujer había que representar una reproducción de mano de obra infinita, cuidar y mantener la vida de los trabajadores y principalmente asumir el trabajo doméstico como algo *natural* y sin necesidad de pago, ayudando a la acumulación originaria de los dueños de los medios de producción y sirviendo como empleada al trabajador para que éste tuviera alguien a quién oprimir y así se sintiera menos explotado. O sea, la lógica capitalista de acumulación necesitó, primero, regular el rol femenino que la sostiene.

Al contrario de lo que generalmente se piensa al relacionar la persecución de mujeres no cristianas, que cultuaban dioses paganos y tenían costumbres distintas de los ideales religiosos tradicionales del período, la mayoría de los juicios ocurrió con el avance de la colonización. Mientras se desarrollaban en Europa ideales de progreso y estudios antropocéntricos en los siglos XVI y XVII se perfeccionaban simultáneamente principios de control social. Así que René Descartes, al trabajar sus ideas, tenía como fundamento lo que separaba los humanos de los animales, es decir, lo humano de lo inhumano: el concepto de comprensión (ROSENFELD, 1968, p.8 *apud* FEDERICI, 2017, p.269). La Revolución Científica trajo la oportunidad de estudiar el cuerpo humano y dividirlo en funciones. La mente sería, entonces, el jefe, el conductor, el juez de la máquina, de la carne, del cuerpo, pues solamente ella podría tener comprensión del mundo. Eso propició el estudio del cuerpo social también como una máquina y de ahí aparecen los estudios demográficos y se entiende y se controla mejor este cuerpo. Hay, entonces, un proceso de abstracción del ser humano, del individuo en la transición hacia el capitalismo en que éste se convierte en una *máquina humana*, como en “un salto tecnológico”, en las palabras de Silvia Federici (2017, p.267).

La valoración de la vida está involucrada con la necesidad de haber un pensa-

miento cartesiano, una mente que tiene capacidad de abstracción que, para la época, la llamaban *alma*; mientras el cuerpo sería determinado por el medio ambiente y reducido a las leyes mecánicas. Esa línea de pensamiento influyó a toda la sociedad renacentista, que buscaba base en los griegos antiguos, como Platón, y hacía una lectura neoplatónica de la realidad, separando alma y carne, idea y materia. A partir de ahí el imperialismo tiene como objetivo sostener científicamente su proceso de colonización esclavista, a la vez que reducían los pueblos colonizados al *status* de *no humanos*, pues para los colonizadores, esas *criaturas* no podrían tener comprensión del mundo o abstraer conceptos. En resumen, se creía que estas poblaciones no poseían *alma* y por ello podrían ser explotadas, esclavizadas, torturadas, muertas y manejadas como animales. En Europa del siglo XIX los zoológicos de humanos se hicieron muy comunes, donde poblaciones de regiones colonizadas consideradas *subdesarrolladas* eran secuestradas o engañadas y llevadas a países europeos, como Bélgica, Francia e Inglaterra para servir de entretenimiento circense, por medio de la disculpa del estudio científico que conocemos hoy como racismo científico. Sobre este tema, la doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Estatal de Rio de Janeiro, Marina Cavalcante Vieira, también autora de una tesis de investigación sobre lo exótico y lo primitivo en el cine, los museos y los zoos humanos, dijo:

Esos eventos exponen la forma brutal en que el Occidente construyó su *otro*, cómo se transformó en espectáculo a poblaciones que él mismo definió como “salvajes” o “incivilizados” (...) son testimonios de una cara vergonzosa del pasado de la ciencia antropológica y de las prácticas museísticas(...) (GORTÁZAR, Naiara. Zoológicos humanos, racismo disfarcado de ciência para as massas no século XIX. El País, São Paulo, 05 de jul. de 2020. Disponible em:< <https://brasil.elpais.com/cultura/2020-07-05/zoologicos-humanos-racismo-disfarcado-de-ciencia-para-as-massas-no-seculo-xix.html>>).

Por supuesto que el trabajo científico de la época respaldó el desarrollo del sistema capitalista juntamente con la iglesia, que obtenía bajo su control los accesos a los estudios, libros y materiales de investigación mayoritariamente. De esa manera, el proceso de colonización sostuvo las prácticas de esclavitud justificadas por el racismo o lo que se conoce por racialización de los pueblos no blancos. Según Aníbal Quijano (2009 p.75), con la conquista del continente americano los colonizadores empezaron a emplear la noción de raza, llamándose a sí mismos blancos, para que hubiese una diferencia entre el *otro* indígena, africano, sosteniendo la supuesta superioridad de la población europea y la división racial del trabajo.

Esa percepción europea de raza hizo que el *otro* sea lo que no es blanco, como si lo que estuviese en el orden, lo natural, la regla, el *yo*, el sujeto fuera este hombre blanco con propiedades. Así la idea de *otredad* no está relacionada con la realidad, sino con una fantasía europea sobre el mundo en que solo existe el sujeto blanco. Grada

Kilomba (2019) va a explicar la creación de esa imagen en la sociedad como una visión colonialista difundida en el mundo:

(...) en el racismo, el individuo es quirúrgicamente retirado y violentamente separado de cualquier identidad que ella/él pueda realmente tener. Tal separación es definida como un trauma clásico, una vez que priva al individuo de su propia conexión con la sociedad inconscientemente pensada como blanca (KILOMBA, 2019, p.39).

Dentro de esa dialéctica, había un destino común entre los sujetos colonizados americanos y las mujeres nombradas como brujas en Europa, a lo largo de la colonización, a la vez que había un creciente intercambio entre la ideología racista y la ideología de la brujería, y era común la asociación “diabólica” a las costumbres de sociedades no europeas por los traficantes de esclavos. Así que la definición de la negritud y de la feminidad fueron puestas como rasgos diabólicos e irracionales, llevando a la consecuente naturalización de su exploración (FEDERICI, 2017, p.307).

Sin embargo, la resistencia de algunos de los pueblos nativos americanos fue más fuerte que la persecución cristiana europea, a la vez que todavía no fue posible destruir su cultura, su relación con la tierra, con las religiones locales. Su hilo con la naturaleza sobrevivió por mérito, principalmente, de la lucha de las mujeres que promueve aún hoy una fuente de resistencia anticolonial, además de anticapitalista. Así, según Silvia Federici (2017), la relación de la cultura indígena y negra como del diablo, juntamente con el ideal contradictorio del *buen salvaje* desarrollada por la literatura, sostenían la exploración laboral y denunciaban la incapacidad europea de percibir aquellas personas como seres humanos, además de funcionar como un permiso europeo para convertirlos en cristianos y/o matarlos.

Así como las mujeres que tenían fuerte participación de resistencia en los movimientos heréticos, las indígenas americanas se hicieron defensoras del antiguo modo de existencia y se opusieron al nuevo sistema de poder, probablemente por tratarse de las más afectadas por éste también. Antes de la Conquista y de la Colonización, había un expresivo número de divinidades femeninas en las religiones precolombinas, las mujeres tenían su propia organización, su esfera de trabajo era reconocida socialmente y, aunque que no eran iguales a los hombres, eran consideradas complementares a ellos (*Ibidem*). Sin embargo, la dominación cristiana a lo largo del continente sometió a las mujeres un desvalor social significativo, promoviendo la prohibición de la poligamia y haciendo que muchas de ellas fuesen obligadas a convertirse en sirvientas de sus compañeros.

Por ello, estas mujeres se negaban a cualquier tipo de cooperación con los sacerdotes o con la autoridad colonial, lo que las hizo fundamentales enemigas del dominio colonizador y las puso como grandes personajes de la lucha anticolonial. Los hombres, para huir del sistema opresivo colonial de la *mitay* del tributo, es decir del trabajo forzado utilizado como modo de violencia y exploración por los españoles, iban a ser explotados

en haciendas distantes mientras las mujeres solían ir a regiones inaccesibles y distantes donde podrían vivir de acuerdo con sus creencias y huían de los colonizadores, como señaló Irene Silverblatt (1987, p.197):

Mientras los hombres indígenas huyeron de la opresión de la mita y del tributo, abandonando sus comunidades y trabajando como *yaconas* (casi-siervos) en las nuevas *haciendas*, las mujeres huían para las *punas*, inaccesibles y muy distantes de las *reducciones* de sus comunidades nativas. Una vez en las *punas*, las mujeres rechazaban las fuerzas y los símbolos de su opresión desobedeciendo los administradores españoles y el clero, así como los dirigentes de su propia comunidad. También rechazaban enérgicamente la ideología colonial, que reforzaba su opresión, negándose a ir a la misa, a participar en confesiones católicas o a aprender el dogma católico. Y lo que es aún más importante, las mujeres no rechazaban solo el catolicismo, pero retornaban a su religión nativa y, hasta donde era posible, a la calidad de las relaciones sociales que su religión expresaba (SILVERBLATT, 1987, p.197 *apud* FEDERICI, 2017, p.403).

Aunque los colonos, por medio de la tortura y de la violencia, intentaban acabar con las prácticas religiosas y culturales de los nativos, relacionando la brujería con las costumbres regionales, principalmente las que tenían relación con la actuación de las mujeres en la sociedad andina, como la medicina a través de las hierbas, los partos, etc., no lograron hacerlo. Esta resistencia cultural ocurrió pues, para los nativos, las prácticas suyas en nada tenían relación con algo malo, con el diablo cristiano, a la vez que no podrían concebirse de esta manera, “pois na consciência dos colonizados, a bruxaria, a continuidade das tradições ancestrais e a resistência política consciente passaram a estar cada vez mais entrelaçadas”. La resistencia principalmente femenina fue la responsable de proteger y de conservar las creencias antiguas indígenas.

Las mujeres, así como guiaban los movimientos heréticos en Europa en la Edad Media y en la Edad Moderna, también eran las principales representantes de la resistencia en territorio americano. En el sur de México, según la obra *Resistencia y Utopía*, de Antonio García de León, “las mujeres dirigían o guiaban todas las grandes revueltas anticoloniales” (DE LEÓN, 1985, p.31 *apud* FEDERICI, 2017, p.404). Hecho que propone una revolución en el rol femenino generalmente estudiado en la resistencia de los pueblos nativos, a la vez que ellas fueron los principales agentes subversivos de la colonización y fundamentales protectoras de sus culturas.

Por consecuencia se puede llegar a la percepción de que justamente el cuerpo social femenino, el que más sufría persecución del Estado español para educar la población nativa y sujetarla a la cultura cristiana, fue justamente donde se encontró el mayor polo de ánimo y de fuerza. Franz Fanon va a trabajar en su obra, *Os condenados da terra* (1961), que el verdadero poder revolucionario de una sociedad colonizada y explotada está justo en quienes más sufren en su estructura. O sea, se puede hacer una relación con el campesinado, que Fanon se refiere, con la fuerza de liberación de la

sociedad colonial como a cargo de la mano de obra - forzada- de los nativos y de los negros, y más encima, dada la interseccionalidad de la opresión, de las mujeres indígenas:

Y es evidente que en los países coloniales sólo el campesino es revolucionario. No tiene nada a perder y tiene todo a ganar. El campesino, el desclasificado, el hambriento, es el explotado que de prisa descubre que solamente la violencia importa. Para él, no hay compromisos, no hay la posibilidad de arreglos. La colonización o la decolonización son simplemente una relación de fuerzas. El explotado comprende que su liberación exige todos los medios de acción y, en primer lugar, la fuerza (FANON, 1968, p. 57).

