

## “Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil<sup>66</sup>

Diego José Alves Alexandre<sup>67</sup>

**Resumo:** Partindo do arcabouço teórico-metodológico da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES 2006), transgressiva e crítica (PENNYCOOK 2008), bem como da noção de Vozes do Sul (MOITA LOPES 2006; KLEIMAN 2013), este trabalho objetiva refletir sobre a formação de professores de espanhol articulada a aspectos culturais que extrapolem estereótipos e “renarrem” histórias de povos periféricos. Para tanto, analiso textos cujas temáticas representam o latino-americano em contextos diversos e, nessa análise, procuro levantar questões pedagógicas implicadas quando da falta de senso crítico na formação inicial docente. Concluo defendendo a urgência da formação de professores sob a perspectiva de uma pedagogia intercultural (WALSH 2010; PARAQUETT 2010; MATOS 2016), e que valorize a América espanhola como um espaço não somente geográfico, mas também político-social.

**Palavras-chave:** Formação de professores de espanhol; Vozes do Sul; Linguística Aplicada.

**Resumen:** A partir del marco teórico y metodológico de la Lingüística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES 2006), transgresiva y crítica (PENNYCOOK 2008), así como a partir de la noción de “Voces del Sur” (MOITA LOPES 2006; KLEIMAN 2013), este trabajo objetiva reflexionar sobre la formación de profesores de español articulada a aspectos culturales que excedan estereotipos y “renarrem” historias de los pueblos periféricos. Para eso, analizo textos cuyas temáticas representan el latinoamericano en contextos diversos y, en este análisis, busco plantear cuestiones pedagógicas que se involucran en este campo cuando falta pensamiento crítico en la formación inicial docente. Concluyo defendiendo la urgencia de la formación del profesorado bajo la perspectiva intercultural (WALSH 2010; PARAQUETT 2010; MATOS 2016), y que valore la América española como un espacio no sólo geográfico, sino también político y social.

**Palabras clave:** Formación de profesores de español; Voces del Sur; Lingüística Aplicada.

**Abstract:** From the theoretical and methodological framework of undisciplined Applied Linguistics (MOITA LOPES 2006), transgressive and critical (PENNYCOOK 2008), as well as the notion of “Voices of the South” (MOITA LOPES 2006; KLEIMAN 2013), this work aims to reflect on the formation of Spanish teachers articulated to cultural aspects that extrapolate stereotypes and contain stories of peripheral peoples again. For that, I analyze texts whose themes represent the Latin American in diverse contexts and, in this analysis, I try to raise pedagogical issues implied when the lack of critical sense in the initial teacher training. I conclude by advocating the urgency of teacher training from the perspective of an intercultural pedagogy (WALSH 2010, PARAQUETT 2010, MATOS 2016), and to value Spanish America as an area not only geographically, but also politically and socially.

**Keywords:** Teacher training in Spanish; Southern Voices; Applied Linguistics.

<sup>66</sup> Recebido em 25 de março. Aceito em 11 de junho.

<sup>67</sup> Mestre em Educação pela UFPE e doutorando em Linguística pela UFPB. Professor efetivo de Didática e Ensino de Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: diegojalexandre@gmail.com

## Contextualizando

Uma das minhas primeiras experiências como formador de professores de espanhol me é lembrada pela tentativa de localizar, dentro das aulas de língua, também espaço para a discussão de textos e de temas que tocassem minimamente na cultura do mundo hispânico. A articulação desses momentos aos conteúdos fixados nas ementas das disciplinas universitárias era uma questão que eu via (e ainda vejo, aliás) como essencial no âmbito das licenciaturas em línguas estrangeiras. Estava ali para formar professores de espanhol no contexto atual e, portanto, a língua precisava dialogar com a cultura, com os discursos ditos em outra língua (e sobre esta outra língua) e com a construção de subjetividades – estas sedimentadas na intercompreensão **no** e **do** viés do estrangeiro.

Numa aula dessas primeiras experiências, decidi levar um pequeno compilado biográfico da pintora mexicana Frida Kahlo. A disciplina era Morfologia do espanhol e o conteúdo, para aquele momento, *Los sustantivos*. Acreditei que seria interessante observar, num primeiro momento da aula, como os títulos das telas de Frida “falavam”, no contexto da obra, através de substantivos intensamente metafóricos, que não correspondiam simplesmente às “coisas/seres”, mas também a uma visão poética e filosófica da dor, da angústia, do mundo, do intrínseco.

