

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

13 **2018**
1º semestre

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 13
Julho de 2018



Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas – v. 1, n.11 (2017) –
– São Paulo. ABH, 2017.

Semestral.

Versão eletrônica.

ISSN 2238-3026

1.Língua espanhola. 2.Literatura espanhola. 3.Literatura hispano-
americana. 4.Países de língua espanhola – cultura e história. I.Associação
Brasileira de Hispanistas.

CDD 460

860

Diretoria da ABH (2016-2018)

Doris Cristina V. da S. Matos (UFS)

Presidenta

Marcia Paraquett (UFBA)

Vice-presidenta

Célia Navarro Flores (UFS)

1^a. secretária

Jorge Hernán Yerro (UFBA)

2^a. secretário

Joyce Palha Colaça (UFS)

1^a. tesoureira

Andrea Silva Ponte (UFPB)

2^a. tesoureira

Edição eletrônica da Revista abehache

Revisão de texto: Maricélia Nunes dos Santos

Edição Eletrônica: Hernán Yerro

Comissão Editorial

Alai Garcia Diniz (UFSC)

Célia Navarro Flores (UFS)

Elena Ortiz Preuss (UFG)

Hernán Yerro (UFBA)

Julia Morena Costa (UFBA)

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

E-mail: revista.abh@gmail.com**Conselho consultivo**

Ana Maria Camblong (Universidad Nacional de Misiones/Argentina)

Azucena Palacios (Universidad Autónoma de Madrid/Espanha)

Bernard Sicot (Université Paris X - Nanterre/França)

Elisa Amorim (Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil)

Enrique Foffani (Universidad Nacional de Rosario/Argentina)

Heloisa Pezza Cintrão (Universidade de São Paulo/Brasil)

Jens Andermann (Universität Zürich, Suíça)

Jorge Díaz Cintas (Imperial College London/ Reino Unido)

José Carlos Sebe Meihy (Universidade de São Paulo/Brasil)

José Ribamar Bessa Freire (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio/Brasil)

Julio Pimentel Pinto (Universidade de São Paulo/Brasil)

Julio Rodríguez Puértolas (Universidad Autónoma de Madrid/Espanha)

María Elena Placencia (University of London/ Reino Unido)

Mirta Groppi (Universidade de São Paulo/Brasil)

Oscar Díaz Fouces (Universidad de Vigo/Espanha)

Pablo Rocca (Universidad de la República/Uruguai)

Pablo Vila (University of Temple/Estados Unidos)

Patricia Willson (El Colegio de México/México)

Raquel Macciocci (Universidad Nacional de la Plata/Argentina)

Silvia Cárcamo de Arcuri (Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil)

Silvina Montrul (University of Illinois/Estados Unidos)

Susana Romano Sued (Universidad Nacional de Córdoba/Argentina)

Susanna Zanetti (Universidad Nacional de La Plata/Universidad de Buenos Aires/Argentina)

Vera Sant'anna (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)

Virginia Unamuno (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina)

Viviana Gelado (Universidade Federal Fluminense/Brasil)

Walter Carlos Costa (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil)

SUMÁRIO

Apresentação	7
--------------------	---

Dossiê: Política(s) no mundo hispano

• Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina	10
<i>Elvira Narvaiza de Arnoux</i>	
• Proyectos estético-políticos del Chile dictatorial: Radrigán y Grifféro	28
<i>Geison de Almeida Bezerra da Silva e Sara Rojo</i>	
• A emersão da Bolívia do mar poético e político de César Brie	43
<i>Michel Silva Guimarães</i>	
• A enunciação tonitruante do discurso de militância em “Solo le pido a dios”, de León Gieco	65
<i>Nathan Bastos de Souza</i>	

Varia

• O texto teatral nas aulas de E/LE: o outro em cena	80
<i>Maricélia Nunes dos Santos e Pedro Leites Junior</i>	
• Artefactos visuales: provocaciones literarias multimodales en las clases de español	98
<i>Antonio Martínez Nodal, Glenda Alves de Oliveira e Luciene Leal Quintal</i>	
• Quando tecnologia e práticas de compreensão oral aliam-se nas aulas de língua espanhola: um trabalho instigante e desafiador	121
<i>Mariane Rocha Silveira e Gisele Benck de Moraes</i>	

Resenha

• Luis Landero: <i>La vida negociable</i>	145
<i>Juan Ignacio Jurado Centurión López</i>	

Quarta Capa

. "El mal de D. Quijote" e "Un vecino original", tradução de dois contos de Raul Pompéia. Tradutora: Liliana Patricia Marles Valencia	150
---	-----

Apresentação

As reflexões que envolvem questões políticas têm ocupado, cada vez mais, um lugar preponderante no âmbito dos estudos hispânicos. Estas discussões, que tratam tanto de assuntos relacionados aos estudos da linguagem, quanto aos estudos literários e aos da formação de professores, procuram dar conta da complexidade presente nas diferentes esferas do cenário contemporâneo. Levando isso em consideração, a Revista *abehache* apresenta, em seu décimo terceiro número, correspondente à segunda parte do ano de 2018, um Dossiê dedicado ao tema da(s) “Política(s) no mundo hispânico”.

Abre o Dossiê e, assim, o número, o artigo de Elvira Narvaja de Arnoux que estuda, através da observação de uma cena glotopolítica e de um Acordo-Macro destinado a regulamentar o ensino de línguas estrangeiras na Argentina, as ideologias linguísticas presentes em certos usos do inglês nesse país. O seguinte artigo, escrito por Geison de Almeida Bezerra da Silva e Sara Rojo, faz uma análise comparativa dos projetos escriturais que Juan Radrigán e Ramón Griffero desenvolveram durante a ditadura no Chile, identificando as características específicas de cada projeto. O teatro e o cinema políticos de César Brie são o assunto sobre o que se debruça Michel Silva Guimarães no terceiro artigo do volume. Com base na análise de um conjunto de obras focadas na Bolívia, que incluem, além de peças teatrais, filmes documentários, entrevistas e outras ficções, o autor busca enfatizar as relações do dramaturgo argentino com o país sul-americano. Finaliza o Dossiê o texto de Nathan Bastos de Souza que, a partir do estudo da canção “Sólo le pido a Dios”, de León Gieco, tece uma série de considerações que lhe permitem identificar o discurso de militância, presente na composição, como enunciação tonitruante.

A segunda parte do número está composto pela seção *Varia*, que inclui três artigos. No primeiro, Maricélia Nunes dos Santos e Pedro Leites Junior atentam para o uso do texto teatral nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira, procurando enfatizar as contribuições que este tipo de texto pode trazer para a formação dos sujeitos/leitores/estudantes, ao proporcionar seu contato com manifestações culturais em processo vivo. Para sua reflexão, os autores utilizam exemplos de atividades preparadas com base em dois textos teatrais latino-americanos. O seguinte artigo, escrito por Antonio Martínez Nodal, Glenda Alves de Oliveira e Luciene Leal Quintal continua a reflexão em torno ao uso de criações artístico-literárias em sala de aula. Nesta ocasião,

os autores apresentam os resultados de uma pesquisa que procurou estimular a autonomia, por parte dos estudantes, tanto na produção escrita quanto na oral. Para alcançar seu objetivo, os pesquisadores fizeram uso de obras do poeta chileno Nicanor Parra, identificadas como artefatos visuais. O texto de Mariane Rocha Silveira e Gisele Benck de Moraes completa a seção Varia. Em seu artigo, as autoras apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa que trabalhou com o uso da tecnologia como ferramenta para favorecer a autonomia do aluno no uso das habilidades de compreensão e produção oral. Para tal, as pesquisadoras testaram a eficácia da legendagem, verificando resultados que indicaram uma maior sensibilização auditiva e um aprimoramento no desenvolvimento da escrita por parte dos alunos.

O número se encerra com uma reseña do livro *La vida negociable*, de Luis Landero, escrita por Juan Ignacio Jurado Centurión López, e por uma tradução comentada de dois contos de Raul Pompéia, cuja temática dialoga com a literatura espanhola, feita por Liliana Patrícia Marles Valencia.

Desejamos a todos uma ótima leitura.

Comissão Editorial

Dossier

Apuntes para el estudio de las ideologías lingüísticas: en torno a las representaciones del inglés en la Argentina¹

Elvira Narvaja de Arnoux²

Resumen: Las ideologías lingüísticas se pueden abordar considerando los comportamientos lingüísticos y los modos como remiten a diferentes aspectos del contexto o focalizando los discursos que tematizan la lengua. En ambos casos son particularmente significativas las apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas referidas a diferentes objetos sociolingüísticos y las condiciones de producción y de circulación de los enunciados. En la primera parte del artículo nos centraremos en una escena glotopolítica, en la que las palabras proferidas por un dirigente sindical ponen en escena las lenguas en una oposición, inferible gracias a datos del contexto, entre español e inglés. En la segunda parte consideraremos una serie de borradores de un Acuerdo-Marco destinado a regular la enseñanza de lenguas extranjeras en la década del noventa. Sus vacilaciones primeras así como las decisiones que se toman muestran las negociaciones propias del proceso de elaboración del documento y las representaciones respecto del inglés y las otras lenguas. Finalmente, señalaremos cómo se retoman en la etapa actual los ideogramas de los noventa.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas; representaciones sociolingüísticas; ideogramas; escena glotopolítica; integración regional.

Resumo: As ideologias linguísticas podem ser abordadas considerando os comportamentos linguísticos e as maneiras pelas quais se referem a diferentes aspectos do contexto ou enfocando os discursos que tematizam a linguagem. Em ambos os casos, as apreciações metalinguísticas e metapragmáticas referentes a diferentes objetos sociolingüísticos e as condições de produção e circulação das declarações são particularmente significativas. Na primeira parte do artigo, vamos nos concentrar em uma cena glotopolítica, na qual as palavras proferidas por um líder sindical mostram as línguas em uma oposição, que não se pode inferir graças aos dados do contexto, entre o espanhol e o inglês. Na segunda parte, vamos considerar uma série de minutas de um Acordo-Marco destinado a regulamentar o ensino de línguas estrangeiras na década de noventa. Suas hesitações iniciais e as decisões tomadas mostram as negociações próprias do processo de elaboração do documento e as representações referentes ao inglês e às outras línguas. Por fim, indicaremos como são retomados, no estágio atual, os ideogramas dos anos noventa.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas; representações sociolingüísticas; ideogramas; cena glotopolítica; integração regional.

Partimos de considerar las ideologías lingüísticas como conjuntos de representaciones sociolingüísticas, es decir, de aquellas que asocian objetos lingüísticos con valoraciones sociales referidas a ellos (ARNOUX; DEL VALLE 2010). Estas

¹ Recebido em 28 de junho de 2018. Aceito em 7 de julho de 2018.

² Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora da Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: elviraarnoux@gmail.com.

dependen de las posiciones sociales y/o de los posicionamientos que los que las sostienen adoptan en los espacios en los que actúan. Al analizarlas se puede considerar, desde el punto de vista temporal, tanto determinadas coyunturas como procesos históricos más amplios en los que debemos incluir no solo las transformaciones sociales y políticas sino también los cambios en las tecnologías de la palabra. Así como hay representaciones de época ampliamente compartidas, la mayoría se inscribe en conflictos de diferente alcance, lo que lleva a que, según los momentos, unas estén mejor posicionadas y ocupen una posición dominante mientras otras luchan desde posiciones de fuerza desfavorables.

El estudio de las ideologías lingüísticas es complejo y accedemos a ellas desde diferentes abordajes metodológicos. En algunos casos, desde un enfoque etnográfico, las inferimos a partir de determinados comportamientos lingüísticos; en otros, que atienden más al análisis de la discursividad, lo hacemos relevando una serie de apreciaciones metalingüísticas y metapragmáticas explícitas o reconociendo los ideologemas que sostienen discursos pertenecientes a diferentes ámbitos y que tematizan las lenguas u otros objetos como, en una lista abierta, el bilingüismo, las gramáticas, la figura del lector, los sociolectos, los cronolectos, los géneros, la oratoria o las variedades regionales. En todos los casos, las ideologías lingüísticas se vinculan con otras referidas a variados aspectos sociales, que se exponen en discursos de distinto tipo, entre otros, científicos, mediáticos o políticos. De allí el interés, en muchos casos, de poner en relación unas y otras para poder interpretar la función que desempeñan en un determinado momento.

En este artículo nos referiremos a algunas representaciones acerca del inglés en la Argentina. En la primera parte, consideraremos una escena glotopolítica (ARNOUX 2011, 2014), es decir, aquella en la que, en una interacción, irrumpe la cuestión de la lengua por razones que no son evidentes en un primer momento y que imponen la realización de inferencias interpretativas. Así, la escena glotopolítica, más que ilustrar comportamientos habituales, presenta cierta excepcionalidad que obliga tanto a los que la presencian como a los analistas a buscar una explicación, en la que es necesario activar los datos contextuales. En la segunda, estudiaremos las reformulaciones en una serie de borradores previos a la versión definitiva, presentada en 1998, de un Acuerdo-Marco del Consejo Federal de Cultura y Educación acerca de la enseñanza de lenguas

extranjeras. Abordaremos las representaciones del inglés que orientan el texto fuente y las sucesivas formulaciones de secuencias significativas en las que, a la apelación de lugares comunes y al borramiento de la dimensión política, se agrega la invisibilización del portugués en una época en la que el Mercosur está en pleno funcionamiento. Cerraremos ese tramo con la referencia a algunos discursos de esta nueva etapa neoliberal, en la que se naturaliza la posición dominante del inglés, acompañando las transformaciones políticas de la región, que implican una mayor influencia de Estados Unidos.

Una escena glotopolítica

El 6 de abril de 2017, en ocasión del primer paro nacional contra el gobierno de Mauricio Macri en la Argentina, uno de los dirigentes sindicales que hacían la evaluación de la jornada, en el comienzo de su intervención, señala: “Dicen que no entienden, pero nosotros hablamos español y esta es la lengua oficial de la República Argentina” (Juan Carlos Schmid). La extrañeza de esta observación generada, por un lado, por quien la dice, que habitualmente no se interesa por los temas del lenguaje, y, por el otro, por la situación de enunciación inmediata, obliga a reponer datos del contexto para comprender su significación y pertinencia. El auditorio, los periodistas que asistían a la conferencia de prensa, lo hicieron seguramente con rapidez ya que ellos mismos seguían el desarrollo de las noticias por los medios.

Podemos caracterizar este fragmento de la exposición del sindicalista en ese espacio, el salón Felipe Vallese de la Confederación General del Trabajo, y en ese contexto, el paro, como una escena glotopolítica, en el sentido de que, justamente, pone en escena e instala en un primer plano la cuestión de la lengua y al hacerlo obliga al otro a desplegar una actividad interpretativa y a indagar en los aspectos no dichos (y que no van a ser dichos salvo si se solicita una aclaración o si se discute la afirmación primera). La escena activa, entonces, la capacidad inferencial de los otros y desencadena representaciones variadas, aunque no define la orientación ideológica que se le pueda dar. En esto cada uno deberá acudir a sus matrices propias, de allí que la escena puede ser objeto de debate, como ocurre en muchas ocasiones.

Lo que resultaba evidente en la escena que focalizamos era que la pantalla cortada de las emisiones televisivas contraponía el Mini Davos (Foro de Inversiones y Negocios, versión local del Foro Económico de Davos) a las protestas en la calle, las próximas a la sede de Puerto Madero, en la que aquel se desarrollaba, y también las otras en Panamericana o Puente Pueyrredón (lugares emblemáticos de las manifestaciones populares). Este contraste no era ajeno a los dirigentes sindicales, que en otro momento de la intervención dijeron (en la voz de otro de los triunviros de la CGT, Héctor Daer) retomando confrontativamente el saludo inicial del presidente en el evento citado (Macri había dicho a los asistentes eludiendo la referencia directa al paro: “estoy contento de que tantos estemos trabajando”, lo que había sido festejado por sus allegados): “estamos tristes de que tantos argentinos no estén trabajando porque no tienen trabajo”. Este enunciado, además de exponer la dimensión polémica del discurso por los paralelismos sintácticos y la oposición *contento/triste* que aludían a la frase primera, desplazaban la referencia al paro hacia la causa que lo había motivado. El no trabajar debido al paro era la expresión de una respuesta sindical al no trabajar por efecto de la política de despidos; y los que en ese momento estaban trabajando en el Mini Davos eran, en gran medida, los responsables en tanto defensores del neoliberalismo.

El interés de las escenas glotopolíticas es que, por un lado, muestran el peso de la lengua, utilizada o referida, en las construcciones identitarias y la facilidad con que remite a ellas. En este caso, se oponía el español al inglés, que dominaba en todos los afiches que enmarcaban el Mini Davos, y se hacía presente en el juego o no de auriculares que la televisión mostraba y que indicaba el dominio de la lengua “global” por parte de los funcionarios. Lo que se percibía era que en el recinto cerrado, compartido por el gabinete nacional y por alrededor de 1200 empresarios a los que había que seducir respecto de las condiciones de inversión, la lengua privilegiada era el inglés. Esto hubiera pasado desapercibido e incluso naturalizado, ya que es la lengua que se utiliza en encuentros internacionales en el mundo de las finanzas, si no hubiera estado el paro. La referencia a la lengua, por su valor simbólico y por su mecanismo sinecdótico, permitía hacer visibles las fuerzas en conflicto y las representaciones a las que se las asociaba: por un lado, el pueblo de la nación, con todos los atributos tradicionales que la historia estatal les asignaba, y, por el otro, los empresarios

internacionales y el gobierno, como los enemigos extranjeros. Esto, a la vez, justificaba políticamente el paro y el enfrentamiento: lo que se hacía era también defender a la patria, que cristalizaría un año después en la consigna “La patria está en peligro”. Se activaba, así, la memoria antimperialista, en una fecha muy próxima a la conmemoración del desembarco en Malvinas (episodio inicial del intento fracasado del gobierno militar de recuperar las islas argentinas que están en manos de los británicos). Como demostración de que era una lucha que convocaba un espacio mayor que el del país se usó “español” en lugar de “castellano” ya que es lo que se impone cuando se contrasta nuestra lengua con las otras.

Pero era necesario afirmar la lengua en el Estado, de allí el segmento “es la lengua oficial de la República Argentina”. En ese contexto, la legitimidad de la lengua se proyecta a los que la usan y valoran: son ellos, los que hablan español, los que en realidad respetan al Estado. Esto permite devolver las acusaciones de destituyentes al campo opuesto: son ellos, los que se sitúan en el Mini Davos los que luchan contra las instituciones o las desestabilizan ya que no respetan ni siquiera lo que es “oficial”, la lengua de la República.

Por otra parte, el enunciado que analizamos se inicia con “dicen que no nos entienden”, que es lo que reiteraban los funcionarios: no entendían el paro porque la situación mejoraba, el diálogo estaba abierto y se había atendido a muchos de los requerimientos. Los dirigentes sindicales destacaban que no solo ellos habían explicado suficientemente las razones del paro sino que también la misma realidad –fuerte disminución del poder adquisitivo, despidos, aumento de la pobreza, cierre de empresas– era de por sí elocuente. Frente al diálogo de sordos se suministra una respuesta posible: no hablan la misma lengua. Pero esta potencialidad metafórica debe anclar en lo conocido y en lo fácilmente transmisible, no hablan la lengua española, y esto desencadena las inferencias más localizadas a las que nos hemos referido antes.

En este juego netamente polémico dominan las operaciones de condensación y desplazamiento, a cuyo análisis el psicoanálisis nos tiene acostumbrados. La primera se caracteriza por el laconismo del contenido manifiesto en relación con el contenido latente: varias cadenas asociativas se condensan en una representación. Desde el punto de vista “económico”, señalan LAPLANCHE y PONTALIS (1972), esta última se encuentra cargada de energía debido a las diferentes cadenas que se suman sobre ella.

En el desplazamiento, en el que domina el mecanismo metonímico, opera la censura que proyecta sobre un objeto aceptable lo que no puede ser dicho.

La fuerza de una escena glotopolítica reside en que interpela al otro, lo obliga a inferir las representaciones acerca de la lengua y de sus relaciones con lo social ya que, en general, no se explicitan, a interrogarse por qué se dice lo que se dice, a buscar en el entorno situacional o en el contexto más amplio las razones de ello y, asimismo, aquellas por las cuales hay cosas que no pueden ser dichas sino implícitas. Y, también, se impone posicionarse respecto de lo dicho, lo que da lugar en muchos casos, como dije antes, a debates y cuestionamientos. Las escenas glotopolíticas revelan el papel político de las lenguas en un momento y para un sector social específico. En este caso la oposición *español/inglés* les permite a los dirigentes sindicales no expedirse acerca del Mini Davos ni del gesto presidencial, lo que los hubiera hecho más vulnerables frente a los funcionarios y la prensa, pero sí exponer la oposición e inscribirse, para fortalecerse, en una historia de luchas pasadas. Además, instalan la polémica en un registro humorístico, lo que les da cierta fuerza y al mismo tiempo no los compromete.

Para el que analiza la escena, esto muestra, fundamentalmente, que lo que está en el centro del debate es la pregunta, más amplia, por cuál debe ser la política del Estado nacional frente al proceso de globalización, con su secuela de enriquecimiento de pocos y empobrecimiento de las mayorías, precariedad laboral, aumento del trabajo informal, inestabilidad previsional, debilitamiento de las funciones del Estado. Esta interrogación es desencadenada por la puesta en cuestión del papel político de las lenguas. Por otra parte, evidencia que cuando hablamos de la lengua también estamos hablando de otras cosas y que esa referencia a la lengua, como todo uso ideológico, devela y oculta al mismo tiempo.

El borramiento de la dimensión política de la enseñanza del inglés y la invisibilización del portugués

La defensa de la enseñanza del inglés en la Argentina, desde los años noventa, se asoció, como en otros lugares, con los requerimientos de la globalización y con el ideologema (enunciado ideológico transformado en lugar común, que, como tal, no se discute y que sostiene el despliegue argumentativo) de *lingua franca*, aquella

desprendida de las variedades de una lengua histórica. Esto se apoyaba en el carácter de dominante que se le asignaba en los ámbitos científicos, de las finanzas y de los “intercambios internacionales”. Se buscó generar, así, una representación despolitizada, que alcanzó en nuestro ámbito cierto peso no solo por su legitimación global sino también porque la lengua con la que competía era el portugués, cuya enseñanza se justificaba en razones que tenían que ver fuertemente con la política estatal de poner en marcha el Mercosur. En relación con ello, la defensa del portugués se fundamentaba en las necesidades de los intercambios económicos que se iban a multiplicar pero también en la importancia de conocer al otro tanto por su condición de socio como de miembro de una posible integración política, posición que se acentuaría a partir del nuevo siglo.

El plantear al inglés como *lingua franca* implicaba desprenderla de los espacios nacionales en los que se hablaba y alejar de esta manera el fantasma del imperialismo lingüístico. Se sostenía que, en el sistema educativo, se debía aprender el inglés como cualquier otra disciplina del *curriculum* escolar cuyo conocimiento era necesario para desempeñarse en el mundo actual. Este planteamiento era discutido, por un lado, por los que afirmaban que la neutralidad era ilusoria ya que el inglés se asociaba con los centros de poder y su expansión en el universo global, y que, salvo en intercambios minorizados, se imponía la superioridad de los que tenían el dominio como hablantes nativos sobre los demás. Por el otro, los profesores de inglés, particularmente, insistían en que la enseñanza no debía reducirse a atender a la función vehicular sino que debía vincularse con la cultura y la historia de los países angloparlantes. Incluso algunos señalaban que además de considerar esos aspectos en relación con los países centrales, Estados Unidos y el Reino Unido, había que abrirse al inglés de las antiguas colonias. Las posiciones reseñadas atravesaron las discusiones y dieron lugar a cambios en los documentos oficiales que mostraban etapas en el modelado de las representaciones con sus líneas de fuerza y sus estabilizaciones relativas.

Nos referiremos, en primer lugar, al Acuerdo-Marco N° 15 de 1998, del Consejo Federal de Cultura y Educación, en el que se establecían 3 ciclos trianuales de lenguas extranjeras, 2 de los cuales debían estar en la escolaridad obligatoria (EGB), lo cual significó por primera vez la obligación de incluir las lenguas extranjeras en la escuela primaria. Por otra parte, uno de los tres ciclos debía ser obligatoriamente de

inglés, única lengua para la cual entonces se desarrollaron Contenidos Básicos Curriculares³.

El primer documento, del 7 de enero de 1997, caracteriza al inglés que va a ingresar al sistema educativo como *lingua franca*, suministrando la definición de la Unesco (en 1953, “define la *lingua franca* como una lengua que se usa habitualmente por usuarios de lenguas diferentes para facilitar la comunicación”), ampliándola, para lo cual se consideró necesario diferenciarla de un *pidgin*, y señalar que aquella es un dialecto “general” y que no presenta una estructura incompleta:

(1) Este tipo de variedad reducida (*pidgin*) no puede ni debe ser el objetivo de la educación sistemática. Se considera al inglés como *lingua franca* porque es una lengua que carece de usuarios nativos, y porque es el producto de una situación multilingüe. De ninguna manera exhibe una estructura fonológica, morfológica o sintáctica incompletas. Simplemente ignora las variedades dialectales (americana, británica, etc.) para la *producción*, adoptando un dialecto caracterizado como de *inteligibilidad general*. Las variedades dialectales se reservan para la comprensión de textos orales.

Se diferencia la producción en un dialecto que nadie habla de la comprensión en la que necesariamente se deberá recurrir a las variedades dialectales si se utilizan corpus auténticos. Entre estas variedades posiblemente –pero esto no se dice– se deben elegir las que presentan diferencias menores y ya catalogadas (como entre el inglés norteamericano y el británico) porque con las restantes puede ocurrir lo que reconoce RICENTO (2015): que se encuentre con innumerables formas y variedades del inglés que son mutuamente ininteligibles. Pero este problema no se presenta si queremos formar consumidores, como parece señalarlo otro segmento del texto, ya que los productos que se consideran son los desarrollados por países centrales:

(2) Es indudable que la constante circulación y actualización de la información produce una arrolladora cantidad de material bibliográfico e instructivos para el uso de maquinarias, aparatos e instrumentales en todas las áreas, incluyendo también a la cotidianeidad (máquinas fotográficas, televisores programables, videograbadoras y/o reproductoras, walkman, grabadores, equipos musicales, videojuegos, “por nombrar sólo algunos aparatos de uso hogareño”). Esos textos se publican casi exclusivamente en inglés. Se desea la inserción de Argentina en

³ Agradezco el generoso aporte de Roberto Bein, que suministró los datos curriculares y los borradores del Acuerdo.

el contexto mundial y la formación de los ciudadanos para el desempeño laboral y profesional, en este marco la opción como lengua vehicular es indudablemente el inglés.

El cierre en el que se pasa de *lingua franca* a “lengua vehicular” (“la opción como lengua vehicular es indudablemente el inglés”) parte de una afirmación general que se presenta como verdadera (“Se desea...”), diferente de lo esperable (“Si se desea...”). Pero la premisa mayor de un posible entimema es el ideograma que sostiene la argumentación: la inserción en el mundo requiere del inglés. Por otra parte, se supone que “la inserción en el contexto mundial” no puede ser otra que la vinculada a la economía y, sobre todo, a los buenos negocios de los que producen los artículos que van a imponerse. Pero se agrega un nuevo aspecto, “la formación de los ciudadanos para el desempeño laboral y profesional” (que por su vínculo sintáctico parece objeto del mismo impulso deseante). En este caso lo “indudable” del inglés, que marca la naturalización del mercado de bienes simbólicos (BOURDIEU 1982), es, por cierto, altamente discutible ya que la mayoría de las actividades laborales y profesionales se realizan en español. Y si pensamos en lo más próximo, que son las empresas del Mercosur, el desarrollo argumentativo llevaría a la enseñanza del portugués, pero esta lengua está totalmente invisibilizada. Solo se la menciona en una nota (que ni siquiera va a aparecer en la versión final), en el borrador 5, en un listado en el que su posición inicial sea posiblemente respuesta a algunas observaciones hechas al documento: “Nota: Se consideran como otras lenguas extranjeras el portugués, francés, alemán, japonés, ruso e italiano.

Como vemos, las representaciones asociadas al inglés dependen de la ubicación que se le asigna a la Argentina en el contexto global. Predomina una confiada mirada al liberalismo económico y una ausencia total de referencias al Mercosur, que es el espacio más importante de intercambio económico, en el cual se puede llegar a acuerdos que no subalternicen a los países miembros. Esto lleva a la invisibilización del portugués y a la defensa de la condición de *lingua franca* del inglés. Pero esta operación da un paso más. Para escapar a la representación de lengua simplificada, que podría permanecer a pesar de la oposición al *pidgin*, se insiste en focalizar el *status* y no el *corpus* (KLOSS 1969). Así, se la jerarquiza como “lengua de comunicación internacional”, cuya reformulación intradiscursiva es “*lingua franca* natural”. El sintagma resaltado la aleja de sus raíces

culturales primeras, pero el atributo la muestra como la lengua de una cultura global, asociada con “una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas, que escucha, habla, lee y escribe en inglés”. Es evidente que si se quieren desarrollar las cuatro competencias en el sistema educativo, se impone la enseñanza exclusiva del inglés, como parece señalarlo la conclusión: “Por las razones explicitadas se recomienda la introducción del inglés como *lingua franca* a partir del 2do. Ciclo”. Para apreciar el despliegue argumentativo es conveniente volver al párrafo completo del documento en el que los términos o sintagmas empleados (“hermanan”, “integran”, “sin fronteras”, “lengua de la música”, “la computación y la comunicación planetaria”, “redes de conocimiento científico”, “resolver los problemas de comunicación”) buscan valorar la lengua desde otro lugar que no sea el del consumo o la obtención de un empleo (como se había señalado antes) y reforzar la representación de “lengua de comunicación internacional” ya que se está hablando de su presencia en el sistema educativo. Es posible que esta nueva perspectiva haya resultado de las negociaciones entre los que intervinieron en la primera redacción del documento. La excepcionalidad del inglés respecto de las otras lenguas extranjeras se justifica:

(3) Es indudable que el inglés se ha convertido en mucho más que una lengua extranjera: es la lengua de comunicación internacional, que hermana e integra a una comunidad universal de usuarios sin fronteras geográficas ni políticas, que escucha, habla, lee y escribe en inglés. Es entonces la lengua de la música, la computación y la comunicación planetaria a través de Internet y el correo electrónico; la lengua de la bibliografía técnica que tiende redes de conocimiento científico; la lengua a la que recurren los hablantes de lenguas diferentes para resolver sus problemas de comunicación. El inglés se ha transformado en la *lingua franca* natural y, al hacerlo, se ha ido alejando de sus raíces culturales.

El segundo borrador suprime en (1): “incluyendo también a la cotidianeidad (máquinas fotográficas, televisores programables, videograbadoras y/o reproductoras, walkman, grabadores, equipos musicales, videojuegos, “por nombrar sólo algunos aparatos de uso hogareño”)” posiblemente porque esto minorizaba notablemente su importancia. Y se agregó en el cierre del párrafo “de comunicación internacional”, siguiendo el proceso anterior al que nos habíamos referido. Pero lo interesante es que se recomienda la introducción de otras lenguas (lo que solo estaba esbozado en el primer

borrador) a partir de un conector adversativo que argumentativamente señala que si bien lo anterior nos podría llevar a una conclusión, en este caso, “solo el inglés”, como lo pensaban varios funcionarios (lo que posiblemente dio lugar a discusiones por los profesores de las demás lenguas), hay que considerar otras posibilidades:

Sin embargo, tendiendo a la creciente necesidad de participar activamente en un mundo globalizado, se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ello sea posible. Del análisis que cada jurisdicción realice a partir de las necesidades regionales, dependerán las decisiones sobre la lengua o las lenguas que deben enseñarse.

La oferta plurilingüe y multicultural va a permanecer a lo largo de los borradores y en la versión final porque es una forma de invisibilizar el estatuto diferente del portugués, ya que este no es una simple lengua extranjera sino una lengua de integración regional hablada por más de doscientos millones de personas, con la que tenemos un vínculo que el Mercosur ha acentuado. A ello remite parcialmente la indicación de “las necesidades regionales”, que incluso en un borrador posterior se amplió a “las necesidades geopolíticas y regionales”, pero esta modesta alusión va a desaparecer en la versión final, en la que se va a borrar también “la creciente necesidad de participar activamente en un mundo globalizado”, ya que ese papel le corresponde solo al inglés:

Se recomienda una oferta plurilingüe y multicultural cuando ella sea posible. Del análisis que cada provincia y la Ciudad de Buenos Aires realicen a partir de sus realidades y necesidades dependerán las decisiones sobre la lengua o lenguas extranjeras que deban adoptarse.

Como vemos, es interesante analizar las reformulaciones intradiscursivas e interdiscursivas (cuando se cuenta con diferentes versiones de un texto) en documentos que tematizan las lenguas y, como en otros casos, hay que detenerse en los cambios en el hilo del discurso y en las operaciones de expansión, borrado y sustitución respecto de un texto fuente.

En el tercer borrador “*lingua franca* natural”, asociada a una cultura global ya ha sido remplazada por “lengua de comunicación internacional” y el “encuentro” remplaza, a su vez, la subalternización del consumidor o el empleado:

El inglés como lengua de comunicación internacional cumple un rol fundamental en este campo a partir de su pertinencia como espacio de encuentro habitual entre hablantes de lenguas diferentes para facilitar la comunicación social, científica o técnica. Adopta rasgos de inteligibilidad general, es decir aquéllos no asociados con ninguna variedad o cultura de origen particular, facilitando, sin embargo, la entrada a muchas culturas, sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas.

Si bien no se la asocia, como a las lenguas naturales, con los aspectos culturales propios, el inglés aparece como facilitador de la entrada en muchas culturas sin que se detenga en ninguna. Esto último genera dificultades pedagógicamente, de allí, tal vez, la supresión en la versión final de “sin que esto signifique la apropiación de ninguna de ellas”. Por otra parte, los dos rasgos de “inteligibilidad general” y “entrada a muchas culturas” diferencian el inglés de la enseñanza de otras lenguas caracterizadas como “extranjeras”. Esto plantea otro problema si pensamos, por ejemplo, en el francés o en el portugués, que pueden compartir, por lo menos, el atributo de “entrada a muchas culturas”. Sin embargo la recomendación para la enseñanza de las otras lenguas sigue los criterios tradicionales: “Se recomienda la adopción del dialecto estándar de mayor difusión cultural, y por ende el más aceptado socialmente, el que esté mejor caracterizado lingüística y pragmáticamente, y que mejores materiales escritos de referencia ofrezca”.

En los restantes borradores se va a definir el lugar curricular del inglés y de las otras lenguas extranjeras:

Las opciones son las siguientes:

- a) al menos un nivel de inglés como lengua de comunicación internacional y dos de otra lengua extranjera seleccionada;
- b) al menos dos niveles de inglés y un nivel de otra lengua extranjera seleccionada;
- c) al menos tres niveles de inglés.

En la práctica, la lengua que se impuso en el sistema educativo fue el inglés y es la que domina en la actualidad. Roberto BEIN (2011b) señaló, a partir de respuestas que recibió de diez jurisdicciones, que “en la mayoría de las provincias se enseña casi únicamente inglés desde 4º grado salvo en escuelas ‘ex normales’; en algunas escuelas de esas mismas provincias, desde 1º año de secundaria”.

Las reformulaciones del documento nos permiten, asimismo, apreciar los aspectos problemáticos: fundamentalmente, ¿qué es una lengua de inteligibilidad general? ¿es una variedad simplificada? ¿las variedades “naturales” entran en la enseñanza solo en la recepción? ¿es posible desprender la lengua de la cultura? Las vacilaciones, posiblemente, expongan la dificultad de los consensos, ya que para justificar la jerarquía del inglés frente a las demás lenguas se debe construir la representación de una lengua sin los atributos de las naturales, en tanto ajena a las modulaciones y variedades propias de aquellas, lo que la minoriza como objeto de enseñanza. Esta voluntad de diferenciar el inglés tiene su origen, a nuestro entender (en la Argentina, ya que en cada caso el sintagma *lingua franca* y sus sustitutos tendrá otro sentido), en la necesidad de borrar de ese posible lugar jerárquico al portugués. De allí que el análisis no pueda desconocer las tensiones políticas del momento en el que se opone una posición dominante, favorable a la conformación del ALCA (Área de Libre Comercio de las Américas) con base en Estados Unidos y otra, más débil, que plantea la necesidad de integración de América del Sur.