Para Fanon, la descolonización es un fenómeno violento e inevitable. Aunque muchas veces sea enseñado en las escuelas de los países colonizados que el colonialismo fue un proceso pacífico y sin resistencia nativa, muchas veces positivo, la Historia nos enseña que no. Al utilizar el lenguaje de la violencia para tratar a la población oprimida como única manera posible de comunicación, el lugar en el que los colonizadores ponen los pueblos no blancos es un espacio de no racionalidad, sino de animalidad. Sin embargo, esta misma población va a comprender este lenguaje como única posible manera de alcanzar el colono.

En el contexto del régimen colonialista cuando la idea de *raza* es creada, en el siglo XVI, con la dominación de América Latina, se crea también una lógica de manejarla con el objetivo de generar riquezas a la población blanca europea para que ésta alcanzara el poder. El modo de operar esta ideología ocurre por medio de la exploración del trabajo además de la violencia contra las poblaciones nativas racializadas. O sea, a través de la esclavitud y de la muerte de pueblos indígenas y africanos esclavizados.

2 Las mujeres “habitadas” de Belli

En 1988 Gioconda Belli publica su primera novela, *La mujer habitada*, que obtuvo mucho éxito generando ediciones por América Latina y Europa. En 1989, el libro ganó en Alemania el premio de Bibliotecarios, Editores y Libreros por Novela Política del año. La novela nos presenta una mirada distinta de la que la sociedad tradicionalmente daba a las mujeres, a la vez que los personajes femeninos en esta obra salen del rol de sumisas dóciles para una transgresión del comportamiento estandarizado del género, adoptando comportamientos de independencia, protagonismo y luchando por su libertad social *con sus propias manos*, independiente del hombre, lo que las pone como individuos capaces de hacer todo lo que el género masculino puede hacer socialmente.

En este sentido, la novela va a hacer una ruptura con lo que se esperaba del rol femenino en la sociedad, lo que nos enseña cómo la historia está íntimamente conectada a la biografía de la autora, quien participó activamente de la Revolución Sandinista en su país lado a lado a hombres y también mujeres. Como observó Annette Kolodny, en el ensayo *Dançando no campo minado: algumas observações sobre a teoria, a prática e*

a política de una crítica literaria feminista (1970)., dar una interpretación simplemente mimética al arte en relación a la vida puede reducir las posibilidades analíticas de una obra, es necesario comprender las exigencias simbólicas de las tradiciones sociales planteadas en la ficción, a la vez que determinadas relaciones de poder, principalmente en las que los hombres tienen mucha influencia sobre las mujeres, están inscritas en los textos como tema y como algo naturalizado de la cultura. Gioconda Belli, entonces, subvierte la lógica dominante masculina, en una década en la que los estudios de género están aún más fuertes en la academia, y nos presenta otra posibilidad femenina que además de transponer su experiencia personal, denuncia el orden patriarcal y machista de la sociedad, proponiendo dos heroínas que asumen roles característicamente relacionados a hombres tanto en la ficción como en la realidad, construyendo una apertura mayor de significados dados a lo femenino.

La autora sigue el patrón revolucionario de su escritura, valorando y enaltecendo la presencia femenina en la sociedad, también tratando de asuntos particulares a las mujeres que se convierten también en públicos. Itzá y Lavinia, personajes principales de la novela, deciden dejar su hogar para ir a la lucha armada lado a lado a sus compañeros. Lavinia vuelve a Nicaragua tras la muerte de su tía y va a vivir en su casa. Esa mujer blanca de la burguesía vuelve a su país en un momento en que él está bajo la dictadura militar liderada por el general Vela. El personaje empieza a desarrollar su conciencia política a través del contacto con un compañero de trabajo, que después se convierte en su novio, y principalmente por medio de la influencia de Itzá. La historia nos propone un elemento mágico que trata de la conexión intemporal entre los personajes con la ayuda de un naranjo que está ubicado en la nueva de casa de Lavinia. Al tomar el jugo del primer fruto que el árbol crea, de alguna manera Itzá, que habita este árbol, empieza a influenciar las decisiones de Lavinia que entonces cambia su postura desde una alienación política y social hacia la actuación revolucionaria. Sin embargo, la sociedad trabajada en la historia y muy semejante a la realidad, debido a sus estructuras coloniales, sexistas y que ignoran varias existencias distintas a la humana, blanca, masculina y con capital (en su mayoría) no está preparada para tener mujeres fuertes e independientes a su lado, aunque en medios progresivos, ya que la novela nos enseña que ser una mujer feminista tiene un precio. Integrar la lucha política junto con los hombres es un desafío, a la vez que todavía parece cómodo que las mujeres sean quienes esperan en silencio a que se tomen decisiones.

Este debate, planteado por Gioconda Belli en la década de 1980, sigue vigente, adquiriendo el carácter de denuncia, motivada por un cuestionamiento social frente a las historias oficiales y verdades determinadas u ocultas. La mirada de ficcionalización de la realidad trayendo cuestiones políticas y sociales contemporáneas a la época de la escritura, nos proporciona una reconstrucción de una memoria que sigue viva, mostrándonos el carácter dialéctico de ella en que pasado y presente dialogan y en cierto punto

se reflejan. Según Octavio Paz, en *El arco y la Lira* (1967), el poeta, el escritor no solo refleja su tiempo, sino lo construye:

Las palabras del poeta, justamente por ser palabras, son suyas y ajenas. Por una parte, son históricas: pertenecen a un pueblo y a un momento del habla de ese pueblo: son algo fechable. Por la otra, son anteriores a toda fecha: son un comienzo absoluto. (...) El poema es un tejido de palabras perfectamente fechables y un acto anterior a todas las fechas: el acto original con el que principia toda historia social o individual; expresión de una sociedad y, simultáneamente, fundamento de esa sociedad, condición de su existencia. Sin palabra común no hay poema; sin palabra poética, tampoco hay sociedad, Estado, Iglesia o comunidad alguna. La palabra poética es histórica en dos sentidos complementarios, inseparables y contradictorios: en el de constituir un producto social y en el de ser una condición previa a la existencia de toda sociedad (PAZ, 1967, p.191-192).

En la novela, Itzá es el personaje que va a rescatar la memoria de un pasado que a lo largo de la historia se demuestra actual. El personaje se presenta como una integrante de uno de los pueblos autóctonos de Nicaragua, los Nahuas, que fue muerta en un combate contra los colonizadores. Esa población, además de resistir fuertemente a los españoles, tenía una cosmovisión de todo organismo viviente muy distinta a la de los europeos cristianos. Según la tradición de la población indígena nicaragüense, había dos divinidades responsables por la creación del mundo, una figura masculina, Tamagastad, y otra femenina, Cippatoval, asimismo, para ellos, el espíritu de las personas se convierte en criaturas de la naturaleza después de la muerte.



Sergio Michilini, TAMAGASTAD Y CIPALTONAL, 1984, escultopintura de terracota, Iglesia Santa Maria de los Ángeles, Barrio Riguero, Managua. Disponible en: <<http://blogosfera.varesenews.it/la-bottega-del-pittore/wp-content/uploads/sites/16/2016/02/0a-tamagastad-584.jpg>>.

En este sentido, el alma o el espíritu de Itzá habita un naranjo en la casa donde Lavinia va a vivir. Desde su existencia vegetal, esa indígena, ahora en el siglo XX, va a desarrollar un papel emancipador en la obra, a la vez que rememora su vivencia combativa y rebelde en el contexto de *La conquista*. Partiendo de la noción de que la cultura de

los pueblos originarios de América vive y pervive por medio de la memoria colectiva de la población, que preserva el recuerdo histórico y mítico que da sentido a su existencia, la mujer indígena va a traer el conjunto de valores y bienes culturales acumulados por su tradición y va a validar la resistencia y la lucha popular de su pueblo. Sin embargo, Itzá se presenta como una figura transgresora incluso para su tiempo, pues va a romper con el tradicional rol de género en su cultura, es decir, va a participar lado a lado a su pareja, Yarince, de la lucha contra los invasores, negándose a un rol pasivo ante la violencia de los europeos y transgrediendo el orden imperante:

Los españoles decían haber descubierto un nuevo mundo. Pero nuestro mundo no era nuevo para nosotros. Muchas generaciones habían florecido en estas tierras desde que nuestros antepasados, adoradores de Tamagastad y Cippatoval, se asentaron. Éramos nahuatl, pero hablábamos también choroteco y la lengua niquirana; sabíamos medir el movimiento de los astros, escribir sobre tiras de cuero de venado; cultivábamos la tierra, vivíamos en grandes asentamientos a la orilla de los lagos; cazábamos, hilábamos, teníamos escuelas y fiestas sagradas. (...) Los españoles decían que debían “civilizarnos”, hacernos abandonar la “barbarie “. Pero ellos con barbarie nos dominaron, nos despoblaron. Este país era más poblado y, sin embargo, en los veinticinco años que viví se fue quedando sin hombres; los mandaron en grandes barcos a construir una lejana ciudad que llamaban Lima; los mataron, los perros los despedazaron, los colgaron de los árboles, les cortaron la cabeza, los fusilaron, los bautizaron, prostituyeron a nuestras mujeres. Nos trajeron un dios extraño que no conocía nuestra historia, nuestros orígenes y quería que lo adoráramos como nosotros no sabíamos hacerlo (BELLI, 2019, p.109-110).

La negación de la maternidad es otro tema importante en ese rompimiento a lo que se esperaba como *natural* de una mujer, a la vez que Itzá elige no tener hijos para que no sean muertos por los blancos que invaden el territorio de su pueblo y hacen esclavizados a sus hijos. El cuerpo femenino, entonces, se hace un lugar de resistencia y rebeldía contra su propia naturaleza. Recuerda Itzá este tiempo:

Nos negamos a parir. Después de meses de recios combates, uno tras otro morían los guerreros. Vimos nuestras aldeas arrasadas, nuestras tierras entregadas a nuevos dueños, nuestra gente obligada a trabajar como esclava para los encomenderos. Vimos a los jóvenes púberes separados de sus madres, enviados a trabajos forzados, o a los barcos desde donde nunca regresaban. A los guerreros capturados se les sometía a los más crueles suplicios: los despedazaban los perros o morían descuartizados por los caballos. (...) Dije: No, Yarince, no. Y luego dije “no” de nuevo y dije lo de las mujeres de Taguzgalpa, de mi tribu: no queríamos hijos para las encomiendas, hijos para las construcciones, para los barcos; hijos para morir despedazados por los perros si eran valientes y guerreros. (...) Esa noche lloramos abrazados, conteniendo el deseo de nuestros cuerpos, envueltos en un pesado rebozo de tristeza. Nos negamos la vida, la prolongación, la germinación de las semillas. ¡Cómo me duele la tierra de las raíces sólo de recordarlo! No sé si llueve o lloro (BELLI, 2019, p.144-146).

Los recuerdos del personaje, que está inserido en el siglo XX, llevan a un contexto en que el colonialismo se asemeja mucho con lo que pasa en Nicaragua, que sigue siendo oprimida y perseguida, aunque no más por el reinado español. Bajo una dictadura militar apoyada por los EEUU, el país sigue una lógica colonial violenta, en que no se puede luchar por ideales que sean entendidos como “comunistas”, es decir, no es posible reivindicar, sin persecución, lo mínimo de derechos humanos.

Cuando acaba directamente la política del colonialismo, con la independencia de Nicaragua, en 1838, se desarrolla una nueva manera de trabajar el control social por medio de la opresión y explotación basada principalmente en la raza, y seguir con la acumulación de las poblaciones blancas, europeas y norteamericanas principalmente, a la vez que EEUU toma el lugar de potencia intervencionista en el país. Para Aníbal Quijano ([1989]2009), esta *nueva* manera de operar las relaciones sociales y económicas se llama colonialidad. Según este mismo autor, en América Latina como un todo, para que la colonialidad siga funcionando, es necesario una política de *precarización*, es decir, para mantener la acumulación de la población blanca, hay la necesidad de una política de dependencia del desarrollo de los países norteamericanos y europeos. En este contexto, la exploración, la dominación y el conflicto son tres elementos básicos que mantienen esta lógica.