Chegando à sala de aula, minhas primeiras palavras foram no sentido de, retoricamente, perguntar se os alunos conheciam a artista. Parte do meu planejamento desmoronou no instante em que percebi muitas cabeças reagindo negativamente a essa questão: os alunos, os futuros professores de espanhol, em sua maioria, não conheciam Frida Kahlo. A aula precisou fluir de alguma maneira, ainda que sem Frida previamente conhecida – como eu esperava. Assim, lemos uma breve biografia da pintora, vimos algumas de suas telas, debatemos minimamente suas regularidades artísticas e, depois, buscamos relacionar os substantivos presentes nos títulos dos quadros às imagens, à sua vida, à sua mensagem artística e as implicações pedagógicas desse tipo de abordagem frente a esse conteúdo linguístico.

Contudo, embora com relativo sucesso da intervenção, a Frida “apagada” (ou esquecida) na mente de diversos futuros professores de espanhol me causou tanto incômodo que, ao final daquele dia, pedi a todos que buscassem na internet qualquer obra da pintora e escrevessem, em quantas linhas fossem necessárias, as impressões que sentiam diante do

quadro. No outro encontro alguns voltaram com impressões um tanto “literais”, meramente descritivas, outros com meras paráfrases de críticas especializadas. Tudo menos Frida, tudo menos Frida e sua relação com o México, por exemplo. Os substantivos, conteúdo então “protagonista”, ainda que explorados em sala, para mim ficaram pequenos naquela ementa. Isso porque estudantes, que em poucos anos seriam professores de espanhol, não conheciam uma das figuras que mais colaborou para universalizar a cor da América Latina, os nossos sentimentos de sujeitos latinos e a nossa busca por identidade(s).

O semestre passou e Frida “resistiu” a pelo menos esses dois encontros. Mas era pouco e eu me perguntava, quase sempre que me lembrava que os futuros docentes não conheciam Frida Kahlo, **como formar professores de língua espanhola sem negligenciar a América hispânica e sua notável heterogeneidade?** Para a **escola que queremos**, seria possível formar professores de língua sem o trabalho com a cultura? O que devemos pensar sobre o hispanismo no Brasil frente esta questão?

As perguntas acima dialogam com muitos estudos da Linguística Aplicada, e por isso mesmo não foram pensadas unicamente por mim, mas também por muitos outros profissionais da educação linguística e em diferentes contextos de formação docente/ensino-aprendizagem de línguas. Particularmente, entretanto, o pequeno relato que trago sobre um dia qualquer da minha experiência docente justifica a necessidade de reflexões sobre inclusão da América Latina, esse espaço geográfico-político-cultural ainda tão apagado no Brasil, dentro das formações dos docentes que terão o espanhol como objeto de ensino.

Neste trabalho, então, tento contribuir com mais uma reflexão – entre tantas já feitas – e especificamente me volto para a importância das chamadas **Vozes do Sul** dentro da formação inicial de professores de língua espanhola. Para tanto, comento alguns textos, veiculados pela mídia *online*, que retratam o latino-americano de forma estereotipada – e por isso mesmo reducionista –, homogeneizadora e preconceituosa. Ao passo em que discuto os textos e as imagens por eles construídas, levantarei a importância prática do trato intercultural nas aulas de espanhol, sobretudo no tocante ao que entendemos sobre os povos latinos. Mais do que isso, defenderei que sem esse trato não conseguiremos formar professores de espanhol comprometidos com valores verdadeiramente educativos e fundamentais para a construção de novos rumos da sociedade brasileira.

## **As Vozes do Sul e a Linguística Aplicada**

Como já dito, para tecer minhas reflexões ao longo deste trabalho, busco respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada (doravante LA) de caráter transdisciplinar. Trata-se de um modo de fazer pesquisa mestiço e nômade, que atravessa fronteiras disciplinares e mistura conceitos, a fim de criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central. Para tanto, a LA ousa se distanciar de certos modelos consagrados de investigação, contestando a ideologia da obediência a um paradigma de pesquisa científico. Trata-se de uma LA “indisciplinar” (MOITA LOPES 2006), “transgressiva” e “crítica” (PENNYCOOK 2008), tanto no que diz respeito à negação de filiações teóricas, quanto no sentido mais complexo de tentar atravessar/violar fronteiras ou pensar para além dos limites das tradições epistemológicas.