En la etapa siguiente, en la que se instalaron gobiernos críticos del neoliberalismo, el peso del inglés, por lo menos en el aspecto legislativo, se atenuó ya que se tendió a reforzar los vínculos con los países hispanoamericanos y con Brasil. La Ley de Educación Nacional, N° 26206 de 2006, establece en su artículo 87, sin determinar jerarquías: “La enseñanza de al menos un idioma extranjero será obligatoria en todas las escuelas de nivel primario y secundario del país”. Además, en el 2009, se promulgó la ley 26.468, que establecía la oferta obligatoria del portugués en todas las escuelas secundarias del país, a semejanza de la ley brasileña. Sin embargo, esta no se efectivizó y la propuesta de oferta plurilingüe, que se acentuó, sirvió para no reconocer la condición particular del portugués (ARNOUX; BEIN 2015). Esto demostró en el espacio del lenguaje la transitoriedad del proceso abierto en el nuevo siglo.

En la etapa actual se ha completado la invisibilización del portugués ya que el Plan Maestro (cuyo borrador producido por el Ministerio de Educación, destinado a establecer las líneas fundamentales del área, se hizo público en 2017) no se refiere a él en el tramo correspondiente a la enseñanza de lenguas extranjeras. En ese sentido, es interesante recordar lo que señala Roberto BEIN (2011a) acerca de la opinión del que era ministro de Educación, en la etapa de su elaboración. Esteban Bullrich, años antes, cuando era diputado del partido que actualmente está en el gobierno, había afirmado en relación con la implementación de la Ley de Educación Nacional:

Debe existir una generalización del aprendizaje del idioma inglés. La elección está basada en la preeminencia del mismo en toda literatura técnica, además de la enorme popularidad de su uso como segunda lengua en todo el mundo. El ejemplo más cabal de esto es Internet, pero no hay duda de que en el mundo de los negocios también se ha impuesto.

Los argumentos se centran en la “literatura técnica”, el uso de Internet y el “mundo de los negocios”, que habíamos visto en el primer borrador del Acuerdo-Marco, lo que muestra la permanencia de las representaciones respecto de inglés.

El Plan Maestro no define claramente si retoma la doble posibilidad del inglés y los debates en torno a ella (*lingua franca* y lengua asociada a una determinada cultura); o si separa la enseñanza del inglés, lengua franca, de la enseñanza de otras lenguas. La interpretación dependerá del lugar desde el que se lea el texto. Como se habla de “dos grandes cosmovisiones” da la posibilidad de que el objeto del segundo tramo sea tanto el inglés como otra lengua extranjera. La poca claridad se debe a que, por un lado, presiona la Ley de Educación Nacional, todavía vigente, que habla de “por lo menos una lengua” y, por otro, la realidad de la posición dominante del inglés, que el Ministerio no cuestiona:

Los beneficios de aprender una o más lenguas extranjeras son ampliamente compartidos por la bibliografía nacional e internacional. Los argumentos a favor se encuadran en dos grandes cosmovisiones. Por un lado, en una visión más pragmática e instrumentalista, que señala la importancia específica del dominio del inglés como lengua franca en el mundo globalizado de las nuevas tecnologías. Por otra parte, una visión más culturalista y comunicacional, que destaca el potencial que brinda el aprendizaje de lenguas extranjeras para enriquecer la dimensión intercultural, fomentar el conocimiento, el respeto por

la diversidad, y aumentar las capacidades lingüísticas y comunicacionales en la propia lengua materna, entre otras cuestiones que apuntan a una formación integral de los alumnos.

Los medios, por su parte, exponen una política más contundente de apoyo a la enseñanza del inglés. El 28 de octubre de 2017, el diario *la Nación* publica una nota a partir de la entrevista realizada a Ariel Fiszbein, director del Programa de Educación del Diálogo Interamericano, luego de la presentación de un informe acerca de la enseñanza del inglés en América Latina. En ella afirma respecto de la Argentina que "la enseñanza del inglés tiene que formar parte de la visión estratégica del país". Con esto se clausura la otra visión estratégica ligada a la integración sudamericana. Lo no dicho se muestra en otra afirmación del mismo especialista rescatada por *Clarín* (28/10/2017), en la que se refiere justamente a Argentina y Brasil:

Argentina y Brasil son los únicos dos países de la región que no tienen una política integral de educación del inglés a nivel nacional, pero Brasil –a pesar de sus dificultades actuales– ha dado pasos adelante desde el Ministerio de Educación y terminaron definiendo al inglés como una prioridad educativa.

Alude, así, a los cambios del gobierno de Temer.

Clarín, en notas anteriores, ya había naturalizado el peso del inglés. El 10 de octubre había señalado enfáticamente: “Que el inglés es el idioma de estos tiempos, que es vital para avanzar en el estudio y en el trabajo. A esta altura pocos se atreven a poner en duda estas afirmaciones”.

Y había discutido la amplitud de la Ley de Educación Nacional respecto de la enseñanza de lenguas extranjeras:

Uno de los puntos que debaten los expertos es si el **inglés tiene que ser obligatorio en la educación básica**. La Ley de Educación Nacional, de 2006, establece que se debe garantizar “la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero” en las escuelas [...]. No se habla del inglés, cuando la mayoría de los países –incluido Brasil– ya empiezan a incluir en sus normativas la necesidad de que se enseñe ese idioma.

No da el paso del desplazamiento del inglés a la cultura norteamericana. Es lo que hace la página de la Embajada de Estados Unidos retomando en el primer tramo los

ideologemas habituales y, en el segundo, marcando la dimensión política, la que los otros textos no consideran:

La enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés es una de las prioridades de nuestra Embajada. Saber inglés es necesario para competir en el actual mercado mundial. El mundo de la ciencia, la tecnología y los negocios internacionales utilizan el inglés como lengua común. Los conocimientos de inglés son importantes para conocer la cultura y los valores estadounidenses en Argentina y para promover el diálogo entre nuestros dos países.

Las vacilaciones de los noventa, que se debían a la marcha de negociaciones entre posturas diferentes, se neutralizan en esta nueva etapa. El inglés ocupa claramente el frente de la escena de la enseñanza de lenguas, siguiendo el modelo de la Alianza del Pacífico (ARNOUX 2018) y el fortalecimiento de la OEA (Organización de Estados Americanos).

Consideraciones finales

El recorrido por segmentos que tematizan las lenguas, les asignan explícita o implícitamente valoraciones y habilitan desplazamientos entre el universo social y el lingüístico nos permitió apreciar cómo el estudio de las ideologías lingüísticas tiene que considerar tanto lo dicho como lo no dicho. Esto último se puede inferir de desajustes entre enunciado y situación, del relevamiento de los ideologemas que sostienen variadas formulaciones, de las reformulaciones intra e interdiscursivas. Desde un lugar de poder, al hablar de la lengua se tiende a naturalizar un orden social a la vez que se legitiman las decisiones glotopolíticas. Desde otros lugares se busca intervenir incidiendo también en las representaciones a través de posiciones confrontativas o negociadoras. Para el que analiza las ideologías lingüísticas le resulta necesario considerar las condiciones de producción y de circulación de los discursos que aborda y, si corresponde, atender a procesos amplios que implican, como en nuestro caso, perspectivas geopolíticas.

A lo largo del artículo hemos reconocido tres etapas. En la primera, a pesar de la importancia que debía tener el portugués para un país que declaraba su voluntad de fortalecer la integración regional, se impuso el inglés con carácter obligatorio, aunque

en algunas jurisdicciones y escuelas se pudieran incluir también otras lenguas. Esto muestra la posición dominante del inglés en las negociaciones en el aparato estatal. Posiblemente se debiera, como señalamos, a la convicción de que la Argentina se iba a integrar al ALCA, por lo cual la enseñanza del portugués no debía superar lo declarativo. En la segunda etapa, en que muchos países sudamericanos, entre ellos la Argentina, tuvieron gobiernos sensibles a la integración regional, la legislación no privilegió el inglés y promulgó la ley de oferta obligatoria del portugués. Sin embargo, la posición ligada a la política neoliberal de los noventa siguió existiendo y su fuerza se evidenció en que no hubo transformaciones de peso, en materia de lenguas, en el sistema educativo. Lo que se impuso fue la ideología del plurilingüismo, que no se inclinaba por ninguna pero que obturaba la visión de portugués como lengua de la región, políticamente importante para la integración y que, por lo tanto, debía tener otro estatuto. Con la nueva etapa neoliberal se retoma ya naturalizada la representación del inglés dominante en la década del noventa y se ve como una anomalía que hay que resolver la indefinición de Argentina y Brasil respecto de dicha lengua. Esta anomalía ya la resolvió Temer con el carácter obligatorio que asignó a su enseñanza. El gobierno argentino no considera necesario por el momento una medida similar porque la enseñanza del portugués no se desarrolló. Puede entonces dejar actuar libremente al mercado que, como la posición del inglés, no se discute. Sin embargo, surgen posiciones contrahegemónicas, como vimos en la primera parte, cuyo alcance glotopolítico no podemos prever ya que dependerá de la orientación que tomen las luchas en las que aquellas intervengan.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira N. de. Desde Iguazú: mirada glotopolítica sobre la integración regional. In: FANJUL, Adrián; CASTELA, Greice da Silva (org.). *Línguas políticas e ensino na integração regional*. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p. 38-64.

ARNOUX, Elvira N. de. Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica. In: ZAJÍCOVÁ, Lenka; ZÁMEC, Radim (eds.). *Lengua y política en América Latina: perspectivas actuales*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. p. 19-43.

ARNOUX, Elvira N. de. Integraciones regionales sudamericanas: Mercosur y Alianza del Pacífico. Políticas del lenguaje y discursos políticos. *Publicación extraordinaria*. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias de la Patagonia (ILLPAT), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, en prensa. 2018.

ARNOUX, Elvira N. de; VALLE, José del. Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”, John Benjamins, 2010. p. 1-24.

ARNOUX, Elvira N. de; BEIN, Roberto. Hacia una historización de las políticas de enseñanza de lenguas. In: ARNOUX, Elvira; BEIN, Roberto (eds.). *Políticas lingüísticas y enseñanza de lenguas*. Buenos Aires: Biblos, 2015. p. 13-50.

BEIN, Roberto. La enseñanza de lenguas en la legislación y su puesta en práctica. In: VARELA, Lía (ed.). *Para una política del lenguaje en Argentina. Actas del seminario Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur*. Buenos Aires: EDUNTREF, 2011a. p. 57-69.

BEIN, Roberto. Docentes, dinero y TIC. Ponencia presentada en el II Seminario “Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur”, UNTREF, 11 y 12 de agosto de 2011, Centro Cultural Borges. Inédita. 2011b.

BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard, 1982.

KLOSS, Heinz. *Research Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: CIRB, 1969.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Diccionario de Psicoanálisis*. Santiago de Chile: Editora Nacional Quimantú, 1972.

RICENTO, Thomas. Political Economy and English as a ‘Global Language’. In: RICENTO, Thomas (ed.). *Language Policy & Political Economy. English in a Global Context*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 27-47.

Proyectos estético-políticos del Chile dictatorial: Radrigán y Griffero⁴

Geison de Almeida Bezerra da Silva⁵
Sara Rojo⁶

Resumen: El artículo *Proyectos estético-políticos del Chile dictatorial: Radrigán y Griffero* se propone analizar la dramaturgia de Juan Radrigán (1937-2016) y Ramón Griffero (1954-) con el propósito de reflexionar sobre los proyectos escriturales de los dos escritores en el período del Chile dictatorial. En Juan Radrigán se observa una poetización de la marginalidad y el enclaustramiento como forma de expresar un grito sordo desde el espacio periférico. En Ramón Griffero el eje está en la dramatización de la pérdida de la utopía, expresada, poéticamente, en la fragmentación del individuo, del espacio y del tiempo. El estudio analiza, comparativamente, ambas poéticas partiendo del presupuesto de que los contextos históricos dialogan con las formas de arte que en él son creadas.

Palabras clave: Dictadura Militar; Radrigán; Griffero; proyectos estéticos.

Resumo: O artigo *Projetos estético-políticos do Chile ditatorial: Radrigán e Griffero* propõe-se a analisar a dramaturgia de Juan Radrigán (1937-2016) e Ramón Griffero (1954-) com o objetivo de refletir sobre os projetos escriturais dos dois autores no período do Chile ditatorial. Em Juan Radrigán, observa-se uma poetização da marginalidade e o enclausuramento como forma de expressar um grito surdo desde o espaço periférico. Em Ramón Griffero, o eixo está na dramatização da perda da utopia, expressa, poeticamente, na fragmentação do indivíduo, do espaço e do tempo. O estudo analisa, comparativamente, ambas poéticas partindo do pressuposto de que os contextos históricos dialogam com as formas da arte que nele são criadas.

Palavras-chave: Ditadura Militar; Radrigán; Griffero; projetos estéticos.

Abstract: The paper ‘The aesthetic-political projects of the Chilean dictatorship: Radrigán and Griffero’ proposes to analyse the work of Juan Radrigán (1937-2016) and Ramón Griffero (1954-) with the purpose of reflecting on the writing projects of these two writers during the Chilean dictatorship. In Juan Radrigán’s work, it is possible to perceive the tendency to poeticize marginality and confinement as a way to express a death scream from a peripheral space. In Ramón Griffero the axis is found in the dramatization of the lost utopia, which is expressed poetically in the fragmentation of the individual, of time and space. This paper analyses comparatively both poetic oeuvres, presupposing that historical contexts are in dialogue with the forms of art which are embedded in them.

⁴ Recebido em 9 de maio de 2018. Aceito em 4 de junho de 2018.

⁵ Doctorando en Teoría da Literatura y Literatura Comparada por la *Universidade Federal de Minas Gerais*. Magíster en Teoría da Literatura y Literatura Comparada pela *Universidade Federal de Minas Gerais*. jasaoalmeida@gmail.com.

⁶ Doutora em Literaturas Hispânicas pela State University of New York. Profesora Titular de la *Universidade Federal de Minas Gerais*. *Pesquisadora de Produtividade* del CNPq y *Pesquisadora Mineira* de la Fapemig. sararojo@yahoo.com.

Keywords: military dictatorship; Radrigán; Griffero; aesthetic projects.

Augusto Pinochet (1915-2006) gobernó y mantuvo la comandancia del ejército bajo su puño durante el período dictatorial – el que se inició como una junta de generales de las fuerzas armadas y que terminó siendo una dictadura antisocialista y anticomunista de un hombre apoyado por los militares y los civiles. Recordemos que el modelo económico neoliberal se implementó durante esos años y que, infelizmente, continuó en la post dictadura. En definitiva, lo que estamos afirmando es que cuando la humanidad vive pequeños avances, los tentáculos del poder se afilan para destruirlos y, en este caso, el Gobierno de la Unidad Popular era un peligro y los tentáculos fueron accionados. Estados Unidos y la elite chilena se articularon con otros gobiernos autoritarios (Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay, Uruguay –observemos el Plan Cóndor, entre otros) para poner fin a este pequeño verano que tuvieron los sectores de izquierda. La voz de Allende marcó el fin de ese proyecto:

Seguramente Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz ya no llegará a ustedes. No importa. La seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno que fue leal con la patria.

El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse. El pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede humillarse.

Trabajadores de mi Patria, tengo fe en Chile y su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo en que la traición pretende imponerse. Sigan ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, de nuevo abrirán las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor.⁷

Se privatizó, se mercantilizó, se retrocedió en todos los avances sociales que el país había conquistado durante la Unidad Popular. Los artistas reaccionaron contra ese modelo que también afectaba la educación, la cultura. El teatro chileno lo hizo por medio de su práctica, surgieron grupos y dramaturgos para hablar con un público que iba al teatro a respirar, a soñar con que en Chile aún había esperanzas. La realidad fuera

⁷ Disponible en:

<https://es.wikisource.org/wiki/%C3%9Altima_alocuci%C3%B3n_de_Salvador_Allende>.

Acceso en: 18/03/2018.

del teatro era otra, la dictadura recomponía los privilegios históricos y desplazaba a los que osaban pensar algo diferente. Como un vendaval histórico, en las palabras de BENJAMIN (2012: 14), la dictadura chilena dispersó la intelectualidad y al campo cultural del país. Uno de los efectos nocivos de la violencia militar, en el campo teatral a lo largo del régimen, fue la desconstrucción de un modelo que era pautado principalmente por los grupos de teatro universitarios.

Recordemos que, en los tres primeros años del gobierno militar, hubo muertes y persecuciones a granel (luego fueron más selectivas). Esa persecución se realizó también por medio de las exoneraciones, de la intervención directa con la nominación de directores por los militares en los departamentos de arte y del cierre de proyectos como el del Teatro de la Universidad de Concepción o el de la ocupación de la sala Antonio Varas por el Teatro Experimental de la Universidad de Chile. Es importante resaltar que el control y la censura de la producción teatral también se dio por la vía económica, en la medida que la dictadura revocó en 1974, con el decreto de ley 827, la Ley de Protección al artista promulgada en 1935. Esa Ley preveía la liberación de impuestos a grupos que poseían en su elenco 75% de actores chilenos y un repertorio de más de 35% de textos de autores nacionales (ROJO 1985). La resistencia, de esta manera, quedó a cargo de grupos independientes, nacidos bajo el alero de las universidades: Ictus, La FERIA y el TIT (Taller de Investigación Teatral).

El coraje de estos artistas y grupos fue seguido por una generación de directores y dramaturgos que, a partir de la década de 1980, irrumpieron en la escena teatral chilena. Nombres como: Juan Radrigán, Marco Antonio de la Parra, Mauricio Celedón, Alfredo Castro, Andrés Pérez, Benjamin Galemiri, Óscar Stuardo y Ramón Griffero, trajeron no sólo una perspectiva crítica a la coyuntura política dictatorial, sino que también provocaron una respuesta de los espectadores por medio de un lenguaje cifrado y compartido por su público (ROJO 1995). Estos artistas ocuparon espacios alternativos para la producción de sus montajes, como fue el Trolley, sede de la compañía Teatro Fin de Siglo, dirigida por Ramón Griffero. Así, el teatro Chileno consolidó su posición frente a la opresión y la censura. En este estudio nos referiremos, específicamente, a los proyectos de Juan Radrigán (1937-2016) y Ramón Griffero (1954-).

Juan Radrigán

Forma parte de una tradición escritural que recoge las angustias de los sectores que no se insertan en el sistema (en la ruta trazada por Manuel Rojas y Antonio Acevedo Hernández). Sus personajes no son los trabajadores, son los que las relaciones de trabajo y sociales abandonaron en el medio del camino. Ese sector aumentó considerablemente en los años de dictadura e incluso fue erradicado del centro de Santiago, marcando de esta forma su invisibilidad:

Los historiadores Cristián Palacios y César Leyton desentrañan las erradicaciones de poblaciones pobres desde las comunas céntricas y de la zona oriente de Santiago ocurridas durante la dictadura. Una política que borró a tomas y campamentos del mapa urbano y de la historia que terminó por configurar el rostro de Santiago como una de las ciudades más segregadas del mundo. Lo que ayer hizo la dictadura, hoy lo sigue haciendo la industria inmobiliaria. En plena dictadura ocurrió uno de los procesos más borrosos de nuestra historia reciente. Al igual que en la Alemania nazi, convoyes cargando seres humanos cruzaron ciudades desalojando a personas consideradas ‘indeseables’. Lo que en Europa fueron gays, gitanos o judíos, en Chile fueron pobres. Tomas de terrenos y campamentos fueron borrados de comunas céntricas y de alta plusvalía y dejados en los extramuros de la ciudad.⁸

En este período, Radrigán participó de un grupo: El Telón (1980-1994), al cual también pertenecían el actor-director Nelson Brodt (proveniente del Teatro de la Universidad de Concepción) y el actor José Herrera (formado en la Universidad Católica). Ellos se propusieron llevar a cabo un proyecto estético definido en los siguientes términos:

La opción del Teatro Popular El Telón representa una clara alternativa al contexto imperante en los primeros años del Gobierno Militar, por la compleja exploración que realizan sus obras de la tragedia de los sujetos marginales, entreverada con la tragedia existencial propia de la condición humana. [...] La compañía estrena títulos de Radrigán tan fundamentales como *El loco y la triste* (1981), *Hechos consumados* (1981) y *El toro por las astas* (1982).⁹

⁸ Las erradicaciones de la Dictadura Cívico-Militar: el traslado de las poblaciones a la periferia. Disponible en: <<http://www.gamba.cl/2015/08/las-erradicaciones-de-la-dictadura-el-traslado-de-las-poblaciones-a-la-periferia1/>>. Acceso en: 16/03/2018.

⁹ Disponible en: <<http://www.chileescena.cl/index.php?seccion=compania&idColeccion=22>>. Acceso en: 10/03/2018.

Juan Radrigán, a partir de 1979, con *Testimonios de las muertes de Sabina*, inicia una incesante actividad teatral. Desde ese momento hasta su muerte, su producción dramática fue vasta y puede ser, cronológicamente, dividida entre antes y después del Golpe Militar. Esa división, desde nuestra perspectiva, tiene que ver con la opción de producir, según el momento histórico, proyectos teatrales diferentes.

El proyecto, durante la dictadura, se caracterizó por la necesidad urgente de testimoniar el abandono e ignominia en la cual se encontraban los más desplazados de los desplazados. Consistió en testimoniar el encierro y la impotencia que inundó a gran parte de la población, pero especialmente a aquellos que por su condición de precariedad les fue negada cualquier inserción en el sistema.

Radrigán, por pertenecer a los sectores populares, podía enunciar esa realidad desde “dentro” o, por lo menos, más de cerca que los autores nacidos en la clase media. Ese fue su diferencial y la clave de su éxito. Éxito que se plasmó antes y después del Golpe entre la crítica, el público y que se consolidó con los Premios que recibió (por ejemplo, en 2011, el Premio Nacional de las Artes de la Representación). La potencia de su legado aún se mantiene con fuerza, es sólo analizar el reconocimiento que le brindan generaciones posteriores de dramaturgos como Luis Barrales e Isidora Stevenson.

Juan Radrigán construyó seres humanos contradictorios, lo hizo utilizando como recursos dramáticos sus formas de establecer afectividades, su lenguaje, sus conflictos. En definitiva, creó seres complejos. *Testimonios de la muerte de Sabina*, la pieza con la que comienza su reconocimiento en el campo dramático, fue montada por la Compañía de Comediantes dirigida por Gustavo Meza e inició la trayectoria de su teatro socio-político que más que ofrecer esperanzas, testimoniaba la desilusión, el cerco que impedía vivir dentro del Estado dictatorial. En este caso, se trata de dos viejos que van sucumbiendo en la medida que ven que su puesto de verduras desaparecerá bajo un poder incomprensible, bajo una máquina burocrática para la que ellos no existen, para la que estas personas son números. Esa imagen desplaza la problemática de aquellos que aún tienen fuerzas para luchar (los revolucionarios heroicos) para aquellos que el sistema venció. Escuchamos, así, un grito sin sonido, inaudible dentro del sistema:

Então começamos a compreender que cada coisa a ver, por mais exposta, por mais neutra de aparência que seja, torna-se inelutável quando uma perda suporta – ainda pelo viés de uma simples associação de ideias, mas constrangedora, ou de um jogo de linguagem –, e desse ponto nos olha, nos concerne, nos persegue (DIDI-HUBERMAN 2010: 32).

El loco y la triste presenta exactamente la situación descrita por los historiadores citados al inicio de este artículo. Una prostituta vieja y un hombre con cirrosis terminal conversan en los despojos de algo que en alguna época fue y que en el presente de la situación dramática será removido por las máquinas. La única esperanza está en el campo de la imaginación, quizás por ello sea tan importante la escritura. El mundo de afuera no los acoge, sólo queda crear un mundo paralelo: “Huinca: ¡Es cierto, too lo que te digo es cierto, Eva, al otro lao los’ stan esperando! / Eva (Acorralada): ¿Verda que es cierto, verda?” (RADRIGÁN 1993: 173).

Tanto Sabrina (de la pieza anterior) como Huinca están entrando en la muerte. En el primer caso, como una situación aceptada y, en el segundo caso, “buscada” como una alternativa ante un mundo hostil. No todos los personajes aceptan este fin, por ejemplo Eva (de *El loco y la triste*) tiene miedo, pero tampoco se siente capaz de enfrentar la vida que le niegan. La muerte funciona como un operador político, que, si bien inmoviliza en el campo de la praxis política contingente, posibilita soñar. Por tanto, es un bien que incluso el público que se siente encerrado dentro de un clima dictatorial desea vivenciar.

En *Isabel desterrada en Isabel*, también de 1981, nos encontramos con una mujer que recuerda su fragmentada historia de abandonos. Esos abandonos comenzaron con la muerte de su madre y el desaparecimiento de su padre y continuaron cuando Aliro, su pareja, fue preso porque ella lo denunció que mataba los pájaros que vendía (apretándolos) para que los comprasen de nuevo. Su vida, en la calle, es una forma de intentar quebrar el cerco de la soledad por medio del contacto humano. Sólo que durante toda pieza le habla incesantemente a un tarro. Le cuenta de su vida, pero también llora la deshumanización de una sociedad enferma en la cual ella no es considerada un ser humano. Es la vida desnuda de Agamben (2002), excluida de toda protección jurídica y social. Radrigán le abrió a esa vida las puertas del palco y, de esta forma, su lamento se transformó en un grito apelativo dirigido al público:

¿Cómo puimos permitir que pasara esto? ¿Cómo puimos permitirlo? (Calla. Queda pensando. Vuelve lentamente la cabeza hacia el tarro, lo queda mirando con fijeza) Oye, gueno, pucha; hace rato qu'estoy hablando yo sola nomás pó. ¿Qué no soy amigo mío, voh [...] Habla pó [...]? No soy gente? (Lo sacude). ¡Habla, habla, habla (llorosa) En la pieza no hay nadie, no hay nadie en ninguna parte... (Sacudiéndolo con desesperación). ¡Por favor, hálame, hálame, hálame, hálame... (RADRIGÁN 1993: 183).

Ramón Griffero

Inició sus estudios de sociología en la Universidad de Chile en 1971 y cuando se produjo el golpe militar se exilió en Bélgica, donde estudió cine. Volvió en 1983, después de decretarse la ley de amnistía, en 1978, con la intención de dedicarse al quehacer artístico. Formó el grupo Teatro Fin de Siglo y, para este fin, ocupó un galpón abandonado.

Ocupar el Trolley, el galpón al cual nos referíamos anteriormente, fue muy significativo para el grupo Teatro Fin de Siglo, en la medida en que el lugar se transformó en una zona autónoma de expresión de una juventud insatisfecha con las limitaciones e imposiciones del régimen dictatorial. Eso, independientemente de que esa juventud no se identificase con las mismas luchas y utopías de las generaciones anteriores (CONTARDO; GARCÍA 2005), se constituyó en su legado. A partir de fiestas, reuniones y presentaciones la compañía de Ramón Griffero conseguía costear los montajes. Esa elección de producción contribuyó para una escena autónoma y para la contracultural frente al régimen de excepción. Ocurre que era una transgresión invisible para la mayoría de la sociedad, en la medida en que el espacio no era reglamentado ni atraía un público masivo.

Fue en el Trolley que Griffero concretizó su proyecto de teatro cuestionador a modelos fijos, sean ellos realistas, naturalistas, simbolistas u otros. El proyecto teatral del dramaturgo y director buscaba mezclar determinados modelos, a fin de modificar las formas comunes presentes en montajes tanto comerciales como independientes de cuño contestador. Esa mezcla fue posible, entre otras cosas, por su bagaje adquirido con sus estudios de cine, como la utilización de proyecciones, uso de imágenes paralelas como

flash backs, juegos de luces que producen cortes bruscos o *fead out* en las escenas, además de movimentación en *slowmotion* y *rewind*. Esto lo realizaba porque creía que era necesario, según su lectura, “cambiar los códigos” (GRIFFERO 1985)¹⁰.

La transformación de los códigos teatrales propuesta por Griffero no está direccionada a una completa desconstrucción de los modelos anteriores para presentar uno nuevo. Él se propone investigar otras miradas y formas de representación, a partir de los modelos ya existentes. Tal pensamiento se relaciona con la perspectiva política y estética que el autor trajo de su exilio voluntario. Para él, la noción de teatro político de las generaciones anteriores se transformó en un concepto extremadamente panfletario, melancólico y con dialogo sólo con los sujetos dispuestos a mantener aquella visión de sociedad. Por otro lado, el teatro comercial dialogaba con formatos preestablecidos de representación. Pensaba que colocándose en una postura crítica el teatro volvería a tener una instancia política de resistencia. Él creía que podría alterar el concepto de “arte política” para “política del arte” (GRIFFERO 2011).

Con el objetivo de llevar a la escena esa búsqueda por una estética capaz de reflexionar sobre la dilaceración y muerte de las utopías, Griffero y su compañía crearon, en el Trolley, la trilogía Fin de siglo, compuesta por los siguientes espectáculos: *Historias de un galpón abandonado* (1984), que plantea la fragmentación del espacio; *Cinema-Utoppia* (1985), la fragmentación del tiempo; *99-La Morgue* (1986), la fragmentación del sujeto por medio de la denuncia de muertes y desapariciones de individuos e ideales.

Los tres espectáculos están enmarcados por una estructura fragmentada de composición, donde el autor valoriza las composiciones de imágenes paralelas, lo que no significa que no estén amarradas por un discurso, enredo o situación. En todos los espectáculos hay imágenes que remiten al presente dictatorial, sea por la violencia del control efectuado o por los asesinatos perpetuados por los militares. Aunque exista esta referencia, las obras traspasan la coyuntura política, por ello las alusiones no son explícitas y los signos y cuestionamientos a la dictadura tampoco lo son. Son imágenes que remiten a la realidad violenta de la dictadura vinculada a otras de la historia del país, o incluso a pasajes clásicos de la literatura o el cine. Eso permite que haya una mezcla de personajes grotescos, simbólicos, caricaturales y arquetípicos.

¹⁰ Manifiesto como en los viejos tiempos – Para un teatro autónomo. Disponible en: <<http://www.griffero.cl/ensayo.htm>>. Acceso: 10/03/2018.

En *Historias de un galpón abandonado*¹¹, Griffero construye un espacio, que puede ser entendido como una metáfora de Chile desde el golpe de Estado. La referencia al país, como al proceso de destrucción de un espacio, una ideología, puede ser vista a partir del prólogo de la obra en que vemos un viejo que conversa con una posible interlocutora que habita su memoria:

Que idea haber demolido todo y hacer esto por qué lo hicieron HERMINDAAAA. Yo sabía que volvería que no era más que por un tiempo. Y ahora donde te encontraré, no ves que la cordillera es grande. [...] dónde están los muebles, los objetos que guardé debajo de ese catre, dónde está todo.

[...]

Hermindaa, no he encontrado nada, nada, dónde está el estero, donde están ellos, Hermindaa dónde está mi casa (GRIFFERO 1984).

Esta metáfora no se limita apenas al presente chileno; se refiere a toda suerte de lugares y/o relaciones que fueron marcadas por el abandono y la destrucción. El espacio escénico es subdividido en dos por medio de un ropero con fondo falso. En las escenas iniciales se ve el galpón vacío en medio de la penumbra, en las escenas posteriores el fondo falso se abre y, de esta forma, se profundiza el espacio.

Como mencionado anteriormente, la fragmentación de Griffero revela la destrucción de la utopía en *Historias de un galpón abandonado*, por medio de la fragmentación del espacio; y en *Cinema-Utopía*, por el desplazamiento del tiempo. Para construir ese juego temporal fue necesario que el autor crease una arquitectura escénica capaz de lidiar con esa propuesta. En ese sentido, el manejo espacial es inherente a la poética teatral del autor, que él denomina “dramaturgia del espacio”. Por ejemplo, en *Cinema-Utopía* (una sala de cine de las décadas de 1930-1940 con personajes caricaturales, el espacio del filme proyectado sobre el exilio en la década del 80 en Francia, el espacio del público – originalmente de la década del 80 en Chile, pero que cambiará de acuerdo a los contextos donde la obra sea presentada). Es relevante pensar que situar esa sala de la década de 1930-1940 es aludir a un tiempo, diferente al que se vive en la dictadura de Pinochet, pero en el cual también había un contexto autoritario que restringía la reunión, el acto comunitario. Al proponer esa noción de

¹¹ Disponible en: <<http://www.griffero.cl/ensayo.htm>>. Acceso: 12/03/2018.

unión entre comunidades, Griffero ejecuta una contaminación temporal para que los personajes del pasado se reconozcan en las imágenes del presente hostil dictatorial, al punto de convertirse en cómplices y testigos de lo que es proyectado, no por el hecho de vivir en la misma época y sí por estar sometidos a un orden que los aprisiona. Hay una ruptura del tiempo cronológico histórico en post de uno analógico. En las escenas finales de la obra/espectáculo la contaminación es literal. En el desenlace los personajes de la sala invaden el espacio de proyección:

MIENTRAS QUE POR EL ALTO PARLANTE SE ESCUCHA LA CUENTA REGRESIVA, SEBASTIÁN SACA UNA PISTOLA Y SE PEGA UN TIRO EN LA SIEN, CAE EN CAMARA LENTA, SE VE EL TOMAR POSICIÓN DE LOS DETECTIVES TRAS LA VENTANA, LUEGO ENTRAN A LA PIEZA, CONSTATAN SU MUERTE REVISAN TODO, UNO LE SACA FOTOGRAFÍA AL CADÁVER, EL PROPIETARIO EN BATA TRATA DE ENTRAR NO LO DEJAN, TRAEN UNA CAMILLA Y SE LO LLEVAN CUBIERTO CON SUS FRAZADAS. DE A POCO VAN APARECIENDO TRAS LA VENTANA COMO VECINOS CURIOSOS, LA SEÑORA, EL SEÑOR DEL CONEJO Y ESTELA. SE APROXIMAN A LA CAMILLA.¹²

En *99-La morgue*, la última pieza de la trilogía, Griffero trae al palco de forma explícita la coyuntura de excepción chilena por medio de la exposición a través del tratamiento de las muertes sin diagnósticos (crímenes, ejecuciones) como temática. El palco es una morgue que funciona como una alegoría del país. El espacio construido por Jonkers, Griffero y la Compañía busca una representación del Instituto Médico legal. Tal atmósfera no se limita a la construcción escenográfica; está también en otros lenguajes escénicos como el vestuario gris de los personajes y el movimiento lento.

El argumento de la pieza está pautado en la substitución del director del hospital, por alguien que esté de acuerdo con los tiempos que corren, por alguien que posea un discurso nacionalista, técnico y que actúe sin ninguna ética burlando diagnósticos y ejerciendo prácticas necrófilas. Todos los funcionarios saben de esas prácticas nefastas del director, pero muchos se resignan en silencio, por miedo de perder el trabajo o por la necesidad de cuidar de su sobrevivencia. De ese modo, la fragmentación del sujeto incide sobre el cuestionamiento de la ética individual versus la ética colectiva.

¹² Mantuvimos las mayúsculas del original. Disponible en: <<http://www.griffero.cl/ensayo.htm>>. Acceso 10/03/2018.

Aunque determinadas construcciones sean realistas, el lugar está proyectado para realizar el mismo juego temporal de las piezas anteriores y para utilizar elementos que huyen de esa propuesta, como la presencia de la madre muerta de Germán, el protagonista de la historia. Lo que está en juego es el cuestionamiento de dar la vida por una ideología sin ser recordado en oposición a la imagen de los Próceres de la Patria (en este caso Bernardo O'Higgins). El sistema opresor no solamente oculta las motivaciones de la muerte de los cuerpos que aparecen en aquel hospital, como también oculta el cuerpo y la identidad del sujeto, de modo que aquel sujeto no pueda representar públicamente la lucha colectiva. Por lo tanto, él no será recordado ni tampoco su lucha, lo que provoca un cuestionamiento de las utopías revolucionarias y debilita la potencia del individuo frente al sistema de violencias imperante. Tales cuestionamientos recaen sobre los sujetos, provocando nuevamente una fragmentación de aquello que construye el ser y a lo que aquí nominamos como ética individual. Eso le permite a Griffero dar como alternativa artístico-política al régimen de excepción la vía especulativa e imaginativa que, al fin de cuentas, también es intervenida. Como expone BENJAMIN (2012: 14), *“nem os mortos estarão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer”*.

Tejiendo algunas reflexiones comparativas

Decíamos que “El coraje de estos artistas y grupos fue seguido por una generación de directores y dramaturgos que, a partir de la década de 1980, irrumpieron en la escena teatral chilena”. Coraje de producir en dictadura, sin financiamiento e intentando crear un lenguaje que se comunicase con los nuevos tiempos que vivían. ¿Cómo hablar sin hablar? ¿Cómo decir cuando las palabras no son permitidas o están gastadas? Radrigán y Griffero se propusieron generar dispositivos con una visibilidad que colocaba en jaque las producciones anteriores y tuvieron éxito.