Tras un largo período de inestabilidad económica y un golpe en 1909 conducido por los EEUU, en que los conservadores tomaron el poder, un sector liberal se radicaliza y Augusto César Sandino logra expulsar las tropas norteamericanas de Nicaragua, por medio de una guerrilla anti imperialista. Sin embargo, a través de la Guardia Nacional comandada por Anastasio Somoza García en 1934, con el asesinato de Sandino, hubo el inicio de una larga dictadura militar en el territorio nicaragüense. Con la protección y el permiso de EEUU y con un fuerte apoyo liberal-conservador, la familia de Somoza se hizo una de las más ricas del país y su dictadura se extendió por 45 años. En un contexto muy semejante, casi autobiográfico para Gioconda Belli, los personajes Itzá y Lavinia se encuentran en Managua y la narrativa toma un tono dual en que el presente refleja el pasado por medio de la opresión, la persecución, la tortura, la muerte que antes fueran traídas por los españoles y en el siglo XX se muestran de manera sistémica en el propio suelo nicaragüense.

Lavinia regresa a Nicaragua desde Europa para vivir en la casa de su tía que había muerto, y encuentra un naranjo que nunca había dado frutos. Sin embargo, el árbol genera una naranja y Lavinia toma su jugo. En este momento, Itzá penetra el cuerpo de Lavinia y se crea un mestizo sujeto, en que la conciencia de una va a influenciar a la otra y también al revés. La historia se mezcla en una afluencia en que pasado y presente se reflejan y se completan. La mirada de Itzá sobre la realidad demuestra una opresión que todavía no se acabó. A partir de la influencia de Itzá y de las relaciones que desarrolla Lavinia en su trabajo como arquitecta, ella va a entender políticamente desde un punto

de vista más crítico lo que ocurre en su país y, además, como Itzá lo hizo en el pasado, va a juntarse a la lucha armada contra la dictadura militar que somete el país y que mata a los nicaragüenses que están contra ese régimen. La colonialidad, entonces, es trabajada en la historia a través de la unión de esos dos personajes que dejan claro no solamente el ciclo de persecución y explotación autoritaria, sino también representan el movimiento continuo de transgresión e insurrección por la tierra y por los pueblos sometidos al sistema colonialista e imperialista:

Siento la sangre de Lavinia y me invade una plenitud de savia invernal, de lluvia reciente. De extraña manera, es mi creación. No soy yo. Ella no soy yo vuelta a la vida. No me he posesionado de ella como los espíritus que asustaban a mis antepasados. No. Pero hemos convivido en la sangre y el lenguaje de mi historia, que es también suya, ha empezado a cantar en sus venas. Aún tiene miedo. Aún escucho en la noche los colores vividos de su temor. Imágenes de muerte la acechan; pero también ahora pertenece, se afianza en terreno sólido, va creciendo raíces propias ya no se bambolea como la llama en el aceite. (...) Al principio, Yarince quería que me quedara en el campamento esperándolos. Pude evitarlo usando la estratagema de mi propia debilidad: ¿Y si venían los españoles?, dije. ¿Qué sería de mí? ¿Qué no podría sucederme, sola, en las largas esperas? Prefería morir en el combate a ser violada por los hombres de hierro o morir despedazada por los jaguares. Los convencí. Logré que me asignaran en la formación, un lugar protegido desde donde disparaba flechas envenenadas. Fui certera en la puntería. Así fue que, al cabo, me asignaron oficio en las batallas(...) (BELLI, 2019, p.150-151).

A ese posicionamiento político ante la colonialidad que está propuesto en la obra, Nelson Maldonado-Torres (2007) lo llama *giro decolonial*. En un sentido amplio y epistemológico, este cambio o giro surge por medio de la emergencia de nuevos espacios - sean institucionales o no - donde los pueblos subalternos puedan hablar y a la vez ser escuchados y vistos. “La mujer Habitada” propone un cambio radical de toma de voz, en que las mujeres son escuchadas, en que la historia va a ser contada a través de la mirada de ellas, y aún más, los hechos históricos y la percepción de la realidad son transmitidas desde la mirada indígena y latinoamericana. Con eso, la decolonialidad:

(...) aspira romper com a lógica monológica da modernidade. Pretende fomentar a transmodernidade: um conceito que também deve se entender como um convite ao diálogo e não como um novo universal abstrato imperial. A transmodernidade é um convite a pensar a modernidade/colonialidade de forma crítica, desde posições e de acordo com as múltiplas experiências de sujeitos que sofrem de distintas formas a colonialidade do poder, do saber e do ser. A transmodernidade envolve, pois, uma ética dialógica radical e um cosmopolitismo de-colonial crítico (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 162).

Al final del libro, la obra aclara la toma de mirada y voz por parte de una parcela subalterna de la sociedad, de donde no se suele esperar protagonismo, llevando la revolución y el cambio social con las propias manos. Lavinia, al entrar en la lucha armada

y utilizar de su posición profesional para acercarse del general de la dictadura en Nicaragua en la novela, Vela, pone en práctica el plan de secuestrar a él y a sus convidados, miembros militares del mismo régimen, en una fiesta en la casa de él, la casa que Lavinia proyectó. Cuando todo parece ir mal y el general no es encontrado, quien lo localiza es Lavinia y de pronto lo mata y así también pierde la vida, pero garantiza la victoria de sus compañeros y la liberación del pueblo de su país. El héroe no es hombre, tampoco norteamericano, sino una mujer latinoamericana:

Allí estaba aquel hombre, como los capitanes invasores; su cara esculpida de dios maligno, mirando a Lavinia, reconociéndola. Y el grito del muchacho. La sangre de ella se congeló. Sentí las imágenes apretujarse. Imágenes brillantes y opacas, recuerdos viejos y presentes. (...) Lavinia sintió en el tumulto de sus venas, la fuerza de todas las rebeliones, la raíz, la tierra violenta de aquel país arisco e indomable, apretándole las entrañas, dominando sobre la visión del muchacho, la visión de sí misma proyectada en aquellos ojos adolescentes, en el amor y el odio, en el bíblico “no matarás”. Supo entonces que debía cerrar el último trazo de todos los círculos, romper el vestigio final de las contradicciones, tomar partido de una vez y para siempre. Se desplazó veloz. Se situó frente a frente al hombre fornido, que la apuntaba y apretó sus dedos — agarrotados y duros— sobre el gatillo. (...) Ni ella y yo hemos muerto sin designio ni herencia. Volvimos a la tierra desde donde de nuevo viviremos. Poblaremos de frutos carnosos el aire de tiempos nuevos. Colibrí Yarince. Colibrí Felipe, danzarán sobre nuestras corolas, nos fecundarán eternamente. Viviremos en el crepúsculo de las alegrías, en el amanecer de todos los jardines. Pronto veremos el día colmado de la felicidad. Los barcos de los conquistadores alejándose para siempre. Serán nuestros el oro y las plumas, el cacao y el mango. La esencia de los sacuanjoches. Nadie que ama muere jamás (BELLI, 2019, p.423-426).

Itzá termina su narración evocando a elementos de su cultura indígena. Ella trae la idea de que uno cuando muere va a volver a su tierra, sea como un animal, sea como un elemento del reino vegetal. Además, la narradora presenta la imagen de los sacuanjoches de la inmortalidad, la flor nacional de Nicaragua, y plantea una toma de las riquezas nacionales que fueron robadas por los colonizadores. El giro decolonial se hace acción y las subalternas, al fin, son quienes cuentan y hacen la historia política de su país.

Referencias

- BELLI, G. *La mujer habitada*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Booket, 2019.
- FANON, F. *Os condenados da Terra*. Trad. de Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1965.
- FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Tradução de Jess

Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

KOLODNY, A. Dançando no campo minado: algumas observações sobre a teoria, a prática e a política de uma crítica literária feminista. *In: BRANDÃO, I et al. (Orgs.). Traduções da cultura: Perspectivas críticas feministas (1970-2010)*. Florianópolis: Editora Mulheres/EdUFAL, 2017, p. 216-256.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (coords.). 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, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

PAZ, O. *O arco e a lira*. São Paulo: Cosac Naify, 2012, p. 191- 192.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In: SANTOS, B. S. et al. (Orgs.). Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina.Sa, 2009, p. 73-118.

TESES SOBRE O MICROCONTO: OU QUANDO AS FORMIGAS LATINO-AMERICANAS DECIDIRAM ESCREVER*

Renan Augusto Ferreira Bolognin
Instituto Federal de Educação e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Avaré)

Resumo: Em dois ensaios célebres, “Teses sobre o conto” e “Novas teses sobre o conto”, Ricardo Piglia (2004a; 2004b) expõe argumentos respeitáveis sobre o referido gênero textual. No primeiro texto, o autor explora duas teses para a leitura dessas narrativas. Tendo em vista essa (quase) proposta metodológica, nossa pesquisa se interessou pela possibilidade de oferecer teses que dessem cabo da leitura de narrativas ainda mais curtas, os microcontos. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica que demonstra a aparente legitimação do gênero na América Latina por meio da publicação da *Antologia da literatura fantástica* (2013), de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares e Silvina Ocampo. No **século XXI, outra antologia, *La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas***, de David Lagmanovich (2010), parece confirmar a consolidação do microconto no continente americano. Como fundamentos teóricos, valemo-nos do conceito de “estética da iminência”, do sociólogo argentino Néstor García Canclini (2016), que permite vislumbrar e demonstrar o porquê de a América Latina ter consolidado esse gênero. Por meio dessa revisão bibliográfica e de análises textuais de algumas obras, alcançamos o objetivo deste artigo: oferecer duas teses que amparem a leitura de microcontos latino-americanos a partir dos desdobramentos sócio-históricos dos últimos dois séculos.

Palavras-chave: microcontos; estética da iminência; América Latina.

Prolegômenos: teses sobre o conto, de Ricardo Piglia

Si una hormiga resultara escritora, ¿qué podría escribir sino minificción?

David Lagmanovich

Ricardo Piglia (2004b, p. 91) apresenta em seu célebre ensaio “Teses sobre o conto” particularidades sobre uma breve forma narrativa específica: o conto. Para ini-

* Este texto é dedicado à profa. Dra. Rejane Cristina Rocha, que há anos me apresentou o texto “Teses sobre o conto”, de Ricardo Piglia e, desse modo, me incentivou a “caraminholar” análises de narrativas; ao amigo Nicolas Neves, o primeiro leitor das teses sobre o microconto e agitador de seus benefícios; ao meu eterno estudante Matheus Granato, por me confidenciar ter disfrutado de uma aula que ministrei sobre microcontos; e, por fim, à profa. Rosa Yokota, pelo incentivo à publicação deste artigo. A vocês pertencem os sentimentos mais carinhosos que emanam deste trabalho.

ciar sua argumentação – que compõe uma parte essencial da bibliografia básica de tantos cursos sobre a análise de narrativas –, Piglia lança mão de uma anedota de Antón Tchekhov: “Um homem em Montecarlo vai ao cassino, ganha um milhão, volta para casa, suicida-se”. Na sequência, o escritor argentino cinde a anedota e desvincula o sucesso do personagem nos jogos de azar de seu inexplicável suicídio. Nessa toada, Piglia argumenta que a estrutura de um conto é similar à de uma anedota: dupla. Esta duplicidade, no entanto, mostra-se mais subterrânea em um conto. Em outras palavras, o escritor explica que as motivações do suicídio do homem seriam sugeridas ao longo da narração de um conto de maneiras diversas e como diversos autores – do calibre de Ernest Hemingway, Franz Kafka, do próprio Tchekhov, entre outras e outros – tratariam os acontecimentos dessas duas histórias contíguas de modo particular.