PARQUETT (2009: 124) vai ao encontro dessa ideia quando afirma que a LA no Brasil se identifica como “uma ciência interdisciplinar que se preocupa com problemas sociais e uso da linguagem”. A autora acrescenta que, impulsionados pela tentativa de compreensão dos problemas de linguagem vividos em contextos de aprendizagem, muitos pesquisadores produzem seus trabalhos no sentido de contribuir para que a sala de aula se torne um ambiente mais democrático e comprometido politicamente. Nesse sentido também afirma ROJO (2008), apontando que os pesquisadores em LA buscam por soluções de problemas contextualizados, engajados socialmente e atentos ao uso da linguagem dentro de situações discursivas diversas.

No tocante a esse engajamento sócio-político, é importante lembrar MOITA LOPES (2006) e KLEIMAN (2013) quando afirmam a necessidade de articulação do campo linguageiro a outras áreas do saber. Para esses autores, com os quais concordo inteiramente, isso representa uma condição para o estabelecimento do diálogo com a periferia e com as chamadas Vozes do Sul. Assim, dialogar com essas “vozes” significa reinventar a forma de produzir conhecimento e, por conseguinte, buscar alternativas para a solução de problemas sobre e a partir das minorias. Além disso, o estabelecimento desse diálogo significa “re-narrar” as histórias pelo ponto de vista dos grupos sociais que fazem parte dessas minorias. Significa, também, antes de tudo, **descolonizar** a noção de conhecimento e do saber de si, aspectos esses que, há tempos, são permeados pela ótica hegemônica **do Norte**.

A partir desse ponto, chego à constatação de que a América Latina é uma das representantes da voz do Sul, pois se trata de uma periferia histórica desmedidamente explorada e que carrega consigo, até hoje, consequências dessa exploração. Eduardo GALEANO (1992: 30), grande nome dessa voz periférica, ao comentar a metáfora dos *cinco siglos de prohibición del arcoíris en el cielo americano*, diz que “*la memoria de América ha*

*sido mutilada por el racismo. Seguimos actuando como se fuéramos hijos de Europa, y de nadie más*". Nesse trecho, o autor questiona o apagamento da cultura latino-americana promovido pelas potências econômicas ao longo do tempo. Para ele, trata-se de um movimento que, por forçar o “esquecimento” dos povos e das identidades americanas, também discrimina variedades linguísticas, ritos cotidianos, visões de mundo e identidade histórica.

Um ensaio de PARAQUETT (2010a), intitulado *Soy loco por ti, América: a mesma canção e duas interpretações para o diálogo entre o Brasil e a América Latina*, complementa essa questão a partir da afirmação de que ao longo da história político-educativa brasileira nossa opção ou nosso olhar pedagógico-cultural esteve direcionado ora para a Europa, ora para a América Latina. Para a autora, os professores de espanhol formados na década de 1950 estiveram ligados à variedade linguística e à cultura ibérica; a geração dos anos 70, por outro lado, voltou seus olhos para a América espanhola, consequência de um contexto político – regime militar – que nos levava a pensar nesse espaço, de fato, como continental. Já nos anos 90, a Europa ganha novamente o primeiro e quase exclusivo lugar na fila, fruto das fortes políticas linguísticas, econômicas e editoriais da Espanha quando da assinatura do MERCOSUL. E é justamente nessa última faixa do tempo em que ainda parecem se encontrar, em grande medida, os futuros professores de espanhol do Brasil. Ou seja, são graduandos de Letras que, embora tenham abraçado essa língua como parte da profissão, parecem apresentar lacunas na formação extra-universitária quando o assunto é América Latina. Parecem, em verdade, **não conhecer Frida Kahlo**.

É por esta razão que a LA valoriza a coexistência dos saberes e dos modos de conhecer para resolver problemas em que a linguagem ocupa lugar central. Num curso de licenciatura em Letras/Espanhol, é preciso articular a língua à cultura de quem a fala e nela se constitui como sujeito. A opinião de MOITA LOPES (2006) vai também nessa direção quando ele condiciona a relação entre LA e vida contemporânea à aproximação de áreas que focalizem o social, o político e o histórico. É imprescindível, portanto, na compreensão desse autor, que a LA seja híbrida ou mestiça, que alie a teoria e a prática, que busque um sujeito nas e a partir das vozes do Sul.

Isso quer dizer que para entender a complexa questão da identidade indígena na América Latina, por exemplo, sobretudo partindo-se de um dos aspectos mais identitários que é a língua dessas comunidades de falantes, há que se lançar mão de outros saberes, como o antropológico e o cultural. Além disso, é preciso ressaltar que, por mais que pensemos em minorias quando nos referimos às vozes do Sul, entre si elas carregam particularidades que as

singularizam e que, necessariamente, nos dirigem a novas e diversas demandas (MOITA LOPES 2006).