Estudiar estas dramaturgias son formas de respirar el pasado, pues constituyen suspiros poéticos, “levantes”. No es sólo necesario recordar el pasado en su horror, sino también en su capacidad de inspirar nuestras formas de realizar arte y crítica en el presente. Una crítica de resistencia que se vincule a los modos de hacer arte en una época que insiste en decir que ella no tiene voz o significancia. Nuestro presente forma

parte de períodos que buscan determinar modos de visibilidad y de comportamientos que pasteurizan la producción artística a una especie de balanza comercial, en que el éxito es determinado por el alcance monetario del producto artístico y no por la capacidad de abrir rendijas al pensamiento común. La abertura de esos espacios autónomos para el arte es una forma de resistir y producir, como lo hicieron aquellos artistas en aquel pasado. Tal posibilidad artística sería uno de los imperativos de nuestra contemporaneidad, no para reproducir lo que hicieron, sino para demarcar posicionamientos, posturas, o propuestas estéticas que puedan exponer el valor del arte para más allá de los valores hoy pautados por los índices económicos y de publicidad. Revisitar el pasado, en lo que dice respecto a su esfera de producción crítica de una realidad hostil, es una forma de ver aquello que el miedo y la violencia insistieron y aún insisten en invisibilizar.

Los dos dramaturgos borran las fronteras entre lo público y lo privado, entre lo explícito y lo implícito, entre lo visible y lo invisible, entre la vida y la muerte. Esta última inunda todo, así los posibles espacios utópicos se restringen a la imaginación y muchas veces desaparecen del campo de lo visible, articulándose como gritos sordos frente a una realidad que los sobrepasa. El espacio real es el espacio de la represión, de la muerte, de la prisión de la cual no se puede salir, sino a través de la escritura.

Los dos también, por caminos diferentes, rompen con el modelo de teatro político anterior. Sus piezas no levantan héroes revolucionarios, sino más bien perdedores o seres olvidados como Sebastián, de *Cinema utoppia*, muerto por la policía francesa o Isabel, de *Isabel desterrada en Isabel*, conversando con una lata de basura. Son producto de una era marcada por el fracaso del socialismo en democracia y de un teatro político al servicio de una transformación social que dialogaba con los avances políticos que se realizaban en el campo externo. Pero a su vez, ofrecen un tipo de *levante*, menos heroico, pero que también contiene una pulsión de rebeldía.

*Tempos sombrios são tempos de chumbo. Eles não só impedem nossa capacidade de ver mais além e, com isso, de desejar, mas são pesados, pesam em nossos ombros, em nossas cabeças, sufocam nossa capacidade de querer e de pensar. A partir desse paradigma do peso e do chumbo, a palavra **submissão** ganha um sentido mais evidente, ainda mais físico. Deve-se, no entanto, entender com isso que o desejo contrário – a sobrevivência do desejo*

*nesse espaço concebido para neutralizá-lo ganha todo o sentido a partir da palavra **levante** e do grito que ela pressupõe* (DIDI-HUBERMAN 2017: 15-16).

La respuesta estética de Radrigán al autoritarismo es la creación de espacios y tiempos imaginados que permitan al individuo soñar. En *El loco y la triste* una prostituta vieja y un hombre con cirrosis terminal se evaden hacia un mundo creado porque el mundo en el que están viviendo lo único que les ofrece es la sumisión a una vida de despojo. Inclusive en la última escena son removidos de ese despojo.

El proyecto estético de Griffero pasa por el trabajo con el tiempo, concretizado con la división espacial de las escenas. Este proyecto marca la fragmentación como una ruptura de la unidad. Sea la unidad ideológica o la unidad política, que para el autor era imposible bajo ningún modelo político y esto adquiriría una dimensión más evidente con la destrucción del campo utópico promovida por los militares. Las tres obras analizadas de este dramaturgo-director presentan la fragmentación del proyecto colectivo anterior al golpe. Esta fragmentación está tematizada por medio de los embates personales sufridos por las figuras que protagonizan las obras. Esta situación los afecta al punto de llevarlos a abandonar sus convicciones, sus deseos y voluntades, que sucumben ante una realidad que los conduce al suicidio (*Cinema-Utopia*) o a la locura (*99-La Morgue*). A su vez, esta propuesta dialoga con la noción de que los proyectos colectivos de resistencia al autoritarismo de cualquier época se conectan (no existe un pensamiento cronológico del tiempo). Esta tesis se puede conectar con la noción de una pulsión anárquica¹³ que rompe con la cronología para marcar la presencia del autoritarismo en diferentes momentos de la historia, inclusive el que estamos viviendo en las primeras décadas del siglo XXI.

Nuestra tesis es de que en los proyectos estéticos, de ambos autores, aunque ya no veamos héroes capaces de transformar el mundo, hay subversión y **levante** tanto en las formas de producción que son autónomas (financiamiento por vías alternativas como fiestas, presentaciones en sectores populares que no tenían teatros formales etc.) como en el lenguaje dramático-estético utilizado (en el caso de Radrigán, en la corporalidad de los sectores populares en el escenario y, en el de Griffero, en la desconstrucción de

¹³ Esta tesis puede leerse en ROJO, Sara. *Teatro e pulsão anárquica*. Estudos teatrais no Brasil, Chile e Argentina. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

la mirada acostumbrada a las producciones realistas). Fue su respuesta estética a los tiempos que vivieron. ¿Cuál es la nuestra?

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ALLENDE, Salvador. Última alocución de Salvador Allende. https://es.wikisource.org/wiki/%C3%9Altima_alocuci%C3%B3n_de_Salvador_Allende (18/03/2018).

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: _____. *O anjo da história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CONTARDO, Oscar; GARCÍA, Macarena. El Trolley: la utopía nocturna. In: _____. *La era ochentera: Tevé, por y under en el Chile de los ochenta*. 2. ed. Santiago: Ediciones B., 2005. p. 190-203.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Levantes*. Tradução de George Bastos, Edgard de Assis Carvalho, Mariza P. Bosco e Eric R. R. Haeneault. São Paulo: Ed. SESC, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

GRIFFERO, Ramón. *Cinema-Utopia*. 1985. <http://www.griffero.cl>

GRIFFERO, Ramón. *Historias de un galpón abandonado*. 1984. <http://www.griffero.cl>

GRIFFERO, Ramón. <http://www.griffero.cl>.

GRIFFERO, Ramón. *La dramaturgia del espacio*. Santiago: F[r]ontera Sur, 2011.

GRIFFERO, Ramón. *99-La Morgue*. 1986. <http://www.griffero.cl>

LAS ERRADICACIONES de la Dictadura Cívico-Militar: el traslado de las poblaciones a la periferia. <http://www.gamba.cl/2015/08/las-erradicaciones-de-la-dictadura-el-traslado-de-las-poblaciones-a-la-periferia> (16/03/2018).

RADRIGÁN, Juan. El loco y la triste. In: _____. *Teatro* (11 obras). 1993.

RADRIGÁN, Juan. Isabel desterrada en Isabel. In: _____. *Teatro* (11 obras). 1993.

ROJO, Grínor. *Muerte y resurrección del teatro chileno: 1973-1983*. Madrid: Ediciones Michay, 1985.

ROJO, Sara. *Teatro e pulsão anárquica*. Estudos teatrais no Brasil, Chile e Argentina. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

TEATRO popular El telón.

<http://www.chileescena.cl/index.php?seccion=compania&idColeccion=22> (10/03/2018).

A emersão da Bolívia do mar poético e político de César Brie¹⁴

Michel Silva Guimarães¹⁵

Resumo: A partir das reflexões teóricas de MIGNOLO (2003), ACHUGAR (2006; 2011), GLISSANT (2005) e SAID (2007), buscamos demonstrar o fazer intelectual do argentino César Miguel Brie sobre a Bolívia. Partimos da análise dos textos dramáticos *¿Te Duele?* (2007), *En un Sol Amarillo* (2004), obras realizadas com o *Teatro de Los Andes* (1991 – 2010), e dos filmes documentários *Morir en Pando* (2010) e *Humillados y Ofendidos* (2008), obras de autoria de Brie como cineasta e dramaturgo, em sua atuação artística e intelectual na Bolívia. Valemo-nos, ainda, do gênero entrevista e, também, de textos não ficcionais de sua própria autoria. Objetivamos, na navegação deste mar, demonstrar como a Bolívia – nação cujo litoral marítimo foi perdido para o Chile em 1879, na batalha do pacífico – emerge da produção poética e política do dramaturgo, com suas *histórias locais*, diversidade étnica e cultural e demandas sócio-políticas.

Palavras-chave: César Brie; dramaturgo; documentarista; política; Bolívia.

Resumen: A partir de las reflexiones teóricas de MIGNOLO (2003), ACHUGAR (2006; 2011), GLISSANT (2005) y SAID (2007), hacemos una búsqueda por el hacer intelectual del argentino César Brie en Bolivia. Para eso, hacemos el análisis de los textos dramáticos *¿Te Duele?* (2007), *En un Sol Amarillo* (2004), obras realizadas con *Teatro de Los Andes* (1991-2009), y de los documentales *Morir en Pando* (2010) y *Humillados y ofendido* (2008), obras de la autoría de Brie como cineasta y dramaturgo, en sus actividades artísticas e intelectuales en Bolivia. Analizamos también entrevistas con el dramaturgo y, aún, los textos no ficcionales de su propia autoría. Nuestro objetivo, en la navegación por este mar, es explicitar cómo Bolivia –nación cuya costa marítima se perdió a Chile en 1879, en la Batalla del Pacífico– emerge de la producción poética y política del autor, con sus *historias locales*, diversidad étnica y cultural y demandas sociopolíticas.

Palabras clave: César Brie; dramaturgo; documentalista; política; Bolivia.

1 Introdução

César Brie e *El Teatro de los Andes* navegaram e seguem navegando sobre a temática da perda do mar pela Bolívia. Em 1989, antes de transladar-se para o encravado país sul-americano, o dramaturgo escreveu e montou a peça *El mar en el bolsillo*, na qual estabelece intertextualidade com fragmentos do poeta português Fernando Pessoa. É a primeira vez que o mar surge como temática na obra do dramaturgo e também no *Teatro de los Andes*. O texto, mesmo não tendo sido escrito na

¹⁴ Recebido em 2 de fevereiro de 2018. Aceito em 6 de junho de 2018.

¹⁵ Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: platiny8@yahoo.com.br

e sobre a Bolívia, pareceu cair como uma luva nas primeiras incursões do grupo pelo país andino, de modo que o ator e dramaturgo segue reencenando-o ao longo dos anos.

Em 1992, já em território boliviano, leva aos palcos, junto com o *Teatro de los Andes*, a peça *La Leyenda del Pueblo que perdió el Mar*, na qual não apenas ressurge o mar como alegoria, mas também, e sobretudo, a sua perda. Passadas décadas da escrita e montagem desse texto, e tendo o dramaturgo e o *Teatro de los Andes* rompido em 2009, em um litígio que deixou marcas em ambos os lados, o *Teatro de los Andes* escreve coletivamente, com a participação do dramaturgo e diretor Arístides Vargas, a peça *Mar*, de 2015, na qual, outra vez, a ausência e a perda do mar surgem como mote para alegorizar demandas próprias da Bolívia e do seu povo.

Seguindo as rotas traçadas por Brie e utilizando como bússolas seus textos dramáticos *¿Te Duele?* (2007) e *En un Sol Amarillo* (2004), seus filmes documentários *Morir en Pando* (2010) e *Humillados y Ofendidos* (2008), bem como seu pensamento e intervenções como intelectual – aferidos a partir de entrevistas a pesquisadores, jornalistas, canais de TV e *internet* e de seus próprios textos não ficcionais –, buscamos comprovar que, no norte que guia a poética de César Brie, o leitor encontrará um pensamento liminar e pós-colonial (MIGNOLO 2013) de um intelectual crítico e comprometido com uma poética da diversidade (GLISSANT 2005) e com a cena latino-americana (ACHUGAR 2006; 2011).

Nossa leitura para navegar por esse mar é impulsionada pelos ventos que sopra GLISSANT (2005), pois o poeta e ensaísta martinicano assegura que há para a literatura neste século um novo papel, no qual a pretensão é a diversidade, haja vista que, não por anarquia, sua vocação é a desmedida da desmedida e não a fixação de um imaginário ocidental que nos enclausurava. Para Glissant, é necessário que os intelectuais, artistas, escritores e poetas do sul ponham em xeque os princípios coloniais que nos foram legados pelo Ocidente, ao sonhar e lutar, fazendo da literatura contemporânea um agrupamento de obras fecundas para isso.

Na poética de Brie, de alguma forma, a Bolívia sempre estará presente, tendo sido a ausência do mar uma das muitas alegorias políticas utilizadas pelo escritor para fazer emergir a presença de demandas sociais bolivianas que metaforizam as demandas sociais da própria América Latina. Para ele, “Bolívia é América Latina dentro da

América Latina. Se aqui [Argentina] as coisas são duras, lá eram desesperadas”¹⁶ (KOSS 2007: sem paginação). Dessa forma, navegaremos por um mar boliviano, não o que o país perdeu e a literatura alegorizou, mas o mar político criado por Brie, do qual emerge a Bolívia e as suas demandas.

Ancoramo-nos no pensamento de Eduard SAID (2007: 156), para o qual há uma constante mudança no papel do escritor neste século, haja vista que o escritor, cada vez mais, assume os atributos adversos do intelectual, isto é, “atividades como falar a verdade para o poder, ser testemunha da perseguição e sofrimento e fornecer uma voz dissonante nos conflitos com a autoridade”. É o que faz Brie em seu texto dramático, em sua incursão pelo cinema documentário e em suas falas públicas.

Ainda de acordo com o pensamento de SAID (2007: 156), advogamos que Brie, com sua obra, inscreveu a dramaturgia boliviana na cena internacional e atesta a experiência vivenciada pela Bolívia e parte da região dos Andes, assumindo, assim, um papel simbólico especial do escritor como um intelectual, que confere a essa experiência “[...] uma identidade pública inscrita para sempre na agenda discursiva global”.

Said defende que nomes como os dos ganhadores do Nobel Gabriel García Márquez e Octavio Paz disparam em nossas mentes uma região simbólica, vista como palanque ou ponto de partida de atividades que intervêm em debates, muitas vezes, longe do mundo da literatura. Demonstraremos, aqui, essa mesma atuação por parte de Brie, com o diferencial, talvez, que sua poética – assim como sua obra fílmica – e sua atuação nos debates políticos sobre a Bolívia não estão de todo dissociadas; ao contrário, estão intrincadas e em diálogo, levando-nos, assim, a navegar por um mar boliviano estético, político e epistemológico.

2 César Brie: um dramaturgo, um documentarista e um intelectual na Bolívia

Dos seus 62 anos de vida, César Brie – dramaturgo, diretor e ator, nascido em 1954, em Buenos Aires, Argentina – dedicou 45 ao teatro, estando em atividade desde 1971, quando iniciou sua carreira como cofundador da *Coluna Baires*, com a qual participa da luta contra a ditadura, o que, com a repressão do governo militar, leva parte

¹⁶ Tradução nossa. Todas as traduções do espanhol, com exceção de *En Un Sol Amarillo* (2010), são nossas.

do grupo a exilar-se na Itália, em 1974. Brie fica na Argentina, exilando-se e reunindo-se com o grupo meses mais tarde, para separar-se dele, definitivamente, em 1995, quando funda, também na Itália, o teatro *Tupac Amaru*.

Neste período, estuda artes marciais, técnicas de *clown*, acrobacia, dança contemporânea, técnicas vocais e teatro de rua, que colaboram com toda a sua prática teatral desde então. Em 1980, muda para Dinamarca, onde passa a integrar o *Odin Teatret*, sob a direção de Iben Nagel Rasmussen, considerada por ele uma grande professora, cujas “disciplina do ofício” e “reflexão filosófica sobre a arte” ainda o seguem (BRIE 2013a: 194).

Em 1991, Brie se separa da companhia teatral – *Odin Teatret*, na Dinamarca – e, com as peças *El mar en el bolsillo* (1989) e *Romeo y Julieta* (1991), chega à Bolívia, onde funda, em agosto de 1991, junto com Naira González e Paolo Nalli, o *Teatro de Los Andes*. As duas peças supracitadas são as primeiras a receberem montagem do grupo, “apesar de terem nascido antes que sequer decidisse ir à Bolívia”, diz Brie (2013a: 195).

Contudo, apesar de ainda não ter se decidido pela Bolívia, em entrevista recente – dada a Adhemar Manjón, *El Deber*, em 12/03/2016 – o dramaturgo afirma que o projeto de mudança para a América Latina havia sido iniciado quatro anos antes, quando começou a economizar dinheiro. Quando perguntado por que deixar a Europa, o autor responde:

Europa não me interessava mais como lugar de trabalho. Me interessava voltar à América Latina e trabalhar ali onde havia sentido trabalhar. Quando viajei à Bolívia, me cativei. Aprendi muito sobre a Bolívia, creio que esse país me deu muitíssimo. As tradições culturais, a humanidade das pessoas, as dificuldades que nos apresentava (MANJÓN 2016: sem paginação).

Logo, pode-se afirmar e verificar que em alguns de seus textos ainda realizados na Europa, Brie já pensava, representava e reimaginava a América Latina na busca por apresentar ao mundo sua *história local* (MIGNOLO 2003), como argentino, em um fazer intelectual que privilegia “as tradições culturais”, “a humanidade das pessoas” e “as dificuldades” do sul, em um movimento intelectual que buscou a descolonização de seus saberes e a promoção de uma *poética da diversidade* (GLISSANT 2005) a partir da

margem, Bolívia, e não do centro, Europa, pois só havia sentido para o dramaturgo trabalhar na América Latina.

Em 1991, ao radicar-se em Yatola, cidade próxima a Sucre (capital constitucional da Bolívia), no estado de Chuquisaca, onde criou uma fazenda-teatro, o dramaturgo põe em prática o plano de fazer emergir as epistemologias locais e, em 1992, já nos primeiros textos escritos na Bolívia, demonstra que esta sempre terá protagonismo nas temáticas da companhia, até a última peça escrita e montada com *El Teatro de los Andes*, em 2008, *La Odisea*, que traz à cena o exílio de bolivianos rumo aos Estados Unidos e à Europa, em busca de emprego e renda.

Suas primeiras peças escritas na e sobre a Bolívia foram *Colón* e *La leyenda del pueblo que perdió el mar*, que referenciam, respectivamente, um dos primeiros conquistadores da América, Colombo, e o episódio de 1879 no qual a Bolívia perde, para o Chile, o seu único território com saída para o mar, tornando-se, ao lado do Paraguai, um dos dois únicos países encravados de todo o continente americano.

Para ABDANUR e ROJO (2009: 13-14), mesmo sabendo que a escolha pela Bolívia sempre lhe dará o *status* de imigrante, ele a faz pelo papel social que acredita ter o teatro. Esse papel social é explicitado nas temáticas dos dois textos dramáticos aqui analisados, *En un Sol Amarillo* (BRIE [2004] 2013a) e *¿Te Duele?* (BRIE [2007] 2013b)¹⁷, cujas montagens levaram e seguem levando aos palcos, ao redor do mundo, a *diferença colonial* boliviana através dos saberes, das culturas, da estética e da política do país, assim como o fazem alguns de seus textos por estarem publicados *online* ou traduzidos para outros idiomas¹⁸.

O dramaturgo, a partir de 2008, passa a navegar por outro gênero discursivo, o filme documentário, ao documentar as imagens de dois conflitos políticos bolivianos: um ato de violência e racismo, na cidade de Sucre, contra a população indígena, em 24 de maio de 2008, que resultou no filme documentário *Humillados y Ofendidos* (2008)¹⁹,

¹⁷ Encenada pela primeira vez em 2007, na Bolívia, a peça volta a cartaz em 2016 em palcos argentinos.

¹⁸ *¿Te Duele?* e *En un Sol Amarillo* se encontram disponíveis para descarga nos links <www.celcit.org.ar/bajar/dla/404/> e <www.celcit.org.ar/bajar/dla/193/>, respectivamente.

¹⁹ Brie divide a direção deste documentário com Javier Horacio Alvarez e Pablo Brie. O documentário encontra-se disponível no youtube, mas em versões de baixa qualidade e não oficiais. Disponibilizamos aqui: <<https://www.dropbox.com/s/x0wuareyqh6ea1/BRIE%2C%20Cesar.%20Humillados%20y%20Ofendidos%20%282008%29%20Versi%C3%B3n%20Oficial%20en%20espa%C3%B1ol%20por%20Artes%20Andes%20Am%C3%A9ricas.mp4?dl=0>>, um link para assistir ou descarregar a versão oficial.

e o *Massacre de Povernir*, de 11 de setembro do mesmo ano, que resultou no filme documentário *TAHUAMANU – Morir en Pando* (2010)²⁰.

Cabe salientar que a participação do dramaturgo nesses eventos e as denúncias perpetradas por ele em seus documentários resultaram na perda de seu prestígio local como artista atuante na Bolívia, tendo ele passado de grande dramaturgo para “argentino de merda”²¹. A soma desses e de outros acontecimentos o levaram a romper com *El Teatro de los Andes* ainda em 2009.

A publicização do filme *Humillados y Ofendidos* (2008) trouxe ao dramaturgo prestígio internacional e, mesmo desagradando à mídia e a elite sucreense, responsáveis por ameaças e atentados ao dramaturgo, a sua família e até ao seu cachorro, impulsionou o governo a declarar o dia 24 de maio como dia nacional de combate ao racismo na Bolívia. A publicização do filme intensificou os problemas do dramaturgo com sua antiga companhia teatral, *Teatro de los Andes*, pois um de seus membros, Paolo Nalli, lhe exigiu que assinasse o documentário com um pseudônimo, preservando assim a imagem da companhia. Sobre este fato, o documentarista comenta:

Eu estava de acordo que existia risco para meus companheiros, mas me opus a não mostrar a cara. Parecia-me um dever ético assiná-lo. Eu havia presenciado esses feitos e seria um covarde se não tivesse denunciado abertamente. Garanti que o *Teatro de los Andes* não sofresse consequências por isso. De fato não aparece o nome do *Teatro de los Andes* no documentário, tive que abrir uma pessoa jurídica para poder fazer os trâmites legais, apresentá-lo e financiá-lo. Mas o documentário serviu para acusar os verdadeiros culpados dessa vergonha, porque diz a verdade, que é o primeiro dever que têm sempre os artistas (MANJÓN 2016: sem paginação).

Aqui além da consonância com o pensamento de SAID (2007), ao declarar que dizer a verdade é o primeiro dever que tem o artista, interessam-nos as reflexões de ACHUGAR (2011) sobre a importância da assinatura do intelectual, que, mesmo na era das tecnologias de informação e comunicação (TICS), com espaços nos quais a autoria parece ser coletiva ou irrelevante, como a *Wikipédia*, a assinatura segue, sim, tendo importância. No caso supracitado, o teve para o *Teatro de los Andes*, que não quis se

²⁰ A direção deste documentário é dividida com Javier Horacio Alvarez. O documentário se encontra disponível em <<http://www.artesandesamericas.com/>>.

²¹ Entrevista para o programa *El Ojo del Alma*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sPqIVhbQ5dk>>.

comprometer, e o teve para César Brie, que, na posição de intelectual, assumiu a assinatura do documentário como um dever ético.

Embora essas denúncias fossem realizadas no palco, um espaço poético e ficcional, quando elas migraram para o filme documentário, travestido de realidade, a imprensa e a elite boliviana usaram, justamente, o seu *status* de imigrante para acossá-lo e, por ser ele um dramaturgo, documentarista e intelectual preocupado com o social, além de “argentino de merda”, passou a ser chamado também de “vermelho de merda”²², ou seja, passa a ser acossado como comunista. MIGNOLO (2003: 451) advoga que, após a Guerra Fria e as ditaduras na América Latina, o inimigo já não é mais reconhecido pela raça (negro, judeu, ameríndio), mas muda de face e é reconhecido pela ideologia (comunista), o que, para o autor, também apaga a *diferença colonial*.

Ao pensar a *diferença colonial*, Mignolo advoga que, epistemologicamente, poder-se-ia utilizar o pensamento de Benedict Spinoza, dada sua maior consciência do colonialismo religioso, sua crítica à imaginação moderna e o fato de ele poder ser considerado um caso radical de crítica da epistemologia e da política moderna. Contudo, para MIGNOLO (2003: 422), pensar a *diferença colonial* implica pensá-la a partir de outro lugar, imaginá-la a partir de outra língua e argumentá-la a partir de outra lógica. Advogamos que assim o fez Brie, ao longo de vinte anos, em seus textos dramáticos, filmes documentários e escritos sobre a Bolívia.

Nesse sentindo, o dramaturgo cumpre o papel que antes era atribuído apenas ao intelectual orgânico, aquele que de seu gabinete se propunha a pensar e solucionar os problemas do mundo. Agora ele age como um intelectual crítico (ACHUGAR 2011), pois “suja as mãos” ao se inserir nas zonas de conflito para recolher imagens que geraram seus dois filmes documentários.

Brie propõe-se ainda a sempre pensar a Bolívia e a usar sua expressão artística e intelectual em busca de conseguir uma sociedade mais igualitária, sobretudo para a população ameríndia tornada minoritária no território boliviano. Foi assim, por exemplo, quando atuou não apenas como dramaturgo ou cineasta, mas como um corpo que, após pôr óculos escuros para esconder os olhos claros – por ser o único no povoado em que residia a tê-los –, na calada da noite ia às ruas “pichar”:

²² Nos comentários da primeira parte da entrevista, pode-se ver um perfil chamá-lo de “traidor” e “vermelho de merda”. Disponível em: < http://www.youtube.com/watch?v=X_ug3IqVW9c>.

O *slogan* da extrema direita era “PODEMOS”, Poder Democrático Social. Pintavam de vermelho uma parede enorme e depois escreviam de branco “PODEMOS”. Por toda a Bolívia estava este cartaz. E eu sou um escritor. [...] ia à noite com frasco de tinta e um pincel grande [...] e colocava uma perninha no “P” que se transformava em “R”, um traço no “D” que se transformava num “B”. “ROBEMOS”, dizia. O mandei por *internet* à Indymedia e começou a aparecer por toda Bolívia. Tanto que quando encerraram a campanha, no último dia das eleições, o encerramento foi feito atrás de um cartaz de “ROBEMOS” (KOSS 2007: sem paginação).

O escritor, desta forma, utiliza-se de todos os seus recursos para auxiliar na campanha de Evo Morales e apoiar seu governo. Nesta mesma entrevista a Koss (2007), esclarece que seu apoio não foi a ele, Morales, mas ao projeto político com uma guinada mais à esquerda, esclarecendo, mais uma vez, que não o fez para ganhar dinheiro, se tornar funcionário do governo, ou para participar da “partilha” após a vitória, pois não lhe interessa ser funcionário, já que sua carreira e seu destino são outros.

Nesta fala, o pensamento de Brie entra em consonância com o de ACHUGAR (2011: 9), para o qual não é possível ser intelectual e funcionário ao mesmo tempo, essas duas funções não coexistiriam, nem mesmo como entre-lugar, pois, cabe ao intelectual, ao intelectual crítico, a função de criticar ao poder ou ao Estado. Aqui, reiteramos a consonância da atuação de Brie como o que advoga SAID (2007), para o qual o escritor assume os atributos adversos do intelectual, como falar as “verdades” para o poder, e assume, ainda, a Bolívia como região simbólica, não apenas de suas falas públicas e atuação política, mas também de grande parte de sua produção artística e cultural.

A prova dessa postura pode ser encontrada no texto que César Brie escreve para o jornal *La Razón*, *Creo en el ni*²³, no qual defende que o presidente Evo Morales desista da tentativa de um quarto mandato, em nome de uma verdadeira ação democrática. Para o escritor, a melhor forma de dizer “sim” a Morales, ajudando-o no plebiscito que fora realizado para decidir sobre mais uma reeleição, seria dizer “não”, pois assim ele voltaria a ver o país a partir do olhar de um cidadão comum e provaria que empreendeu um projeto de governo, e não de poder, havendo a possibilidade de existirem outros líderes e de um deles avançar com o projeto político de Morales, que

²³ Disponível em:

<http://www.larazon.com/index.php?_url=/opinion/columnistas/Creo_0_2434556523.html>. Acesso em: 11 fev. 2016.

foi o primeiro presidente ameríndio eleito no país. O “não” venceu o plebiscito realizado em 22 de fevereiro de 2016, demonstrando que a população não deseja um quarto mandato de Morales.

Como se pode perceber, mais uma vez, Brie usa de sua intelectualidade de escritor para jogar com as palavras. Assim como a reescrita em “PODEMOS/ROBEMOS”, o neologismo “NI” (*Creo en el ni*), junção de “não” e “sim”, marca a opinião do autor sobre a situação da Bolívia, mesmo passados anos que ele deixara o país e que concedera a entrevista na qual narra os eventos de apoio ao governo de Morales e a “anedota” com o *slogan* do partido de extrema-direita.

Tanto o caso da extrema direita, quanto a tentativa de Morales de se perpetuar no poder, ainda que de formas e com projetos políticos distintos, atentam, cada um a sua maneira, contra o que seria um projeto de democracia. Para MIGNOLO (2003: 426):

[...] Quanto aos ideais da democracia, preocupa-me o fato de que a proclamação universal da democracia mostrou-se cega às histórias locais nas quais essa mesma proclamação estava acontecendo [...]. Preocupa-me, em geral, que a legitimação da verdade social que é proclamada não leve em consideração as responsabilidades daqueles que fazem a proclamação, mas, sim, apoie-se no mesmo valor transcendental supostamente independente daqueles que o invocam.

Mignolo chama atenção para um problema político recorrente na América Latina, vitimada por ditaduras ao longo do século XX. A última ditadura boliviana durou de 1964 a 1982, as últimas ditaduras argentinas ocorreram nos períodos de 1966 a 1973 e 1976 a 1983 e no Brasil a ditadura militar durou de 1964 a 1985. Essas ditaduras deixaram como legado para o século XXI democracias frágeis, que, hoje, tanto na Argentina, como na Bolívia e no Brasil se veem ameaçadas ou interpretadas ao gosto de quem está no poder.

Em sua dramaturgia, Brie revisita as ditaduras argentina e boliviana ao menos duas vezes: em *La Iliada* (2000), levando aos palcos a reimaginação dos horrores e da violência vividos nos períodos ditatoriais, com destaque para o ocultamento dos corpos das vítimas, e em *Otra Vez Marcelo* (2005), na qual parte da vida e da obra artística e intelectual de Marcelo Quiroga Santa Cruz, líder político boliviano assassinado pela ditadura e que teve o seu cadáver ocultado. Ambas as peças receberam montagem na

Bolívia e internacionalmente, com aclamação da crítica. A escrita desses dois textos dramáticos e a montagem de suas peças inscrevem, ainda mais, a questão política na poética do dramaturgo, que reclama ao poder que devolva às famílias das vítimas os seus mortos e, assim, de alguma forma, lhes restitua a dignidade.

3 A imersão política na Bolívia do mar poético de César Brie

Em *¿Te Duele?* (BRIE [2007] 2013b), o dramaturgo parte das relações de gênero e da persistência da violência contra a mulher boliviana para a escrita de um texto inovador e provocador. A inovação consiste na estrutura dramática da obra, dividida em um prólogo, um epílogo e 15 *rounds*, e não em cenas ou mesmo na estrutura épica e também inovadora de quadros. O cenário é composto por um *ringe de box*, metaforizando o espaço fechado da casa e de lutas para a mulher que sofre violência doméstica.

A provocação está em levar ao público boliviano um tema que, de tão vivo e banal, parece ter sido naturalizado. O país, inclusive, mostra-se idiossincrático no que tange aos direitos das mulheres, visto que, na Bolívia, a lei do divórcio foi sancionada apenas em 2010, três anos após a montagem da peça, o que demonstra uma ainda acentuada vulnerabilidade vivida pela mulher boliviana.

Remontada em 2016, na Argentina, a peça recebeu notas da imprensa e a presença do dramaturgo em canais televisivos e da *internet*²⁴. Nessas notas e entrevistas, o autor ratifica informações já presentes em sua antologia poética, *César Brie: Teatro II*, como a do nascimento da obra a partir da percepção da temática por seus companheiros nos povoados próximos à fazenda-teatro do *Teatro de los Andes*: “o tema desta obra nasce de uma exigência de Lucas Achirico. Impressionado pelo nível de violência que percebia em famílias vizinhas a seu domicílio, começaram – junto com sua esposa Danuta Zarzyka – a documentar e estudar o tema” (BRIE 2013b: 204).

Em entrevista recente ao programa televisivo *Otra Trama*²⁵, o apresentador diz sentir a montagem como “não panfletária” ao que o dramaturgo responde: “eu o defino

²⁴Destacamos as entrevistas disponíveis no *youtube* nos links:
<<https://www.youtube.com/watch?v=hB6YHksITol>>
<<https://www.youtube.com/watch?v=083nGvFf0Ws>>.

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=083nGvFf0Ws>>. Acesso em 10 out. 2016.

como um poema amargo sobre a violência doméstica”. O dramaturgo acredita “ser esse um problema de razões transversais que atravessa a todas as classes e a todos os países”. Tendo realizado montagens na Bolívia, Itália e Argentina, diz que “as estatísticas italianas sobre o tema são muito semelhantes à da primeira versão feita na Bolívia”.

Com isso, podemos verificar a questão fulcral no fazer poético do dramaturgo: o fato de a eleição de *histórias locais* ser axial para guiar sua escrita, de um problema urgente, complexo e delicado. O dramaturgo traça em seu texto um “poema amargo”, no qual, ainda que de forma não panfletária, opera a denúncia de uma mazela também local e invisibilizada pelas autoridades bolivianas, sem, com isso, acreditar que a Itália, país Europeu, dá às suas cidadãs mais segurança no que concerne à mesma temática.

Em entrevista a Ana Seoane²⁶, em 01/10/16, lhe é perguntado se o teatro pode modificar a realidade, ao que responde: “é como toda arte minoritária, mas pode criar beleza e sintetizar. As políticas que governam o mundo são de exclusão. Estou muito desencantado”.

Entretanto, mesmo crendo na dificuldade do teatro em mudar a realidade por ser uma arte de menor alcance, “minoritária”, em nota da *Revista Crítica*²⁷, de 24/09/2016, o autor relata sobre a montagem de *¿Te Duele?* (BRIE [2007] 2013b), ainda na Bolívia, em Yotala, um povoado de 2000 mil habitantes, em que, ao fim do espetáculo, o público ficou em silêncio, pois: “como não têm o costume de ver teatro não aplaudem ao final, não agradecem. Se levantam e se vão”, no entanto, “no dia seguinte, no micro-ônibus, uma mulher se aproxima de mim e me diz ao pé do ouvido: ‘ontem, vocês falaram de todas nós’”.

Aqui, é possível verificar que tanto o trabalho do dramaturgo, representado por suas montagens e textos dramáticos, quanto seu papel como intelectual, nas suas falas públicas e em seus textos, buscam e conseguem levar visibilidade às temáticas e às pessoas as quais se quer invisibilizar. São justamente suas falas públicas que ratificam o que há de axial em seus textos dramáticos, como, por exemplo, a *diferença colonial*, que o fez eleger a Bolívia, vista como potência de uma lógica distinta de se viver. Isso é o que vemos ao final da nota da *Revista Crítica*, quando, ao discorrer sobre o homem boliviano, o dramaturgo diz:

²⁶ Disponível em: <<http://www.perfil.com/espectaculos/el-desafio-de-la-belleza.phtml>>.

²⁷ Disponível em: <<http://www.revistacritica.com/cesar-brie-teatro-sobre-las-relaciones-de-poder.html>>.

Nunca encontrei um homem boliviano agricultor, humilde ou pedreiro que, diante de uma proposta de trabalho, não me dissesse: “tenho que falar com minha senhora”. Eles têm muito claro que a possibilidade de sobrevivência é seu núcleo familiar. As decisões não são da pessoa, mas da família. E então aí, na Bolívia, onde os povos originários ainda estão presentes, descobrimos que talvez antes do Ocidente, antes da colonização machista, antes da violência que traspassou o refúgio e o converteu em prisão, a mulher podia ser a chefe da família (2016: sem paginação).