Essa cisão de histórias constitui a primeira tese de estruturação dos contos. Nas palavras de Ricardo Piglia (2004b, p. 91): “O conto é um relato que encerra um relato secreto [...]”. Em outras palavras, poderíamos dizer que todo conto narra duas histórias paralelas: uma na superfície e outra mostrada ao longo da leitura. A percepção dessa cisão de narrativas paralelas é necessária para a resolução do que é lido em um conto. Dessa feita, Piglia assertou habilmente a segunda tese do conto: “[...] a história secreta é chave da forma do conto” (2004b, p. 91), proposição engenhosa por sugerir ao(à) crítico(a) dessas formas breves de narrativa o amparo de outros campos do conhecimento para procurar e decifrar o significado dessa tipologia textual.

A complexificação da abordagem argumentativa de Piglia pode estar assentada na percepção de que em meados do século XX a publicação de contos mais curtos do que os usuais era largamente aceita no universo livresco latino-americano. A esse respeito, a obra que parece cercear e inaugurar a importância desse domínio narrativo de contos mais concisos no território latino-americano parece ter sido a insigne *Antologia da literatura fantástica*, organizada por três escritores argentinos consagrados – Adolfo Bioy Casares, Jorge Luis Borges e Silvina Ocampo – e publicada pela editora argentina Editorial Sudamericana pela primeira vez em 1940 e pela segunda em 1965 com a adição de autores e textos então inéditos na coletânea.¹

Devido a essa primeira edição da antologia, com o passar dos anos esse compêndio de inúmeros autores estrangeiros que escreviam contos – sendo alguns deles demasiadamente curtos – ficou grandiosamente conhecido no território brasileiro por sua belíssima edição e pela tradução consistente de Josely Vianna Baptista, publicada pela extinta casa editorial Cosac Naify no ano de 2013. Aproximando essa discussão de um conceito teórico do sociólogo argentino Néstor García Canclini (2016) sobre as obras de arte contemporâneas – conhecido como estética da iminência –, talvez consigamos explorar sutilmente o porquê de a América Latina do século XX ter sido o reduto não ape-

¹ Cf. COSTA, Walter Carlos. Traducción y formación de géneros: la Antología de la literatura fantástica de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 17, p. 74-81, out. 2015. p. 80.

nas de uma produção sobressalente de contos e de contistas, como também meditar a respeito do porquê de a concisão ter se tornado uma figura de destaque – e, pelo visto, ter sido levada gradualmente em consideração pela produção contística latino-americana.

Para isso, é importante ressaltar que o Brasil e nossos vizinhos falantes de espanhol parecem ter e têm escrito contos abreviados, com suas questões estruturais enredadas nas malhas dos complexos acontecimentos políticos, econômicos, sociais, militares, educacionais e sobre os mais variados descabros vivenciados nesses campos por seus cidadãos. Em outras palavras, o conceito de estética da iminência parece contribuir tanto para a análise desses pequenos contos que parecem ter sido escritos por formigas – conforme apre(e)ndemos na leitura subterrânea do microconto do escritor argentino David Lagmanovich que epigrafa este texto –, como diz respeito às condições nada privilegiadas de inúmeros campos nas sociedades da América Latina. Melhor dizendo, a estética dos textos curtos contidos desde a antologia supracitada de Borges, Bioy Casares e Ocampo antecipa os desdobramentos das condições de vida exíguas dos países latino-americanos.

Não afirmamos com isso que as(os) escritoras(es) de microcontos supusessem que seus textos possuiriam certo sentido oracular imbuído em suas formas. No entanto, é inegável que a forma como seu desprendimento do gênero conto, enquanto uma “de suas variantes”, conforme o propalava Piglia (2004b, p. 89-93) visando teses que dessem conta da análise de suas formas breves similares, resultou em uma quase alteração de ambos os gêneros. Em outra medida, Piglia (2004a, p. 103) também explora de que modo essa estrutura oracular é própria da estética dos contos de Borges. Dizendo de outro modo, o início da narrativa atua como um prenúncio do desenlace dos contos desse último autor argentino. No entanto, essa forma oracular borgeana não apenas constitui seus contos, como também a tipologia do microconto e de outros materiais artísticos que involucram: “A arte de narrar [que] é uma arte da duplicação; é a arte de pressentir o inesperado; de saber esperar o que vem, nítido, invisível, como a silhueta de uma borboleta contra a tela vazia” (PIGLIA, 2004a, p. 114). Desse debate originou-se, ao nosso ver, uma caracterização do microconto por sua brevidade de linhas e palavras tão limitadas de tal modo que (quase) poderiam prescindir de um cômputo adequado para delimitar o microconto – vértebra arrancada do conto – e de um entremear quase instantâneo do início com o fim da narrativa.

Justamente na limitação vocabular – estrutura característica do microconto; no desenvolvimento dessa estética e proeminência desse gênero na mão de inúmeros escritores e escritoras latino-americanas; nas motivações políticas e sociais subjacentes a essas escritas; e, por fim, no estabelecimento de duas teses que amparem a análise e a leitura de microcontos latino-americanos de meados do século XX aos do XXI é que estão organizadas as bases deste artigo. Para isso, na seção seguinte apresentaremos

as aparentes fundações do microconto.

1. Microconto, vértebra espinhal

Uma pesquisa dedicada à gênese do microconto alcança os tempos antigos chineses e parece ancorar este gênero como uma vértebra (ainda não) extraída do conto. Nesse sentido, o princípio aparente desta designação textual parece estar amparado em alguns textos de eras imemoriais da China Antiga. Entre eles, destaca-se o conto anônimo “O espelho chinês”, de possível origem oral e popular:

Era uma vez um camponês chinês que estava indo para a cidade vender a safra de arroz na qual ele e a esposa estavam trabalhando. Sua mulher lhe pediu que não se esquecesse de trazer um pente. O homem chegou à cidade e, estando lá, vendeu a colheita. Depois disso, ele se encontrou e se reuniu com vários companheiros e todos começaram a beber e a comemorar o que haviam conseguido. Depois disso, e ainda um pouco desorientado, o fazendeiro lembrou que sua esposa lhe havia pedido para levar algo para ela. Entretanto, ele não conseguia se lembrar o quê. Por essa razão, foi a uma loja e comprou o produto que mais o chamou a atenção. No caso, o item era um espelho, com o qual ele voltou para casa. Depois de presenteá-lo à esposa, ele voltou a trabalhar no campo. A jovem esposa se olhou no espelho e de repente começou a chorar. Sua mãe lhe perguntou por que ela chorava. Para explicar a ela, a filha lhe entregou o espelho e respondeu que a causa de suas lágrimas era que seu marido havia trazido outra mulher com ele, jovem e bonita. Sua mãe também olhou para o espelho e, depois de fazer isso, disse à filha que não tinha nada com que se preocupar, pois se tratava de uma mulher velha² (REDACCIÓN, 2020, tradução nossa).

A retomada de microcontos mais atuais – como os dos séculos XX e XXI – parece denotá-los como esqueléticos textualmente se comparados ao texto acima. Das diversas desnutrições das vértebras do conto, parece ter surgido a classificação de um número exíguo de palavras que adequa um dado conto aos prefixos “mini” e “micro”. Ao longo dos tempos, o prefixo “mini” parece ter caído em desuso possivelmente devido ao avanço da tecnologia e sua relação promíscua com os componentes microscópicos da computação não vistos a olho nu. Quiçá ao longo do tempo denominemos essa tipologia vertebral do conto de nanocontos devido ao avanço da tecnologia e de seus componentes de centímetros minúsculos (elevados à nona potência!) parecerem ressignificar a

² Había una vez un campesino chino, el cual iba a ir a la ciudad a vender la cosecha de arroz en la que él y su esposa habían estado trabajando. Su mujer le pidió que, aprovechando el viaje, no se olvidase de traerle un peine. El hombre llegó a la ciudad y una vez allí vendió la cosecha. Tras hacerlo, se encontró y reunió con varios compañeros y se pusieron a beber y a celebrar lo conseguido. Después de ello, y aún un poco desorientado, el campesino recordó que su esposa le había pedido que le trajera algo. Sin embargo, no recordaba el qué, con lo que acudió a una tienda y compró el producto que más le llamó la atención. Se trataba de un espejo, con el cual regresó a su hogar. Tras dárselo a su esposa, se marchó de nuevo a trabajar en el campo. La joven esposa se miró en el espejo, y repentinamente empezó a llorar. La madre de esta le preguntó el porqué de tal reacción, a lo que su hija le pasó el espejo y le respondió que la causa de sus lágrimas era que su marido había traído consigo otra mujer, joven y hermosa. La madre de esta miró también el espejo, y tras hacerlo le respondió a su hija que no tenía de qué preocuparse, dado que se trataba de una vieja.

extensão dos textos literários de cada época.

Permanecendo no território da extensão dessas formas breves, Piglia (2004a, p. 98) afirma em suas “Novas teses sobre o conto” que “[...] o conto é um tratado sobre a economia da arte”. Dando um efeito parafrástico a essa afirmação e de posse da recordação da história sangrenta e das desigualdades sociais da América Latina, afirmaríamos que todo microconto é um tratado implícito sobre a escassez econômica da arte e de um povo. Em outras palavras, a escassez toca intrinsecamente em nossas feridas sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas.

No microconto chinês, percebemos que sua estrutura nutre uma aproximação vertebral com a coluna espinhal do gênero conto. Isto é, aparentemente o microconto é uma versão amputada, fecundada e que adquiriu um torso próprio ao longo dos séculos. No entanto, se o microconto nasceu como uma variante do conto, ele não deixa de possuir seus atributos e particularidades. Por essa razão, as teses de Ricardo Piglia (2004b) sobre o conto possuir duas histórias paralelas contadas através de uma e de que a segunda história é a chave da primeira podem ser aproveitadas para a leitura dos microcontos. Contudo, a brevidade deste último gênero denuncia que essas duas histórias podem ser dinamitadas em inúmeras.

A história de um microconto depende de muitas histórias além dessa duplicidade, pois o leitor e a leitora parecem realizar de maneira mais límpida do que em outros gêneros narrativos a escrita ou a colocada em marcha dos argumentos dessas narrativas breves.³ Da mesma forma, encontrar uma única chave decifradora na leitura de um microconto por meio de uma, também única, segunda história é abrandar a grandiosidade escondida nesse tipo textual.

Retornando ao texto chinês mencionado, percebemos inicialmente que sua estrutura é concisa e distanciada do estereótipo de um conto. Embora esse texto também seja maior do que os microcontos da atualidade, nota-se já nele a ausência de uma única história subterrânea como premente. Afinal, trata-se de uma história assentada sobre os liames frouxos da ilusão e da realidade; na mobilidade de um homem e na imobilidade de uma mulher na sociedade de então (que perdura, desgraçadamente, na atualidade); no humor da vida comum; na beleza da idade avançada depreciada aos olhos da sociedade; etc. Em outra medida, diríamos que tampouco a chave da história seria identificada de modo descomplicado no conto acima. Afinal, intervir em sua leitura escolhendo apenas uma das segundas histórias elencadas, se não despropositado, provoca a ruína das múltiplas possibilidades de leitura. Não afirmamos, no entanto, que a segunda das teses de Ricardo Piglia, que versa a respeito de o conto possuir uma segunda história, não seja uma chave de leitura primorosa. Seus procedimentos didáticos ainda permanecem pertinentes e intrigantes para a leitura de contos. No entanto, a estrutura sucinta

³ Sobre isso nos referimos à função exercida pelo leitor como o responsável por colocar o texto literário em funcionamento, conforme Umberto Eco (1998).

de um microconto parece requerir leituras múltiplas por seu caráter visual, que demanda significados especuladores, assim como uma leitura trans-histórica de um conto poderia resultar em diferentes interpretações ao longo dos séculos (o que não indicaria, portanto, a existência de uma única chave de leitura fixada e decifradora de um dado (micro)conto como Piglia parece apregoar implicitamente em sua tese de número um).