Nesse sentido, resgato a **educação intercultural** como um gesto de aproximação da cultura do Outro justamente por singularizá-lo na medida em que o universaliza. Isso porque o conceito de Cultura não é estático e, quando dele lançamos mão para pensar a prática docente, é notória a relação consecutiva: nossa crença cultural determinará nosso modo de conceber uma aula, os conteúdos e, antes disso, a língua – em nosso caso particular, a espanhola.

As mudanças por que passam hoje as sociedades, frutos do processo de globalização, nos obrigam a falar sobre a perspectiva multicultural e intercultural, termos estes que, apesar de muitas vezes serem tratados como sinônimos, se diferenciam sobretudo em relação a (não) homogeneização do que vem do Outro. Apoiando-me nas ideias de GARCÍA MARTINÉZ *et alii* (2007), quero dizer que as sociedades multiculturais não são novidades do nosso tempo – aqui os autores referem-se à problemática que envolve a educação de imigrantes –, mas a reflexão sobre os conflitos advindos dessa convivência é um chamado mais contemporâneo, o que estaria ligado propriamente ao intercultural.

Em outras palavras, de acordo com MATOS (2016: 284-285), as políticas multiculturais se referem “à constatação da existência de diversas culturas no mesmo espaço geográfico, mas que não está preocupada com a interação entre estas culturas, aspecto que trata a interculturalidade”. O intercultural, então, seria o acolhimento do estrangeiro para além da sua cultura estereotipada – isto é, a extrapolação de aspectos como, por exemplo, gastronomia, vestimenta e festas típicas –, o que incide na particular compreensão de quais elementos da cultura do Outro se aproximam da nossa cultura, do que as une e as torna, mais que locais, globais.

Nesse sentido, PARAQUETT (2010b: 145) aposta que levar essa discussão para o ensino de línguas estrangeiras é fundamental porque, como docentes, muito frequentemente, ao tratarmos de aspectos culturais de distintas culturas, estamos falando “do que acontece em outro lugar sem nos darmos conta de que repetimos modelos que rejeitamos em nossos discursos”. Reconhecer, então, essa possível contradição em nossa prática ao tratarmos de cultura em aula de língua, nos levará à consciência de que cultura é também o embate de visões de mundo e outras tensões. Alcançar esse nível é um passo para a eliminação dos preconceitos e dos estereótipos que construímos sobre os outros, seus territórios geográfico-identitários e comportamentos. Assim, reporto a pergunta que PARAQUETT (2010b: 148-149) faz ao leitor (e a si mesma): “é assim que vemos a língua/cultura espanhola?”

Estamos preparados para ajudar nossos alunos de forma que vejam a língua/cultura espanhola como uma língua que lhes permitirá viver em sociedades cada vez mais pluriculturais?”.

Desse modo, é possível constatar que ignorar elementos da cultura hispânica da América Latina dentro da formação docente inicial é também ignorar a possibilidade de sensibilização dos futuros alunos dessa língua, dentro da escola básica, para os elementos da cultura hispânica que dialogam com a cultura brasileira, com a cultura argentina, com a cultura chilena, com a colombiana, com a equatoriana, com a costarriquenha e tantas outras. Ignorar a América Latina nas aulas de espanhol em seu viés intercultural – e não apenas multicultural – significa silenciarmos mais uma vez a voz da periferia dessa macrorregião ainda tão discriminada e homogeneizada. Fazer falar essa voz do Sul nos reposiciona enquanto docentes comprometidos com a real função da língua espanhola na escola básica: a de formar cidadãos. É por isso que nesse sentido WALSH (2010: 92) defende uma interculturalidade crítica, que

*Debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez – alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas – políticas, sociales, epistémicas y éticas – que se entretienen conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial.*

Agora, parto para a análise dos textos selecionados. Sobre eles, como já afirmado, meu olhar recairá no sentido de, uma vez constatadas as visões sobre a América Latina e sobre o latino-americano, abordar suas implicações pedagógicas na formação de professores no contexto brasileiro. Os textos selecionados foram extraídos de sites da internet em datas aleatórias. A escolha pela internet como o suporte para a seleção dos textos se justifica por ser nesse “local” em que circulam conteúdos não necessariamente ligados à escola, isto é, não são propriamente para fins didáticos, mas, sim, materializações discursivas abertas à sociedade. Com isso quero dizer que, estando na internet, esses textos não obrigatoriamente passaram pelo “filtro” didático e estão dispostos, “cruamente”, em nosso cotidiano.