Nessa fala, verifica-se, explicitamente, a sensibilidade do dramaturgo para a *diferença colonial*, pois percebe que nesses homens, oriundos dos povos originários, ainda que o machismo trazido pela colonização do Ocidente esteja presente, há uma sutil resistência no reconhecimento da companheira e da família, em um *modus vivendi* no qual, ainda que o homem seja o chefe, essa família é consultada. Tal situação faz ecoar no presente um passado no qual as mulheres andinas eram as chefes, mostrando que na resistência há, ainda, a possibilidade de vislumbrar um futuro no qual o refúgio do lar não mais seja uma prisão para o feminino.

Mesmo se tratando de um “poema amargo” sobre a violência doméstica e sendo um quadro sobre a vida privada, é possível verificar no texto de *¿Te Duele?* (BRIE [2007] 2013b) lampejos dos conflitos étnico-raciais que fazem parte do contexto da *diferença colonial*, como quando em uma das inúmeras brigas do casal, únicos personagens da ação, surgem dois “insultos” singulares:

Tiram as luvas de boxe. Vão à mesa e fazem uma queda de braço

MARIDO: Porque você cozinha mal. MULHER: Porque você chega sempre tarde./ MARIDO: Porque você é feia e amarga. MULHER: Porque você fede e é gordo./ MARIDO: **Porque você é gringa.** MULHER: **Porque você é índio.** MARIDO: **Porque você é índia.** MULHER: **Porque você é gringo.**/ MARIDO: Porque você grita o dia todo. MULHER: Porque você nunca me escuta (BRIE [2007] 2013b: 155, destaques nossos).

O uso de “gringa/gringo” e “índio/índia” como “defeitos”, causas pelas quais os cônjuges se odeiam, mostra que, em meio a razões ordinárias que minam uma vida conjugal, o dramaturgo insere, ainda, o conflito étnico-racial que faz parte do contexto colonial. O fato de ambos, Marido e Mulher, chamarem-se de “índia” e “gringa” e “índio” e “gringo” não deixa dúvidas de ser essa a estratégia poética do dramaturgo, já que o fato de ambos possuírem as duas qualificações expõe que não se trata

simplesmente de um matrimônio inter-racial, entre um “gringo” e uma “índia” ou vice-versa, mas sim de uma estratégia de no meio de um “poema amargo” sobre a intimidade dos casais bolivianos, e de outras nacionalidades também, pincelar o texto com o conflito colonial ainda existente entre autóctones e trasladados, ameríndios e europeus, ou, simplesmente, “gringos” e “índios”.

Para Édouard GLISSANT (2005), apenas a superação desses conflitos, com o reconhecimento e respeito à diversidade, evoluídos para a relação, pode nos legar uma *mundialização*, que, diferentemente da *globalização*, não oprime ou subalterniza, mas reconhece na diversidade e na relação à possibilidade de uma convivência equânime entre os diferentes. Argumentamos que o trabalho de Brie, um homem branco, argentino, cujos olhos claros têm que ser ocultados por facilitarem seu reconhecimento em uma região na qual ninguém mais os possui, na difusão das demandas, da cultura e dos saberes dos indígenas bolivianos, corrobora para essa *mundialização* e promoção de equidade.

Outra estratégia poética para difusão da diversidade em Brie é o uso do léxico gastronômico: “MARIDO: [...] É *quinua*? Misturado com *chuño*, ervilhas... Não gosto de ervilhas. Se lembre da próxima vez. [...] MULHER: Amanhã preparo *sajta*. *Ají*, batata, frango fresco. [...] MULHER: Come *llajua*, come *ají*” (BRIE [2007] 2013b: 156 e 158)²⁸.

Mais uma vez, o local e a diversidade são marcados com a utilização de pratos típicos da região andina, fazendo emergir a Bolívia e os Andes no imaginário do leitor/espectador. Para García CANCLINI, em sua resenha *De la comida al monumento* ([2010] 2016), ao se falar sobre comida, alguns seguem acreditando ser esse um tema menor, restringindo-lhe, inclusive, ao âmbito feminino, como algo realizado em zonas fechadas do lar. Ao se utilizar desse léxico, Brie se aproveita de um pensamento que faz parte do senso comum, a comida ligada às funções femininas e a intimidade do lar, e marca o local e a diversidade com os pratos tipicamente bolivianos.

CANCLINI ([2010] 2016) defende, ainda, que a partir da investigação de grandes antropólogos sobre coisas consideradas menores, como a alimentação, segredos

²⁸ A *quinua* é uma planta nativa da América Latina cujas sementes, abundantes, são comestíveis. O *chuño* é uma espécie de batata desidratada muito utilizada nos Andes. A *sajta de pollo* é um prato, com frango, popular na gastronomia boliviana. O *ají* é uma espécie de pimenta própria da América latina, já a *llajua* é um molho picante que tem como base o *ají*.

de grandes construções sociais puderam ser detectados, mesmo em gestos mínimos. A partir da alimentação, por exemplo, pode-se detectar o que é “próximo” e o que é “distante”, em outros termos, o “local” e o “global”, pois, através da comida também se expressa a identidade. No caso do léxico gastronômico presente em *¿Te Duele?* (BRIE [2007] 2013b), verificamos a marcação de uma identidade andina, não ocidental, diversa.

O interessante no pensamento de CANCLINI ([2010] 2016), teórico que muito já se debruçou sobre a hibridação cultural, é que na alimentação, diferentemente da língua, verifica-se que a diferença pode conviver harmoniosamente, estando em um só prato a contribuição de distintas civilizações. Ele nos lembra, ainda, que a antropologia, muitas vezes responsável pela manutenção de purismos étnicos e culturais, encontra na gastronomia e na estética duas áreas nas quais está obrigada a reconhecer hibridações culturais, como o faz Brie em seu texto estético, no qual a *quinua* está misturada com o *chuño* e ervilhas: “MARIDO: [...] É *quinua*? Misturado com *chuño*, ervilhas...” (BRIE [2007] 2013b: 156).

ACHUGAR (2006: 11), também através da retomada de uma metáfora culinária, “Chá ou café? Sim, por favor”, defende que para postulações dilemáticas como “global ou local?”, “Tradição ou ruptura?”, “Vida ou morte do estado-nação?” pode-se responder: sim, obrigado. Ou seja, já não se teria que optar por isso ou aquilo, pois como a resposta ao questionamento “chá ou café?”, representando respectivamente o global e o local, podemos responder “sim, obrigado” e, oswaldiana e antropofagicamente, absorver tudo, como o faz Brie em *¿Te Duele?*, substituindo o “ou” por um “e”, misturando “*quinua*” com “ervilhas”.

Em *En un Sol Amarillo* (BRIE [2004] 2013a), a temática não nasce de uma demanda da vida privada Boliviana como ocorre em *¿Te Duele?* – ainda que essa demanda seja de extrema importância social –, mas de uma demanda pública. O texto de *En un Sol Amarillo*, que teve sua montagem levada aos palcos em 2004, foi inicialmente acompanhado de um pequeno texto de César Brie, “*Memorias de un temblor*”, no qual o escritor explica o evento de 22 de maio de 1998, em que, na Bolívia, um terremoto atinge cidades (Aiquile, Totorá e Mizque) e comunidades rurais (Antakawa, Loma, Larga, Chijmuri, Hoyadas, Chakamayu e ainda muitas outras).

Das dezenas de casas destruídas, centenas de feridos, dezenas de mortos, desvio de dinheiro e roubo dos materiais enviados pela comunidade internacional mais o abuso de poder das autoridades locais, nasceu a necessidade da escrita do texto dramático e da montagem da peça por Brie. O texto, como já dito, de 2004, compõe a antologia poética do dramaturgo publicada em 2013, na Argentina. Contudo, nesse espaço de tempo entre 2004 e 2013, em 2010, a EDUFBA – Editora Universitária da Universidade Federal da Bahia – publicou uma edição bilingue de *En un Sol Amarillo*, na qual, além da tradução *Em um Sol Amarelo*, trouxe também traduzido *Memórias de um tremor* e uma nota ao texto, escrita por Brie.

Em uma justificativa para a escolha de *En un Sol Amarillo* para compor o quarto volume da coleção *Dramaturgia Latino-americana*, os organizadores Cacilda Povoas, Héctor Briones e Luis Alberto Alonso escrevem:

Os textos escolhidos para esta coleção são frutos das vivências e inquietações pessoais, sociais e artísticas de seus dramaturgos, onde o contexto globalizado se deixa ver entremeadado com o local, com os efeitos culturais e políticos. Há, sobretudo, nos textos aqui selecionados, uma fusão do tema com a forma. As temáticas são pensadas e materializadas, na escrita dramática, em função de seus aspectos rítmicos, sonoros, intertextuais, entre outros (ALONSO, BRIONES, POVOAS 2010: 5).

Mais uma vez, é explicitado o engajamento social do dramaturgo, que politiza a estética tanto para operar denúncias quanto para inovar sua forma dramática. Na operação de denúncias, mostra como a opressão, dessa vez, parte do *local* cujas autoridades roubam a ajuda que vem da comunidade *global*, mostrando, assim, que não cabem dicotomias estanques, nas quais o *global* está sempre como o que subalterniza, enquanto o *local* resiste. Quanto à inovação de sua forma dramática, embora *En un Sol Amarillo* (2004) distancie-se de *¿Te Duele?* (2007), pelo fato de que a temática deste nasce de uma demanda da vida privada, enquanto aquele surge de uma demanda pública, aproxima-se do texto de 2007, logo posterior a ele, justamente por fundir a forma com a temática.

Se em *¿Te Duele?* as cenas transformam-se em *rounds* e têm seus fins decretados por campainhas, o cenário é um *ring* de *box* e os cônjuges fazem as vezes de pugilistas, fugindo, assim, de uma forma dramática mais corrente, em *En un Sol*

Amarillo há uma explosão polifônica dada a forma como o texto dramático fora construído. Brie e seus antigos companheiros do *Teatro de los Andes* foram às regiões atingidas recolher depoimentos: “Recolhemos testemunhos [...]. A Delegação Presidencial Anticorrupção também nos entregou suas investigações sobre o terremoto. Estudamos a gênese e a dinâmica dos sismos [...]. Lemos testemunhos e histórias de outros sismos” (BRIE 2010: 11).

Assim sendo, o texto é uma verdadeira colcha de retalhos, costurado com as múltiplas vozes dos partícipes no evento, sendo osas personagens – que no teatro são sempre função – nomeados, no Primeiro Ato, como “Homem”, “Jornalista”, “Camponês 1, 2, 3, 4”, “Mulher”, “Camponesa 1, 2”, “Ator 1, 2, 3”, “Atriz”, “Geólogo”, “Coro”, “Michiel”, “Katrina”, “Narrador 1, 2”, “Esposo”, “Marcelo”, “Habitante 1”, “Doutor” – algumas dessas personagens voltam para o segundo ato –, no Segundo Ato, “Presidente”, “Ministro”, “Habitante 2, 3”, “Tenente”, “Capitão”, “Rosita”, “Professor”, “Responsável”, “Funcionários”; “Empresário”, “Aduaneiro”, “Técnico”, “Parlamentar”, “Político 1, 2, 3”.

Dado o número de personagens, 40 no total, é possível verificar a grande extensão do texto. Para o dramaturgo: “a peça acabou ficando mais longa do que o previsto. Tive que dividi-la em dois atos” (BRIE 2010: 124). O autor optou, também, por não nomear políticos e autoridades locais envolvidas nos escândalos de corrupção, assim como preservou a maioria dos nomes dos depoentes. Para ele, o “exercício do mal, da estupidez e da indiferença” são universais, sendo dispensável, então, o nome próprio de quem os encarna. Contudo, o dramaturgo destaca que, junto ao programa da peça: “Demos conta de cada fato de corrupção, de cada responsável do estado, de cada processo, dos delitos cometidos, dos castigos infligidos e da impunidade possível. Nossa peça é um fato artístico e estas páginas são um dever cívico. Vão juntas” (BRIE 2010: 12).

Ao fundir seu dever cívico com o fato artístico que é a peça, Brie age como um verdadeiro intelectual, um intelectual crítico, que, para ACHUGAR (2011), é aquele que suja as mãos e toma partido. Brie fica ao lado dos camponeses e da população abalada pelo terremoto, expondo as autoridades por seus crimes e erros, operando denúncias, que, por meio de seu texto dramático, atravessaram as fronteiras bolivianas.

O respeito àqueles que, apesar da dor, deram seus testemunhos para a composição da peça esteve não apenas na preservação de seus nomes, mas também na reserva do Primeiro Ato, *A Tragédia*, para narração do que foi testemunhado. No Segundo Ato, *A Burla*, os corruptos e burocratas, que intensificaram o sofrimento da população vitimada pelo terremoto, foram expostos de forma burlesca, isto é, através do humor e do grotesco, que não se ajustavam de forma satisfatória ou respeitosa com as vítimas. Para o dramaturgo:

[...] esses testemunhos, sintetizados, fragmentados, montados, clamavam por um espaço e um tempo de exposição. Não consegui cortar mais, teria sido uma violência para as pessoas que abriram sua intimidade e lembraram, uma vez mais, e com imensa dor, a tragédia por elas sofrida. Por isso deixei que o primeiro ato fosse dramático, com menos ironia, sarcasmo e riso amargo do que geralmente estou acostumado. O segundo ato parece mais com o que eu considero a minha sensibilidade cênica (BRIE 2010: 124).

Aqueles que conhecem a obra do dramaturgo e suas escolhas estéticas sabem que o riso faz parte constante de seus textos. O autor não concebe a tragédia sem a comédia, no entanto, dado a sua sensibilidade e dado o fato de o texto estético basear-se em vidas reais, protagonistas de *En Un Sol Amarillo*, vítimas do tremor da terra e da vilania das autoridades locais, o dramaturgo exclui o riso de seu primeiro ato.

A construção do texto, como já defendemos, faz-se inovadora devido a sua polifonia, marcada não apenas nas múltiplas e diferentes vozes, mas também nas diferentes línguas, pois o *quéchua*, língua indígena de forte presença nos Andes, mescla-se ao espanhol, ou constitui-se sozinha como o idioma de parte da população. Em uma das falas, inovadora por si por tratar-se de uma metanarrativa, na voz da personagem “Ator 1”, verifica-se toda a inovação dramática de uma só vez, na polifonia, na emersão do *quéchua*, na metanarrativa e politização do estético ao operar a denúncia do flagelo das vítimas:

ATOR: Entrevistamos os camponeses/para fazer esta peça, um senhor/contou o que tinha acontecido nessa/ noite, e à medida que contava era como se estivesse se carregando, estava sentado numa tábua, mas... [...] essa energia que desprendia de/ seu corpo, seus olhos somente eu via.../ com seu **pijcho** na boca... suas mãos,/ [...] Sua **wawita**... uma viga caiu sobre ela/ quando ele a abraçava.

Nos seus/ braços morreu. Ele a tinha/ abraçada e o sangue da sua cria lhe molhava os braços e pernas²⁹ (BRIE 2010: 25, destaques nossos).

O dramaturgo mergulha o leitor em múltiplas vozes, vozes que falam a partir de outra língua, outro pensamento, outra lógica. Sobre sua própria imersão na Bolívia, ele afirma: “lá tinha que me confrontar com uma cultura que não conhecia: a andina. Tinha que aprender o quéchua, tinha que aprender a dialogar com gente que pensava de um modo diferente” (KOSS 2007: sem paginação).

GLISSANT (2005: 156) sustenta que o escritor precisa pensar o mundo, mas necessita “fazê-lo através de um pensamento que pode ser intuitivo e tomar formas completamente específicas, que partem de um lugar. Não vivemos no ar, não vivemos nas nuvens em volta da terra – vivemos em lugares”, sem, com isso, tomar seu lugar como superior. É o que faz Brie ao eleger a Bolívia, por quase vinte anos, como o seu lugar e seguir, hoje, mesmo já não estando no país, tendo-a como personagem de sua poética e objeto de sua ação política.

Filho de exílios, o primeiro ocasionado por sua luta contra a ditadura argentina, em 1974, que o levou à Itália e à Dinamarca, até migrar e se fixar na Bolívia, e o segundo em 2010, quando sai definitivamente da Bolívia em decorrência de sua ação política através dos filmes documentários *Humillados y Ofendidos* (2008) e *TAHUAMANU – Morir en Pando* (2010), Brie atuou e ainda atua por uma real democracia na Bolívia. Para ele, “só por meio da restituição dos direitos fundamentais (eliminação da miséria, justiça, transparência) nossa democracia deixará de ser uma burla e poderá se chamar, sem sarcasmo, democracia” (BRIE 2010: 12).

Tal pensamento é reiterado em 2016, em seu artigo já citado *Creo en el NI*, sobre a possibilidade de um quarto mandato de Evo Morales, e em sua entrevista a Adhemar MANJÓN (2016: sem paginação), na qual, ao ser indagado sobre o governo de Morales, afirma:

Creio que no que se refere a procedimentos democráticos e a corrupção, este governo tem dívidas com os bolivianos. Mais talvez que os corruptíssimos governos anteriores [...], porque este governo devia ter erradicado a corrupção, democratizado ainda mais as instituições e feito as leis que permitissem ao poder judicial operar de modo independente e transparente.

²⁹ *Pijcho*: substância que se forma dentro da boca ao mastigar a coca. *Waiwita*: bebê de peito.

Logo, percebe-se a sensibilidade do escritor que está em consonância com o pensamento de MIGNOLO (2003) sobre a transcendência do conceito de democracia e a suposta isenção de quem a proclama. Mesmo tendo defendido o projeto político de Morales um dia, Brie age como um intelectual crítico e expõe a Morales as debilidades de seu projeto de governo, que, a sua maneira, também assedia a democracia.

Assim como as opiniões que convergem em afirmar que *¿Te Duele?* (2007) não é uma obra panfletária, a opinião de ALONSO, BRIONES e POVOAS sobre *En Un Sol Amarillo* (2004) é de que “se trata de um **teatro político, longe do panfletário**, e que o mostra publicamente, a partir de uma sensibilidade artística impactada pela realidade social, na qual se insere como **testemunho perplexo**” (2010: 7, destaques nossos). Logo, ao escrever “poemas amargos” e “testemunhos perplexos” em textos não panfletários, ainda que em um “teatro político”, Brie poetiza os seus temas, colaborando para o imaginário coletivo com o seu fazer literário, como sustenta GLISSANT (2005), a partir do local que o cativou e no qual imergiu e fez emergir: a Bolívia.

4 Considerações finais

Como o mar, que a partir da colonização e mesmo antes ligou os diversos povos da terra, ainda há muito a se navegar e a se descobrir sobre a obra e o pensamento de César Brie, um escritor ainda jovem e atuante, um dramaturgo inventivo, um documentarista atento e sensível ao seu local, um intelectual crítico, sempre pronto a ler e criticar as ações do poder.

Os textos dramáticos, filmes documentários, entrevistas e textos aqui referenciados, foram propostos para dar a conhecer a poética e a política desse intelectual, da qual emerge a Bolívia e por meio da qual imergimos nela, um país, como todos os outros, com suas idiossincrasias culturais, suas demandas políticas e toda sua diversidade. A poética e o pensamento crítico de Brie nos levam a navegar pelos Andes, aportar em locais onde se fala espanhol e quéchua, ancorar em paisagens sobre as quais a sombra do totalitarismo ainda paira e as velas da democracia nem sempre são capazes de fazer avançar a nau.

Em *Mar Português*, Fernando Pessoa, poeta retomado por Brie em *El Mar en el Bolsillo* (1989), escreve: “Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!” (PESSOA 2007: 11). Cabe-nos perguntar para onde vão o sal e as lágrimas da Bolívia, um povo que perdeu o mar, mas cujas mulheres e crianças choram a violência doméstica, representada em *¿Te Duele?* (2007), a população pobre chora as catástrofes naturais e a corrupção do estado, como representado em *En un Sol Amarillo* (2004), e a população indígena chora a perseguição e o massacre como apresentado duramente em *Humillados y Ofendidos* (2008) e em *TAHUAMANU – Morir en Pando* (2010).

Contudo, cabe-nos afirmar que a resistência e a resiliência desse povo, assim como o trabalho poético e político de César Brie seguem valendo a pena, pois, ainda em *Mar Português*, diz o poeta: “[...] Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena” (PESSOA 2007: 11). Com certeza, não há pequenez na alma daqueles que lutam e trabalham por uma sociedade mais democrática, justa e equânime.

Na navegação desse mar *pós-colonial*, as naves construídas pelos pensamentos de MIGNOLO (2003), ACHUGAR (2006; 2011), GLISSANT (2005) e SAID (2007) se encontram, se entrecruzam, se auxiliam, ancoram nos mesmos portos e, sobretudo, dão embarque àqueles que também direcionam suas práticas epistemológicas, poéticas e políticas rumo a uma civilização ainda utópica, na qual a diferença viva em rede e a opressão e a subalternização sejam temas arremessados à profundidade do mar, não para serem esquecidas, mas apenas revisitadas por escafandristas que buscarão entender as páginas vergonhosas de antigas eras.

Referências bibliográficas

ABDANUR, Raquel França; ROJO, Sara. A tradução de Sólo los giles mueren de amor, de César Brie. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio; BARROS, Maria Lúcia Jacob Dias de; ROJO, Sara (Org.). **Antologia teatral da latinidade**: César Brie, Juan Radrigán, Ramón Griffero e Michel Azama. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 13-18.

ACHUGAR, Hugo. Espaços incertos, efêmeros: reflexões de um planeta sem boca; Sobre o “balbucio teórico” latino-americano. In: _____. **Planetas sem boca**: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Tradução de Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006. p. 09-26; 27-52.

ACHUGAR, Hugo. ¿Existe un lugar para el intelectual latinoamericano? In: REIS, Livia; FIGUEIREDO, Eurídice (Org.). **América Latina: integração e interlocução**. Rio de Janeiro: 7Letras; Santiago de Chile: Usach, 2011. p. 15-28.

BRIE, César Miguel. **Creo en el Ni**. Disponível em: <http://www.la-razon.com/index.php?url=/opinion/columnistas/Creo_0_2434556523.html>. Acesso em 11 fev. 2016.

BRIE, César Miguel. Memórias de um tremor; Em um sol amarelo; notas a obra. Tradução de Consuelo Maldonado e Patrícia Leonardeli. In: ALONSO, Luis Alberto;

BRIONES, Héctor; POVOAS, Cacilda (Org.). **Dramaturgia latino-americana; v. 4**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 11-125.

BRIE, César Miguel. **Teatro I**. Apresentação de Jorge Dubatti. Estudo Crítico e Edição de Marita Foix. Buenos Aires: Atuel, 2013a.

BRIE, César Miguel. **Teatro II**. Apresentação de Jorge Dubatti. Estudo Crítico e Edição de Marita Foix. Buenos Aires: Atuel, 2013b.

BRIE, César Miguel. ¿Te Duele?. In: _____. **Teatro II**. Apresentação de Jorge Dubatti. Estudo Crítico e Edição de Marita Foix. Buenos Aires: Atuel, 2013b. p. 143-167.

CANCLINI, Nestor García. **De la comida al monumento: lo intercultural más allá de los rituales**. En el catálogo de la exposición de Antoni Miralda, *Degustibus non disputandum*, inaugurada en el Museo Reina Sofia de Madrid, el 22 de junio de 2010. Disponível em: <<http://nestorgarciacancelini.net/index.php/estetica-y-antropologia/130-de-la-comidancg>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

GLISSANT, Édouard. O caos-mundo: por uma estética da relação; O escritor e o sopro do lugar. In: _____. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 97-127; 151-171.

KOSS, Maria Natasha. **La ética y la estética**: Reportaje a César Brie, en 15 de enero de 2007. Disponível em: <<http://www.alternativateatral.com/nota135-la-etica-y-la-estetica%202007>>. Acesso em 06 ago. 2016.

MAJÓN, Adhemar. [entrevista] **César Brie**: “El Teatro de los Andes fue la obra de mi vida”. Disponível em: <<http://www.eldeber.com.bo/suplementos/cesar-brie-teatro-andes-obra.html>>. Acesso em 18 mar. 2016.

MIGNOLO, Walter. Uma outra língua, um outro pensamento, uma outra lógica. In: _____. **Histórias locais/projetos globais**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 420-454.

OTRA TRAMA. "El invierno" y "¿Te duele?". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=083nGvFf0Ws>>. Acesso em 10 out. 2016.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Organização de Sueli Barros Casal. Porto Alegre: L&PM, 2007.

REVISTA CRÍTICA. **César Brie**: teatro sobre las relaciones de poder. Disponível em: <<http://www.revistacitrica.com/cesar-brie-teatro-sobre-las-relaciones-de-poder.html>>. Acesso em 27 set. 2016.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática**. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SEOANE, Ana. [entrevista] **El desafío de la belleza**. Disponível em: <<http://www.perfil.com/espectaculos/el-desafio-de-la-belleza.phtml>>. Acesso em 07 out. 2016.

A enunciação tonitruante do discurso de militância em “Solo le pido a dios”, de León Gieco³⁰

Nathan Bastos de Souza³¹

Resumo: Neste trabalho estuda-se o discurso de militância como enunciação tonitruante a partir da análise da canção “Solo le pido a Dios”, de autoria do cantor argentino León Gieco, construída mediante a observação de sua materialidade linguística em relação com seu contexto de produção/recepção. Na revisão bibliográfica, justificamos e apresentamos a perspectiva dos estudos culturais como prática de intervenção política, em uma primeira subseção; na seguinte, privilegiamos os estudos de CHARAUDEAU (2006) e ANGENOT (2015) sobre o discurso militante e cotejamos as categorias desses autores com as questões de alteridade e ato ético, tal como produzidas pelos estudos de BAKHTIN (2010a; 2011).

Palavras-chave: enunciação tonitruante; discurso de militância; canção argentina.

Resumen: En este trabajo se estudia el discurso de militancia como enunciación tonitruante a partir del análisis de la canción “Solo le pido a Dios”, de autoría del cantor argentino León Gieco, construída por medio de la observación de su materialidad lingüística en relación con su contexto de producción/recepción. En marco teórico, justificamos y presentamos la perspectiva de los estudios culturales como práctica de intervención política, en una primera subsección; en la siguiente, privilegiamos los estudios de CHARAUDEAU (2006) y ANGENOT (2015) sobre el discurso militante y cotejamos las categorías de esos autores con las cuestiones de alteridad y del acto ético, tal como producidas por los estudios de BAKHTIN (2010a; 2011).

Palabras clave: enunciación tonitruante; discurso de militancia; canción argentina.

Introdução

*Merecer la vida, no es callar y consentir
Tantas injusticias repetidas...
Es una virtud, es dignidad
¡Y es la actitud de identidad más definida!*

Honrar la vida, Eladia Blázquez

Pensar em resistências à escatologia política não é tarefa apenas do hoje, do instantâneo, é uma questão que entra no “grande tempo”. Como BAKHTIN (2011: 363)

³⁰ Recebido em 20 de fevereiro de 2018. Aceito em 06 de julho de 2018.

³¹ Mestre em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

ensina, tudo aquilo que nasce e está integralmente inscrito no hoje morre junto ao presente, de modo contrário, aquelas obras que reúnem em si os séculos passados entram na ordem do tempo futuro, mais permanente, que o autor chamou “grande tempo”. É assim com a canção “*Solo le pido a Dios*”, letra de León Gieco, que é objeto de estudos deste texto e que compreendemos como uma enunciação tonitruante do discurso de militância.

A canção de autoria de León Gieco, um cantor do rock nacional argentino, foi produzida em meio a um contexto delicado em seu país que passava por quase duas décadas sob regime militar: entre 1966 e 1973 uma primeira ditadura, considerada “branda” (PUJOL 2010), seguida de uma abertura democrática que durou apenas três anos, quando acontece um segundo golpe de estado, essa seria a ditadura mais “sangrenta”, conforme PUJOL (2010), que inicia em 1976 e termina em 1983.

Em 1982, a junta militar dá seus últimos suspiros, já não encontrava mais apoio popular e a Guerra das Malvinas teve um papel central no processo de redemocratização, de acordo com GIORDANI (2010):

La fallida empresa de ocupar y recuperar las Islas Malvinas por parte de las Fuerzas Armadas Argentinas –el conflicto armado con el Reino Unido terminó con la capitulación argentina el 14 de junio de 1982 dejando un saldo de 649 muertos argentinos, cifra que se incrementaría con las secuelas no resueltas de la guerra–, marcó el comienzo del fin de una dictadura que, sin credibilidad alguna, no encontraba más argumentos para sostenerse en el poder. El gobierno de facto de Leopoldo Fortunato Galtieri estaba sumergido en una crisis institucional, política, económica y social, resultado de los propios errores, barbaries que ya eran inocultables. El contexto internacional, además, le era adverso: ya no se necesitaba de la cruenta mano de los militares argentinos para sostener la Doctrina de la Seguridad Nacional. Durante los meses que duró la guerra se acentuó el fervor patriótico de militares y civiles, con multitudinarias muestras de solidaridad de la ciudadanía hacia los soldados. En ese contexto, un decreto prohibió la difusión de música en inglés en los medios de comunicación. La prohibición tuvo una consecuencia inmediata insospechada: el boom del rock nacional, movimiento que fue capaz de canalizar las inquietudes de una juventud que, sin haber experimentado la libertad, se identificaba, como en tantos lugares del mundo, con el rock (GIORDANI 2010: 139).

No último ano do regime, um ato constitucional proíbe na Argentina a difusão de músicas em inglês, o que foi bastante benéfico para autores do rock nacional, como Gieco. Mercedes Sosa, que estava exilada na Europa desde 1979, começou a se

familiarizar com essa canção de Gieco por meio de uma fita cassete enviada pelo autor (BRACELI 2010). Mercedes, mesmo no exílio, não parou de trabalhar e incorporou ao repertório de seus shows “*Solo le pido a Dios*”, que em pouco tempo se tornou uma das canções mais esperadas em suas atuações em todo o mundo. Em 1982, Mercedes Sosa voltou à Argentina para fazer alguns concertos em Buenos Aires e o sucesso maior deles foi a canção ora estudada interpretada por ela e por Gieco.

Nesse ínterim, tomamos a canção como objeto cultural que permite vislumbrar um projeto ideológico gestado por ela. O que era insuportável (a ditadura, a censura) se tornaria ainda mais insuportável, no dizer de WISNIK (1980), se a canção acabasse ou fosse silenciada:

O que acontece calar a boca de um vulcão semi-ativo: desses que exalam há séculos um vapor contínuo? Um grito, um clamor que o tempo todo escapa entre o que se deseja e o que vive: talvez só seja possível entender o uso da música assim, perguntando da sua força, e da força da demanda que a sustenta no ar. Se toda a música usada por nós fosse calada de repente, talvez isso abalasse **profundamente** a ordem das coisas, pois, pelo menos por um momento, tornaria o insuportável insuportável (grifo do autor) (WISNIK 1980: 17).

Assim, para localizarmos nossa reflexão e delimitarmos o campo possível deste texto, realizamos um recorte no objeto canção e estudamos sua materialidade linguística, tal como é possível por meio do método sociológico desenvolvido por BAKHTIN (2009), relacionando as formas materiais com o contexto de produção/recepção. Na revisão bibliográfica, em uma primeira seção, justificamos e localizamos os estudos culturais à moda latino-americana com base nas manifestações da cultura popular e como prática política; na segunda subseção, privilegiamos a perspectiva do estudo de CHARAUDEAU (2006) e de ANGENOT (2015) a respeito do discurso militante cotejado com as categorias baktinianas de alteridade de ato ético.

1 A emergência dos estudos culturais latino-americanos como prática política

Os estudos culturais surgiram por volta dos anos 1950/1960, no mundo anglofalante e se configuraram, desde então, como um campo interdisciplinar, funcionando como um “movimento democratizador da cultura” (SZURMUK; IRWIN

2009: 9). Na América Latina o conceito de estudos culturais ainda é muito recente (talvez por esse motivo sua emergência) e, embora parta, sobretudo, dos estudos anglo-saxônicos, guarda heranças com a ensaística do século XIX e o ensaio crítico do século XX (SZURMUK; IRWIN 2009: 10).

Alguns momentos são decisivos para o desenvolvimento dos estudos culturais latino-americanos, dentre eles, destacam-se:

1. A tradição ensaística latino-americana dos séculos XIX e XX;
2. As influências da recepção dos textos da Escola de Frankfurt, do Centro para Estudos Culturais de Birmingham e do Pós-estruturalismo francês;
3. A decisiva relação horizontal (sul-sul) com os avanços intelectuais dos projetos acadêmicos de outras áreas geográficas sobre os estudos do subalterno e o pós-colonialismo;
4. O desenvolvimento de uma agenda de estudos culturais latino-americanos nos Estados Unidos, originada nos movimentos sociais de políticas de identidade – especialmente feminismo, movimentos chicano e afro-americano, militância gay – no questionamento dos cânones e das epistemologias, além, é claro, da participação progressivamente aumentada de intelectuais latino-americanos em universidades daquele país (SZURMUK; IRWIN 2009: 10).

É interessante perceber que no movimento dessas relações horizontais (sul-sul), que origina as chamadas “epistemologias do sul” (SANTOS; MENESES 2009), se encontram as agendas dos considerados “países subalternos”, e intelectuais provenientes deles se alçam, contraditoriamente, a países de grande tradição científica, causando a divulgação da perspectiva teórica nos grandes centros e a tradução de suas publicações nas diferentes línguas. Por exemplo, o caso de Edward Said, palestino, que desenvolveu sua carreira acadêmica nos Estados Unidos; também Stuart Hall, jamaicano, que se radicou na Inglaterra e de lá desenvolveu sua teoria. A contradição entre lutar contra o sistema colonial e estar infiltrado nele, como foi o caso dos dois estudiosos acima mencionados, não foi problema para os desenvolvimentos que ambos deram à reflexão sobre a cultura e o desvelamento das questões sociais exigidas por ela.

Não por acaso, então, os estudos culturais sempre se orientam em uma perspectiva de prática de intervenção política (SZURMUK; IRWIN 2009: 11),

necessária quando os intelectuais perceberam que o pensamento pós-colonial se impõe e é preciso uma luta por espaços acadêmicos pelos autores que não provêm dos grandes centros de investigação, mas mesmo assim têm contribuições no sentido das lutas sociais.

A perspectiva dos estudos culturais desenvolvida na América Latina, originária dos trabalhos ensaísticos dos últimos dois séculos (XIX e XX), tem como questões de base as discussões entre o nacional e o continental, o rural e o urbano, a tradição versus a modernidade, a memória e a identidade, mas dá especial atenção ao papel desenvolvido pelos intelectuais e pelas instituições na formação de discursos e de práticas sociais, culturais e políticas. Por tais motivos, muitos críticos têm questionado o caráter cosmopolita dos estudos culturais latino-americanos, argumentando que

[...] en América Latina los estudios culturales tienen una tradición propia anterior a la importación de los modelos de prácticas de estudios culturales que se originaron en la academia norteamericana en los años ochenta y noventa (SZURMUK; IRWIN 2009: 12).

Em contraposição, o enfoque dos trabalhos desenvolvidos na América Latina tem se dado com especial atenção à chamada “cultura popular” (CANCLINI 1983), interessando-se por suas formas no eixo da modernidade e em luta com o capitalismo.

Dessa maneira, nos parece que existe a emergência dos estudos culturais latino-americanos, partindo da reflexão de SANTOS (2009: 23), porque “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, que se dá conforme um jogo de luzes, tornando partes da realidade visíveis e outras, por conseguinte, invisíveis. Conforme esse pensamento, o universo se divide em dois: “o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’”. A distinção é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, tornando-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente” (SANTOS 2009: 23).

Em outras palavras, continuando o raciocínio do autor, é impossível a co-presença dos dois lados da linha. Assim, é reforçada a emergência dos estudos culturais nas relações de ordem horizontal (sul-sul) porque na mesma medida em que o norte (configurado aqui metaforicamente como o “poder”) lança luz sobre si mesmo, lança trevas na direção contrária. Nos termos de BAUTISTA (2014: 83), temos que

“pensarnos a nosotros mismos, pero, desde el horizonte histórico y cultural de nuestra propia realidad, desde nuestros propios problemas, desde nuestras propias concepciones, desde nuestras propias ‘cosmovisiones’”.

Por fim, recuperamos uma informação que delimita esse quadro de referências dos estudos culturais à moda latino-americana. Conforme SZURMUK e IRWIN (2009), entre 1996 e 1997 a revista britânica *Journal of Latin American Cultural Studies* entrevistou uma série de estudiosos da cultura latino-americana que se consideravam representantes do movimento no continente. Quase sem exceção, os intelectuais que se alinhavam às questões da cultura se declaravam interessados na investigação de temas da agenda nacional (como foi o caso de B. Sarlo) ou o desenvolvimento de programas distintos daqueles da agenda norte-americana (como N. G. Canclini, que declarou, ademais, ter se envolvido com estudos culturais sem ao menos saber como denominavam a corrente de estudos, ou seja, que seu trabalho é anterior à nomenclatura).