Ousaríamos afirmar que do conto surgiram outras tipologias textuais breves e narrativas circundadas por leituras específicas a seus formatos e narrações. Entre essas formas breves, não nos esqueçamos dos haicais (em grande parte narrativos) de Matsuo Bashô (1644-1694); das fábulas do grego Esopo; dos inúmeros (e também narrativos!) baralhos de tarô que circulam no Ocidente; do surgimento e da popularização das fotografias no início do século XX, com as narrativas contidas em cada pose; além da rede social Twitter, que veicula tantas histórias curtas devido ao limite de caracteres permitido ao usuário.⁴ Todos – e sem exceção – esses meios narrativos parecem ter nascido e se desenvolvido como ramos do mesmo tronco da árvore do conto popular. Nascidos e podados esses ramos, eles foram introduzidos à terra novamente e produziram novos frutos dessa mesma espécie narrativa, mas com suas texturas, larguras, odores e frutos muito diversos.

Além das narrativas específicas embrenhadas em histórias de encantamento, feitiçaria e desenlaces abertos, o microconto também comportaria essas estratégias e tendências habilmente. A eficácia dessa incorporação pode ser exemplificada na outrora mencionada *Antologia da literatura fantástica*, de Borges, Casares e Ocampo. Em uma nota breve (presente na edição brasileira publicada pela Cosac Naify, em 2013), os antologistas inserem uma divertida afirmação de Jorge Luis Borges a respeito dessa coletânea ao ser publicada na Itália no ano de 1982: “Não traduziram nossa antologia: procuraram as fontes e traduziram. Agiram assim em prejuízo do leitor, naturalmente. Não deveriam ter escolhido um livro de autores que se distinguem por suas transcrições e citações infinitas” (BORGES; CASARES; OCAMPO, 2013, p. 21).

Em outras palavras, o escritor argentino parece apontar para o fato de que muitas das narrativas breves lidas ao longo da *Antologia* são uma reescrita de textos de inúmeros autores posteriormente, reimaginados por eles. Para isso, leiamos o microconto “Sozinha com sua alma” (“Sola y su alma”, na versão em língua espanhola), de Thomas Bailey Aldrich, identificado pela antologia como um “[...] poeta e romancista norte-americano, nascido em New Hampshire em 1836; falecido em Boston em 1907”. (BORGES; CASARES; OCAMPO, 2013, p. 28). Eis o texto: “Uma mulher está sentada sozinha em sua casa. Sabe que não há mais ninguém no mundo: todos os outros seres estão mortos. Batem à porta” (ALDRICH *apud* BORGES; CASARES; OCAMPO, 2013, p. 28).⁵

⁴ Se houver interesse, recomendamos a página de microcontos de Carlos Seabra no Twitter: @microcontos. Também recomendamos a página digital microcontos.com.br, por possuir uma grande coletânea de autores brasileiros que escrevem essa tipologia textual na internet.

⁵ Una mujer está sentada sola en una casa. Sabe que no hay nadie más en el mundo: todos los otros seres han muerto. Golpean a la puerta (ALDRICH *apud* CASARES, BORGES, OCAMPO, 1977, p. 12).

De certo modo, poderíamos associar esses textos não só à reunião de escritores de todo o globo, mas também ao jargão popular “trabalho de formiguinha”. Esse jargão se referiria, inclusive, aos seres do microconto que batem à porta: esses fantasmas, ou essas formiguinhas, são tão pequeninos em relação à organicidade do livro que parecem invisíveis.⁶

Entre os inúmeros textos da coletânea, de muitos autores de biografia desconhecida, alguns flertam com uma possível escrita velada de Bioy Casares, Borges e Silvina Ocampo. Entre eles, leiamos “Os olhos culpados”, de Ah’med Ech Chiruani:

Contam que um homem comprou uma moça por quatro mil denários. Um dia olhou para ela e começou a chorar. A moça lhe perguntou por que estava chorando; ele respondeu:

– Tens olhos tão belos que me esqueci de adorar a Deus.

Quando ficou sozinha, a moça arrancou os próprios olhos. Ao vê-la neste estado, o homem ficou aflito e disse:

– Por que te maltrataste assim? Diminuíste o teu valor.

Ela respondeu:

– Não quero que haja nada em mim que te afaste de adorar a Deus.

De noite, o homem ouviu em sonhos uma voz que dizia: “A moça diminuiu seu valor pra ti, mas o aumentou para nós e a tiramos de ti”. Ao acordar, encontrou quatro mil denários sob o travesseiro. A moça estava morta (CHIRUANI *apud* BORGES; CASARES; OCAMPO, 2013, p. 149).⁷

⁶ Os demais microcontos da coletânea são os seguintes: “Em forma de cesto”, de John Aubrey (p. 28); “Quem é o rei?” e “Os prazeres deste mundo”, de Léon Bloy (p. 107-108); “Odin”, de Jorge Luís Borges (p. 128-129); “O descuido”, de Martin Buber (p. 129); “A obra e o poeta”, de Sir Richard Francis Burton (p. 130); “Um fantasma autêntico”, de Thomas Carlyle (p. 145-146); “O sonho da borboleta”, de Chuang Tzu (p. 150); “O gesto da morte”, de Jean Cocteau (p. 150-151); “Gulodice mística” e “No encalço do mestre”, de Alexandra David-Neel (p. 163-164); “Viver para sempre”, de James George Frazer (p. 185); “Um crente”, de George Loring Frost (p. 185-186); “O negador de milagres”, de Herbert Alan Giles (p. 200); “Por que o inferno” e “O sangue no jardim”, de Ramón Gómez de la Serna (p. 200-201); “Final para um conto fantástico”, de I. A. Ireland (p. 207); “O cervo escondido”, de Lieh Tsé (p. 269); “A sombra das jogadas”, de Edwin Morgan (p. 296); “História de raposas”, de Niu Jiao; “O lenço que se tece sozinho”, de Walter William Skeat (p. 392); “Histórias universais”, de Olaf Stapledon (p. 392-393); “A seita do lótus branco”, de Richard Wilhelm (p. 423-424); “Os cervos celestiais” e “A proteção pelo livro”, de Gerald Willoughby-Meade (p. 424-425); “A sentença”, de Wu Cheng’en (p. 426). Os títulos em português referem-se à edição brasileira da Cosac Naify, traduzida por Josely Vianna Baptista.

⁷ Cuentan que un hombre compró a una muchacha por cuatro mil denarios. Un día la miró y echó a llorar. La muchacha le preguntó por qué lloraba; él respondió: “Tienes tan bellos ojos que me olvido de adorar a Dios.” Cuando quedó sola, la muchacha se arrancó los ojos. Al verla en ese estado el hombre se afligió y le dijo: “¿Por qué te has maltratado así? Has disminuido tu valor.” Ella le respondió: “No quiero que haya nada en mí que te aparte de adorar a Dios.” A la noche, el hombre oyó en sueños una voz que le decía: “La muchacha disminuyó su valor para ti, pero lo aumentó para nosotros y te la hemos tomado.” Al despertar, encontró cuatro mil denarios bajo la almohada. La muchacha estaba muerta (CHIRUANI *apud* BORGES; CASARES; OCAMPO, 1977, p. 12).

O movimento de aparente intervenção e apropriação deste suposto texto alheio – e que torna os escritores argentinos meros artífices velados da confecção literária – sugere que essa *Antologia* está amparada em trabalhos ínfimos, tanto na escolha de inúmeros textos breves e fragmentos concisos de outros, como na infiltração autoral mais detalhista e que só poderia ser realizada e perceptível se prestássemos atenção nos insetos deambulando por aí, como as formigas – ou esses escritores supostamente fictícios dos microcontos da coletânea.⁸ E, se formos além, notaremos que as perambulações desses seres foram desde a construção textual rebuscada e potencializada dessas formas breves para a maneira como elas se comportam diante e em relação ao contexto latino-americano dos séculos XX e XXI.

2. Quando um dado externo se converte em um dado interno

Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando, portanto, interno (CANDIDO, 2006, p. 13).

O capítulo “Crítica e sociologia” do livro *Literatura e sociedade*, escrito por Antonio Candido e cuja primeira edição data de 1965, é indubitavelmente um dos baluartes da obra e base do crítico literário dedicado à aliança da estrutura textual a desdobramentos sócio-históricos. Consideremos, com essa citação – tão conhecida! – a estruturação dos microcontos desta seção como produzidos com excelência por escritores latino-americanos que os fundaram e alicerçaram em uma origem externa. Em outras palavras, esses microcontos latino-americanos foram elaborados com dados históricos e sociais articuladores e/ou estéticas emuladoras (da iminência) de acontecimentos sócio-históricos da América Latina e/ou da potencialidade de expansão desses textos e de seus significados ao longo de seus países devido às inúmeras narrativas que os constituem e identificam culturas, também inúmeras, bem como contextos de circulação do literário.

Para exemplificar essa potencialidade escritural do microconto que circula nessa América, vale a pena lembrar um do escritor guatemalteco radicado no México, Augusto Monterroso (e, possivelmente, o mais conhecido entre todos): “**El dinosaurio** – Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”⁹ (MONTERROSO, 1998b, p. 57, grifo nosso). Essa narrativa foi publicada originalmente em 1959, e sua potencialidade reside justamente em suas inúmeras interpretações dedicadas à difusa tipologia narrativa à qual esse texto pertence: i. Um conto de fadas em que um/a personagem se vê desperto ao lado de um dinossauro que não sabemos se representa alguma ameaça à/ ao personagem; ii. Uma fábula, cuja diegese é formada por animais falantes e da qual

⁸ Os autores supostamente fictícios e/ou pseudônimos (sobretudo) de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares e Silvina Ocampo, além de Ah'med Ech Chiaruani, são: George Loring Frost, I. A. Ireland e Niu Jiao.

⁹ “Quando acordou, o dinossauro ainda estava ali.” (Tradução nossa).

não sabemos tampouco se a/o personagem é humana/o ou não; iii. Todas as anteriores e que podem ser aliadas à escrita de um microconto alegórico e crítico sobre a situação política mexicana, representando-se no dinossauro o “Partido Revolucionário Institucional” (PRI), apelidado dessa maneira pela cultura mexicana por sua permanência (até a década de publicação do texto) durante mais de sete décadas no poder.

Além da variada corrente de significados interposta na leitura desse texto tão curto, também podemos mencionar inúmeras reescritas do dinossauro de Monterroso. A esse respeito, cabe aclarar que não se trata de “reimaginações” do texto sob uma perspectiva isenta de significados sociais, políticos e históricos, pois algumas das reescritas desse microconto demonstram a percepção fragmentada e reinterpretada de sociedades e contextos distintos acarretadas na leitura do “Dinossauro”.