## Análise dos dados

VALDIVIA (2014) nos conta que a categoria **latina/os** foi criada nos Estados Unidos como referência à parte da população de origem recente e/ou histórica na América Latina. Ao longo dos anos, essa denominação gerou uma relação de amor/ódio, medo/desejo entre aquele país e os latinos – seja através da representação do corpo latino-americano como sensual ou como força de trabalho, seja pela ideia da latinidade pertencente ora a locais paradisíacos e exóticos, ora associados ao crime. Tudo isso, comenta a autora, foi corroborado pela mídia convencional norte-americana – TV, rádio, cinema e internet – e elevou a categoria **latinos**, aparentemente nacional, a patamares e implicações transnacionais, estereotipando-a e “estrangeirizando-a” em nível global.

Os textos que seguem foram extraídos da internet e retratam um pouco dessas representações. Observemos, antes de tudo, que as amostras estereotipam o latino-americano através de um suposto humor e através de uma fórmula, por assim dizer, simples: dada a constatação do estereótipo, acrescenta-se o contexto atual. Quero dizer com isso que os textos a seguir só existem, na forma como estão configurados, porque partem do ponto de que determinados grupos de latino-americanos possuem características ditas peculiares e que, para a maioria do globo, essas características não são “louváveis”. Em verdade, já antecipo, sabido é que tais características não são inatas a povo ou a grupo nenhum, mas foram dadas, construídas e forjadas num movimento que ratifica o apagamento das vozes do Sul em nossas relações sociais (e, por conseguinte, nas aulas de língua espanhola). É o que veremos no texto 1:

Texto 1 – charge veiculada por mídia belga



Fonte:

<https://www.tiempodesanjuan.com/elmundo/2014/7/4/broma-causo-indignacion-seleccion-colombiana-59935.html>. (10/02/2019).

A charge acima, cuja autoria é do artista Pascal Deccuber, foi publicada uma semana antes do início Copa do Mundo de 2014, realizada no Brasil. O texto, divulgado pela Rádio Televisão Belga Francófona (RTBF), leva o título **Colômbia respira confiança** e mostra três jogadores deste país aspirando a linha branca, feita pelo juiz, para delimitar o espaço de cobrança de faltas durante uma partida de futebol. Na época, o material causou indignação do embaixador colombiano por, segundo ele, ser um grande desrespeito diante da riqueza cultural colombiana e o que a seleção sul-americana representa para a identidade nacional.

Sem dúvida, mais que insultar a equipe colombiana e relativizar a sua competência – segundo o texto, para ter confiança no jogo, os atletas precisam usar droga, no caso a cocaína –, Deccuber rememora uma grande problemática da história deste país. O narcotráfico na Colômbia, desde meados dos anos de 1960, tem sido o gerador dos problemas sociais por que esse território passa. Trata-se de uma página violenta e conturbada da narrativa desta nação que até hoje reverbera em cidades como Medellín – é o que apontam, por exemplo, INSUASTY RODRIGUEZ *et alli*. (2010: 47):

*Como consecuencia de una penosa, dura y destructiva guerra contra el Cartel de Medellín, que termina con la muerte de Pablo Escobar en diciembre del año de 1993, se da punto de retorno de las bandas, una caída del Péndulo de la violencia urbana, en tanto transitan en estructura hacia sus propias organizaciones internas, desatando una guerra entre bandas que pide un nuevo jefe que las articule.*

Ao trazer essa imagem (que por sua vez remonta outras) e naturalizá-la em uma charge, através do humor, esconde-se o quanto os conflitos advindos do narcotráfico estigmatizaram a população da Colômbia e, por isso mesmo, elipsaram sua vasta cultura.