Nessa mesma série de entrevistas, SZURMUK e IRWIN (2009) informam que J. Franco delineou três operações que os discursos metropolitanos realizam sobre as perspectivas epistemológicas advindas do “terceiro mundo”, quais sejam: 1) a **exclusão**, justificada segundo a ideia de que o terceiro mundo é irrelevante à teoria; 2) a **discriminação**, porque o terceiro mundo é irracional, segundo os discursos metropolitanos, e, portanto, subordinado ao conhecimento racional produzido na metrópole; e 3) o **reconhecimento**, justificado apenas pelo fato de considerar-se que o terceiro mundo é um lugar do instintivo (SZURMUK; IRWIN 2009: 16).

Por fim, para concluirmos esta seção, vale o apontamento a respeito do uso de categorias e de dados que se localizam ideologicamente na América Latina, sobretudo em sua parte hispano-falante. Nos termos de SANTOS (2009), o que acontece, em geral, é a produção de uma invisibilidade sobre a América Latina e os bens culturais produzidos neste continente. Desse modo, tomar como objeto de estudo e reflexão a cultura popular latino-americana, materializada em uma canção como aqui ou em um cancionário como desenvolvido por nós em outro estudo (SOUZA 2017), se configura, antes de gesto de pesquisa, como ato político, ético.

2 A enunciação tonitruante do discurso de militância

BAKHTIN (2011: 356) afirma que a palavra viva, que não se separa do ambiente dialógico, busca “ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica”. O movimento que instaura o dialógico no interior da palavra é da natureza dela, que quer ser “ouvida”, que busca “escuta”, que procura o “outro” como lugar único de constituição. E, afirma o autor russo: “É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada”, isto é, a palavra não busca um diálogo viciado sem interação.

Essa palavra que busca escuta está desde o diálogo cotidiano até os tratados filosóficos mais desenvolvidos, atravessando os gêneros discursivos de ponta a ponta, dos mais simples até os mais complexos. É interessante que, para o caso do discurso da canção, gênero produzido como meio de entretenimento, ligado à fruição estética, a palavra não apresenta um *a priori* que seja político, com intenções de discussão de temas pertinentes às mazelas sociais.

Contudo, os objetos estéticos produzidos durante os vários anos que a Argentina passou sob regime militar refletiriam e refratariam essa realidade, de modo que a canção daquele país entre os anos de 1960 e 1980 apresenta características de forte crítica social, contexto que gerou o que ficou conhecido mais tarde como “canção de protesto”. CHARAUDEAU (2006: 40) afirma que, nesse ínterim, não é o discurso que é político, “mas a situação que assim o torna. Não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas é a situação que o politiza”.

De acordo com ANGENOT (2015: 145), a essência da retórica do militante é querer sempre colocar muitas palavras no mundo, “muito convencer e muito explicar, muito esclarecer, tornar muito coerente”. Assim, ao dar corpo e voz à luta e convidar o público a entrar nessa empreitada, o traço distintivo da retórica militante é o excesso. Isso acontece porque o ato de cantar na canção militante se torna ato ético que

[...] supera toda hipótese, porque ele [o ato] é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é um resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona-se e resolve em um contexto único e singular já final o sentido e o fato; [...] o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas (BAKHTIN 2010: 80).

Dessa maneira, o ato ético é uma tomada de posição, que é feita de uma vez por todas, irretornável, com a qual se deve responder com o todo do corpo e o todo da responsabilidade. Já que sabemos, como o filósofo russo explica que “viver significa participar do diálogo [...]” (BAKHTIN 2011: 348) e essa participação se dá “com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos” (BAKHTIN 2011: 348). Em outros termos, no mundo do ato, mundo da vida, entramos com o todo de nós mesmos, do “corpo à palavra” (BAKHTIN 2011; BUBNOVA 2016), isto é, com o todo material exterior e com o todo interior que se exterioriza em direção ao outro.

Qualquer tentativa de escapatória especializa a responsabilidade, tal é o caráter inevitável da responsabilidade que o ato coloca em cena (PONZIO 2012). É por esse motivo que, nas lutas contra as ditaduras na América Latina, tantos tenham dado “o rosto a bater”, porque naquele contexto em específico não seria possível se negar a dizer a palavra, para retomarmos a reflexão de WISNIK (1980), seria deixar que o insuportável se tornasse insuportável.

Nessa esteira, CHARAUDEAU (2006: 272) explica a constituição dos grupos de militância partindo do pressuposto de que fazem parte da sociedade cidadã, que são sujeitos que partilham “com ela a preocupação com a coisa política e se caracteriza[m] por uma especificidade que é seu engajamento na ação”. De acordo com essa definição, o sujeito militante é aquele que ao perceber algo que não vai bem no ambiente político decide levantar-se contra algo. É o que acontece com os movimentos sindicalistas ou partidários nos distintos momentos da sociedade moderna.

Historicamente, os grupos militantes, no entendimento de CHARAUDEAU (2006), sempre estiveram à sombra dos partidos políticos, interessados no que acontece nos bastidores da vida política. Seu discurso se constroi com base em uma imagem combativa, integrando um imaginário de virilidade (“Nós combatemos”)³² ou de fecundidade (“Nós combatemos por nossos filhos!”). Para o caso de “*Solo le pido a Dios*”, objeto de nossa atenção aqui, a constituição do grupo de militância adepto às ideias veiculadas pela canção se deu de maneira diferente, já que não há *a priori* uma ação sindicalista ou partidária envolvida que convoque o levante.

³² Os exemplos são retirados de CHARAUDEAU (2006).

Nesse sentido, o grupo de militância ali previsto se constitui, no dizer de CHARAUDEAU (2006 274), de maneira um pouco mais espontânea, “ao sabor das situações de crise”. Isso se deu por motivo de que era preciso uma força – que adveio da juventude nesse caso – para que a resistência à ditadura, em vias de acabar, se corporificasse, se tornasse uma resistência de uma juventude acossada pela censura política, pelos ataques à democracia, ultrajada há quase vinte anos, quando do surgimento de “*Solo le pido a Dios*”.

Se o discurso dos insurrectos se levanta contra algo que está nas instituições, portanto contra uma forma de poder institucional, é preciso que sua enunciação seja tonitruante, colossal, um grito catártico. Ademais, esse grito não pode ser apenas de uma parcela pequena da sociedade, é preciso que no contexto social de uma época a enunciação militante encontre força em um coro de vozes, uma vez que “uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes é o mínimo da vida, o mínimo da existência [...] “Nenhum nirvana é possível para uma só consciência” (BAKHTIN 2010b: 322-323). CHARAUDEAU (2006: 275) argumenta que: “O ativismo militante é sempre exteriorizado de maneira tonitruante, pois ele sabe que se opõe ao que está institucionalmente instalado e que goza no sistema democrático de certa legitimidade”.

Sobre a questão de legitimidade, trata-se de reconhecimento, que os outros conferem a alguém, dando poder a essa pessoa. Em um caso como o das ditaduras, no qual um pequeno grupo se impõe sem o consentimento popular, se instalando por usurpação do poder (forma antinômica de legitimidade) (CHARAUDEAU 2006), as vozes dos insurrectos, em geral, são abafadas paulatinamente para a produção de um efeito de bem-estar social. No caso em que analisamos neste texto, a legitimidade que o governo ditatorial não possui entre a juventude argentina, porque usurpou o poder, violentou e censurou todo o tipo de levante, é concebida a Mercedes Sosa e León Gieco, que tornam a canção “*Solo le pido a Dios*” um hino da juventude rebelde.

3 “*Solo le pido a Dios*”: um pedido mais político que devoto

Passemos neste momento à análise propriamente dita da canção “*Solo le pido a Dios*”, sob a qual incidiremos um olhar que atente para a materialidade da canção funcionando no discurso militante.

A canção não confrontava diretamente os militares, mas mesmo assim foi uma das canções mais notórias na divergência. Em muito pouco tempo se tornaria um hino pacifista, assim ficando registrada na memória popular (PUJOL 2010). “*Nació como plegaria y el público la adoptó como himno*” (PUJOL 2010: 312). Eis a letra:

*Solo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente*

*Solo le pido a Dios
Que lo injusto no me sea indiferente
Que no me abofeteen la otra mejilla
Después que una garra me arañó esta suerte*

*Solo le pido a Dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente*

*Solo le pido a Dios
Que el engaño no me sea indiferente
Si un traidor puede más que unos cuantos
Que esos cuantos no lo olviden fácilmente*

*Solo le pido a Dios
Que el futuro no me sea indiferente
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente
(GIECO 1984, faixa 11)*

Nessa canção, temos uma repetição formal que resulta no sentido de um desejo do locutor. Todas as estrofes da canção iniciam com o verso “*Solo le pido a Dios*” (“Só peço a Deus”), em que consta a conjugação do verbo “*pedir*” no presente do indicativo completado semanticamente com “*a Dios*” – fazer um pedido a Deus, que se transforma em vários pedidos subsequentes – e o advérbio “*Solo*” (“só” ou “somente”, dependendo do contexto), que altera o sentido de todo o enunciado, porque “*solo*” indica que o pedido é muito singelo, muito pequeno.

Também em todas as estrofes o segundo verso inicia com a partícula “*que*” seguida de um substantivo que se torna o núcleo nominal da oração. Os versos são

orientados pela estrutura “*que* + substantivo” seguida de “*no me sea indiferente*”. Assim, temos a expressão de um desejo do locutor introduzida como pedido a Deus nos primeiros versos de cada estrofe; cuja especificidade é dada nos segundos versos por meio de uma nominalização: “*el dolor*”, “*lo injusto*”, “*la guerra*”, “*el engaño*”, “*el futuro*”. Portanto, o desejo do locutor é que a dor, a injustiça, a guerra, o engano e o futuro não lhe sejam indiferentes; é esse seu pedido a Deus.

Os versos finais das duas primeiras estrofes ainda repetem a mesma estrutura, que depois é modificada nas estrofes subsequentes. Nos dois últimos versos da primeira estrofe, temos um segundo desejo “*que la reseca muerte no me encuentre/vacía y sola sin haber hecho lo suficiente*” subordinado ao primeiro, que é “*que el dolor no me sea indiferente*”. Em outros termos, para esse caso, há um laço de causalidade, porque em primeiro lugar o pedido de que a dor não seja indiferente ao locutor enlaça o sentido de que antes de encontrar a morte é preciso fazer o suficiente para evitar a dor.

Esse diálogo aqui proposto se dá no sentido de mostrar que a dor que o locutor busca prevenir não é a sua própria, mas a dor do outro; assim, esse é um discurso de militância tonitruante em defesa dos outros. E se para isso é preciso “dar a cara”, colocar o corpo, “*Que no me abofeteen la otra mejilla/Después que una garra me arañó esta suerte*”, porque em defesa daquilo que é injusto – o verso a que esses dois últimos se subordinam é o segundo da segunda estrofe, “*Que lo injusto no me sea indiferente*” – que não seja ultrajada a outra “*mejilla*” (“bochecha”, lado do rosto), já que uma “*garra*” arranhou o outro lado. Em outros termos, retomando a perspectiva bakhtiniana, o ato de cantar a injustiça é um ato ético com o qual o locutor entra com o todo do corpo e da voz na luta; um ato a que é impossível não responder.

Na terceira estrofe o núcleo nominal desse pedido a Deus é que a guerra não seja indiferente ao locutor, porque se trata de um monstro grande que pisa forte na inocência das pessoas. Novamente, o discurso de militância se alça para a defesa de alguns que não percebem o perigo ou não se levantam contra ele. Em outras palavras, a guerra não pode lhe ser indiferente por motivo de que destrói tudo o que está ao seu alcance. Os versos três e quatro dessa estrofe são tão fortes que na execução são repetidos como uma espécie de micro-refrão.

A quarta estrofe da canção parece diretamente ligada ao problema das ditaduras e, portanto, cronologicamente muito específica, já que a Argentina saía há poucos meses

do pesadelo da ditadura. O verso “*Que el engaño no me sea indiferente*” subordina os últimos dois dessa estrofe: “*Si um traidor puede más que unos cuantos/Que esos cuantos no lo olviden fácilmente*”.

Nesse sentido, que a enganação (ou mentira) não seja indiferente porque se o traidor pode mais que um grupo grande, que esse mesmo grupo se organize e não o esqueça com facilidade. Daí o poder que os grupos organizados da juventude rebelde obtiveram ao final da ditadura, com a reabertura democrática. A última estrofe, que completa a canção com o desejo de que o futuro não seja indiferente, conclui na mesma direção que apontamos sobre o problema da ditadura, agora que já não se precisa mais “marchar”, que o futuro não seja indiferente, porque antes foi preciso fugir desenganado de sua cultura para outro país, como os cantores exilados políticos fizeram.

Para concluirmos essa análise, conforme PUJOL (2010: 312), a canção foi escrita como um pedido indireto, porque a despeito de ser um pedido “*a Dios*” ele se dá indiretamente às pessoas. A retórica da canção é estratégica, na forma de uma oração religiosa faz um reclamo mais social que individual, mais político – no sentido de querer modificar a realidade – que devoto. “*Gieco pone a Dios como ultima ratio de aquello que, en rigor, solo el hombre puede resolver*” (PUJOL 2010: 312).

Apontamentos finais, um comentário sobre a militância

Yo no canto por cantar...
Víctor Jara

Para tecermos alguns comentários finais, retomando a questão da escatologia política, podemos afirmar que o ato de cantar da canção militante de León Gieco tem muito que ver com o ato ético de que nos fala BAKHTIN (2010a). O autor russo trata o ato ético como uma decisão dada de uma vez por todas, com a qual é preciso arcar em responsabilidade, já que o dizer não é à revelia, em um vazio social.

A enunciação de “*Solo le pido a Dios*” deve ser tonitruante, um grito catártico, colossal porque se levanta contra algo que é imensamente poderoso e, na mesma medida, violento. Assim, o cantar para militar é um ato de revolução no sentido de que é

colocar o corpo, é dar voz à luta. É entrar no mundo da vida com a responsabilidade, dar o rosto a bater, dar o corpo e a voz à luta dos rebeldes (SOUZA; MIOTELLO 2017).

Assim, a conhecida frase de Víctor Jara, na epígrafe desta seção de considerações finais, serve como modo de explicação desse ato justificado no contexto da Argentina pós-guerra das Malvinas e em pleno final da ditadura mais sangrenta: é preciso um levante organizado, que se traveste de pedido a Deus, mas que é mais político que devoto, mais ideológico que religioso. “*Yo no canto por cantar*” resume a perspectiva da canção de protesto e de militância na Argentina e na América Latina, em que cantar se configura como a única possibilidade para resistir à barbárie.

Por fim, de acordo com BAKHTIN (2011 184), que discute a questão da resistência na arte, “Devemos sentir na obra a resistência viva à realidade de acontecimento do existir; onde não existe essa resistência, onde não existe saída para o acontecimento axiológico do mundo, a obra é uma invenção e em termos artísticos jamais convence”. Desse modo, o discurso de “*Solo le pido a Dios*” se configura como resistência viva à escatologia política, como saída, como ato de escape. Para obter seus objetivos de levante, o discurso da canção parte de uma enunciação tonitruante, que é a única forma possível de manifestar-se contra as instâncias mais altas do poder, contra os aparelhos do estado opressor.

Referências bibliográficas

ANGENOT, M. *O discurso social e as retóricas da incompreensão: consensos e conflitos na arte de (não) persuadir*. Organização Carlos Piovezani. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAUTISTA, J. J. ¿Qué significa pensar desde América Latina? Introducción a una pregunta. In: BAUTISTA, J. J. *¿Qué significa pensar desde América Latina? Hacia una racionalidad transmoderna y postoccidental*. Madrid: Ediciones Akal, 2014. p. 75-89.

BUBNOVA, T. *Do corpo à palavra: leituras bakhtinianas*. Tradução, organização, e notas de Nathan Bastos de Souza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

CANCLINI, N. G. *As culturas populares no capitalismo*. Tradução de Paulo Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Tradução de Dilson Cruz e Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2006.

GIECO, L. Solo le pido a Dios. Intérpretes Mercedes Sosa e León Gieco. In: SOSA, M.; GIECO, L.; NASCIMENTO, M. *Corazón americano*. Buenos Aires: Philips Records, 1984. Disco sonoro. Faixa 11.

GIORDANI, S. *Había que cantar...* Una historia del festival nacional de folklore de Cosquín. Córdoba: Comisión Municipal de Folklore, 2010.

PONZIO, A. *Revolução bakhtiniana*. Tradução coordenada por V. Miotello. São Paulo: Contexto, 2012.

PUJOL, S. *Canciones argentinas (1910-2010)*. Buenos Aires: Emecé Editores, 2010.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-73.

SOUZA, N. B. *A construção contraditória do discurso identitário no cancionário de Soledad Pastorutti no contexto do folclore argentino*. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística/Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2017.

SOUZA, N. B. de; MIOTELLO, V. Os percursos éticos do cantar no discurso de denúncia social em três canções de protesto. In: *Diálogo das Letras* 6(2), 2017, 284-302.

SZURMUK, M.; IRWIN, R. M. Presentación. In: SZURMUK, M.; IRWIN, R. M. *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI, 2009. 7-37.

WISNIK, J. M. O minuto e o milênio ou Por favor, professor, uma década de cada vez. In: BAHIANA, A. M.; WISNIK, J. M.; AUTRAN, M. *Anos 70 – Música Popular*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 1980. 7-24.

Varia

O texto teatral nas aulas de E/LE: o outro em cena¹

Maricélia Nunes dos Santos²

Pedro Leites Junior³

Resumo: O presente artigo consiste numa reflexão acerca das possibilidades de uso do texto teatral nas aulas de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Com vistas a oferecer sugestões de procedimentos possíveis de serem adotados nessa prática, apresentamos exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas na sala de aula a partir de dois textos teatrais latino-americanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Norteamo-nos pela compreensão de que o trabalho com a obra teatral/artística contribui para a formação de um sujeito/leitor/estudante de E/LE que percebe a língua estrangeira como manifestação cultural em processo vivo e não como conhecimento objetivo a ser “dominado”.

Palavras-chave: texto teatral; ensino de E/LE; literatura e ensino.

Resumen: El texto consiste en una reflexión acerca de las posibilidades de uso del texto teatral en las clases de Español como Lengua Extranjera (E/LE). A fin de ofrecer sugerencias de procedimientos posibles de adoptarse en esa práctica, presentamos ejemplos de actividades que pueden ser desarrolladas en la clase de aula a partir de dos textos teatrales latinoamericanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Nos basamos en la comprensión de que el trabajo con la obra teatral/artística contribuye para la formación de un sujeto/lector/estudiante de E/LE que percibe la lengua extranjera como manifestación cultural en proceso vivo y no como conocimiento objetivo a ser “dominado”.

Palabras clave: texto teatral; enseñanza de E/LE; literatura y enseñanza.

Introdução

O aprendizado de língua estrangeira numa perspectiva voltada para a interação social demanda, entre outros aspectos, a compreensão da importância do lugar da cultura e da literatura no espaço de sala de aula. Aprender uma língua estrangeira, nessa perspectiva, não se limita à fixação das estruturas linguísticas que compõem o universo

¹ Recebido em 8 de março de 2018. Aceito em 29 de junho de 2018.

Uma versão em espanhol deste texto foi publicada pela editora Evangraf (Porto Alegre) no livro *El universo literario en la enseñanza de español como lengua extranjera en Brasil* (2018).

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professora do curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: maricelianuness@hotmail.com.

³ Doutor em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor do Instituto Federal do Paraná. E-mail: pedroleitesunior@gmail.com.

da língua que se aprende, mas se estende também para a sensibilidade de compreender os aspectos socioculturais associados à comunidade que faz uso dela.

Quando nos voltamos especificamente para a aprendizagem de E/LE (Espanhol como Língua Estrangeira), persiste entre os brasileiros certa tendência de acreditar que se trata de processo muito fácil (CELADA 2002), dada a proximidade entre o Português e o Espanhol. Outra tendência é a crença de homogeneidade no universo hispânico, sem que se percebam as significativas nuances linguísticas e a diversidade cultural existentes entre aqueles que fazem uso do espanhol em suas interações sociais, tendo-o como língua materna.

Nessa perspectiva, o professor de E/LE se depara constantemente com a necessidade de romper determinados estereótipos relacionados com esta língua. Para tanto, se faz imperativa a aproximação dos estudantes com o(s) universo(s) cultural(is) no(s) qual(is) ela está inserida, sendo que tal movimento se dá, amiúde, por meio de produções artísticas, tais como músicas, filmes, pinturas, diferentes textos literários etc.

Nesse processo, é comum que nos deparemos com dificuldades próprias do fazer pedagógico. Em decorrência disso, adotam-se diferentes “soluções”: aborda-se o texto artístico de forma descontextualizada e superficial, opta-se por fazer uso de textos que já constam no material didático, dado que este apresenta uma orientação de como abordá-los com fins didáticos, ou se privilegiam determinadas produções artísticas em detrimento de outras, em razão da maior familiaridade com algumas delas.

Esse panorama, a nosso ver, não tem favorecido o contato com textos teatrais nas atividades de ensino de E/LE, seja porque se trata de gêneros pouco frequentes nos materiais didáticos, seja porque o professor não tem familiaridade com eles visto que raras vezes teve contato com o universo teatral em sua formação docente. Conforme aponta MARTÍN (2012: 7), *“ese silencio se debe al desconocimiento o, en el mejor de los casos, a la falta de uso. Falta de materiales, falta de formación teórica, falta de tiempo para diseñarlos”*. Tomando em consideração esse quadro, apresentaremos na sequência algumas considerações acerca do lugar que tais produções artísticas podem assumir no universo de aprendizagem de língua estrangeira e, a seguir, trazemos sugestões de atividades a serem desenvolvidas em aulas de E/LE para estudantes brasileiros.

O teatro na sala de aula

A aprendizagem de uma língua estrangeira, seja ela qual for e independentemente da proximidade que tenha com a língua materna, pressupõe uma abertura para o outro. REVUZ (1998: 218) afirma: “Falar [fazer uso da linguagem verbal] é sempre navegar à procura de si mesmo com o risco de ver sua palavra capturada pelo discurso do Outro”. Partindo dessa compreensão acerca do uso da linguagem verbal, entendemos o contato do estudante com o texto teatral como uma maneira de conectar-se consigo mesmo a partir dos movimentos de (não) identificação com personagens e temáticas ali materializadas.

Quando se trata do ensino de espanhol para brasileiros, particularmente, a proximidade com discursos que coloquem em tela questões históricas e sociais relacionadas ao universo hispano-americano pode intensificar esse reconhecimento de si no outro dado o fato de que nós compartilhamos com os demais povos latino-americanos uma história de colonização (política e ideológica) e muitas problemáticas sociais relacionadas ao nosso lugar no panorama mundial. Nesse sentido, o que está em questão não é apenas o contato com personagens de ficção, mas o contato com o outro, consigo e com a consciência de uma história/identidade em comum.

Entre as especificidades do texto teatral em relação a outros textos, encontra-se o fato de que ele, conforme aponta SOUZA JÚNIOR (2010: 383), “incorpora, em seu funcionamento, a abordagem de temas e atividades cuja discussão se dá pelo discurso, pelas enunciações e as atuações de personagens”. Ora, se na perspectiva discursiva de ensino de línguas é de inegável importância a consideração do sujeito que enuncia determinado discurso, no texto teatral temos condições de ver representados nas personagens diferentes sujeitos que compõem determinado universo social, articulados de acordo com os interesses do sujeito autor.

O princípio de simular contextos, personagens, ambientes, situações etc. é, efetivamente, bastante recorrente nos materiais didáticos tanto de E/LE como de outras LE. É escusado mesmo citar exemplos de atividades propostas em livros didáticos que sugerem a leitura de diálogos por parte dos estudantes. Nessa prática, mesmo que implicitamente, o estudante é direcionado a um deslocamento de papel, um imergir

momentâneo – ainda que causador de estranhamento, principalmente para os iniciantes no uso da língua estrangeira alvo – no local enunciativo de um possível falante nativo. É evidente, contudo, que esse tipo de atividade, no mais das vezes, é bastante superficial no que se refere à profundidade do mergulho no universo simulado. Por outro lado, o fato de ser amplamente utilizado nos dá mostra da relação intrincada entre aquisição de uma língua estrangeira e representação de papéis.

É razoável pensarmos, em consequência, que o contato com obras de natureza teatral, seja assumindo a posição de leitor, de ator/performer, ou outra, auxiliará no processo de aprendizagem da língua. E, mais do que isso, ao colocar os estudantes em contato com essa modalidade de texto e viabilizar que eles compreendam como cada personagem faz um uso da língua de acordo com o lugar que ocupa na estrutura social e os objetivos que tem em determinada interação, se está possibilitando que eles assumam uma consciência linguística e, ao mesmo tempo, se viabiliza que adquiram certa sensibilidade para entender o lugar do outro, passo de grande valor quando se vê o ensino de língua estrangeira a partir de um viés voltado para a formação para além dos limites da sala de aula.

Tal potencialização é possível porque o texto teatral, além de simular contextos, personagens e situações, como produção artística voltada à representação, está aberto também à expressão de emoções, ideologias, perspectivas, visões de mundo que o estudante incorporará como arroladas à língua estrangeira como material vivo e repleto de significados que vão muito além do estritamente linguístico e que se referem a distintas formas de concepção da realidade.

O contato com textos teatrais provenientes de contextos variados e com temáticas igualmente diversificadas possibilita que os estudantes percebam quão inconsistente é a compreensão de uma língua como homogênea, haja vista que verá em uso os mais distintos recursos linguísticos e terá oportunidade de refletir sobre as implicações socioculturais desses usos. Essas constatações são imprescindíveis não só para entender a complexidade da língua que está aprendendo, mas também para voltar-se à própria língua materna de modo a desmistificar a noção de que existe um português correto e outros modos de uso da língua que são “errados”. É nesse sentido, pois, que o contato com a língua do outro lhe dá condições para refletir a respeito do uso da sua e ressignificar a visão que tem a respeito de si mesmo.

Por onde começar?

De partida, poderíamos considerar que a mais “natural” influência do texto teatral na aquisição de uma LE se dê pela leitura espontânea, praticada pelo estudante, de uma obra escrita na língua alvo. Nesse caso, o texto teatral estaria para o aprendizado da língua no mesmo patamar que outras obras literárias, narrativas ou líricas, ainda que, claro, as especificidades das distintas linguagens acionem mecanismos de escrita e estratégias de leitura, interpretação e compreensão possivelmente distintos. Em todos os casos, de qualquer forma, temos ao menos dois grandes benefícios a considerar, desde o ponto de vista do aprendizado de LE: (i) a autonomia na escolha do texto por parte do estudante/leitor, potencializadora do caráter frutivo da obra de arte; (ii) a imersão em um universo cultural próprio da LE, ficcionalizado em uma ou outra medida. Ambos os aspectos são significativos, entre outros alcances, por propiciar uma dimensão de aprendizado que supera o pragmatismo do contexto de sala de aula.

Logo vem à tona, com relação à leitura frutiva e autônoma por parte do estudante, o questionamento acerca de como considerar, pelo olhar do professor, o quanto e o como tal experiência é significativa em termos de apropriação da língua alvo. Consideramos que a necessidade de dimensionar o aprendizado pode mesmo ser contraditória à premissa de que a experiência estética com a obra artística em grande medida é subjetiva, pessoal, tão profunda que supera demandas pedagógicas específicas e direcionadas. Nesse sentido, caberia ao professor tão somente incentivar e criar contextos de favorecimento do contato com o texto teatral/literário. Apresentar obras canônicas e que pareçam significativas para os estudantes, bem como acessíveis segundo seu nível de compreensão da LE, parecem iniciativas óbvias (mas válidas) nesse sentido e, por certo, muitas vezes sugeridas já em materiais didáticos. Comentar sobre o contexto cultural do *Siglo de Oro*, por exemplo, pode despertar o interesse do estudante na leitura de um Calderón de la Barca, e lembrar, no estudo das artes plásticas, da relação de Picasso com outros artistas da época pode levá-lo a se interessar por um García Lorca.

Entramos no campo, pois, já da intervenção do professor, aqui visto como mediador, do contato do estudante com o texto teatral em contexto de aprendizagem de

E/LE. Reparemos, todavia, que acima mencionamos dois exemplos de autores incontestáveis como significativos para a compreensão de aspectos da cultura espanhola. No mais das vezes, efetivamente, por certo como uma das heranças de uma perspectiva colonialista, acabamos nos voltando, ao menos como ponto de partida, para clássicos espanhóis quando tratamos de teatro em língua espanhola. Se entendemos o universo artístico/teatral como dialeticamente relacionado ao social, à história, à cultura, à língua, seria no mínimo incoerente que não buscássemos também propiciar contextos de aprendizagem do E/LE que favorecessem a compreensão da amplitude e variação do(s) contexto(s) de uso do espanhol como língua materna em sua dimensão teatral.

Com base nesse entendimento é que, para colocar em pauta algumas das variadas formas como se pode estar em contato com o texto teatral nas aulas de E/LE, tomamos como exemplo dois textos latino-americanos: *Chumbale* (1968), de Oscar Viale, e *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*. Como referência primeira, para ficarmos em contexto geograficamente próximo e culturalmente familiar (ao menos em parte) de um número considerável dos brasileiros, trataremos de *Chumbale* (1968), escrita em Buenos Aires.

Consideremos, em princípio, o que a leitura do texto pode propiciar no que se refere ao universo cultural, social, político e linguístico no entorno da capital argentina por volta da década de 1970. Efetivamente, a obra está ambientada em uma casa – “*vivienda proletaria*”, segundo a didascalia (VIALE 1971: 611) – em uma região pobre de uma cidade da Argentina. Ainda que a localização da moradia não seja explicitada com especificidade, tais informações estão implícitas e podem remeter à cidade de Buenos Aires e seus arredores. O cenário se centra na casa de Enzo e Mecha – um casal de jovens que vive com os pais de Mecha – e um corredor ao lado, “*con sillón-cama donde duerme Quique*” (VIALE 1971: 611), cunhado de Enzo. Reparemos em um excerto do início da obra:

[Enzo acaba de llegar de la calle y viste el uniforme de los cafeteros ambulantes]

MECHA. *Tenés la costumbre de dejar las cosas tiradas. Claro total: atrás viene la mucama que levanta todo lo que tirás.*

ENZO. *¿La mucama sos vos...? Entonces decime dónde carajo metiste las alpargatas.*

MECHA. *(Ofendida) ¡No sé! ¡Y si lo supiera, no te lo decía, por tratarme de esa manera! (Mutis pero él la detiene con sus palabras.)*

ENZO. (*Reprochón.*) ¿Y cómo querés que te hable? ¡Sabés cómo vengo de los pies y te pones a hablar pavadas en vez de ayudarme a encontrar lo que busco! (*Se quita los zapatos con gesto dolorido.*)

MECHA. ¿Te duelen los pies...? ¡Me gusta! ¡Eso te pasa por irte con los zapatos, sabiendo todo lo que tenés que caminar por día! Al trabajo vas con zapatos, y después, cuando tenés que salir conmigo, te ponés las medio básque.

ENZO. ¡Salir! ¡Salir, dice! ¿Y cuándo salimos nosotros? Y después de todo, no se me antoja ir con zapatillas y sanseacabó.

MECHA. ¿Para qué las compraste, entonces...?

ENZO. ¡Mecha, dejate de preguntar boludeces y encontrame las alpargatas, que no doy más de los pies!

MECHA. (*Ofendida como una nena.*) ¡Encontrátelas vos! ¡A mí me hablás cómo es, como a una señora, o te jorobás...! (*Mutis dando un portazo.*)

ENZO. (*Corriendo descalzo a la puerta y vociferando hacia interiores.*) ¡Claro, porque vos hablás fenómeno, pequeño larús ilustrado...! ¡Da gusto escucharte! (*Cierra de otro portazo. Para sí.*) Lo que quería era rajarse; buscó la pelea para ir a enchufarse con la televisión...

Se sienta en la cama, se masajea los pies con demostraciones de alivio. Por el pasillo llega Quique, el menor de sus cuñados, de 18 años. Está haciendo el servicio militar en la policía. Trae la chaquetilla del uniforme y la pistolera colgadas de un hombro, En una mano, casi ocultas, las alpargatas de Enzo. Abre la puerta sin pedir permiso.

QUIQUE. Che, ¿qué son tantos gritos? ¡No estás en la calle vendiendo café, querido!

(VIALE 1971: 612-613).

Pensando no processo de leitura e na descrição realista da casa e personagens, exploradas ao longo da obra em parte já presentes no trecho acima, mais além do contato com o vocabulário relacionado à moradia, ao mobiliário, ao agir dos indivíduos no cotidiano e dentro de contexto familiar, comum de ser explorado em livros didáticos de E/LE já nos níveis básicos, a questão da pobreza, do *modus vivendi* revela realidades linguísticas muito significativas para um estudante que, além do material estritamente linguístico, deve apropriar-se de sua relação com as coisas do mundo arraigadas a tal universo, desvelar modos de compreensão da realidade circundantes aos falantes perceptíveis por meio da linguagem. A linguagem típica portenha, seu vocabulário e sintaxe, a situação cotidiana e a temporalidade histórica constituem um *locus* enunciativo significativo em vários aspectos, desde o voseo às reminiscências da influência italiana já denunciadas no nome do protagonista. Repare-se que, mais além de léxico e estrutura sintática, mesmo na leitura podem-se perceber aspectos de entonação, cadência e expressão corporal no uso da língua espanhola daquele contexto.

A riqueza e simulada naturalidade do modo como se revelam tais aspectos contribuem para a assimilação do E/LE, fazendo-o emergir, sem obstar, como

manifestação cultural mais que como conteúdo frio a ser apreendido: tem-se a impressão, efetivamente, de que as escolhas feitas pelos personagens, os modos de agir e se relacionar com o ambiente e a língua são partes de um todo, que é o modo de vida e o modo de relacionar-se com a realidade, próprios de dado ambiente. Mais que uma amostra de uso da língua, a peça funciona como revelação de um ethos arraigado à (e constituinte da) língua. A temporalidade da ambientação, bem como o contexto suburbano argentino explorado pela linguagem artística do teatro, que privilegia a dimensão espacial na reconstrução ficcional, pode propiciar ao leitor/estudante uma forma de adentrar naquele ambiente simuladamente autóctone de uso da língua com uma sensação de “realidade”, de verossimilhança que quiçá outras linguagens somente com menor poder de penetração alcançariam.

Chúmbale, drama familiar em dois atos, trata da história de um jovem (Enzo) pobre que vive com a esposa, os cunhados e os sogros em uma casa de classe baixa e com um emprego pouco valorizado. Na verdade, se centra no conflito entre ele e a família da esposa, sobretudo o pai, a partir da ideia que tem o jovem de pintar o quarto em que vive o casal. A casa pertence ao sogro, e é sobre tal conceito (o de propriedade) que se estabelece a problemática: ainda que saiba definir claramente em ideias o que pensa, Enzo, rapaz sem significativa educação formal e não muito esperto, numa perspectiva de influência marxista, se volta contra a imposição da vontade de Papá (seu sogro). Outras problemáticas familiares e sociais em sentido mais amplo circundam tal confronto central, como o conflito de gerações; a pobreza/desigualdade social; o machismo; o matrimônio (no sentido de instituição social); a violência. Das problemáticas humanas em sentido mais universal, poderíamos citar o confronto das vontades humanas e a incapacidade/impossibilidade de satisfação dessas, seja pelas condições sociais, seja pelo próprio enfrentamento entre o sujeito e seus pares; a covardia e a coragem; o sentimento amoroso; a lealdade; a liberdade.

A perspectiva realista e de crítica social da obra facilita tanto a reflexão por parte do leitor/estudante acerca de problemas sociais relativos a contextos próprios da língua alvo quanto agencia, no processo de estranhamento e identificação com o Outro, o pensar sobre questões relativas ao seu próprio contexto, o passado e o presente de sua própria nação. Nesse jogo, passa-se com certa impressão de naturalidade à ação de relacionar contextos e sujeitos. Isso implica em dizer que há, nesse processo, um tipo de

apropriação da LE que a amplia do linguístico para o cultural e que, também, aprofunda tal entendimento do cultural na medida em que o entende como um processo histórico e ideológico intrincado e próprio do humano, relacionado, então, ao conhecimento de mundo do leitor/estudante adquirido em sua trajetória de vida a partir de seu contexto de inserção.