Antes disso, cabe citar que esses textos haviam sido recolhidos previamente em uma importante coletânea do escritor e professor David Lagmanovich em 2006 (sendo a edição citada neste artigo datada de 2010), intitulada *La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas* e organizada a partir de uma tríade estrutural de microcontos em torno de três categorias: 1) textos com 30 palavras ou mais; 2) de 20 a 30 palavras; e 3) com menos de 20 palavras. Ousaríamos afirmar que essa obra de Lagmanovich parece perder pontos por sua extensão enxuta se comparada à antologia de Borges, Bioy Casares e Ocampo. No entanto, ela merece melhor atenção e uma edição mais dedicada por sua importância historiográfica literária ao reunir autoras e autores de língua espanhola e ocupar um lugar central para essa produção literária; assim como seu antologista, que teve, inclusive, seu nome homenageado nas “IV Jornadas Nacionales de minificción: horizontes de la brevedad en el mundo iberoamericano”¹⁰ realizadas na Universidad de Cuyo, Mendoza, na Argentina em novembro de 2011.

Feita a apresentação da obra em que esses textos estão contidos, cabe ler e posteriormente averiguar de que modo a reescrita do microconto de Augusto Monterroso aponta para outras possibilidades de escrita e para uma multiplicidade de significados:

PABLO URBANYI (Argentina-Canadá): “El dinosaurio” (12 palabras) Cuando despertó, suspiró aliviado: el dinosaurio ya no estaba allí (p. 18, s/d).¹¹

JAIME MUÑOZ VARGAS (México): “El corrector” (9 palabras) Cuando enmendó, la herrata todavía estaba allí (p. 19, s/d).

¹⁰ Este evento e suas mesas podem ser conferidos no seguinte endereço eletrônico: <http://minificcion2011mdz.blogspot.com/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

¹¹ Em relação aos microcontos da coletânea *La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas*, de David Lagmanovich (2010), e de como eles são citados ao longo deste texto, decidimo-nos pela organização de citações por autor, página e data: i. O prenome e o sobrenome serão citados antes do microconto, assim como estão no livro de Lagmanovich para enfatizarmos que se trata da obra de terceiros, não da do pesquisador/escritor argentino; ii. As páginas referem-se às do livro de Lagmanovich, e não às dos inúmeros livros em que estão contidos. Essa escolha partiu do interesse em facilitar a pesquisa na obra; e iii. As datas referem-se às (quando mencionadas) publicações citadas por Lagmanovich e não à data de publicação do livro do autor.

JAIME MUÑOZ VARGAS (México): “El descarado” (9 palabras) Cuando plagió, el copyright todavía estaba allí (p. 19, s/d).

EDUARDO BERTI (Argentina): “Otro dinosaurio” (19 palabras) Cuando el dinosaurio despertó, los dioses todavía estaban allí, inventando a la carrera el resto del mundo (p. 13, s/d).¹²

Resumindo, a primeira das narrativas aponta para o alívio envolvendo a agora inexistente presença do dinossauro; a segunda e a terceira apontam para uma reescrita do ponto de vista editorial; e a quarta, por fim, para a incessante e mitológica cosmogonia. Pois bem, examinadas as fundações sócio-históricas de inúmeros países latino-americanos, lembraremos como inúmeros governos militares autoritários marcaram (e ainda marcam o Brasil de 2021) presença constante e dilacerante como um traço compartilhado pelas histórias oficiais de inúmeros países do Cone Sul. Dar-se conta de a narrativa de Pablo Urbanyi poder tocar justamente nessa ferida nunca cicatrizada é como recuperar esse período sangrento e perceber os vários países que suspiraram aliviados pelo fim dos regimes autoritários vivenciados nas repúblicas latino-americanas. Ou pela ausência de nossos dinossauros.

Jaime Muñoz Vargas parece contracenar, em seus dois microcontos, questões editoriais recorrentes, como a correção e o plágio, e como elas apontam para a ética profissional no continente. Por sua vez, Eduardo Berti recupera no seu outro dinossauro as inúmeras tradições orais, folclóricas e mitológicas de um continente em gradual e, por isso, não completa produção e compreensão. Recuperando Néstor García Canclini (2016), em seu livro *A sociedade sem relato*, o pesquisador argentino questiona como a obra de arte está organizada a partir de uma estrutura de projeção de acontecimentos sociais, políticos, históricos e econômicos a partir de inúmeros feixes que podem ser interpretados pelas e pelos hermenutas mais experientes nas análises artísticas e textuais sob a perspectiva de um conceito chamado por ele de “estética da iminência”. Além deste conceito, o sociólogo chama a atenção para uma característica particular das obras artísticas contemporâneas: estarem contidas em um período histórico que não possui uma narrativa que ampare cada país ou mesmo o continente, afinal, a fragmentação parece ter correspondido a uma dissipação da estabilidade da cultura nacional. Inclusive, esse argumento serve para notarmos como o texto de Monterroso correu em direção às mãos de outro escritor mexicano e de outros dois argentinos. Essa narrativa flerta, portanto, com outras culturas latino-americanas e parece demonstrar,

¹² PABLO URBANYI (Argentina-Canadá): “O dinossauro” (12 palabras) Cuando acordou, suspirou aliviado: o dinossauro já não estava ali (p. 18, s/d).

JAIME MUÑOZ VARGAS (México): “O corretor” (9 palabras) Cuando retificou, a errata ainda estava ali (p. 19, s/d).

JAIME MUÑOZ VARGAS (México): “El descarado” (9 palabras) Cuando plagió, el copyright todavía estaba ali (p. 19, s/d).

EDUARDO BERTI (Argentina): “Otro dinossauro” (19 palabras) Cuando el dinossauro acordó, los dioses todavía estaban ali, inventando a la carrera el resto del mundo (p. 13, s/d). (Traduções nossas).

não só como inúmeros países passaram (e ainda passam) por regimes de exceção de liberdades individuais, mas também para como os relatos que sustentam cada um desses países parecem desvanecidos e compartilhados. Por isso, textos tão curtos como esses microcontos parecem porta-vozes eficazes para a circulação de tantas ideias sociopolíticas em ebulição e em iminência nas variadas sociedades latino-americanas.

Essa breve extensão, além de os tornar formigas carregando ideologias abreviadas ao longo de inúmeros países da América Latina, parece realizar a função de recordar o que devemos refletir e/ou expurgar de nossa formação cultural. Para demonstrá-lo, leiamos outros microcontos da coletânea de David Lagmanovich:

ANA MARÍA MOPTY DE KIORCHEFF (Argentina): “Dibujo” (20 palabras) Con claridad soñó que el que lo creaba, moría. Al día siguiente no pudo despertar ninguno de los dos (p. 11, 1998).

ARMANDO JOSÉ SEQUERA (Venezuela): “Una sola carne” (25 palabras) Tan pronto el sacerdote concluyó la frase ...y formaréis una sola carne, el novio, excitado, se lanzó a devorar a la novia (p. 7, s/d).

GABRIEL JIMÉNEZ EMÁN (Venezuela): “El hombre invisible” (13 palabras) Aquel hombre era invisible, pero nadie se percató de ello (p. 17, 1981).

JAIME VALDIVIESO (Chile): “Cordero de Dios” (26 palabras) – ¿Por qué vas a matarme? ¿No sabes acaso que soy el Cordero de Dios que quita los pecados del mundo? – Precisamente por eso (s/d, p. 7).

MARCO DENEVI (Argentina): “Veritas odium parit” (19 palabras) – Traedme el caballo más veloz – pidió el hombre honrado –. Acabo de decirle la verdad al rey (p. 13, 1969).

MIGUEL GÓMES (Venezuela): “Cotidiana” (27 palabras) Tras una discusión, coloqué a mi mujer sobre la mesa, la planché y me la vestí. No me sorprendió que resultara muy parecida a un hábito (p. 6, 1987).

MÓNICA LAVÍN (México): “Motivo literario” (32 palabras) Le escribí tantos versos, cuentos, canciones y hasta novelas que una noche, al buscar con ardor su cuerpo tibio, no encontró más que una hoja de papel entre las sábanas (p. 4, 1996).

ORLANDO ENRIQUE VAN BREDAM (Argentina): “Preocupación” (21 palabras)

– No se preocupe. Todo saldrá bien – dijo el Verdugo.

– Eso es lo que me preocupa – respondió el Condenado a muerte (p. 10, 1994).

RENÉ AVILÉS FABILA (México): “El harén de un tímido” (20 palabras) Como temía decirles que no, opté por conservar a todas las mujeres que he amado (p. 10, 1998).¹³

O primeiro dos microcontos apresenta o que seria uma das elucubrações mais consistentes de inúmeras autoras e autores da América Latina (inclusive remonta entre eles a obra de Jorge Luis Borges): a confecção de uma obra literária amparada entre a ficção e a realidade ou vinculada com o escritor e seus personagens. Não por acaso, um dos escritores brasileiros contemporâneos mais lidos na atualidade, Ricardo Lísias (2020), afirma que o Brasil não superou o jogo de contaminação da biografia do autor em sua escrita literária. No microconto de Ana María Mopty de Kiorcheff (“Dibujo”), o enredo enxuto parece apontar que não apenas a produção literária brasileira, mas também a latino-americana incorporam uma leitura contígua entre vida e obra. Talvez isso permaneça desde o ano de publicação do texto, 1998, até os dias atuais.

Em “Una sola carne”, do venezuelano Armando José Sequera, percebemos como o casamento heteronormativo (e mesmo os flertes e os romances) está contaminado com valores violentos e/ou sexuais em lugar dos benefícios mais sentimentais que um relacionamento amoroso poderia representar a seus contraentes. Do também venezuelano Miguel Gomes, o microconto “Cotidiana” explora alegoricamente o sofrimento da subserviência da mulher latino-americana alegorizada como uma vestimenta que é tanto um hábito do ponto de vista indumentário, quanto do cotidiano dos amantes. A mexicana Mónica Lavin habilmente conseguiu explorar, em “Motivo literario”, o contágio da idealização do amor e de sua nunca concretização sofrido por inúmeras sociedades. Se por um lado esse enaltecimento do amor esbarrou na corporificação dos objetos amados, por outro o microconto “El harén de un tímido”, de René Avilés Fabila demonstra como os efeitos dessa idealização do amor nas sociedades latino-americanas não excluíram

¹³ ANA MARÍA MOPTY DE KIORCHEFF (Argentina): “Dibujo” (20 palabras) Com a claridade sonhou que quem o criava, morria. No dia seguinte nenhum dos dois conseguiu acordar (p. 11, 1998).

ARMANDO JOSÉ SEQUERA (Venezuela): “Una só carne” (25 palabras) Logo que o sacerdote concluiu a frase... e formareis uma só carne, o noivo, excitado, se pôs a devorar a noiva (p. 7, s/d).

GABRIEL JIMÉNEZ EMÁN (Venezuela): “O homem invisível” (13 palabras) Aquele homem era invisível, mas ninguém se deu conta disso (p. 17, 1981).

JAÍME VALDIVIESO (Chile): “Cordeiro de Deus” (26 palabras) – Por que você vai me matar? Por acaso, você não sabe que eu sou o Cordeiro de Deus que tira os pecados do mundo? – Exatamente por isso (s/d, p. 7).

MARCO DENEVI (Argentina): “Veritas odium parit” (19 palabras) –Traga-me o cavalo mais veloz – o homem honrado pediu. – Acabo de dizer a verdade ao rei (p. 13, 1969).

MIGUEL GÓMES (Venezuela): “Cotidiana” (27 palabras) Depois de uma discussão, coloquei minha mulher sobre a mesa, passei-a com o ferro e a vesti. Não me surpreendeu que ela tenha ficado muito parecida com um hábito (p. 6, 1987).