No Brasil, não seria novidade se a referida charge causasse risos. Em minha opinião, o professor de espanhol, nesse sentido, precisa conhecer o que está em jogo quando se veicula esse produto na mídia – desqualificação de um povo e de uma cultura – e, daí, intervir. Um trato intercultural interessante seria comparar Brasil e Colômbia, desnaturalizando o problema e, assim, apontando que o tráfico de drogas tem causado graves problemas sociais também em solo brasileiro. É o que aponta reportagem produzida pela Revista Veja online, em 2018, cuja manchete exponho a seguir:

Texto 2 – Manchete da Revista online, de 21 abr. 2018

Brasil

## Tráfico de drogas e guerra de facções: a Amazônia é o novo Rio

Na rota do comércio internacional de narcóticos, alguns estados brasileiros estão se transformando em polos de violência e medo

Por **Leonardo Coutinho**  
 © 21 abr 2018, 06h00

Fonte:

<https://veja.abril.com.br/brasil/trafico-de-drogas-e-guerra-de-faccoes-a-amazonia-e-o-novo-rio/>. (22/04/2019).

Em outro exemplo, na esteira do estereótipo sobre os latino-americanos que falam espanhol, trago agora o texto 3, de autoria de Rafael Fritzen:

Texto 3 – Pirataria e Paraguai



Fonte: <http://piadasnerds.etc.br/tag/pirataria/>. (12/03/2019).

A publicação acima pretende provocar humor através de uma relação que associa o fracasso do Paraguai na Guerra do Paraguai (1864-70) com o uso de armas produzidas neste país. Noutra relação, o texto reconta esse conflito e toma como premissa o fato de que era nacional a produção de armas para a ocasião. A piada só faz sentido quando lembramos, via discurso, as tantas outras piadas que desqualificam o Paraguai pela produção de produtos falsificados (“cavalo do Paraguai”, “Uísque do Paraguai” etc.). Mais: a piada só faz sentido

porque essa talvez seja a primeira referência que um brasileiro (e, também, um aluno da escola básica brasileira, por exemplo) tenha do Paraguai.

A esse respeito, é interessante a obra de SILVEIRA (1996), que argumenta que esse imaginário acerca do Paraguai remonta justamente à guerra que leva o seu nome. Para o autor, o Brasil desta época, através de caricaturas publicadas em jornais, forjava uma imagem do país vizinho atrelada a negócios escusos. Como a tecnologia do momento não permitia o envio de imagens da guerra, o Estado brasileiro, através de charges e caricaturas, imprimia a visão que desejava do confronto – ou seja, exaltava o Brasil e rebaixava o Paraguai. As imagens depreciativas em relação ao Paraguai até hoje persistem e o professor de espanhol, dentro do seu ofício de ensino de língua ligado à cultura, precisa desconstruí-la na e pela apresentação desse país de modo mais amplo, abarcando, por exemplo, a interessante relação que atravessa a cultura linguística desta nação, que se concreta pela oficialidade das línguas espanhola e guarani.

Outro interessante exemplo da homogeneização e discriminação do estrangeiro latino-americano e hispano-falante esteve aquecido no Brasil durante o contexto de implantação do programa **Mais Médicos**<sup>68</sup>, do Governo Federal, em 2013. Para suprir a escassez de profissionais da saúde em localidades interioranas e periféricas do país, o então governo importou médicos cubanos, o que desagradou a classe médica, que por sua vez alegava, entre outras questões, que profissionais de Cuba não tinham competência para o exercício da medicina no Brasil. Parte da mídia, à época, também teceu muitas críticas ao programa.

A charge a seguir, de autoria do artista Pelicano, foi publicada dois meses antes da implantação do Mais Médicos. Observemos:

Texto 4 – charge produzida antes da implantação do programa Mais Médicos no Brasil

---

<sup>68</sup> Em novembro de 2018, Cuba solicitou o retorno de mais de 8 mil médicos após o presidente recém-eleito fazer, segundo o Ministério da Saúde cubano, declarações “ameaçadoras e depreciativas”. Detalhes, Cf. <https://saude.estadao.com.br/noticias/geral.cuba-sai-do-programa-mais-medicos-no-brasil-apos-declaracoes-de-bolsonaro.70002607980>. (22/03/2019).



Fonte: <http://blogdobarbosa.jor.br/charge-pelicano-no-bom-dia-sp-237/>.  
(15/03/2019).

A conversa entre os dois idosos, à saída do consultório médico, materializa o discurso de parte da sociedade que, naquele contexto, não via com bons olhos a chegada de cubanos para a ocupação de postos médicos no Brasil. Em resposta à pergunta da mulher, o personagem masculino responde com a célebre frase atribuída – ainda hoje sem consenso – ao argentino Ernesto Che Guevara, maior nome da revolução cubana depois de Fidel Castro. No contexto em que a charge foi criada, reportar a frase *Hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás* ao médico cubano não serviu para elogiá-lo ou elogiar sua postura médica (que é o que interessaria no contexto clínico), mas justamente o contrário: reduzi-lo a uma frase dita num contexto específico, contexto esse que, para muitos brasileiros (nem sempre completamente bem informados, vale a ressalva), é abominável – a busca por outro regime político, o ideário do regime Socialista etc.