Seria plausível, por exemplo, entender o conflito entre Enzo e Papá como simbólico tanto do que foi a Ditadura Militar na Argentina quanto do que representou para parte da população brasileira. De um cenário realista como o explorado em *Chumbale* para canções brasileiras que veladamente denunciam a opressão em contexto militar e a tentativa de libertar-se dela, como ocorre em Cálice, de Chico Buarque, escrita em 1973 e lançada em 1978, ou Mosca na Sopa, de Raul Seixas, de 1973, fazemos uma transição de linguagens e estratégias de denúncia que, a depender sempre, claro, da interpretação que se faça, podem complementar-se.

Acima cuidamos em pontuar que a leitura autônoma e fruitiva pode entrar em choque com uma necessidade de dimensionar o aprendizado da LE, bem como consideramos que a interpretação da obra teatral/artística é variável. Não queremos apregoar a ideia, porém, de que seja em todo caso recriminável que o professor de E/LE, no papel de mediador, como antes dissemos, possa também atuar de modo a favorecer o aprendizado com um pouco mais de intervenção. Agenciar debates dirigidos sobre a leitura sugerida para uma turma, instrumentalizar os estudantes com um repertório de conhecimento sobre a história e cultura relacionadas à obra em questão, assistir os estudantes na compreensão do material linguístico, promover seminários que abordem temas relacionados podem ser estratégias que não tirem do estudante de modo considerável seu interesse pela leitura. Julgamos importante, contudo, que em tal processo o sujeito assuma mais o papel de leitor de uma obra artística que o de aprendiz que tem por objetivo principal cumprir uma tarefa demandada pelo professor. A fronteira entre a sugestão e a imposição pode ser difícil de se estabelecer em vários contextos de ensino-aprendizagem, o que aumenta o desafio para o professor e pode requerer flexibilidade de sua parte quanto a planejamentos dos conteúdos. Efetivamente, uma abordagem mais preocupada com competências que com conteúdos parece-nos mais coerente com a concepção de que o trabalho com a obra teatral/artística contribua para a formação de um sujeito/leitor/estudante de E/LE que perceba a língua estrangeira

como manifestação cultural em processo vivo e não como conhecimento objetivo a ser “dominado”.

Da leitura à performance

Considerando a língua estrangeira como manifestação cultural é que a passagem da leitura do texto teatral para a complementar proposição de experiências que coloquem em ação o corpo do estudante de E/LE pode ser atitude ímpar na relação que o sujeito terá com a língua alvo. Desde muito cedo em nossa realidade escolar somos colocados de frente com o desafio de encenar alguma peça, no mais das vezes com fins educativos muito direcionados. Poderíamos sugerir, com relação à realização de debates, que um mesmo texto pode gerar diferentes interesses em temas diversos nos estudantes, a depender de vários fatores relacionados ao perfil destes. Mesmo um mote específico suscitado por uma peça como *Chumbale*, como o tema da Ditadura, pode ser abordado com um olhar mais político e histórico como suscitar discussões que deslizem para ramos da psicologia ou filosofia: restrição e liberdade, vontade e dever, honra e desejo. Como fruto da mesma árvore, o conflito familiar entre gerações, perceptível já na superficialidade do texto em questão, pode talvez interessar mais a estudantes de faixa etária entre 13 e 17 do que os antes mencionados. Do mesmo modo, a ideia de colocar em prática uma encenação pode ramificar-se em diferentes direções, todas elas, entendemos, igualmente válidas.

Entre montar um grupo de teatro e colocar em prática a monumental empreitada de apresentar para outros sujeitos (colegas, pais, comunidade escolar etc.) a peça teatral como um todo e um simples exercício de leitura dramática de um pequeno trecho de diálogo entre Enzo e Mecha que explore não muito mais que imaginação do cenário e impostação vocal, feito em sala de aula, temos várias outras possibilidades. Algumas delas podem trabalhar com o texto original; por exemplo, a turma se divide em pequenos grupos e cada um encena uma parte da obra para os colegas. Outras podem usar o texto como ponto de partida e criar a partir daí; por exemplo, a turma se divide em pequenos grupos e cada um improvisa ou cria um pequeno roteiro e encena uma pequena cena para os colegas a partir de alguma situação, uma temática, ou personagem presente na obra lida. Uma variante desse exercício é dar novas possibilidades de

existência para os personagens: um trio de estudantes se propõe a montar uma cena em que Enzo, Mecha e Papá estão de férias em Cuba, porque ganharam uma viagem em um sorteio, e Enzo e Papá entram em conflito para decidir o itinerário de passeio, Papá acha que tem direito de escolher porque pagou pelo produto sorteado na promoção e Enzo não concorda, pois foi ele quem foi ao mercado depositar o cupom.

Acreditamos que há ainda a visão por parte de muitos professores de LE de que é necessário ter formação na área de Artes Cênicas ou Artes para trabalhar teatro com os estudantes. Na contramão dessa ideia, defendemos que a atividade criadora não deve carecer de incentivo por conta do receio, seja de professores ou de estudantes, de saírem de sua zona de conforto, ou porque a atividade teatral parece supor um conhecimento específico sobre encenação ou porque o colocar o corpo em exposição pode gerar constrangimentos. A amplitude de possibilidades do trabalho com o/a partir do texto teatral dá conta de atender diversas demandas, interesses, propósitos, abarcando estudantes e professores já contextualizados com a prática teatral e com motivação para empreender grandes ações com a linguagem teatral e aqueles que se consideram alheios ao universo teatral e à expressão artística mas que aceitem, ao menos por algum momento, “entrar na brincadeira” de simular, sair de si e encarar o espaço do Outro.

Chumbale é uma obra teatral arquitetada aos modos do que poderíamos chamar de teatro burguês tradicional, no sentido de que supõe um espaço teatral com palco e cadeiras, universo ficcional delimitado pela quarta parede, texto dramático passível de ser seguido rigorosamente por atores e diretor, entre outros elementos estruturais. Contudo, na esteira do que afirmamos acima, isso não significa que não esteja aberto às intervenções que aqueles que quiserem usá-lo para uma encenação/performance julgarem oportunas, interessantes, prazerosas, desafiadoras. Como seria, por exemplo, se todos os personagens estivessem e toda a ação ocorresse na Argentina de hoje? Há obras teatrais, no entanto, que já são pensadas para essa abertura, e sua aproximação ao contexto de ensino-aprendizagem de E/LE poder ser bastante interessante. Tomemos como referência, nesse sentido, a obra *El fin del camino* (1978), do grupo teatral argentino *Libre Teatro Libre*.

El fin del camino segue uma estrutura fragmentária, totalmente distinta da lógica do teatro clássico burguês, que supõe um texto teatral feito como sucessão de diálogos e didascalias que, juntas, constituem matéria (quase) pronta para a leitura ou encenação.

A obra coletiva de *Libre Teatro Libre* foi pensada em quadros dinâmicos, na maioria muito breves, e está “aberta”, segundo o texto introdutório organizado pelos autores. Parecem oportunas as palavras do grupo:

La nuestra es una obra abierta, que necesariamente debe sufrir el proceso de su desarrollo posterior en contacto con el pueblo del cual surgió. Así la llamamos porque está dispuesta para experimentar todas las modificaciones necesarias. Su estructura está organizada de manera tal que permite la inclusión de escenas nuevas, la exclusión de las ya incluidas, el cambio, rotación o incorporación de datos, de vivencias, el enriquecimiento y crecimiento de todo el material que tenemos hasta ahora (LIBRE TEATRO LIBRE 1978: 9).

Seria problemático, assim, pensar em uma versão publicada como a obra em todas as suas dimensões, já que o processo de reelaboração é inerente à proposta. No entanto, sua mensagem e seus parâmetros de composição estão fixados. Em específico, a obra aborda o processo de exploração de trabalhadores de cana de açúcar de Tucumán (Argentina), tendo como “*centro temático el cierre de los ingenios en 1966*” (LIBRE TEATRO LIBRE 1978: 8). É um processo de resgate histórico e documental que se volta para um passado recente e de injustiça social. Não obstante, algumas vezes volta ao passado distante para entender o processo em nível mais amplo. Nesse sentido, se propõe como iniciativa de compromisso com o povo e sua história por meio da denúncia/crítica social.

Os diferentes quadros/cenas presentes na versão publicada, pois, misturam perspectivas distintas sobre o tema e também modos diversos de reconstruir os fatos. Com o discurso elaborado do documentarista contrastam, assim, as vozes dos personagens do povo, os trabalhadores principalmente. As entidades políticas, governamentais e empresariais também se materializam, assim como os próprios países que protagonizam a História da Produção do Açúcar, entre os quais se encontra o Brasil, o que permite aos estudantes de E/LE brasileiros estabelecer relação entre sujeitos, locais e fatos históricos dos dois contextos.

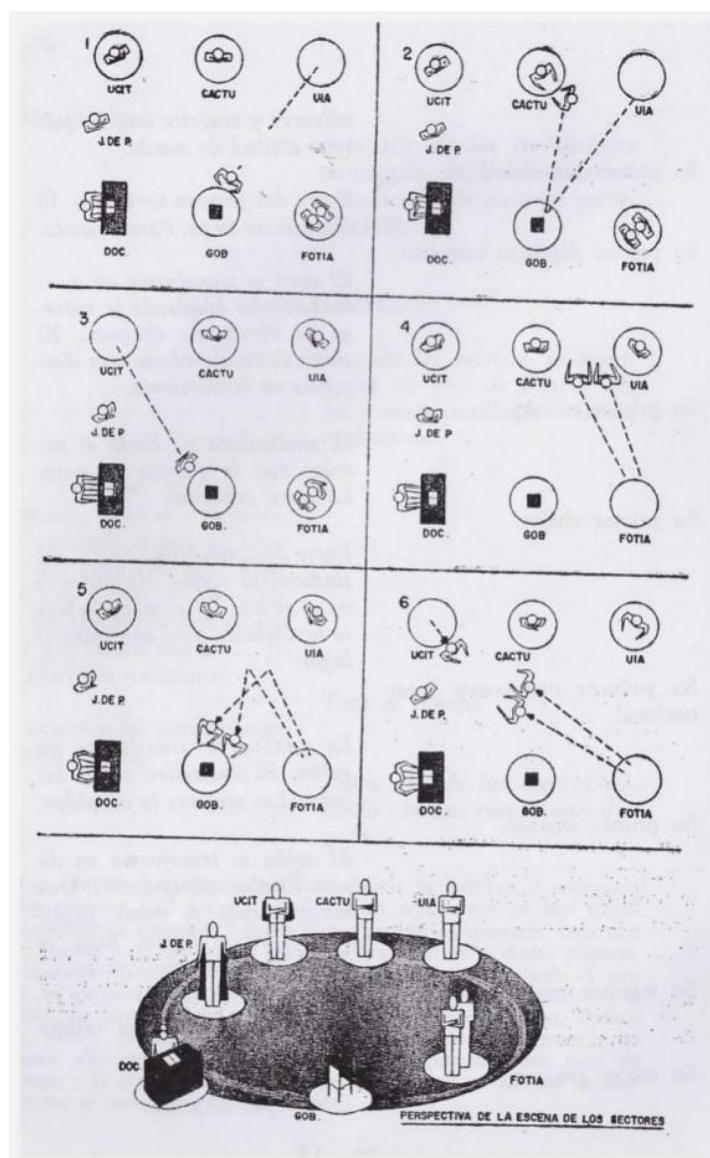
As lendas da região de Tucumán e as crenças do povo ajudam a contar a história. Nesse sentido, cremos que o olhar de sujeitos brasileiros possa acrescentar elementos culturais próprios àqueles que a obra apresenta como perspectivas argentinas/tucumanas. Isso se potencializa porque há uma tendência, no teatro comunitário, de autoria coletiva,

a abordar temas universais a partir de referentes culturais, modos de ver o mundo intrínsecos ao locus de produção, com constante recuperação da memória de um povo ou nação.

O teatro comunitário, do modo como surgiu a partir da década de 1960 na América Latina, está marcado por uma suavização da figura do autor, que se dilui na coletividade e, com isso, promove a abertura para uma voz que vem mais da identidade territorial, do sentido de pertencimento e territorialidade, que de impulso individual. Assim, a abertura do texto, do espaço (não mais restrito ao ambiente do palco tradicional, mas sim voltado para a rua), da criação (coletiva e compartilhada entre autor/ator/público, que se fundem), é propícia a um trabalho em situação de ensino de E/LE que permita ao e exija do estudante entender o espaço do outro e colocar-se em parte como leitor desse outro espaço e ator do espaço de onde vem. Em alguma medida, ambos se mesclam, e isso é produto já da aprendizagem, do desenvolvimento dos conhecimentos incorporados sobre língua, cultura, modo de ver o Outro.

Nesse processo, o corpo cumpre grande função no que se refere a enraizar a experiência no ser como conhecimento não somente enciclopédico, como, ambivalentemente, de vivência humana. A título de exemplo, reproduzimos duas passagens de *El fin del camino* que nos parecem representativas de como o emprego do corpo, sua apropriação do espaço e da cultura por meio de movimentos simbólicos, constrói sentidos sobre a cultura e a língua estrangeira.

A Figura 1 reproduz parte do quadro XI (Los sectores) de *El fin del camino* e nele os autores sugerem os jogos políticos entre instituições, governamentais ou não, que formam os bastidores do destino do setor açucareiro tucumano. Uma das ideias centrais é mostrar como os sujeitos são vítimas de organismos burocráticos que agem em interesse próprio (legítimos ou não, legalmente ou eticamente, conforme a avaliação/interpretação que se faça). Para representar os “movimentos” políticos, usa-se de “movimentações” dos atores/performers. Nessa dinâmica, o corpo dos sujeitos atores/performers representa não só as instituições como, e o que é mais significativo, a ausência de “humanidade” nas instituições. Os “reais” sujeitos da história do setor açucareiro são apagados, ficam invisíveis, e o que desponta é a materialidade daquilo que é, no fundo, abstração, burocracia, o que se evidencia no uso de siglas e não de nomes, por exemplo.

Figura 1 – *Los sectores*

Fonte: *Libre Teatro Libre* (1978: 76).

Além da representação do quadro em questão por parte dos estudantes, uma proposta que nos parece interessante seria adaptá-lo ao contexto açucareiro brasileiro, ou mesmo repensar se é possível tal exercício de transposição da história e da cultura. Esse novo quadro criado poderia, se os estudantes assim julgassem mais condizente, ao invés de substituir o espaço do quadro original, ser proposto como um novo quadro, que a esse se comparasse, o que concorda com a proposta de *Libre Teatro Libre* de

constante ampliação, isto é, crescimento e reformulação da obra/estrutura original proposta.

Evidentemente, tal trabalho exigiria da parte de estudantes e professor de E/LE um exercício de pesquisa, da história, das instituições, dos acontecimentos e dos sujeitos envolvidos tanto no contexto argentino como no brasileiro. Isso requer, supõe-se, certa maturidade por parte dos estudantes, o que por sua vez significa um esforço do docente no sentido de pensar o como e se tal exercício poderia ser dimensionado em dado contexto real de ensino-aprendizagem.

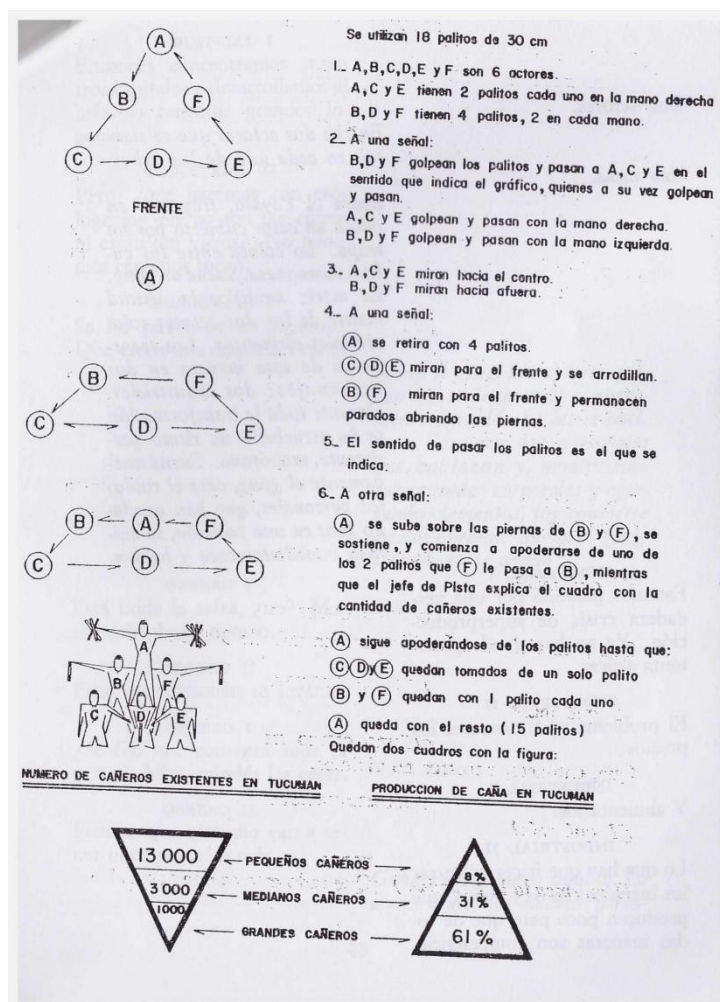
No mesmo viés de in-corporação dos sentidos produzidos, nos parece estar a dinâmica proposta no quadro V (*Propiedad de la tierra*) de *El fin del camino*, reproduzida na Figura 2.

O exercício proposto na Figura 2 supõe uma experiência maior com teatro e performance da parte dos estudantes/atores. Contudo, acreditamos que, entendidos (e potencialmente recriados) os sentidos propostos pela disposição dos corpos e utilização do espaço, aquilo que se considere mais difícil de ser executado pode ser re-criado a partir de outras proposições corporais – por exemplo, uma pirâmide humana vertical, que possivelmente parecerá ao estudante um feito circense, pode ser simplesmente substituída por uma pirâmide horizontal, dentre incontáveis e mais criativas outras propostas que aos próprios estudantes pareçam mais interessantes.

A dinâmica exposta na Figura 2, bem representada pela geometria da pirâmide, trabalha como ideia central com a distribuição da renda gerada pelo setor açucareiro. Ao contrário do que se explora na Figura 1, aqui o sujeito é evidenciado. Contudo, ele é expresso quantitativamente e ao modo capitalista: vale-se o que se produz. Além disso, esse valor é bastante desigual, o que conjectura uma realidade atroz aos sujeitos. Por um lado o indivíduo é reduzido àquilo que produz, por outro, à maioria dos indivíduos é impossível produzir mais do que o necessário para a subsistência em condições precárias. Ora, não é difícil imaginar uma série de contextos próximos à realidade dos estudantes em que tal dinâmica se mantém praticamente inalterada. Aqui, a universalização representada pelos corpos contribui para uma compreensão reflexiva do contexto no qual emerge a LE e do próprio contexto. A relação entre o mundo do eu/estudante e do Outro/falante nativo se dá, nesse sentido, como de muito maior aproximação do que distanciamento. Isso é importante na medida em que parece ser

recorrente no contato com outras culturas uma primeira impressão de estranhamento e incompreensão, o que muitas vezes é barreira no processo de apropriação da LE.

Figura 2 – *Propiedad de la tierra*



Fonte: *Libre Teatro Libre* (1978: 44).

Considerações finais

A partir do empreendimento desse breve recorrido por duas obras do universo teatral hispano-americano, nosso intuito consistiu em apontar possibilidades de abordagem do texto teatral no contexto de ensino de E/LE para estudantes brasileiros. Porém, naturalmente, as obras aqui comentadas apresentam complexidade maior do que aquela que tivemos condições de abordar em espaço tão reduzido e também o seu

potencial como objeto de aprendizagem da língua vai para além do que se pôde mencionar, cabendo ao professor considerar também as circunstâncias em que se desenvolverá cada atividade.

Nessa empreitada, o referido profissional optará pelos textos que julgue pertinentes e viáveis no seu contexto de atuação, levando em conta o tempo disponível para planeamento e execução das atividades, o perfil do grupo, as temáticas de interesse, entre inúmeros outros fatores. Escolhido o texto, dará ênfase a determinadas atividades ou promoverá certa abordagem em detrimento de outras possíveis, a depender dos objetivos que o norteiam. Como tais aspectos tendem a variar significativamente, é preciso que se tenha flexibilidade no desenvolvimento das propostas, sem que se tome o que são ideias de abordagem como receitas ou normativas.

Destacamos, ainda, que embora tenhamos abordado duas obras argentinas, não queremos de forma nenhuma propor uma espécie de substituição de uma prática que privilegia produções artísticas espanholas por outra que destaque as de um país latino-americano em detrimento dos demais. Nosso entendimento é de que, quanto mais diversificado for o repertório de textos com os quais os estudantes se deparem nas aulas de E/LE, mais condições assumirão de interagir de forma eficiente. Nesse sentido, é aconselhável, inclusive, que se trabalhe com textos de diferentes países/contextos simultaneamente ou de forma articulada a fim de que os estudantes compreendam a diversidade linguística e cultural que envolve a língua estrangeira com que estão em contato. A consciência dessa diversidade amplia sua visão em relação ao sujeito hispano-americano e ao seu lugar no panorama da complexa latino-americanidade; sendo que a aprendizagem da língua passa de aquisição de um código para conhecimento do outro e de si e para interação entre sujeitos.

Referências bibliográficas

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp, Campinas, 2002.

LBRE TEATRO LIBRE. El fin del camino. In: **Teatro latinoamericano**: dos obras de creación colectiva. La Habana: Casa de las Américas, 1978.

MARTÍN, V. H. El teatro en la clase de ELE: dos propuestas de taller. In: **Suplementos. MarcoELE** 15, 2012.

REVUZ, C. “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio”. Tradução de Silvana Serrani. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOUZA JÚNIOR, J. R. O teatro no ensino de espanhol para brasileiros: práticas multidimensional-discursivas no ensino de língua estrangeira. In: **Sínteses**, São Paulo, 15, 2010, 376-398.

VIALE, Óscar. **Chúmbale**. [s.l.: s.n.], 1971.

Artefactos visuales: provocaciones literarias multimodales en las clases de español⁴

Antonio Martínez Nodal⁵

Glenda Alves de Oliveira⁶

Luciene Leal Quintal⁷

Resumen: En este artículo proponemos la aplicación de los *Artefactos Visuales* (1972) en las clases de español, los cuales se tratan de creaciones artístico-literarias del gran poeta chileno recientemente fallecido, Nicanor Parra (1914-2018). Estas inferencias poéticas actúan como proyecciones entre el arte y la literatura; por lo tanto, interpretamos que su mensaje directo y visual podría estimular discursivamente a muchos aprendices de una L2. Nuestra propuesta se diseñó con el objetivo de realizar actividades simples basándonos en estos constructos multimodales en español, siendo dirigidas a estudiantes de Enseñanza Media. La presente investigación surge como una alternativa de trabajo para estimular la escritura significativa y la producción oral en español bajo un punto de vista autónomo de los alumnos para, de esta forma, intentar desarrollar un diálogo crítico-político en un contexto educacional particular de Brasil.

Palabras clave: *artefactos visuales*; producción oral y escrita; pensamiento crítico y creativo; enseñanza; lengua española.

Resumo: Neste artigo propomos a aplicação dos *Artefactos Visuales* (1972) na sala de aula de ELE, os quais se tratam de criações artístico-literárias do grande poeta chileno recentemente falecido, Nicanor Parra (1914-2018). Estas inferências poéticas atuam como projeções entre a arte e a literatura; portanto, interpretamos que sua mensagem direta e visual poderia estimular discursivamente a muitos aprendizes de uma L2. Nossa proposta se desenhou com o objetivo de realizar atividades simples baseadas nestes constructos multimodais em espanhol, sendo direcionadas a estudantes de Ensino Médio. A presente pesquisa surge como uma alternativa para estimular ao exercício da escrita significativa e produção oral em espanhol sob um ponto de vista autónomo dos alunos para, desta maneira, tentar desenvolver um diálogo crítico-político num contexto educacional particular de Brasil.

Palavras-chaves: *artefactos visuales*; produção oral e escrita; pensamento crítico e criativo; ensino; língua espanhola.

Introducción

⁴ Recebido em 27 de fevereiro de 2018. Aceito em 11 de junho.

⁵ Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Professor do PARFOR na Universidade Federal do Pará. E-mail: antonio.nodal@gmail.com.

⁶ Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Vale do Acaraú e em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede Municipal de Nova Timboteua. E-mail: glendawanzeller@gmail.com

⁷ Graduada em Letras/Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará. Professora da rede Municipal de Castanhal e da rede Estadual de Pará. E-mail: lucienequintal@hotmail.com

Pretendemos, mediante este estudio, presentar un recurso didáctico alternativo en las clases de español (de lengua y literatura) que permita ampliar el proceso de aprendizaje habitual y ofrecerle al aprendiz un auxilio expresivo por medio de una herramienta motivadora. Intentaremos, para ello, plantear estrategias que combinen diversos elementos disciplinares que puedan interesar al alumno, como, por ejemplo: el arte, la literatura y la escritura por medio de creaciones disímiles, abiertas y sensoriales que no se apoyen preponderantemente en textos amplios y/o herméticos de difícil interpretación para el alumno, sino a partir de imágenes, enunciados y palabras de fácil comprensión y expresión, tanto de forma oral como escrita.

Fundamentándonos en el pensamiento de Irwin (2013) y en su perspectiva metodológica, destacamos el papel de los *a/r/tógrafos* para el desarrollo factible de una propuesta literaria que pueda ser aplicada en el marco escolar de la enseñanza de español.

En un primer momento en nuestro trabajo, puntualizaremos en qué consisten los *Artefactos Visuales* del maestro de la poesía Nicanor Parra. A continuación, explicitaremos algunas posibles utilidades de estas creaciones poéticas en clase de lengua española. En el último tópico de la presente investigación, serán construidos dos *artefactos* originales, modelos prácticos ideados por dos profesoras que llevaremos a clase. A continuación, se realizarán presentaciones individuales con relación a estas construcciones expresivas integradas en el espacio escolar. La actividad específica será dirigida a alumnos del tercer año de Enseñanza Media y realizada en la *Escola Estadual Pe Salvador Traccaioli*, en Castanhal, Belém de Pará. Tras la observación de los educandos de la propuesta teórico-práctica con los *artefactos* y las discusiones ulteriores, los alumnos serán estimulados para realizar sus obras individualmente para poner en práctica la escritura y oralidad en español. A modo de conclusión, serán evaluadas las respuestas del curso al finalizar el ejercicio y su participación, siendo presentados en el artículo dos *artefactos* ejemplares realizados en clase.

La elaboración de esta investigación fue concebida desde dos perspectivas diferentes: la construcción teórica del trabajo se efectuó a partir de un abordaje cualitativo y bibliográfico. Por otro lado, la elaboración práctica o producción de los *artefactos visuales* fue confeccionada mediante una pesquisa educacional basada en el

arte, de reciente levantamiento, denominada como ya apuntamos con anterioridad: *a/r/tografía*.

1 Consideraciones metodológicas. La artografía

La Artografía, al ser un desdoblamiento entre el arte y los textos literarios de forma constitucional, puede, a nuestro modo de ver, ofrecer otras posibilidades educativas al contexto escolar actual, ya que se trata de un recurso que facilita una producción teórico-práctica significativa mediante una aproximación directa al arte que vincula a los profesionales de la enseñanza y a sus alumnos. “Assim, usar arte e texto, prática e teoria, permite a interligação, uma forma de conversação relacional” (IRWIN 2013: 29-30)⁸. El fomento de opciones de trabajo creativas, que estimulen una sistematización liberada del aprendizaje de una lengua extranjera, entendemos que puede ser relevante para los aprendices. La combinación de palabras e imágenes en las clases de español, como planteamos, entendemos que será experiencia efectiva si esta tarea es integrada de forma natural en el contexto educativo de una segunda lengua (L2).

Pretendemos, a partir de una perspectiva experimental, desarrollar la comprensión del alumno en un entorno de interacción lingüística deseado que lo represente de forma más expresiva y que culturalmente sea más próxima a su escenario particular.

Actualmente, en la era digital de la cual participamos, la tecnología ha creado un nuevo actor social y multifacético, el internauta, que actúa en múltiples áreas de la realidad y que, según CANCLINI (2008: 32) “lê, vê, escuta e combina materiais diversos, procedentes da leitura dos espetáculos”⁹. El componente visual, por lo tanto, juega un papel fundamental en el proceso formativo del estudiante en todos los contextos en los que participa.

La artografía se trata de un proceso artístico y educacional, donde el diseño y elaboración de aquello que se enseña es explicitado por la vía del arte en sus múltiples

⁸ En este estudio todas las traducciones a pie de página son traducciones libres de los autores: “Así, usar arte y texto, práctica y teoría, permite la interacción, una forma de conversación relacional” (IRWIN 2013: 29-30).

⁹ “[...] lee, ve, escucha y combina materiales diversos, precedentes de la lectura de los espectáculos” (CANCLINI 2008: 32).

facetas. En la opinión de IRWIN (2013: 28), “a artografia é uma pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. [...] um espaço intelectual e imaginativo para investigação”¹⁰. A nuestro modo de ver, esta forma de trabajo liberada y empírica facilita una excelente oportunidad para fortalecer la ejecución del trabajo, para mejorar el sentido crítico del alumno y desarrollar una interacción artística y literaria entre todos los componentes de la clase.

Consideramos que los adolescentes, principalmente los alumnos de enseñanza media, participan cada vez más con mayor énfasis en espacios basilares para su desarrollo individual como, por ejemplo: la familia, la escuela, el trabajo o entornos políticos y religiosos, por lo que sus acciones deberían ser dirigidas a una mejora, entendimiento y discusión en cualquiera de estas áreas de acción desde una configuración del pensamiento particular. Los estudiantes integrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de español, necesitan, aparte de sólidas fundamentaciones gramaticales, reafirmarse y cimentar sus fórmulas expresivas, tanto en su producción oral como en la escrita, en la búsqueda de una homogeneidad y expresividad idiomática.

La elaboración de *artefactos visuales* mediante la metodología de artografía posibilita una apertura en el proceso de investigación a partir de la construcción de elementos literarios con un fuerte sentido crítico, humorístico y político; ofreciéndonos, además, un uso ecléctico de materiales para llevar a cabo estas construcciones multimodales.

2 Arte, literatura y lengua española en los *artefactos visuales*

La riqueza y originalidad de los artefactos, como el propio Parra expuso en una entrevista realizada por el poeta uruguayo Mario Benedetti (1972), "resulta de la explosión del antipoema". La *antipoesía* surgió como una representación poética que intentaba renovar el lenguaje lírico mediante collages, una amalgama de niveles lingüísticos en un contexto discursivo fuera de lo común en la poética actual. Nicanor Parra en sus *antipoemas* publicados en 1954, en este sentido, escribió con un tono irónico, sarcástico, irreverente, absurdo, anticlerical y fustigador, aspectos definitorios

¹⁰ “[...] La artografía es una pesquisa viva, un encuentro constituido a través de comprensiones, experiencias y representaciones artísticas y textuales [...] un espacio intelectual e imaginativo para la investigación” (IRWIN 2013: 28).

de sus poemas que nos permiten huir de los patrones de la lírica tradicional. Tomando como modelos los *antipoemas*, al evitar el uso de un lenguaje hermético y figurativo, intentaremos trabajar acompañando sus proyecciones poéticas con registros coloquiales viables para la comprensión o interpretación del aprendiz de español con base a un lenguaje sencillo, cotidiano y a un material artístico-literario revelador para el alumno. Con relación a este uso del registro coloquial, BRIZ observa que:

Con bastante frecuencia se asocia e identifica el registro formal con lo escrito (literario), en efecto, en ambos existe una planificación previa, mientras el registro coloquial parece quedar relegado a lo estrictamente oral, haciendo buena la afirmación de que “No se escribe como se habla” (y menos “coloquialmente”). Pero, aunque teóricamente ello parece cierto, en la práctica hay ejemplos que aproximan el registro oral, en concreto, coloquial, al modo de escritura (1996: 21).

Por medio de la *antipoesía*, los coloquialismos y el ejercicio natural del lenguaje cotidiano descritos en paisajes o contextos habituales, como GOTTLIEB (1993: 79) respalda, la retórica del discurso se rompe, se quiebran los paradigmas formales, permitiéndonos como lectores entrar en un universo de asombro, choque y sorpresa continua. La *antipoesía* será, por consiguiente, la base discursiva de los *artefactos*. Según URRUTIA, esta consiste en:

[...] un nuevo tipo de escritura y de texto, frente a una nueva concepción del poeta [...] esta escritura apela a un tipo de lector distinto al lector tradicional. Esta nueva forma de lectura debe enfrentarse a un lenguaje desacralizado, eminentemente prosaico y cercano a la oralidad, a los usos del habla corriente y cotidiana (2001: 89).

Las creaciones e infraestructuras que conforman los *Artefactos Visuales* consistieron en textos-imágenes que fueron divididos en tres partes con temáticas diversas, pero, con algunos ingredientes comunes: la rebelión y emancipación que emerge en la ideología global de finales del siglo XX. La obra, de forma específica, se dividió en:

- Artefactos políticos;
- Artefactos crítico-literarios;
- Artefactos socio-culturales.

Las formulaciones poético-visuales surgieron como expresiones contundentes de un poeta único y crítico como Nicanor Parra cuyo pensamiento continua estando muy vigente, puesto que denuncia diversas situaciones y problemáticas sociopolíticas de su propio país, Chile, pero que, a su vez, no permite establecer numerosas analogías con muchas problemáticas similares de interés universal.

A través de los artefactos, Parra da un paso más allá en las construcciones discursivas poéticas, transgrediendo satíricamente los caracteres reconocibles o tipificados del poema y su mensaje figurativo común, pudiendo hacer uso de acciones simbólicas complejas, llenas de imágenes, esculturas y objetos dispares. De esta manera, intentaremos establecer esa práctica de asombro y estímulo, igualmente, como artífices de ejercicios significativos e innovadores en las clases de lengua y/o literatura española.

Los *artefactos* consisten en la irrupción y fusión del texto en el espacio de la imagen y/o a la inversa, funcionando como una explosión artística –en el caso de los *artefactos*– de palabras con imágenes que pueden ser tocadas, manipuladas y compartidas. Por este motivo, entendemos que la reunión de estos elementos dispares nos permitirá fortalecer las posibilidades expresivas de los alumnos ya que

En los artefactos el lenguaje está constituido tautológicamente por dos formas que se reflejan entre sí: una plástica y otra lingüística. La relación imagen-palabra permite una serie de juegos de posibilidades que conlleva dicha conjunción, pues ambos significan en función del otro, lo re-crean y lo potencian, conformando una misma macroestructura semiótica, combinada con dos sistemas de signos diferentes aunque complementarios; ambos lenguajes deben ser releídos en virtud del otro (BARBISANO 2007: 217).

Asimismo, advertimos en el educando que los componentes sensoriales y lingüísticos cohabitan de forma invariable en sus actividades cotidianas en el marco escolar.

La edición original de *Artefactos* (1972) no es un libro estándar como SOTO (2014) puntualiza. Se trataron de ediciones limitadas en cajas de cartón que contienen dos conjuntos separados de 121 tarjetas, ilustradas por Guillermo Tejada y que tienen en su anverso un *artefacto*, con una leyenda o mensaje, para poder ser enviadas por correo al receptor comunicativo escogido. Los textos e imágenes fueron organizados y escritos con la propia caligrafía de Nicanor Parra.

Los *artefactos* no solamente serán leídos y/o interpretados, puesto que rechazan el sentido general o unívoco del mensaje que contienen. Son subversivos y anárquicos para GOTTLIEB (1993), lo que añade un carácter de imprevisibilidad y libertad tanto en su particular elucidación como en las producciones individuales que cada sujeto (nuestros alumnos) pueda realizar creativamente en clase.

Mediante estos instrumentos poéticos, inauditos en el panorama literario contemporáneo, su sentido puede ser expansivo, catártico y muy personal. Por lo tanto, como Parra confiesa en la entrevista citada con anterioridad: "Ahora, cuando tengo que mostrar un poema a alguien doy el texto; ahora quiero que se vean los poemas" (PARRA 1972: 60).