MÓNICA LAVÍN (México): “Motivo literario” (32 palabras) Escreveu tantos versos, contos, canções e até romances para a pessoa amada que uma noite, ao buscar com ardor seu corpo tépido, não encontrou nada mais que uma folha de papel entre os lençóis (p. 4, 1996).

ORLANDO ENRIQUE VAN BREDAM (Argentina): “Preocupação” (21 palabras) – Não se preocupe. Tudo sairá bem – disse o Carrasco. – É isso o que me preocupa – respondeu o Condenado à morte (p. 10, 1994).

RENÉ AVILÉS FABILA (México): “O harém de um tímido” (20 palabras) Como temia dizer a vocês que não, optei por conservar todas as mulheres que ameí (p. 10, 1998). (Traduções nossas).

suas faces machistas. Embora não esteja explícita, textualmente, o está socialmente: é somente permitido a um homem (ou a um personagem do sexo masculino) conservar amantes sob seu domínio.

Outros microcontos também parecem apontar para outras características de estruturação de inúmeras sociedades que compõem todo o enorme bloco latino-americano. O microconto “El hombre invisible”, do venezuelano Gabriel Jiménez Emán, evoca nossos países abarrotados de pobreza. São homens e mulheres invisibilizados, ainda que por membros das camadas economicamente mais exíguas de inúmeras sociedades. O chileno Jaime Valdivieso apresenta, em “Cordero de Dios”, não uma narrativa violenta de intolerância religiosa, mas quase argumenta sobre a necessidade de desconstrução de inúmeros preconceitos arraigados em nossas imperfeições pessoais e sociais. Entre esses desconcertos, o argentino Marco Denevi manifesta, em “Veritas odium parit”, como a estruturação hierárquica é extremamente insegura para a vida humana latino-americana. A verdade dita a alguém de uma camada mais alta pode resultar precisamente em morte e perseguição. Esse esquema ditatorial evidentemente se aproxima da maneira pela qual inúmeras de nossas sociedades foram forjadas no extermínio, na escravização, na marginalização, na exceção e na tortura. Não por acaso, e desgraçadamente, o microconto “Preocupación”, de Orlando Enrique Van Bredam, pode ser tão assimilado e interseccionado em inúmeras histórias da América Latina sobre militarismo forçado e sangue derramado. Desafortunadamente, esse texto aponta para uma formação social estruturada no sangue e na violência, parecendo afirmar que essa configuração constitui nosso futuro.

Uma coletânea brasileira de microcontos encantadora é *Dois palitos*, de Samir Mesquita (2007), que se tratava de um interessante site em linguagem Java no qual podíamos escolher entre cinquenta palitos de uma caixa de fósforos que continham, cada um deles, um texto. Curiosamente, os textos subsequentes contêm as mesmas temáticas dos lidos anteriormente (violência e imaginação).

Família – Cortou os pulsos. E a mãe preocupada com a sujeira no chão.

Neurótica – O único que lucrava com suas loucuras era seu psiquiatra.

[Sem título] – Queria ser escritora. Começou mentindo para os pais.

[Sem título] – Era hora de dar um salto na vida. Escolheu a janela do 10º andar. (MESQUITA, 2007).

O site de microcontos organizado por Marcelo Spalding (2007), *Minicontos coloridos*, é outra experiência deliciosa de leitura. Nesse texto de literatura digital, o leitor pode escolher porcentagens distintas de cores primárias (vermelho, verde e azul) e,

assim, “pintar” o texto que lerá. Por exemplo, mantendo 0% de vermelho, verde e azul, pintaremos o seguinte microconto de cor negra: “Apresentar o Betão pra mãe foi fácil, difícil foi me segurar quando ela perguntou porque eu resolvi namorar com um negro”, que toca diretamente no racismo (não mais velado) que constitui as inúmeras sociedades latino-americanas. Pintando o microconto de rosa (PASCOAL *apud* SPALDING, 2007, 100%, 50% e 75%)¹⁴, lemos a narrativa de Chico Pascoal a respeito da homofobia: “Indiferente às pedradas homofóbicas, ele cantarola La Vie en Rose e segue em frente pelo calçadão de cabeça erguida, equilibrado em seus saltos-agulha”.

Colocando o vermelho em 0%, o verde em 50% e o azul em 0%, alcançamos uma leitura sobre a exploração da natureza em nossos inúmeros países: “Subiu na árvore mais alta da floresta mais densa e chegando lá, sem surpresa, mas com lágrimas nos olhos, descobriu ser a última árvore da última floresta” (SPALDING, 2007). Outro texto similar é o de Renata Martins (*apud* SPALDING, 2007, 25%, 50% e 0%): “Você sabe do que eu mais sinto falta? De quando as árvores ainda viviam e podíamos respirar ar puro”.

Tay Ramona (*apud* SPALDING, 2007, 25%, 0 e 50%), por sua vez, retoma a violência sofrida pela mulher: “Cabelos longos, pele bronzeada, manchas roxas por todo o corpo. Ela era linda demais para que ele a deixasse sair na rua”. Jailson Luis Jablonski metaforiza com o azul-piscina (*apud* SPALDING 2007, 25%, 100% e 100%) a invisibilidade de nossos mais profundos males sociais com pouquíssimas palavras: “Tinha uns olhos azuis que viam tudo, menos a pobreza ao seu redor”.

A iminência, organização caótica e violenta de inúmeras sociedades latino-americanas, também foi, é e pode ser representada em inúmeros cursos de formação de escritores. A título de exemplo, mencionamos os discentes de um curso de cinema ministrado pelo professor Marcio Markendorf (2012), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesse caso, os alunos da disciplina tiveram suas produções de microcontos divulgadas na internet e demonstraram conseguir intrincar engenhosamente nossas questões histórico-sociais em suas escritas. Leiamos dois dos textos dessa coletânea:

Carolina de Andrade e Silva – O povo brasileiro deve ser mais engajado, lutar pelos seus direitos, por um país mais justo, chega de políticos corruptos.

– Por isso votei no Tiririca (*apud* MARKENDORF, 2012, p. 7).

Vinícius Freire Hickel – Sempre estive envolvido na vida política.

– E você tem orgulho disso? (*apud* MARKENDORF, 2012, p. 4).

¹⁴ No lugar de colocarmos autor, data, página, como mandam as regras das normas da ABNT, optamos pela especificidade desta produção literária e tomamos a liberdade de citarmos na forma: “data, porcentagem de vermelho, verde e azul”.

O debate político na leitura dos textos anteriores é instantâneo, faz parte da fatura estética desses microcontos e é constitutivo de discursos de sociedades como as nossas, nascidas e imaginadas a partir de uma violência que nos é intrínseca.

Em *Os cem menores contos brasileiros do século*, publicado em 2004 e organizado por Marcelino Freire, encontramos um texto potente de Cíntia Moscovich que toca profundamente em nossas feridas culturais não cicatrizadas. Seu sentido sócio-histórico em iminência aponta para a tentativa de extrairmos toda e qualquer brutalidade do desenvolvimento de comunidades para que (tantos) casos como os abordados não persistam.

Eis abaixo, encerrando esta seção, nossa estarrecedora realidade em forma de microconto:

“Uma vida inteira pela frente.

O tiro veio por trás”. (MOSCOVICH *apud* FREIRE, 2004, p. 45)

Desenlace: teses sobre os microcontos

Inúmeros pesquisadores já demonstraram a estrutura subterrânea dos formigueiros similares a megalópoles constituídas por inúmeros túneis e câmaras interconectados. Diferentemente da lógica do *knockout*, que organiza o conto, de acordo com Júlio Cortázar (1974), devido a seus acontecimentos repentinos, o microconto não a segue de maneira estrita. Para ele, o conto vence o leitor com um *jab* que, desde o começo da folheada do texto, o nocauteia. No mais, para esse escritor argentino o conto também seria equivalente à fotografia e o romance ao cinema, devido às extensões de cada um desses meios imagéticos.

O microconto, por sua vez, apresenta uma instantaneidade ainda mais encurtada se comparado ao conto. Já o critério de construção fílmica talvez o posicionasse como inferior em duração, ainda que o comparássemos a um curta-metragem. A singularidade inicial do microconto parece remontar a uma técnica narrativa utilizada por um estúdio de cinema japonês chamado Ghibli, cujo maior expoente é o diretor Hayao Miyazaki. Seus filmes preconizam composições chamadas *slice of life*, ou um “pedaço da vida”, de alguém (HAYO, 2020). Aparentemente, o microconto decompõe essa técnica a ponto de quase rompê-la e representar o “pedaço de um pedaço de uma vida” (e, possivelmente, infinitos “de um pedaço” caibam nessa sentença se nos referimos à estrutura de um microconto).

Retornando ao aspecto da extensão, um conto que possua 50 páginas não é necessariamente um romance. E não nos espantamos com isso. No entanto, é difícil aceitar que um texto de mais de uma, duas páginas, etc. seja um microconto. Afinal, o microconto do dinossauro de Augusto Monterroso – basilar nos estudos dessa tipologia – possui apenas sete palavras. Curiosamente, o mesmo autor também escreveu

microcontos maiores. Para nós, a maior evidência da estrutura de um microconto seria o fato de ser constituído como uma narrativa em que o princípio abraça o fim, quase que instantaneamente. Se o conto vence o leitor por *knockout*, diz Cortázar, parece que o microconto vence por WO. Quando damos por nós, nem tivemos tempo de perceber que tínhamos que subir à lona e boxear. Isso nos leva à **primeira tese do microconto, ou a tese do abraço**: a extensão é intrínseca ao microconto. E também deve partir do bom senso da/do analista a percepção do abraço repentino do começo no fim. O abraço entre o princípio e o fim de um microconto possui uma distância curta e implica que a organização dos inúmeros significados depreendidos possa ser alongada.

Se esses textos são escritos por formigas, como enuncia o microconto de David Lagmanovich, nunca poderemos nos esquecer de sua organização social intrínseca. Formigas cavam imensos túneis, sendo o trabalho delas arduo e sublime. Sendo assim, parece haver mais de um significado discreto escondido por debaixo das letras de um microconto. O microconto é um formigueiro e suas palavras são apenas a parte visível; seus inúmeros significados são devido à destruição da segunda história do conto tradicional com vistas a potencializá-la como uma miríade de significados, semelhante aos túneis e câmaras subterrâneas de um formigueiro. Portanto, de longe todo microconto parece definido pela concisão. De perto, todo microconto é um formigueiro. Isso nos leva à **segunda tese, ou a tese dos túneis de um formigueiro**: o subterrâneo de um microconto expande-se em direção a inúmeros significados e histórias, o que pode ser verificado nos inúmeros significados histórico-sociais que podem ser intrincados aos textos lidos ao longo deste artigo. Ou, como explica Gabriela Mariel Espinosa (2012, p. 1.639, tradução nossa):

Constitui-se como uma expressão da modernidade relacionada a outras tendências estéticas do século XX que condensam como uma expressão verbal mínima uma multiplicidade de possibilidades semânticas, assim como com as condições de legibilidade brindadas pelos meios de comunicação em massa e por uma realidade múltipla e heterogênea na qual vivemos cotidianamente.¹⁵

Os significados de cada um desses textos, curiosamente, podem ser usados para interpretar como a leitura subterrânea de cada um desses microcontos se complementa tal como se a América Latina fosse um enorme formigueiro conectado discursivamente. Também fica claro que os significados de cada um dos textos complementam uns aos outros. E, de certo modo, cada um desses significados implícitos traz à superfície nossas aflições histórico-sociais mais profundas.