Atribuir a um médico originário de Cuba uma frase supostamente dita por Guevara é, ao mesmo tempo, homogeneizar os cubanos e ridicularizá-los, visto que, em nosso país, o Socialismo é alvo de críticas e xingamentos feitos por uma parcela da população. Ademais, essa atribuição do discurso a um médico cubano em exercício desqualifica o seu trabalho: no lugar de diagnosticar ou orientar o problema de saúde do idoso, o médico cita uma frase famosa do seu país, aqui deslocada do seu contexto e que, pelos rostos dos personagens da charge, em nada ajudou quanto à solução de problemas de saúde.

Para além da desconstrução da ideia de alguns em torno da competência dos médicos cubanos – já que Cuba ocupa atualmente posição de destaque na área da saúde<sup>69</sup> –, é necessário pensar se as motivações que levaram às críticas por parte de alguns grupos estavam apenas ligadas à questão da competência para o exercício médico. A imagem abaixo nos auxilia no comentário:

Imagem 1 – Médicos brasileiros vaiando médico cubano em Fortaleza (CE)



Fonte:

<https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Visao/noticia/2013/08/padilha-condena-medicos-que-atacam-cubanos-em-fortaleza.html>. (22/03/2019).

A foto acima foi feita em Fortaleza (CE) durante o mês de agosto de 2013. Na ocasião, 79 médicos cubanos saíam de um curso na Escola de Saúde Pública do Ceará e foram hostilizados, com gritos e vaias, por 50 médicos da capital. A imagem 1 mostra a atmosfera tensionada entre o médico cubano, negro, e pelo menos duas médicas brasileiras a seu lado, ambas brancas. O todo da foto, enfim, que poderia ser só mais um protesto, “fala” ainda mais: manifestar a crítica contra um programa do governo através de vaias aos colegas de profissão é, minimamente, contraditório. No fim das contas, somando-se às análises e opiniões emitidas no contexto do programa Mais Médicos, também cabe a interpretação desse momento como manifestação de xenofobia e racismo.

---

<sup>69</sup> É o que diz, por exemplo, o jornal El País, em matéria publicada em 8 fev. 2017: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/12/internacional/1484236280\\_559243.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/12/internacional/1484236280_559243.html). (20/03/2019).

Essas práticas – a xenofóbica e a racista – nos fazem olhar novamente para a necessidade de uma educação intercultural que tome o Outro, o estrangeiro, como cada vez mais próximo e com mais semelhanças que diferenças. Sobre isso, PARAQUETT (2010b: 148) acredita que

Muito mais do que mudar os alunos, entendo que é preciso mudar os professores. Ou formar professores de línguas estrangeiras que sejam mais abertos e que, em lugar de apenas ‘tolerar’ a diferença, queiram receber esse outro como se recebe a um amigo.

O professor de espanhol precisa estar atento a todos os discursos depreciativos em relação à América espanhola e a seu povo. Mais do que nunca, é preciso dar voz a esse “Sul”, iluminá-lo, exibi-lo para além do óbvio e, cada vez mais, aproximá-lo do estudante brasileiro. E isso não se dá sem uma formação inicial adequada do ponto de vista cultural. Isso não se dá, inclusive, sem revisarmos o hispanismo brasileiro, sua trajetória e perspectivas. Mas sobre isso continuarei falando no fecho destas reflexões.

## Considerações finais

Neste trabalho, me preocupei em contextualizar a problemática da (não) cultura na formação inicial de professores de espanhol a partir de um episódio didático. Acredito ser essa uma das frentes mais importantes – a da formação inicial para a interculturalidade – já que a complexa questão da (in)visibilidade da América Latina na formação dos professores de espanhol no Brasil ainda é uma temática em voga e com muitas lacunas carentes de preenchimento.

O Brasil desempenha uma *relación de vecindad* com os outros países que fazem parte da América espanhola de maneira muito tímida, seja pela falta de políticas educativas e linguísticas para ampliar o escopo de intercâmbio cultural entre os países, seja pelo largo imaginário distorcido e estereotipado que nutrimos, por anos, acerca dos nossos *hermanos*.