Los *artefactos visuales* son una mezcla de una imagen con un fuerte trasfondo social y poesía o, más específicamente, una mezcla de imágenes reconocibles y *antipoesía*, cuyo "término general puede designar, entonces, toda reacción poética que se opone al cansancio, la rutina verbal, la tipificación del sentimiento, las formas recibidas y ya inertes del lenguaje y de la vivencia" (IBÁÑEZ LANGLOIS 2003: 13). En este sentido, perseguimos realizar tareas que, de alguna manera, modifiquen los patrones escolares iterativos en el ámbito formativo, suministrando otro tipo de actividad, un ensayo más personal y artístico en su planteamiento y desarrollo, prevaleciendo el proceso de trabajo por encima del resultado, ya que un *artefacto*, para el diccionario de la Real Academia Española (RAE), es un estudio o un experimento, factor que altera la correcta interpretación del resultado. Ya para Morales "El artefacto se constituye en una figuración lingüística autosuficiente, que se basta a sí misma" (MORALES 1990: 4).

En este sentido, desarrollamos la idea de construir y aplicar *artefactos visuales* en clases de ELE, pues consideramos que la producción de esta tarea puede ser asequible para los discentes que componen la asignatura de español. Nuestra propuesta surge por la inmediatez del mensaje detectada en los *artefactos* y porque, además, entendemos que su acción lingüística-simbólica primaria se puede traducir en el uso de un lenguaje claro o elemental en el aprendizaje de lengua española. Los *artefactos* funcionan como elementos reactivos pues suponen la rebelión ante el orden establecido y que nunca dejan a nadie indiferente, provocando ricos diálogos que "[...] dispararon sin piedad a las ya malolientes instituciones siempre tan veneradas [...] asunto que no le

cayó bien ni a las derechas ni a las izquierdas, ni a ateos ni a cristianos” (HARRIS 2014: 193). Creemos, acompañando este pensamiento político de carácter belicoso que la provocación esencial en sus enunciados poéticos, la aplicación de los *artefactos* como bases expresivas podría suscitar diferentes debates en las clases de español. Por este motivo, incentivaremos, a posteriori, que los alumnos realicen sus producciones para expresar y registrar sus ideas en español de forma individual y sugestiva. Los *artefactos visuales*, habitualmente, generan movimiento y apertura en las discusiones por su fuerte potencial comunicativo, ya que según IBÁÑEZ LANGLOIS son:

[...] trozos poéticos, resumidos y cargados al máximo, que en una época de prisa y estridencia quieren provocar, también ellos, con una o dos frases la conmoción sintética de libros enteros. Prueba de su eficacia es la facilidad con que van pasando de boca en boca, de cartel en cartel, no obstante su carácter inédito (2003: 48).

Habitualmente, los *artefactos visuales* poseen un conjunto de carteles, recados, avisos o tarjetas postales y, al combinar textos que buscan una respuesta inmediata e imágenes rotundas, se tratan de proyecciones innovadoras artístico-literarias que pueden espolear una respuesta instantánea del alumno, de forma autónoma y crítica desde el enfoque interdisciplinar que planteamos en el actual trabajo.

Según nuestro criterio, los *artefactos visuales* podrían ser una excelente herramienta de enseñanza y aprendizaje del español, justamente por su carácter de perspectiva múltiple entre lo que uno ve y lo que uno puede interpretar, indistintamente, desde su experiencia personal. Nos encontramos inmersos en un periodo de apelo imagético, de una búsqueda continua de elementos e imágenes que nos representen o identifiquen, que nos ayuden a configurar nuestro discurso, en ocasiones, mediatizado por el espacio académico, siendo, en este sentido, una excelente posibilidad comunicativa la que nos ofrece el *artefacto visual*.

Las clases de lengua y literatura española convencionales, en general, suelen apoyarse en textos didácticos y literarios integrados en un proyecto curricular escolar padrón. El arte, no obstante, se usa de forma secundaria y, consecuentemente, la búsqueda de sensaciones, conmociones e, incluso, las arquitecturas emocionales particulares del alumno, también, son tratadas de manera bastante superficial.

A nuestro modo de ver, las opiniones particulares dialógicas del estudiante son, a veces, subestimadas, creándose lagunas creativas y enunciativas en algunas clases. Por este motivo, sugerimos la utilización de la metodología artográfica en el proceso creativo de estas creaciones para presentar y aplicar después los *artefectos visuales* de Parra. Con esta propuesta inusual en el marco formativo de español pretendemos salir de una zona usual de aprendizaje, creando una propuesta más radical y explorando, de esta forma, otras opciones lingüístico-artísticas, dedicando especial atención a la opinión completamente libre y la expresividad del estudiante de una segunda lengua (L2).

3 Ejemplos y usos de *artefectos*

Actualmente, los jóvenes son cercados por influencias lógicas del medio social del cual participan, lo que les obliga a realizar lecturas recurrentes de ese universo significativo plural. Los diferentes actores sociales de las *culturas híbridas* se relacionan mediante múltiples interconexiones en el panorama cultural actual como CANCLINI (1990) muestra en su obra fundamental. El estudiante precisa cada vez más expresar este hibridismo y dualidad en el que interviene de forma antagónica y/o armónica en diferentes áreas, como, por ejemplo, en la educacional.

Los *artefectos* en clases en español, en nuestra opinión, diseñan un camino natural para mostrar a los estudiantes la cultura practicada (con foco principal en la cultura de los países hispanohablantes). A través de textos, imágenes reveladoras y objetos icónicos para que esos alumnos hagan sus interpretaciones, construyan su pensamiento y cimienten así su identidad en un proceso lógico de fluctuación en esta etapa. Los *artefectos* facilitan al observador la posibilidad de transformar y enriquecer su pensamiento colectivo e/o individual y la expresividad y riqueza de la lengua española articulada por 21 países en el mundo. A modo de ejemplo mostraremos algunos artefactos, previamente a nuestra propuesta específica:



Figura 1. Nicanor Parra. *Artefactos Visuales*, 1972.

Por medio de ese *artefacto*, Parra exhorta al lector-espectador a reflexionar sobre la soberanía del pueblo ejercitada mediante un pensamiento sociopolítico común sólido. Expone el poder que ejerceríamos al manifestarnos conjuntamente. Se evidencia que la denuncia y la unión son necesarias entre individuos diferentes, con pensamientos enfrentados, pero hermanados bajo un contexto de lucha.



Figura 2. Nicanor Parra. *Trabajos Prácticos*. 1988.

El carácter sacrílego o anticlerical es evidente en este *artefacto*, cuyos materiales, grafemas y figuras de cartón y papel con una fuerte simbología pretenden provocar una respuesta inmediata, de adhesión o de repulsa. Para GONZÁLEZ (2017: 46-47):

[...] la imagen de una cruz con el letrero de “voy & vuelvo” contrapone el sentido sacro y reverencial de lo religioso y lo coloquial y banal de la frase. Al enfrentar ambos sentidos se configura una nueva lectura simbólica, donde la visualidad recibe la sentencia del texto, que los desnaturaliza otorgando sentidos que el objeto religioso nunca emitió.

Creemos que las características definitorias de los *artefectos*, explícitas, cuestionadoras y de resistencia, ofrecen una amplia gama de posibilidades para trabajar la lengua española con alumnos en los últimos años de Enseñanza Media. Pensamos que su fácil entendimiento y semejanza de los *artefectos visuales* con la vida de muchos aprendices nos permitirá tomar parte de discusiones fructíferas sobre problemáticas de gran vigencia en la actualidad, pero acometidas con sencillez, un factor importantísimo para una aplicación positiva en el contexto escolar de lenguas extranjeras. Pudiendo ser examinados, en este sentido, sin dificultad, asuntos controvertidos que susciten discusiones del agrado de los adolescentes, ávidos a la hora de compartir sus opiniones dentro y fuera del ámbito escolar no tan normalizado.

Pretendemos por medio de los *artefectos* que sean apreciados en mayor medida los contenidos, el mensaje, el pensamiento crítico inherente frente a los componentes gramaticales ejercitados con mayor asiduidad en las clases de español, aunque cuidando, imparcialmente, que sean incluidos de forma conjunta y eficaz.

4 Promoviendo el pensamiento creativo y crítico del alumno en las clases de español

Confiemos en el uso eficaz de los *artefectos* en las clases de español, ya que estas transcurren en un tiempo menor (50 minutos, en general) con relación a otras asignaturas. Debido a esa limitación horaria, nuestras actividades han de ser dinámicas, acompañadas de tareas directas que rentabilicen al máximo nuestro tiempo y su uso tanto para los docentes como para los alumnos. Por esa razón, para reforzar un espacio educativo alentador y diversificado, los *artefectos visuales*, por tanto, nos parecen un excelente recurso motivacional para trabajar debates interesantes y la producción textual en español.

Observamos que los *artefectos* funcionan como vehículos representativos que nos pueden ayudar a integrar estrategias motivacionales que fomenten la expresión en lengua española. Nuestro objetivo es sorprender a los aprendices de lengua español mediante un uso de los *artefectos visuales*, los cuales podrán aplicarse con fines específicos, ulteriormente, por nuestros estudiantes.

Existe en la actualidad una disparidad en la sistematización del conocimiento que nos permite combinar informaciones artísticas de toda índole. El sujeto construye sus registros personales a partir de su conocimiento lingüístico adquirido en el contexto académico o de forma autodidacta, conformando paulatinamente quien es y lo que piensa, todo lo que sabe cómo ente particular con una carga única de posibilidades discursivas.

Según nuestra óptica, el pensamiento creativo, como ya señalamos, debe ser privilegiado siempre, para que el progreso expresivo del alumno no sea interrumpido en el marco escolar. El sujeto como actor social, irremediabilmente, forma parte de un mundo que reconoce o que lo aleja de estructuras hegemónicas, construyendo y creando, en este sentido, un entorno particular y, en otras ocasiones, globalizado. Esta influencia externa permite que el sujeto se reinvente interrumpidamente y que cambie su manera de percibir el mundo a través del arte, la ciencia y la palabra. Lo más importante es que la lectura y expresión de todas las cosas que le rodean serán realizadas desde un punto de vista íntimo y valioso para el sujeto social que apuntamos. En este sentido HISSA (2006: 37) declara que: “Ainda, poderíamos dizer que a interpretação dos significados íntimos do mundo é, também, a interpretação acerca de nós mesmos tal como nos inserimos, política e culturalmente, no mundo”¹¹.

Para la práctica de una educación abierta y multimodal de ELE el estudiante necesita otros medios para adquirir una formación más amplia. Parra ofrece a su espectador un “salvoconducto”, una entrada libre a la creación, amplitud en el campo comunicativo y simbólico del aprendiz. Podemos aprovechar sin prejuicios de calidad todo aquello que nos rodea para desarrollar una poesía de protesta pero, también, para hacer arte junto a ella, de la misma forma que las vanguardias hicieron desde principios del siglo XX. Siendo así,

[...] Los formalistas rusos ya hablaron de la desautomatización, los Dadaístas colocaron un bidet en una exposición de escultura, los futuristas apreciaron la belleza de un bólido de carreras por encima de la Victoria de Samotracia. Parra continúa esta labor, colocando sobre sus pedestales botellas de Coca-Cola, planchas, una Biblia, huevos. Ningún objeto puede ser rechazado para hacer poesía, de la misma manera que ninguna palabra era considerada indigna del lenguaje poético en los comienzos del siglo XX (DÍEZ *et al* 2002: 9).

¹¹ “Aun, podríamos decir que la interpretación de los significados íntimos del mundo es, también, la interpretación acerca de nosotros mismos tal como nos integramos, política y culturalmente, en el mundo” (HISSA 2006: 37).

Pertenecemos, en este sentido, a una cultura propia (que delinea nuestra postura, ropas, gestos y otras fuerzas de portabilidad cultural, como textos e imágenes) asimilada desde las primeras etapas de aprendizaje. El educando con su universo exclusivo puede ser dueño de otras numerosas posibilidades, de expresiones rotundas en su mensaje, un argot característico, tanto individual como grupalmente. Motivando a leer y producir un texto múltiple, visual y discursivo, pero, con respuestas heterogéneas o interpretaciones implícitas para el receptor de ese mensaje, construimos, de alguna manera, sujetos multimodales de nuestra cultura, promovemos un análisis independiente y distintivo de lo que ve y experimenta, pues:

Los textos y las imágenes van existiendo a medida que el lector o el espectador los usan y reinterpretan. Todo texto prevé a su lector y no puede prescindir de él: lo busca “gastronómicamente” para que halle placer suspire o llore identificando-se con lo que cuenta, o “con fines estéticos, no esperando que goce tanto con la historia contada como el modo en que se le cuenta (CANCLINI 2007: 73).

Esta relectura, reproducción e reinterpretación particular del discente con un énfasis en estimular las formas de elaboración expresiva particulares del alumno aporta un carácter demostrativo tanto en el proceso de trabajo como en el resultado altamente crítico de docentes y aprendientes. Asimismo, basándonos en este pensamiento estamos abiertos a la discusión y a la reflexión en las clases de español con relación a los *artefactos* descritos y, como un medio para fomentar la producción discursiva oral y escrita.

5 Actividades específicas en el contexto escolar

Las informaciones y prácticas presentadas en este artículo hicieron parte de un trabajo de conclusión de curso de Graduación en Letras/Español, de la *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, en el año 2018. La actividad específica de este trabajo fue realizada en una escuela donde actúan dos profesoras de Castanhal, Belém de Pará, y coautoras de este artículo.

El resultado de las clases impartidas fue alentador por la respuesta de los alumnos, que se mostraron curiosos y satisfechos al descubrir diferentes propuestas y *artefactos* elaborados para la clase. Es decir, inicialmente, se consiguió que los alumnos transitaran desde un lugar de aprendizaje atípico y que las explicaciones, dibujos escogidos y textos fueran leídos, observados e interpretados por los estudiantes. Finalmente se desarrolló una actividad de escritura, que no fue para ellos aparentemente dificultosa o monótona. A continuación, mostraremos los dos artefactos visuales realizados en la *Escola Estadual Pe Salvador Traccaioli*, en Castanhal, con foco en la discusión y escritura en español.

5.1 Primer *artefacto visual*

MONEDAS DE CAMBIO: DE LA SAL AL PAPEL



Figura 3. 1º *Artefacto visual* para trabajar en clase de lengua y/o literatura española. Fuente: los autores.

Esta figura muestra que desde antaño la sal era un bien muypreciado por todos. Antiguamente, el trabajo era sufragado por medio de mercancías, como la sal. El término salario, también utilizado en la lengua española (denominado comúnmente sueldo), deriva del latim *salarium*, que significa pago de “sal” o por la sal. Su término surgió en el Antiguo Imperio Romano, pues para ellos la sal era uno de los bienes más preciados. Y, con esta sustancia, se realizaban intercambios comerciales y pagos de mercancías.

Más tarde fueron creadas las monedas que pasaron a ser utilizadas en las operaciones comerciales con alimentos, utensilios y dispendios variados. En la actualidad, este intercambio es realizado solo con dinero, no habiendo la posibilidad de

utilizar la sal como moneda de permuta. El salario es retribuido con billetes, mediante dinero, siendo esta moneda la utilizada para las compras, en general.

Después de esta explicación dividimos la actividad en dos etapas:

- 1ª Etapa: el sentido de la primera actividad fue fomentar la expresión oral en español o con foco especial en el discurso crítico del alumno tras la explicación y exposición del artefacto visual para, de ese modo, estimular un debate lo más productivo posible.

- Discurso previo de la profesora: Se sabe hoy en día que el trabajo humano se traduce en mano de obra de bajo coste y que el “salario” depende muchas veces de la oferta y la demanda de trabajo muy alejado en ocasiones de los precios y el coste real de la vida. En este sentido, los “salarios” que ofrecen las sociedades capitalistas tienden a ser importes con una tasación mínima de la fuerza de trabajo. Existe un fuerte desequilibrio en el reparto de la riqueza en la sociedad actual, no habiendo condiciones mínimas para sobrellevar una vida digna ya que un alto porcentaje de la población sobrevive con salarios mínimos. Ante este contexto de desigualdad, se promovió la interacción oral entre los alumnos con relación a diferentes problemáticas reconocibles, en la actualidad, en Brasil.

- 2ª Etapa: se indicó a los alumnos que produjesen un *artefacto visual* que denunciara de alguna forma la situación socioeconómica expuesta con anterioridad apoyándose en su discurso crítico y elaborando una hipotética solución para resolver el problema discutido. Se les explicó que podrían utilizar tantos materiales como quisieran: dibujos, esbozos de figuras, collage, recortes de revistas, fotos etc. Para tal propósito, les fueron facilitados algunos periódicos y revistas el mismo día la actividad realizada por las docentes. El único requerimiento a los participantes del ejercicio fue que la escritura del *artefacto visual* de cada uno se realizase en español, para, de esta forma, entrenar la producción escrita y creatividad del alumno.

5.2 Segundo artefacto visual

En esta actividad se optó por poner en práctica la propuesta confeccionada directamente, sin una introducción tan detallada como en el anterior ejercicio, puesto

que los contenidos sociopolíticos ya eran reconocibles y la pretensión del trabajo se pensó que ya estaba lo suficientemente explicada.



Figura 4. 1º Artefacto visual para trabajar en clase de lengua y/o literatura española. Fuente: los autores.¹²

• 1ª Etapa: el sentido del segundo ejercicio fue, también, fomentar la expresión oral en español o el discurso crítico del alumno tras la explicación y exposición del *artefacto visual* siguiente. Se ofreció, como en el ejemplo anterior, una pequeña explicación que facilitase un debate provocativo para el alumnado.

- Discurso previo de la profesora: La obra "Retirantes", de Cândido Portinari, pintor brasileño, representa una situación muy común en Brasil: la migración del pueblo nordestino hacia el resto del país, huyendo de la sequía, del hambre, de la miseria, en búsqueda de una mejoría en su situación existencial perentoria.

Esta misma situación también la sufren varios pueblos de América Latina, que deben inmigrar a Los Estados Unidos, a algunos países de Europa e incluso, más recientemente, a Brasil, como es el caso del pueblo venezolano o haitiano, que huye de la crisis socioeconómica de su país y/o de sistemas políticos represivos.

El número que conforma la familia numerosa de la pintura (por ese motivo escribimos "árbol genealógico", con relación al constructo familiar) y el aspecto carente que representa el conjunto apuntan el motivo principal por el cual se "retiran" o abandonan su hogar, como indica el mismo título de la pintura exhibida.

¹² Es importante subrayar que nos referimos, exclusivamente a que el *collage* fue realizado por los autores "la combinación de elementos visuales y escritos" es el constructo o *artefacto* realizado tanto por los profesores, como, posteriormente, por algunos alumnos. La imagen, como en este caso la pintura, tiene una autoría exclusiva, como detallamos a continuación. Esta pintura, por ejemplo, se trata de *Retirantes*, realizada en 1944 por el importante pintor brasileño Cândido Portinari (1903-1962).

La presencia de los niños –uno de ellos con un rostro semejante al de la muerte– simboliza la tasa alta de mortandad infantil en toda América Latina. Los adultos, padres y el abuelo, persiguen, en este contexto de hambre y precariedad, mejores condiciones de vida, representando a los desempleados y al colectivo desprovisto de condiciones mínimas para subsistir o gozar de una vida digna.

- 2ª Etapa: se indicó a los alumnos que produjesen su propio *artefacto visual* y que, de alguna manera, denunciasen la situación socioeconómica expuesta con anterioridad o que realizaran un artefacto que contuviera un discurso crítico con una hipotética solución para resolver el problema debatido con anterioridad. Podrían utilizar, igualmente, los materiales que quisieran: dibujos, esbozos de figuras, collage, recortes de revistas, fotos... El único requisito elemental sería que la escritura de su *artefacto* fuera, nuevamente, realizada en español para, de esta forma, entrenar la producción escrita del alumno.

6 Respuesta de los alumnos durante las actividades

Esta experiencia se realizó tras la lectura de un texto de dieciocho líneas desarrollado junto a la presentación de los *artefactos*, bajo el título: “El perverso placer de viajar”, que discutía acerca de la explotación sexual de menores de ambos sexos en América Latina. Se trata de un asunto muy delicado para tratar en clase Enseñanza Media y que podría reproducirse tras la interpretación y el debate con sus *artefactos*.

Con la explicación inicial de las docentes en español se detectaron algunas dificultades de interpretación. Con relación a los *artefactos visuales* hubo, sin embargo, continuas observaciones de los alumnos, reflexiones inauditas y opiniones consensuadas. Al recoger los trabajos de los estudiantes se descubrieron producciones escritas interesantes tomando como base los ejemplos realizados en clase.

Incluimos dos ejemplos de creaciones multimodales, tomando como modelos las estructuras de Parra tras la explicación realizada. Discutimos las imágenes encontradas en internet y los documentos gráficos y visuales facilitados para realizar nuestra actividad. Los alumnos evidenciaron en nuestra colecta de datos algunos resultados con una fuerte carga sociopolítica y propuestas dotadas de gran imaginación.

En la clase en la que se llevaron a cabo las actividades estudian 27 alumnos de tercer año de Enseñanza Media. A pesar de que todos mostraron un gran interés, solo tres alumnos consiguieron concluir sus *artefactos* particulares con ayuda de los materiales facilitados en el tiempo empleado para la actividad. A modo de ejemplo exponemos dos de las producciones resultantes.

6. 1 Ejemplos de artefactos elaborados por los alumnos en clase

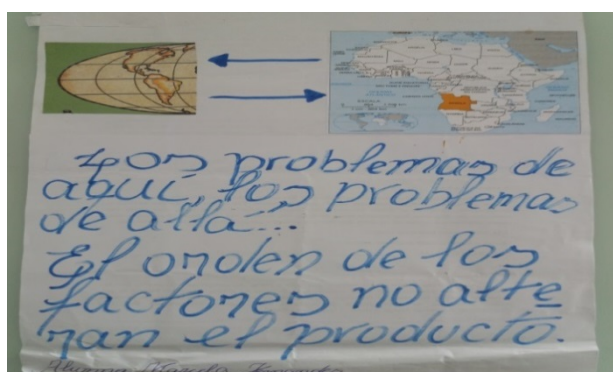


Figura 5. Artefacto visual realizado en clase. Fuente: *Collage* de Marcela Fernandes.

Este artefacto mantiene el discurso crítico sociopolítico integrado en clases de español. La alumna mostró lucidez en su propuesta y un análisis certero de la situación económica y la creciente desigualdad entre los países en el mapa global. Detectamos un error específico en la escritura en español de número y concordancia verbal. El verbo “alterar” aparece escrito en tercera persona del plural en lugar del singular. Pese a este pequeño error, observamos que se mantienen la ironía y el sarcasmo explicitados en nuestros esclarecimientos y presentación previa.

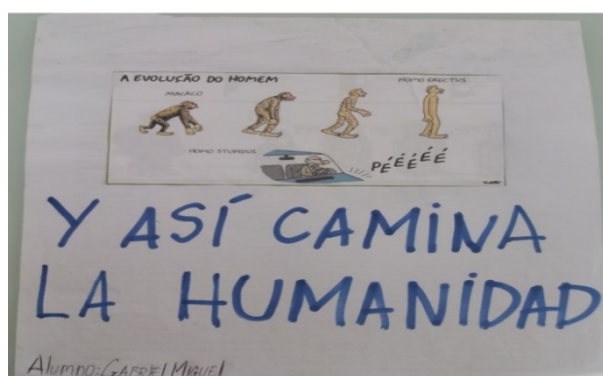


Figura 6. Artefacto visual realizado en clase. Fuente: *Collage* de Gabriel Miguel.

En el segundo ejemplo de artefacto encontramos que el alumno se siente cómodo con una propuesta realizada con sentido del humor e ironía.

Estos resultados reflejaron la participación activa de los alumnos con esta oportunidad diferente para expresarse oralmente y mediante la escritura. Los resultados fueron los esperados debido a la alta participación de los alumnos en los debates.

Entendemos que mediante este tipo de actividad se abren nuevos caminos a la elucidación y construcción del pensamiento crítico del estudiante, culminando en acciones de escritura que posean un valor íntimo y exponencial. Los alumnos de español dirigieron todo su empeño a una escritura crítica y personal, con gran desinhibición y sintiéndose menos presionados al producir un texto de pequeño tamaño en lengua extranjera. Predominó durante la actividad, como ya apuntamos, el mensaje crítico y autónomo sobre la corrección estilística o gramatical del aprendiz, para evitar, de esta manera, la presión normativa lingüística a la que generalmente es sometido el educando.

Entendemos, por lo tanto, que fue una estrategia motivacional provechosa dirigida a un grupo bastante ecléctico. La simbiosis de creatividad y destreza discursiva individual posibilitó conversaciones muy interesantes, promoviendo la interacción y equidad entre todos los participantes. Durante la actividad percibimos que, al establecer un trabajo en equipo democrático, profesores y alumnos tuvieron igual valía constitucional de un proyecto de carácter integrador desde un ideario personal y diferenciado.

Creemos, por lo tanto, que debemos promover el impulso creativo de transformación incesante en nuestros estudiantes, quizá no demasiado valorado en el actual sistema educativo.

Además, la creatividad pasa a valorarse en sentido más extenso, no sólo como producción de objetos o formas novedosas, sino también como capacidad de resolver problemas y explotar recursos de modos inéditos. (...) La creatividad aparece como una virtud profesional [...] o una gracia de aristócratas; se anuncia como una virtud para la generación de valor en el trabajo y en el disfrute personal (CANCLINI 2007: 54).

La experiencia de los jóvenes con los *artefactos*, según la opinión expresada por los participantes de la actividad, fue productiva, pues sintieron que la exhibición y

aplicación de elementos nuevos y significativos en las clases de español fue un inesperado revulsivo para su aprendizaje cotidiano en la escuela.

El uso de la lengua española fue más espontáneo, observamos que el educando no sintió presión a la hora de realizar sus trabajos y apreció las propuestas llevadas a clase en un entorno cercano y tangible lingüísticamente. Las dudas fueron tratadas con naturalidad y un raciocinio sociopolítico afín al momento de consternación en el que vivimos. Entendemos que es imprescindible fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes, para, juntos, posicionarnos frente a una sociedad actual de evidentes desigualdades, pues

Ningún otro lenguaje político como el crítico, resalta tanto las iniciativas dirigidas a considerar el lenguaje (hablar, escuchar, leer y escribir) como un territorio de disputas y de arduas negociaciones culturales del poder y de la acción política; es decir, la formación del ciudadano [...] No cabe duda que la lectura y la escritura tienen estrechos vínculos con las maneras en que el poder y el orden político se procesan (ZAPATA 2005: 191-193).

Consideramos que este punto de conexión discursiva con la realidad es necesario para proporcionar un debate conveniente para todos y que diversifique, potencie las intervenciones orales de los aprendices. Surgiendo, a pesar de todo, frente a los asuntos conmovedores y espinosos expuestos, discusiones políticas, en ocasiones, también divertidas y repletas de gran ironía entre los jóvenes de Enseñanza Media que participaron de esta actividad.

Consideraciones finales

Comprobamos a lo largo de este artículo que los *artefactos visuales* resultan excelentes objetos motivacionales para los educandos, ya que textos, imágenes, conceptos de actualidad y un gran sentido crítico generaron discusiones atractivas, interpretaciones diferentes, desconstrucciones y construcciones lingüísticas innovadoras que tornaron, de forma general, la clase más dinámica y participativa.

Esta gama de elementos en aproximación demostrativa de los *artefactos* puede despertar el interés de muchos jóvenes de varias edades, puesto que no son fórmulas inertes que permiten una sola interpretación posible, ni son, tampoco, mecánicas y/o

aburridas. Por consiguiente, tras evaluar los resultados de nuestra práctica multimodal en clase, evidenciamos que es posible suscitar una saludable desubicación del texto en español, si dinamizamos y resaltamos sus significaciones por medio de la imagen. Consideramos que los *artefactos* y su uso práctico como constructos o medios lingüísticos-discursivos sorprendentes despiertan el interés de los jóvenes en las clases en lengua y literatura española. Bajo nuestra perspectiva, creemos que su aplicabilidad puede ser extensiva tanto para la Enseñanza Media como, principalmente, en la Enseñanza Superior, dadas las características aglutinadoras de los *artefactos* y sus múltiples posibilidades orales y de una escritura simbólica creativa y personal.

Las incisivas temáticas exploradas a partir de estas estructuras poéticas de Parra transmitieron mensajes de mucho potencial sobre la cultura de los pueblos hispanohablantes. De este modo, conseguimos que los estudiantes se identificaran y tomaran partido sobre diferentes problemas sociales y políticos con sencillez. Esta identificación con problemáticas latinoamericanas permite a los alumnos descubrir que ellos también forman parte de un contexto social equivalente y próximo, histórica e ideológicamente.

Entendemos, así mismo, que la constitución de un pensamiento crítico y creativo en lengua española es el inicio de una acción transformadora en los alumnos y les instamos, desde un lugar menos frecuentado, a convertirse pensadores activos en la escuela, ofreciéndoles otros métodos y recursos en sus rutinas escolares.

Concluimos, que los *artefactos visuales* proyectan infinitas lecturas para el estudiante, dándoles un amplio margen en la práctica significativa de la lengua española mediante diálogos muy enriquecedores. La producción de estas manifestaciones artístico-literarias nos parece una estrategia motivacional excelente, de fácil elaboración y un original elemento poético para trabajar el debate y la escritura en diferentes clases y niveles formativos de lengua y literatura en español.

Referencias bibliográficas

BARBISANO, A. M. Nicanor Parra: *antipoemas* para mirar. n. 35. *Letras*. Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

BENEDETTI, M. Nicanor Parra o el artefacto con laureles. *Marcha*. Los poetas comunicantes Montevideo: 1972. p. 41-63.

BRIZ, A. *El español coloquial situación y uso*. 2. ed. Madrid: Arco Libros, 1996.

CANCLINI, N. G. *Lectores, espectadores e internautas*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2007.

_____. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. México D.F.: Grijalbo, 1990.

DÍEZ, C. (et al). *Justificación teórica*. Valencia: Universidad de Valencia, 2002.

GONZÁLEZ, R. P. Literatura y artes visuales en los artefactos de Nicanor Parra. Deutschland/Alemania: Editorial Académica Española, 2017.

GOTTLIEB, M. *Nicanor Parra: antes y después de Jesucristo*. New York: Linden Lane Press, 1993.

HARRIS, T. ¿Qué más podemos agregar sobre Nicanor Parra a sus 100 años? In: *Atenea* 510(2), 2014, 191-194.

HISSA, C. E. V. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

IBÁÑEZ LANGLOIS, J. M. *Para leer a Parra*. Santiago: Ediciones El Mercurio-Aguilar, 2003.

IRWIN, R. L. A/r/tografía. In: DIAS, B; IRWIN, R. L (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografía*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

MARTIN, I. *Síntesis*: curso de lengua espanhola: ensino médio. São Paulo: Ática, 2010.

MORALES, T. L. Conversaciones con Nicanor Parra. In: GOTTLIEB, M. (comp.). *Nicanor Parra: antes y después de Jesucristo*. Antología de Artículos críticos. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 2002.

_____. *Conversaciones con Nicanor Parra*. Santiago: Editorial Universitaria, 1990.

PARRA, N. *Poemas y antipoemas*. Santiago de Chile: Nascimento, 1954.

_____. *Artefactos*. Santiago de Chile: Ediciones Nueva Universidad, 1972.

_____. *Antipoemas*. Antología (1944-1969). Selección y estudio preliminar de José Miguel Ibáñez-Langlois. Barcelona: Seix Barral, 1981.

RAE. *Real Academia Española y Asociación de Academia de la Lengua Española*. 1. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2006.

SOTO, C. Los libros de Nicanor Parra. In: *Estudios Públicos* 136, 2014, 253-298.

URRUTIA, M. E. Subversión en la poesía: el antipoema de Nicanor Parra. In: *Cifra Nueva* 13, 2001, 89-96.

ZAPATA, D. A. De la lectura y la escritura y sus relaciones con la política: algunas perspectivas de comprensión desde los lenguajes políticos. In: LEYVA, E. M. R. (comp.). *Tercer Seminario Lectura: Pasado, Presente y Futuro ¿Extinción o transfiguración del lector?* México: Universidad Autónoma de México, 2005.

Quando tecnologia e práticas de compreensão oral aliam-se nas aulas de língua espanhola: um trabalho instigante e desafiador¹³

Mariane Rocha Silveira¹⁴
Gisele Benck de Moraes¹⁵

Resumo: As práticas relativas à Compreensão Oral (CO) e à Produção Oral (PO) em língua espanhola, aliadas à tecnologia, contribuem para sua apropriação e concedem ao aluno maior autonomia. Essas habilidades, contudo, recebem menos evidência em sala de aula e nos materiais didáticos, ainda que sejam essenciais para uma comunicação efetiva, por contribuir no acionamento de importantes processos cerebrais relacionados às informações e ao conhecimento existente, além de constituírem-se como atividades lúdicas e atraentes aos alunos. Assim, buscou-se, em uma pesquisa qualitativa com um grupo de graduandos de licenciatura, testar-se a eficácia de práticas de CO e tecnologia, em específico quanto à legendagem. Os resultados parciais apontam que elas promovem a interação e a ajuda mútua entre os alunos e contribuem para a sensibilização auditiva e o desenvolvimento da escrita.

Palavras-chave: espanhol; compreensão oral; tecnologia; legendagem.

Resumen: Las prácticas relativas a la comprensión oral (CO) y la producción oral (PO) en lengua española, aliadas a la tecnología, contribuyen a su apropiación y conceden al alumno más autonomía. Estas habilidades, sin embargo, reciben menos evidencia en el aula y en los materiales didáticos, aunque sean esenciales para una comunicación efectiva, por contribuir en el accionamiento de importantes procesos cerebrales relacionados a las informaciones y al conocimiento existente, además de constituirse como actividades lúdicas y atractivas a los alumnos. Así, se buscó, en una investigación cualitativa con un grupo de alumnos de licenciatura, atestiguar la eficacia de prácticas de CO y tecnología, en específico en cuanto al subtitulado. Los resultados parciales apuntan que promueven la interacción y la ayuda mutua entre los alumnos y contribuyen a la sensibilización auditiva y el desarrollo de la escritura.

Palabras clave: español; comprensión oral; tecnología; subtitulado.

A sociedade atual, após inúmeras transformações no que se refere à tecnologia, como método e instrumento, consolida-se sobre o universo digital e a produção

¹³ Recebido em 30 de março de 2018. Aceito em 6 de abril de 2018.

¹⁴ Mestra em Letras - área de Leitura e Formação do Leitor pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: silveiramari@hotmail.com

¹⁵ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: gbenck@upf.br

imane a ela. Diariamente, representativa parte da população mundial, sobretudo a juventude, conecta-se à rede mundial de computadores – internet – para os mais diversos fins: comunicação, pesquisa em diversas áreas, escrita de distintos gêneros textuais, acesso a jogos *online* e interativos, leitura de textos e livros em formato digital, entre outras atividades.

A escola, porém, aparentemente segue excluída do desenvolvimento pós-moderno, ao priorizar anacrônicos métodos – com os quais distintas gerações foram educadas –, mas que não se apresentam suficientes para a geração atual de estudantes, que pensa e vive em rede. Continua a instituição, apesar de avanços consideráveis (e discretas tentativas de modernização) ao longo de sua própria história, ignorando a existência de um universo virtual, com possibilidades quase ilimitadas para diversificação de aulas, ampliação de horizontes e aproximação com seus alunos por meio da leitura e da escrita em um ambiente que já é natural à geração contemporânea.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, de forma específica de língua espanhola, a prática nas escolas – talvez na maioria – não ultrapassa o preenchimento de lacunas no suporte papel ou de pequenas atividades de outras ordens, que não se aproximam do mundo digital (e, por consequência, do interesse dos discentes). Quando consideradas as possibilidades de imersão digital no componente curricular de língua espanhola, as opções para um ensino mais contextualizado e interessante aos alunos a partir dos recursos da rede mundial de computadores são praticamente imensuráveis. Nesse contexto, ao apoiar-se na ferramenta digital, dependendo do preparo e do estímulo, os professores podem fazer com que suas aulas sejam efetivamente significativas ao promover experiências de aprendizagem exitosas, relevantes e interessantes. É pertinente, assim, refletir sobre como o meio digital pode ser explorado em sala de aula em favor do aprendizado do idioma, especificamente em atividades de compreensão oral e, posteriormente, de escrita.