Referências

¹⁵ “Se constituye como una expresión de la modernidad relacionada con otras tendencias estéticas del siglo XX que condensan en una mínima expresión verbal una multiplicidad de posibilidades semánticas, así como con las condiciones de legibilidad brindadas por los medios masivos y por una realidad múltiple y heterogénea que vivimos cotidianamente”.

BORGES, J. L.; CASARES, A. B.; OCAMPO, S. *Antología de la literatura fantástica*. Barcelona: Sudamericana, 1977.

BORGES, J. L.; CASARES, A. B.; OCAMPO, S. *Antologia da literatura fantástica*. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CANCLINI, N. G. *A sociedade sem relato*. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: Edusp, 2016.

CANDIDO, A. Crítica e sociologia. In: CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CORTÁZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, J. *Valise de Cronopio*. Trad. Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 147-163.

COSTA, W. C. Traducción y formación de géneros: la antología de la literatura fantástica de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo. *Aletria*, Belo Horizonte, v. 17, p. 74-81, out. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1421>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ECO, U. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ESPINOSA, G. M. Canon y microrrelato en América Latina. In: WORLD CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR SEMIOTIC STUDIES (IASS/AIS), 10., 2012, Espanha. *Proceedings* [...]. Espanha: Universidade da Coruña, 2012, p. 1.635-1.648. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/61912713.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2021.

FREIRE, M. (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do século*. Cotia: Ateliê, 2004.

GARGATAGLI, A. Antología de la literatura fantástica de 1940. *El Hilo de la Fabula*, [s. l.], n. 16, 2016. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/HilodelaFabula/article/view/6280>. Acesso em: 13 abr. 2017.

HAYAO Miyazaki, o observador. [S. l.: s. n.], 21 dez. 2020. 1 video (14 min). Publicado pelo canal Meteoro Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=y5XEHNyP-ni8&ab_channel=MeteoroBrasil. Acesso em: 12 mar. 2021.

LAGMANOVICH, D. La extrema brevedad: microrrelatos de una y dos líneas. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, Madrid, 2010. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/151584.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2020.

LÍSIAS, R. *Diário da catástrofe brasileira: ano I. O inimaginável foi eleito*. Rio de Janeiro: Record, 2020.

MARKENDORF, M. (Org.). Microcontos: Produções textuais do curso de cinema da UFSC. *Portal Acervo Ficcional do Durso de Cinema*, [s. l.], n. 4, 2012. Disponível em: <https://acervoficcional.paginas.ufsc.br/files/2012/06/microcolet%C3%A2nea.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MESQUITA, S. Dois palitos. *Portal Samir Mesquita*, [s. l.], 2007. Disponível em: <http://www.samirmesquita.com.br/doispalitos.html>. Acesso em: 21 maio 2020.

MONTERROSO, A. *La oveja negra y demás fábulas*. 2. ed. Madrid: Alfaguara, 1998a.

MONTERROSO, A. *Obras completas (y otros cuentos)*. Barcelona: Anagrama, 1998b.

PIGLIA, R. Novas teses sobre o conto. In: PIGLIA, R. *Formas breves*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004a. p. 95-114.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. In: PIGLIA, R. *Formas breves*. Trad. José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004b. p. 89-94.

REDACCIÓN DIGITAL/EL PAÍS. El espejo chino. *El país*, [s. l.], 10 set. 2020. Disponível em: https://elpais.bo/reflexion/20200910_el-espejo-chino.html. Acesso em: 9 mar. 2021.

SPALDING, M. Minicontos coloridos. *Portal Literatura Digital*, [s. l.], 2013. Disponível em: <http://www.literaturadigital.com.br/minicontoscoloridos/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Ana Cecília Gallo Fassbender de Rezende

Graduou-se em Letras-Espanhol pela Faculdade de Letras da UFMG. Atua na área de espanhol, com ênfase no ensino de língua espanhola. Foi professora no curso de espanhol do Centro de Extensão - CENEX/FALE e atualmente leciona no ensino médio como professora de linguagens na Escola Rochel COC, em Ouro Fino. Seus principais interesses de estudo são: ensino de língua espanhola, o não humano na literatura e estudos pós-coloniais.

Antonia Javiera Cabrera Muñoz

Graduou-se em Letras pela UFSC. É mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, doutora em Literatura pela UFSC e pós-doutora em Artes pela UFES. Cursa o Máster en Estudios Avanzados en Literatura Española y Latinoamericana pela Universidad Internacional de La Rioja (Espanha). É docente do curso de Letras (Português e Espanhol) da UFVJM. Principais áreas de interesse: literaturas hispânicas, ensino de literaturas estrangeiras e artes. E-mail: antonia.cabrera@ufvjm.edu.br.

Clarisse Barbosa dos Santos

Graduou-se em Letras pela UFMG, é mestre em Estudos Literários pela UFMG e em Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira pela Universidade de Valladolid (Espanha). Tem doutorado em Estudos Linguísticos pela UFMG. É tradutora juramentada pela JUCEMG nos idiomas espanhol e português. É docente do Curso de Letras (Português e Espanhol) da UFVJM. Principais áreas de interesse: ensino de espanhol, língua e metodologias e tradução. E-mail: clarisse.santos@ufvjm.edu.br.

Daniel Mazzaro

Graduou-se em Letras pela UFMG. É mestre e doutor pelo POSLIN-UFMG. Atua como professor adjunto de língua espanhola no curso de Letras-Espanhol da UFU. Está credenciado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (linha “Linguagem, sujeito e discurso”). Seus principais interesses de estudo são: ensino de língua espanhola, relações entre gramática e letramento e estudos discursivos *queer*. E-mail: daniel.mazzaro@ufu.br.

Diego Dominik

Graduou-se em Letras pela UFV. Atua como tradutor audiovisual na cidade de Buenos Aires, onde realizou o curso Escrituras, Creatividad Humana y Comunicación pela FLACSO. Atualmente está no processo de seleção para o mestrado em Literaturas Espanhola e Latino-Americana na Universidade de Buenos Aires. Seus principais interesses são: literatura hispano-americana, literatura do século XX e teoria literária. E-mail: diego.s.dominik@gmail.com

Eduardo Tadeu Roque Amaral

Graduou-se em Letras pela UFMG e em Direito pela PUC-MG, é mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG e doutor em Letras pela USP, com pós-doutorado na Universidade de Tübingen (Alemanha). Professor da Faculdade de Letras da UFMG; membro do Comitê de Políticas Linguísticas; representante institucional no Núcleo PELSE da AUGM. Presidente da APEMG nas gestões 2017-2019 e 2020-2022. Principais áreas de interesse: sociolinguística, onomástica, política linguística, ensino de espanhol. E-mail: eduamaralbh@ufmg.br.

Elaine Teixeira da Silva

Mestranda em Estudos Linguísticos, na área da Linguística Aplicada, na UFMG. É especialista em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Candido Mendes. Atua como docente de língua espanhola na Secretaria de Educação do Estado do Rio do Janeiro. Suas áreas de interesse são: linguagem e tecnologia, REA, multiletramentos, multimodalidade e formação de professores. E-mail: elaine.ts@gmail.com.

Elizabeth Guzzo de Almeida

Professora associada de Estágio Supervisionado de Espanhol na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Linguística Aplicada (2013), Mestre em Estudos Literários (2003), licenciada em Letras – Espanhol (2000) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG). Tem experiência nas áreas de Educação e Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, multimodalidade, literatura infantil e juvenil e ensino, materiais didáticos e tecnologias digitais. E-mail: eguzzoalmeida@gmail.com.

Eulálio Marques Borges

Graduou-se em Letras – Português/Espanhol pela UFV. É mestre em Letras – Estudos Literários, pela UFMG. Atua como professor de espanhol do Centro Pedagógico da UFMG. Realiza pesquisas principalmente na área de literaturas hispano-americanas contemporâneas, letramento literário, literaturas hispânicas infantil e juvenil e ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças e adolescentes. E-mail: eulaliomarkes@hotmail.com.

Fernanda Silva Freitas

Graduanda do curso de Letras-Espanhol da UFU. É bolsista de iniciação científica da FAPEMIG. Em seu estudo, analisa e compara o lugar das formas de tratamento ao longo da história da produção de gramáticas de língua espanhola. Seus principais interesses de estudo são: historiografia da gramática espanhola, variação linguística e norma linguística. E-mail: fernanda.sfreitas@ufu.br.

Graziela Bassi Pinheiro

Graduanda do curso de Letras-Espanhol da UFU. É bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET/Letras) e, na iniciação científica, analisa os pronomes demonstrativos no espanhol falado em Sevilla. Seus principais interesses de estudo são: normas gramaticais, sociolinguística e os estudos comparativos. E-mail: grazielabassi@gmail.com.

Juan Pablo Chiappara

Graduou-se em Langues, littératures et civilisations étrangères: espagnol pela Sorbonne Nouvelle - PARIS III. É mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. É doutor em Estudos Literários pela UFMG. Atua como professor de literatura hispano-americana na Licenciatura em Letras Português-Espanhol e é professor permanente no Programa de Pós-graduação em Letras, ambos na UFV. E-mail: juanpablochiappara@ufv.br.

Laís Vitória Nascimento

Graduanda do curso de Letras-Espanhol da UFU. Membro do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq) e da Babel Traduções – Empresa Júnior de

Tradução e Revisão de Textos. Desenvolve atualmente projeto de iniciação científica em gramatização dos possessivos em espanhol e em português. É bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET). E-mail: laisvitorianasc@gmail.com.

Laureny Aparecida Lourenço da Silva

É professora adjunta na Faculdade de Letras da UFMG. Atua na área de espanhol, com ênfase no ensino de língua espanhola e de suas literaturas. Doutora em Estudos Literários pela UFAL e mestre em Estudos Literários pela UFMG. Graduiu-se em Letras pela UFMG. Desenvolve pesquisa na área de literatura de autoria feminina e literatura dramática. E-mail: laureny27@gmail.com.

Leandro Silveira de Araujo

Graduiu-se em Letras: Espanhol e Português pela UNESP/Araraquara. É mestre e doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela mesma universidade. Atua como professor da área de língua espanhola no Instituto de Letras e Linguística da UFU. Líder do Núcleo de Estudos da Norma Linguística (NormaLi/CNPq). Seus principais interesses de estudo são: variação e mudança linguística, gramatização das línguas românicas e ensino de espanhol. E-mail: araujols@ufu.br.

Renan Augusto Ferreira Bolognin

Graduiu-se em Letras Português e Espanhol pela UFSCar. É mestre em Estudos de Literatura pela UFSCar e doutor em Estudos Literários pela Unesp/Araraquara. Atua como professor de literaturas de língua portuguesa e de língua espanhola no IFSP/Avaré. Seus principais interesses de estudo são: literatura brasileira contemporânea, literaturas de língua espanhola e estudos interartes. E-mail: renanbolognin@hotmail.com.

Esta obra apresenta trabalhos de associados da Associação de Professores de Espanhol de Minas Gerais (APEMG) e está destinada a todos aqueles que se interessam pela língua espanhola, por seu ensino e por seus aspectos literários e culturais. Os textos estão organizados em nove capítulos, agrupados em três eixos principais: (i) ensino de língua espanhola, (ii) descrição da língua espanhola e (iii) estudos literários e culturais. Os resultados apresentados percorrem diferentes áreas do conhecimento, perpassando teorias, métodos e procedimentos dos estudos hispânicos. Com a publicação desta nova obra pela APEMG, esperamos que o leitor possa conhecer um pouco mais sobre os diferentes estudos e sobre as práticas vivenciadas pelos profissionais da área de espanhol em distintos espaços do território mineiro e fora dele.

ISBN: 978-85-87247-04-9

CDL



9 788587 247049