Embora o material que aqui brevemente comentamos não se esgote como possibilidade, ele é uma considerável amostra do quanto precisamos caminhar na reflexão pedagógica e crítica, e isso a partir da formação inicial de professores de espanhol, para que língua e cultura sejam palavras cada vez mais sinônimas. Sem essa articulação, descontextualizaremos o ensino de uma língua estrangeira e, mais do que isso, nos apartaremos ainda mais da alteridade latina da qual inevitavelmente fazemos parte (apesar da língua diferente).

Calaremos, mais uma vez, a voz do Sul e, o que é pior, ingenuamente acharemos que dela, dessa voz, não fazemos parte.

Logo, a compreensão da interculturalidade para a formação de professores e para o ensino de espanhol propriamente dito nos dirige ao extrapolar a simples defesa da relação entre grupos, práticas e pensamentos que fazem parte de uma cultura, e alcança a necessidade de transformar, pela constatação dos problemas sócio-políticos que envolvem os países que compõem a América hispânica, a realidade dos grupos inseridos nesse espaço e “re-narrar” a história pretérita e atual. Isso, sem dúvidas, exige modificações na forma como concebemos os currículos universitários<sup>70</sup> e a própria assunção da nossa latinidade.

Por fim, lembro que ao final daquele semestre a que me referi no início deste texto, semestre em que Frida era apenas uma personagem desconhecida, muitos alunos vieram me contar que depois das aulas acabaram “esbarrando-se” com a pintora em diversos “lugares”, como na internet. Esse “conhecer a quem sempre estivera ali” foi o que também me fez escrever este trabalho, visto que todas as constatações aqui compartilhadas dessa minha experiência indicam que, por mais que a vida dos Outros aconteça ao nosso lado, os brasileiros, de um modo geral, seguem alheios a essas histórias. E isso, na prática de ensino de língua espanhola, não pode ser negligenciado.

De todo o modo, **o despertar para quem sempre estivera ali** me encheu de alegria, pois foi como um sinal de que não podemos ignorar o que desconhecemos, sob pena de, silenciando as histórias dos outros, também terminarmos calados. E é nisso que reside a busca por um (novo) hispanismo brasileiro: a partir da revisão do **nós**, de aqui dentro, chegamos à leitura do **outro**, de lá de fora (ou não tão de fora assim).

### Referências bibliográficas

GALEANO, Eduardo. *Ser como ellos y otros artículos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992.

GARCÍA MARTINÉZ, Alfonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBAJAL DE HARO, Andrés. *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

---

<sup>70</sup> Com isso, pretendo não esquecer o fato de que os cursos de graduação em Letras/Espanhol, no Brasil, normalmente contemplam disciplinas de Cultura dos povos latino-americanos em seus currículos. No entanto, a prática nos aponta a parca articulação desta ementa com questões de ensino, o que impede que temáticas culturais atravessem integralmente a formação inicial dos futuros professores de espanhol.

INSUASTY RODRIGUEZ, Alfonso; ALVÁREZ, Jesús; BASTIDAS, Wilder; CARRIÓN, Jaime; PINEDA, Pineda.; MEJÍA, Walter. *Las víctimas en contexto de impunidad: caso Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación, 2010.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em LA: problematizações. In: MOITA LOPES (org.). *LA na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MATOS, Doris. Alice no país da interculturalidade: desafio de uma proposta para o ensino da língua espanhola nas escolas. In: FREITAS, L. et al. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas: ensino de língua e estudos da linguagem*. Rio de Janeiro: ABH, 2016.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: \_\_\_\_\_. (org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAQUETT, Marcia. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil. In: *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos* 38, 2009, 123-137.

\_\_\_\_\_. Soy loco por ti, América: a mesma canção e duas interpretações para o diálogo entre o Brasil e a América Latina. In: IX Jornadas andinas de literatura latino-americana (JALLA Brasil), 2010, Niterói-RJ. JALLA Brasil 2010. América Latina: Integração e Interlocução. Niterói: Universidade Federal, 2010a. v. II. p. 285-289.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S. *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010b. p. 137-156.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 67-84

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 253-276.

SILVEIRA, Mauro. *A batalha de papel: a guerra do Paraguai através da caricatura*. Porto Alegre: L&PM, 1996.

VALVIDIA, Angharad. Latina/os e a mídia: uma categoria nacional com implicações transnacionais. In: LIMA, Lucielena Mendonça de (org.). *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. Campinas: Pontes, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: J. VIAÑA, L. Tapia; WALSH, Catherine (Eds.). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés, 2010.