Nesse sentido, as práticas com tecnologia, aliadas à compreensão oral (CO) e também à produção oral (PO), contribuem para a apropriação de uma língua estrangeira que, por sua vez, concede ao aluno maior autonomia na comunicação e também em sua formação como cidadão crítico. Historicamente, as atividades de CO recebem menos evidência em sala de aula de língua estrangeira, seja por desconhecimento teórico/prático, preferência pelo desenvolvimento de outras habilidades ou até por uma

questionável falta de tempo – discurso corriqueiro nos ambientes escolares. Essa lacuna, segundo o enfoque comunicativo, também é percebida em livros didáticos, os quais ainda não priorizam o aperfeiçoamento de CO e PO, mesmo que essas sejam consideradas as bases das outras habilidades, igualmente essenciais para uma comunicação efetiva em língua estrangeira.

Para uma prática efetiva com tecnologia, entre inúmeras possibilidades, podem ser elencadas atividades relacionadas à Tradução Audiovisual (TAV), ou seja, o processo de tradução, oral e escrita, de um material audiovisual no qual se encontra a Audiodescrição, um recurso que permite que o usuário receba a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que essa aparece; isso possibilita que a pessoa desfrute integralmente da obra, siga a trama e capte a subjetividade da narrativa. Há, ainda, como objeto de pesquisa deste estudo, a Legendagem, que permite a convergência e a associação de diferentes conhecimentos, inclusive da aquisição e desenvolvimento de noções sobre tecnologia, em atividades de compreensão oral. Essas exigem atenção e, ao mesmo, tempo, instigam o aluno, que se vê envolvido com áreas que constituem seu interesse e sua rotina e que passam a estar presentes também em sua formação intelectual e humana.

1 O novo aluno e suas relações ubíquas

Com o desenvolvimento tecnológico e o facilitado acesso à internet, a sociedade mudou sua conduta, sua forma de ver o mundo e seu papel nele. De forma análoga, passou a absorver a lógica da rede construída por nós, nexos e conexões, ou seja, a lógica do hipertexto e também da ubiquidade, que passa a dar um novo sentido à leitura e à produção textual. De forma imediata, emerge uma nova cultura – a cibercultura –, definida por LÉVY (1999: 17) como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. E, conseqüentemente, passa-se a assimilar novos conceitos para antigas concepções: *ciberespaço* (espaço), *virtualidade* (realidade), *hipertexto* (escrita linear), *tempo real* (tempo).

Em meio a estas mudanças, no século XXI, emerge um sujeito que já nasce em meio à tecnologia digital. Nesse contexto, percebe-se que, diferentemente de outras

gerações – por motivos diversos –, ele possui raciocínio veloz, lógico e a-linear, avidez por novas informações, familiaridade com dispositivos eletrônicos e com a internet, pensamento e comportamento colaborativo, além de alta habilidade para leituras icônicas. Nascido a partir do final dos anos 80, para VEEN e VRAKKING (2009: 29), trata-se do *homo zappiens* que, ao contrário do *homo sapiens*, cresceu “em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa”. Esses são sujeitos que navegam na internet com desmedida habilidade, quase como uma atividade inata, dado o nível de destreza com que dominam a tecnologia digital e o processo cognitivo que acionam para navegar entre os complicados nós e conexões cibernéticas. É uma criança ou um jovem que “sente prazer em praticamente tudo o que faz on-line; [...] que está disposto a experimentar novas formas de ser; um sujeito multitarefa, que faz diversas coisas ao mesmo tempo [e também] que é ágil e está em constante movimento (mesmo quando seu corpo está imóvel)” (VEEN; VRAKKIN 2009: 81).

Na perspectiva da leitura, a partir deste novo universo digital, segundo os estudos de SANTAELLA (2013), surge um novo tipo de leitor – o ubíquo –, descendente de outros também denominados pela pesquisadora: o contemplativo, o movente e o imersivo. O ubíquo, de acordo com a autora, apresenta características muito semelhantes aos anteriores, visto que não há uma exclusão fenotípica, mas um processo de agregação e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e também motoras: “Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais complexas” (SANTAELLA 2013: 281). Por conseguinte, o leitor ubíquo segue lendo e “transitando entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, pistas, mapas” (SANTAELLA 2013: 278), assim como o movente; ou, à semelhança do leitor imersivo, que com o

[...] leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da

sua presença e de seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA 2013: 278).

O leitor ubíquo, dessa forma, possui uma capacidade distinta dos demais: a de estar presente nos mais diversos lugares e em qualquer tempo, “uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação” (SANTAELLA 2013: 278). Isso só é possível porque, em conformidade com SANTAELLA (2013: 278), a ubiquidade refere-se justamente “a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro”. Nesta acepção, o aparelho celular, como um dispositivo que não apenas permite a conversação, mas também estabelece várias outras relações multimídiais, passa a ser imprescindível para o leitor ubíquo, bem como passa a ser uma marca de sua identidade:

Não são mais simples dispositivos que permitem a comunicação oral, mas, sim, um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, reflexão, esse tipo de habilidade mental que precisa de tempo para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (SANTAELLA 2013: 279).

Logo, surgem novas possibilidades de relacionamentos que aproximam usuários em detrimento da geografia, como o grande fenômeno das redes sociais. Como implicação, as características de pensamento e comportamento atuais, pertencentes ao leitor ubíquo, entram em choque com antigos mas ainda vigentes valores sociais, como aconteceu em outras épocas, com otimistas em relação ao novo – que oprime e, muitas vezes, assusta – e o antigo – seguro em ver e ser. Para LÉVY (1999b: 12), a questão crucial em relação à novidade “não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural”, algo que a sociedade já apreendeu, porém que algumas instituições, como a escola (em especial a pública), aparentemente ainda não.

1.1 As relações entre os leitores ubíquos e o espaço escolar

A geração virtual, apesar de apresentar características tão distintas de outras gerações, como lógica de pensamento rápido e a-linear (acompanhando os bites da banta larga), é uma geração preocupante na visão de pais e educadores devido ao sedentarismo, à redução de relações sociais “reais”, bem como pelo imediatismo com que deseja as coisas e as informações, demonstrando visível falta de paciência. No espaço escolar, em específico, muitas vezes demonstra falta de interesse e vontade de realizar as atividades, inquietação e desatenção. De acordo com VEEN e VRAKKING (2009: 27),

Ouvimos muitos deles [professores] dizerem que os alunos dedicam atenção às coisas por um período curto de tempo, que não conseguem ouvir alguém por mais de cinco minutos. Os professores afirmam que as crianças não conseguem se concentrar em uma tarefa só, fazendo várias coisas paralelamente, e que esperam obter respostas instantaneamente quando fazem uma pergunta.

No processo contrário, esses jovens, segundo os referidos autores (2009), consideram a escola como uma pequena parcela de sua vida. As crianças sabem que precisam ir à escola, realizar atividades e provas, mas este seria um local mais a serviço das relações interpessoais, favorável, portanto, ao encontro de amigos, do que um lugar para reflexão e aprendizagem.

O homo zappiens considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente a aprender e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com sua audiência. A escola é um dos pontos da vida cotidiana dos alunos, mas não é o mais importante. É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias (VEEN; VRAKKIN 2009: 47).

Isso porque para eles – os novos sujeitos – o espaço escolar, muitas vezes, não é um lugar desafiador, ao considerarem que o conteúdo trabalhado é irrelevante às suas vidas futuras e, em especial, às suas vidas atuais. O monológico e linear quadro com giz

contrasta em demasia com a hipertextual multimídia, com suas luzes, cores e possibilidades de imersão de uma representativa parcela da sociedade brasileira. Estas características do ciberespaço, portanto, teriam delineado uma geração que se diferencia não apenas no nome de gerações anteriores (X, Coca-Cola, Saúde, Pós-guerra), mas nas suas maneiras de ser, de agir e, principalmente, de pensar. Segundo RETTENMAIER (2010: 202): “Diferentes de nós, os mais velhos, acostumados a aprender à luz de conceitos e definições verbalizadas e impressas, os jovens aprenderiam lendo, vendo, assistindo, ouvindo, falando, escrevendo, simulando... fazendo”.

Desse modo, a que ponto as escolas e os professores de língua estrangeira, especificamente, estão preparados em relação à tecnologia e também pedagogicamente para dela fazerem uso em favor do ensino e do aprendizado? De que formas utilizam as novas ferramentas tecnológicas, em especial da internet, para suscitar novos resultados, aproveitar o potencial cognitivo de seus alunos sem recair em atividades propedêuticas e lineares, que poderiam ser feitas em qualquer suporte?

Tal forma de entendimento (do monologismo e inadequação da escola quanto aos meios digitais, amplamente difundidos atualmente) tende a questionar e forçar a escola para que perceba as mudanças que ocorrem ao seu redor e ajuste-se a elas criticamente. No entanto, quantas vezes, sob o pretexto de ser inovadora, ela não repete as práticas monológicas em suportes diversos? O fato de o computador, a televisão e aparelhos de som terem adentrado a sala de aula não significa, necessariamente, que as técnicas tenham mudado. Talvez, os alunos sigam usando os computadores para digitar trabalhos ou como entretenimento em redes sociais.

Isso ocorre por uma série de fatores que vão desde a forma como a escola está organizada (em um processo linear de ensino, marcado por uma rigidez disciplinar que, no mínimo, inibe a possibilidade de interação, quando não a elimina completamente), até o despreparo dos professores. Esses, muitas vezes, não dominam o meio digital e, em muitos casos, não se esforçam para isso. Há ainda aqueles que, apesar do esforço, recaem em armadilhas ao optar por programas que, a despeito da aparente interatividade, não a possuem de fato.

2 Ensino de língua espanhola com o uso de tecnologia

O ensino de línguas estrangeiras ou línguas adicionais nas escolas sempre gerou muitas controvérsias e críticas, principalmente no que se refere à má qualidade no ensino, à falta de material didático, ao excedente de alunos nas turmas, entre outros aspectos que impossibilitariam a aprendizagem do estudante para adquirir completa fluência no idioma que está aprendendo. No entanto, torna-se necessário considerar que um dos principais objetivos das aulas de idiomas na escola é a formação de cidadãos críticos e competentes dentro da diversidade cultural, e não exatamente um falante fluente em todas as situações.

O importante é que o aluno seja letrado na língua, ou seja, faça uso social desta em práticas e situações de interesse do próprio e de seu entorno. Assim, as aulas que permitem a identificação do aluno e que fazem sentido a ele promovem de forma consequente o uso da linguagem entre os colegas, de modo que chegam a conhecer a si mesmos, aos outros e à língua que os une. Na preparação de uma aula, torna-se imperativo considerar que cada aluno é egresso de uma realidade com as mais distintas culturas e ideologias, e que os conteúdos e materiais utilizados em aula devem respeitar estes aspectos, assim como os próprios conhecimentos dos alunos e seus interesses.

Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, os jovens desta nova geração possuem o anseio de trabalhar com as novas tecnologias, ainda que alguns não tenham contato direto, por motivos diversos. Navegar na internet, trabalhar com imagens e música, participar de jogos *on-line* ou relacionar-se com seus pares (ainda que virtuais) constituem alguns de seus principais interesses. Então, por que não trazer o mundo deles, dos jovens estudantes, para dentro da escola, mais especificamente, para dentro da aula de língua espanhola? MORAN (2007: 163) pontua com exatidão a importância do uso de tais ferramentas em sala de aula:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Há algum tempo, TEELER e GRAY (2000: 3) inferiram que, por ter surgido nos Estados Unidos, a internet possuía como idioma oficial para a comunicação a língua inglesa, o que tornava o ambiente virtual altamente propício para o ensino e a aprendizagem deste idioma. Ao mesmo tempo, salientavam que devido a sua base de dados ser multilíngue, alguns estudiosos apresentavam o pressuposto de que talvez essa realidade mudasse, o que pode ser confirmado nos dias de hoje: a internet foi democratizada¹⁶ e globalizada, com algumas exceções.

O mundo virtual torna-se uma poderosa ferramenta para o ensino e também para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Inúmeras são as possibilidades de imersão e de aspectos a serem aproveitados pelo professor, entre eles a “de se desenvolver culturalmente, de estar aberto às novas experiências e de aprimorar uma percepção mais crítica e ampla sobre diferentes povos e culturas” (SANTOS 2006: 49).

Assim, a internet ao abrir-se em momento de interação na sala de aula, pode instrumentalizar o ensino de língua estrangeira em vários momentos: desde a pré-leitura, até a produção, cabendo ao professor fazer a escolha que seja mais adequada ao seu trabalho e, sem dúvida, a sua realidade. No desenvolvimento das aulas, normalmente os professores, mesmo aqueles que trabalham com as novas tecnologias, optam por trabalhar de forma mais tradicional, utilizando quadro, caderno e livros, até para que os alunos, principalmente os mais novos, criem a cultura de leitura e escrita, o que é altamente benéfico. Mas, às vezes, uma atividade distinta pode ser realizada para fixação de conteúdo, como um jogo virtual – há muitos disponíveis em língua estrangeira, para todas as faixas etárias e níveis de aprendizagem. Como atividade principal para o desenvolvimento de uma competência, esta atividade lúdica estimulará, além da aprendizagem do conteúdo, novas técnicas e estratégias, assim como disciplina, atenção e trabalho em grupo ou colaborativo, dependendo do jogo utilizado, próprios de uma prática voltada à ubiquidade.

Portanto, o professor deve estar preparado para um trabalho distinto com seus alunos, construindo suas práticas de ensino sempre de acordo com os interesses destes, o projeto político-pedagógico da escola, os objetivos das aulas, a sociedade onde está

¹⁶ XAVIER (2009) utiliza a nomenclatura “tecnocracia” para referir-se à democratização da tecnologia e da internet.

inserido e o que nela ocorre. Faz-se imperativo, nesse sentido, criar alternativas dinâmicas e ubíquas para instigar os estudantes a querer aprender mais e para que este conhecimento seja sólido. Especificamente em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, ARAÚJO (2005: p. 26-27) afirma:

É tarefa de qualquer educador, hoje, procurar identificar de que forma os avanços tecnológicos podem contribuir para facilitar o ato de ensinar e de aprender. Para os professores de idiomas, especialmente, a internet pode ser encarada, no mínimo, como uma grande fonte de recursos, lugar do múltiplo e da diversidade, em termos de conteúdo e de gêneros textuais.

É evidente que tudo dependerá também da formação do professor, se ele foi incentivado, tanto na graduação quanto em outros cursos, a ser um agente da educação que sempre está buscando novas formas de ensinar. O certo é que a tecnologia encontra-se disponível àqueles que a ela recorrerem, especialmente no que tange à educação e ao ensino de língua estrangeira.

2.1 A legendagem como recurso para ensino e aprendizagem de língua espanhola

A palavra “traduzir”, de acordo com FERREIRA (2010: 748), pode significar “transpor, trasladar, duma língua para outra; verter” ou ainda “Explicar, manifestar” e “Simbolizar, representar”, ou seja, em uma tentativa de definição, este termo apresenta dicotomias semânticas. Isto porque, como senso comum, sabe-se que uma palavra pode apresentar diferentes significados, dependendo do contexto onde é empregada – as palavras não possuem significados fixos ou estáveis, aumentando a disparidade quando cotejadas com uma língua estrangeira, ainda que possam possuir as origens análogas.

Nesse sentido, ARROJO (1992) propõe uma redefinição em relação ao conceito de tradução e do ato de traduzir. Segundo ela, como afirmado anteriormente, as palavras não possuem significados únicos e tampouco fixos, mas há uma aspiração compartilhada entre diferentes teóricos de “se chegar a uma verdade única e absoluta, expressa através de uma linguagem que pudesse neutralizar completamente as ambiguidades, os duplos sentidos, as variações de interpretação, as mudanças de sentido

trazidas pelo tempo ou pelo contexto” (1992: 17), expressas em cada tradução, de acordo com a bagagem histórica e cultural da figura do tradutor. Assim, segundo a autora (1992: 38), a tradução não consegue ser uma reprodutora literal do texto de partida, mas sim uma interpretação, uma nova versão daquele.

Não obstante, essa criação de um novo texto pode ocorrer em diferentes mídias. Conforme referenciado anteriormente, a Tradução Audiovisual (TAV) alude à técnica de tradução (legendagem e dublagem), oral e escrita, de materiais audiovisuais, como filmes, documentários, séries, diferentes programas televisivos ou até desenhos animados. Segundo MENDES (2007),

[...] outros termos também têm sido usados para denominar esse mesmo processo tradutório, como, por exemplo, tradução de filmes ou tradução fílmica, tradução para as telas e tradução de multimídia, embora possam abranger vastas ou restritas práticas de tradução audiovisual.

No entanto, percebe-se agora outra possibilidade oferecida pela TAV: a de servir também como ferramenta em sala de aula, ao enriquecer, de forma específica, as aulas de língua espanhola.

Alguns autores, como BARBOSA (2009), defendem o uso de materiais audiovisuais legendados em sala de aula, tendo em vista que, por não serem produzidos com fins didáticos, eles podem motivar os alunos para o aprendizado e também envolvê-los em diálogos mais autênticos em comparação aos utilizados tradicionalmente, o que torna os materiais midiáticos ferramentas úteis no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitam ao aluno uma maior internalização do aprendizado por meio da associação de sons, imagens, linguagem escrita e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da fluência e da pronúncia dos alunos, isto é, no desenvolvimento da CO e da PO. Sobre isso, DIAZ CINTAS (2003: 65) afirma:

[...] Os filmes legendados são ferramentas muito importantes na aprendizagem de línguas estrangeiras os quais, infelizmente, parecem ter passado despercebidos por muitos. [...] O espectador que assiste a filmes em outro idioma – geralmente inglês, com legendas na sua própria língua – encontra-se em uma situação ideal para aprender ou consolidar seu conhecimento do idioma

estrangeiro. Por isso, não é de se estranhar que em países que favorecem o uso de legendas, a população tende a ter um bom domínio do inglês.

A técnica da legendagem, que provavelmente nasceu junto com o cinema, popularizou-se ao alcançar a preferência de um significativo grupo de espectadores nos últimos anos, com acesso facilitado ao mercado filmico, em detrimento da dublagem. Isso também apontou para uma maior crítica em relação às traduções realizadas pelos profissionais da área, muitas vezes por aqueles que não possuem conhecimento sobre as técnicas. CASTRO (2004: 9) disserta sobre esta questão:

Es frecuente oír a espectadores –y aun a críticos cinematográficos que ignoran los entresijos y técnicas de la subtitulación– decir que «tal o cual película estaba mal subtitulada porque no aparecían escritas muchas de las frases dichas». Eso es quizá lo más llamativo de la subtitulación. En función de la película y la abundancia del texto, la merma puede llegar a ser de hasta un 75% de las palabras, que no del mensaje. Precisamente esa es la labor principal del subtitulador: lograr transmitir el mensaje reduciendo notablemente las palabras necesarias para expresarlo.

Esta redução de palavras, assim, aponta para uma leitura, em linguagem neutra, que tenta alcançar o maior público. Obviamente, trata-se da voz do tradutor, como legitima JOIA (2004), ou, de acordo com as proposições de ARROJO (1992), a escolha vocabular apresenta-se muito particular e envolve inúmeros processos, mas nenhuma tradução é capaz de traduzir fiel e perfeitamente ou ainda a totalidade do texto: a tradução é uma leitura do texto de partida: “Qualquer tradução, por mais simples e despretensiosa que seja, traz consigo as marcas de sua realização; o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e as perspectivas de seu realizador” (ARROJO 1992: 78).

Em alguns casos, nessa acepção, surge a necessidade de o tradutor (legendador) realizar uma negociação ao lançar mão de algumas estratégias no ato de tradução, de maneira que não haja uma perda de sentido do que está sendo traduzido ou para que haja um equilíbrio na tradução. Sobre este ponto, o já mencionado autor italiano afiança:

A tradução se apóia [sic] em alguns processos de negociação, sendo a negociação, justamente, um processo com base no qual se renuncia a alguma coisa para obter outra – e no fim as partes em jogo deveriam experimentar uma

sensação de razoável e recíproca satisfação à luz do áureo princípio de que não se pode ter tudo (ECO 2011: 16-17).

Ainda conforme ECO (2011), a tradução, assim, tornar-se-á – quase a mesma coisa em relação ao texto de partida – expressão, não obstante, que nomeia sua obra teórica a propósito de suas experiências com tradução. Há um jogo de perdas e ganhos (negociação) no ato de traduzir, necessitando que se agencie o significado de uma palavra para que ele constitua sentido na língua em que está sendo traduzida, mesmo que haja perda em relação ao significado original. Isso, porém, não garante total liberdade para que o legendador transforme o texto; ele deve, obrigatoriamente, respeitar a essência da obra, já que “traduzir significa sempre cortar algumas das consequências que o termo original implicava” (ECO 2011: 100), sem retirar sua essência.

A legendagem, dessa forma, como procedimento técnico único, conta com normas gerais para a sua produção. Caracteriza-se pela inserção de um texto escrito, geralmente na parte de baixo da tela, que aparece em sincronismo com as falas da produção audiovisual. Quanto ao número de caracteres que deve conter a legenda, BARBOSA (2009) salienta que se reduzem de 30 a 40 caracteres por linha e sem divisão silábica, apresentados em uma ou duas linhas na parte inferior da tela. Deve haver uma coerência entre o tempo do áudio e o número máximo de caracteres permitidos, sendo aproximadamente quinze por segundo, no máximo, optando-se sempre por legendas curtas (30 a 35 toques) para adaptarem-se à tela da televisão.

No Brasil, a produção de legenda aberta para televisão e vídeo é feita em três etapas. A primeira refere-se à tradução do roteiro do filme, na qual se deve considerar a gramática e a ortografia correta, boa síntese das informações, ritmo e musicalidade do texto, estética e padronização da legenda, além de uma tentativa de fidelidade na tradução e na conquista de naturalidade do texto – talvez o elemento essencial do processo. Na segunda etapa, faz-se a marcação das legendas em um *software* específico, ponderando a localização de tempo de entrada e saída do texto (*spotting*), trabalho que exige bom treinamento, uso de técnicas e atenção durante o processo, assim como na revisão do trabalho final. E, por último, a terceira etapa refere-se à da queima das legendas – também denominada legenda química –, na mídia final, ou seja, a inserção

ou impressão da legendagem no produto final, o que fica a cargo da produtora encarregada pela produção (ALARCÓN 2006).

Em todas as etapas, faz-se necessário possuir bons conhecimentos do idioma original do filme para uma interpretação adequada, dispondo de sensibilidade para captar a essência do personagem – o que exige criatividade para trazer à legenda a ideia completa, mas de maneira resumida. Uma legenda adequada deve estar inserida no tempo exato da fala, de maneira que harmonize o discurso e a leitura. Isso decorre porque a linguagem da legenda deve ser coerente com a linguagem do personagem em questão (o que inclui a naturalidade), deve respeitar a ambientação do filme e também fazer uso de uma linguagem coloquial. Ainda, para essa tradução, devem ser sopesadas algumas convenções ortotipográficas definidas por KARAMITROGLOU:

1. Os pontos suspensivos ao final da legenda indicam ao receptor que o texto está incompleto e que irá aparecer o resto do mesmo na legenda seguinte;
2. O ponto final de uma legenda denota o final da ideia ou do discurso;
3. O travessão indica a fala dos personagens, quando há mais de um personagem interagindo na legenda;
4. As aspas são empregadas para demarcar citações, apelidos, palavras estrangeiras ou para gírias;
5. A vírgula, o ponto e vírgula e os dois pontos, devem ser evitados na legenda, porque podem provocar pausas longas e interferir no ritmo de leitura do receptor;
6. O itálico é usado para os discursos de personagens que não estão aparecendo na tela, para sonhos, pensamentos, letras de músicas e palavras estrangeiras transcritas em sua forma original;
7. Os títulos devem estar em letras maiúsculas (1998 apud GARCIA 2001: 14).

Para o trabalho em sala de aula, com a finalidade específica de desenvolvimento de compreensão oral e das habilidades necessárias para fluência linguística, a legendagem torna-se, dessa maneira, uma prática interessante e atraente, ao mesmo tempo em que é desafiante. Deve-se cuidar, porém, a adequação do nível dos alunos ao material a ser legendado, além do atento estudo sobre as regras de legendagem e do conhecimento prévio do *software* a ser utilizado – o mais comum, no Brasil e em alguns outros países, é o *Subtitle Workshop*, que cria e edita legendas e está disponível gratuitamente na internet.

3 A prática com legendagem em sala de aula

3.1 Metodologia

Na presente pesquisa, propôs-se um exercício de legendagem – realizado durante aulas de língua espanhola – a alunos concluintes de um curso de graduação para formação de professores na área de Letras, em uma instituição privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, que contém dados descritivos obtidos diretamente pelo pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa e ao ambiente estudado: uma pesquisa descritiva que visa mais ao processo que ao produto, bem como se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ 1986: 13).

A atividade foi realizada durante a aula e os alunos puderam executá-la após as explicações da professora e com os auxílios necessários para a aplicação da técnica. O curta do gênero comédia *La primera vez*, escolhido para esta prática de legendagem, foi produzido na Espanha, escrito e dirigido por Borja Cobeaga. Além disso, recebeu indicação para a XVI edição dos Prêmios Goya, em 2002, na categoria de melhor curta-metragem de ficção e ganhou 35 prêmios em outros festivais. Para maior interação sobre o texto original, segue a transcrição de um trecho, realizada pelas autoras do presente artigo:

- Buenas tardes.
- Perdón, creo que me he confundido de piso. Tendré...
- ¿Confundido? ¿No viene usted de la agencia?
- Sí.
- Pues pase, no se quede ahí.
- Yo busco a Begonia Aguirre.
- La acaba de encontrar.
- ¿Usted es Begonia Aguirre?
- Sí. No se preocupe, está usted en el sitio correcto. Pase...
- ¿No quieres tomar algo antes? Precisamente cuando ha llegado estaba haciendo café.
- Por mí, encantado. Pero...
- ¿Qué pasa? ¿No le apetece?
- No, no, no... no es eso. No le dice a usted que cobro por hora... pero que...

- Ah, bueno. Es por el dinero. No hay problema. Entonces, café y algo para picar.

Trata-se de um fragmento do diálogo travado entre os dois personagens da trama: uma senhora idosa que contrata os serviços de um garoto de programa por meio de uma agência e o próprio rapaz. Para esta atividade, os alunos não receberam o roteiro, a fim de produzir com maior fidedignidade a atividade de compreensão oral. Assim, tiveram o desafio de ouvir o diálogo em língua espanhola e construir as legendas em língua portuguesa, usando para tanto o programa *Subtitle Workshop*, baixado em computadores da instituição de ensino. Foram disponibilizados para a atividade fones de ouvido, a fim de que nenhum ruído externo atrapalhasse o exercício.

3.2 Análise dos dados

Os resultados parciais (já que se pretende dar continuidade ao estudo) apontam que as atividades de compreensão oral aliadas à tecnologia, como a legendagem, contribuem para a sensibilização auditiva do aluno, inclusive quanto à identificação de diferentes sotaques ou expressões próprias da língua falada. De forma análoga, contribuem para o desenvolvimento da escrita, já que há a necessidade de realização de uma negociação de significados, ao considerar as limitações que as legendas apresentam.

Cabe salientar, ainda, que antes da aplicação dos exercícios realizados, foram apresentadas aos alunos algumas regras de legendagem, em específico as regras ortotipográficas deliberadas por KARAMITROGLOU (1998 apud GARCIA 2001), bem como outras informações relevantes sobre o programa usado e regras gerais sobre a legendagem, disponíveis no Manual de Legendagem de César ALARCÓN (2006).

A investigação, ainda, norteou-se, a partir de alguns critérios, definidos pelas pesquisadoras. A saber: a) verificar se a tradução tornou-se tão somente uma transferência para a outra língua ou há uma leitura mais detalhada e específica; b) observar se há naturalidade nas legendas criadas ou é tão somente uma tradução desatenta; c) analisar se os participantes perceberam em sua escolha – negociação de sentido – a fluência necessária na língua de chegada; e d) entender como resolveram problemas de tradução, como o uso do tempo cronológico e das gírias.

A partir de então, tornou-se perceptível que os alunos participantes assimilaram e aplicaram de forma adequada as regras de legendagem apresentadas a eles. E, a partir desses critérios levantados, será apresentada aqui a análise de dois trechos propostos e legendados pelos alunos sem, entretanto, identificá-los.

Trecho 1

1

00:00:17,000 --> 00:00:19,876

A PRIMEIRA VEZ

2

00:00:31,000 --> 00:00:34,500

- *Boa tarde.*

- *Perdão, acho que me confundi de apartamento, tinha...*

3

00:00:34,501 --> 00:00:38,200

- *Confundido? Você não é da agência?*

- *Sim...*

4

00:00:38,201 --> 00:00:39,900

Então entre, não fique aí.

5

00:00:40,000 --> 00:00:42,500

Eu busco a Begônia Guille...

6

00:00:42,630 --> 00:00:44,000

Acaba de encontrar.

7

00:00:46,000 --> 00:00:49,960

- *Você é Begônia Guille?*

- *Sim, não se preocupe. Você está no lugar correto.*

8

00:00:49,961 --> 00:00:50,961

Entre.

9

00:01:09,850 --> 00:01:14,520

Não quer tomar algo antes?

Estava fazendo café exatamente quando você chegou.

10

00:01:14,521 --> 00:01:18,100

- *Eu agradeço, mas...*

- *Tudo bem? Não gosta?*

11

00:01:18,101 --> 00:01:21,890

Não, não, não é isso. Eu disse que cobro por hora, e não creio que...

12

00:01:22,300 --> 00:01:27,910

Ah, é pelo dinheiro. Não há problema.

Então, café e algo para petiscar?

Pode-se perceber neste trecho o quanto o participante tentou ser fiel ao texto oral dos atores, uma vez que busca utilizar as reticências para marcar a tonalidade da fala e as interjeições para marcar a admiração expressada no texto oral. Essa ideia faz-nos corroborar com ECO (2011), em específico quando afirma que a tradução tornar-se-á “quase a mesma coisa” em relação ao texto de partida, ou seja, um bom texto legendado deve-se manter o mais fiel possível ao original para que tenha verossimilhança e fidedignidade.

O participante, além disso, saiu-se bem na apresentação da legendagem, pois foi possível perceber o respeito pelo tempo necessário de uma legenda e pela adequação e fluência das palavras na língua alvo. No entanto, na legendagem do trecho 11, o aluno poderia ter dividido a frase, o que facilitaria a leitura pelo espectador:

11

00:01:18,101 --> 00:01:21,890

Não, não, não é isso.

Eu disse que cobro por hora, e não creio que...

Todas as outras legendas estão divididas adequadamente e dentro do limite estabelecido pela oralidade dos falantes. Isso nos faz concordar com BARBOSA (2009), ao alentar que se reduzem de 30 a 40 caracteres por linha e sem divisão silábica, apresentados em uma ou duas linhas na parte inferior da tela.

Trecho 2

1

00:00:17,302 --> 00:00:19,839

A PRIMEIRA VEZ

2

00:00:31,153 --> 00:00:31,914

Boa tarde

3

00:00:32,015 --> 00:00:34,015

Desculpa, acho que confundi o andar

4

00:00:34,227 --> 00:00:36,921

- Está marcado errado...

- Confundido... Você não vem da agência?

5

00:00:36,822 --> 00:00:38,022

Sim

6

00:00:37,923 --> 00:00:40,023

Pode entrar, não fique aí

7

00:00:41,624 --> 00:00:43,124

Estou procurando por Begônia Guille

8

00:00:43,125 --> 00:00:44,125

Pois, acaba de encontrar

9

00:00:45,226 --> 00:00:46,926

Você é Begônia Guille?

10

00:00:46,927 --> 00:00:50,327

Sim

Não se preocupe, está no endereço certo

11

00:00:50,328 --> 00:00:51,728

Entre

12

00:01:10,529 --> 00:01:12,329

Não quer tomar algo antes?

13

00:01:12,330 --> 00:01:14,730

Coincidentemente, quando você chegou estava fazendo um café

14

00:01:14,731 --> 00:01:16,331

Por mim, tudo bem, mas é...

Neste fragmento, pode-se perceber que o participante não utiliza o recurso das reticências para marcar a fala e a entonação dos personagens, com exceção do último trecho, o que nos faz interpretar a finalização da legendagem por parte do participante. Também não faz uso das interjeições para marcar a admiração dos personagens durante as falas. Afirma-se, neste caso, que se trata de uma transferência mais fiel ao texto, mas

não às expressões dos personagens. Talvez isso tenha facilitado o processo de legendagem, assim como o fato de que o participante tenha conseguido ir mais adiante no texto, o que é possível perceber, pois o primeiro participante realizou doze legendagens, enquanto o segundo realizou 14.

Do mesmo modo, pode-se notar a diferença na escolha do vocabulário: enquanto o primeiro traduziu como equívoco de apartamento, o segundo traduziu como equívoco de andar. Neste caso, é possível notar a pessoalidade na escolha vocabular, o que corrobora com a ideia de ARROJO (1992), ao proferir que a escolha vocabular é muito particular e envolve inúmeros processos subjetivos, os quais devem ser respeitados. Mas, para que haja essa liberdade na escolha das palavras, o tradutor precisa estar apropriado do contexto em que a fala ocorre. Neste caso, se verificarmos pela fala original, em espanhol, pode-se concluir que a melhor opção seria pela palavra apartamento, uma vez que o personagem acredita que tenha errado de apartamento, não de andar. Portanto, o tradutor do primeiro trecho conseguiu traduzir de forma mais adequada no momento de completar a legenda, o que intui a perceptível existência de uma negociação de sentido dentro do contexto natural.

Outro detalhe importante, e relacionado à tradução realizada pelo segundo participante, é que ele tece escolhas de legendagem menores, preferindo frases curtas e, portanto, utilizando menos tempo de legenda. Com exceção dos trechos quatro e treze, todas as outras legendas possuem uma única frase curta. A utilização de legendas curtas faz-nos concordar novamente com BARBOSA (2009), pois a autora sugere que deva haver uma coerência entre o tempo do áudio e o número máximo de caracteres permitidos, sendo aproximadamente quinze por segundo, no máximo, optando-se sempre por legendas curtas, para completa leitura pelo expectador, o que é possível apreender na escolha do participante em questão.

Ainda, pode-se perceber outra diferença entre os dois trechos analisados, referente à pontuação. O primeiro tradutor parece estar muito mais atento quanto ao uso dos pontos adequados para os diálogos entre os dois personagens, fazendo uso de pontos finais, reticências, pontos de interrogação e travessão para iniciar os diálogos, marcações de que o tradutor do segundo no trecho não faz uso. Nesse sentido, compreendemos o quanto o trabalho de um tradutor para legendas apresenta-se

complicado, uma vez que exige habilidades, compreensões de contextos, culturas e escolhas apropriadas para determinados espaços dentro das legendas.

4 Considerações finais

No processo de análise, foi possível perceber que trabalhar com legendagem não é um ofício fácil e aprofundar questões de tradução e legendagem em sala de aula de um curso superior para formação de professores de espanhol também não. Mas compreendeu-se também que os alunos precisam ter noções básicas sobre legendagem e tradução, uma vez que o mercado de trabalho está em franca ascensão e existe uma demanda muito grande nessa área de atuação. Faz-se imprescindível o conhecimento básico para que possam ter interesse em seguir estudando e, talvez, buscar cursos de formação específica para legendagem e tradução.

As análises dos trechos contribuíram, ainda, para compreender como funciona um processo de legendagem e explicitar critérios e conceitos básicos de que um tradutor precisa, a saber: conhecer bem contexto e cultura em que a legenda será aplicada; conhecer e dominar aspectos linguísticos necessários para fluência da língua-alvo e entendimento por parte do espectador; trabalhar minuciosamente em relação à aplicação do tempo da legenda e do espaço que ela poderá ocupar na tela para possível leitura do espectador. Nesse sentido, infere-se que exercer um trabalho de tradutor exige além de competência, amor pelo que se faz, pois deixa transparecer todo o conhecimento que a pessoa poderá aplicar em telas, seja para a televisão ou para o cinema.

A atividade com tecnologia também proporcionou aos alunos um momento importante e instigante, que despertou o desejo de realizá-la, ainda que complexa e um pouco demorada, além do importante exercício de treino auditivo e de produção escrita, uma demonstração clara de que as instituições de ensino podem – e devem – inovar em suas práticas, entrando de fato no processo educativo do século XXI.

Referências bibliográficas

ALARCÓN, César. 4 ESTACIONES – tradução, legendagem e interpretação. In: _____. *Manual de Legendagem*. Arquivo de texto, inédito. Rio de Janeiro. 2006.

ARAÚJO, Daniela de David. Leitura em língua estrangeira e internet: possibilidades do ciberespaço. In: CARBONI, Florence; BOROWSKI, Luana Zancaro (org.). *A interdisciplinaridade e o ensino de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BARBOSA, Edilene Rodrigues. *O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2009.

CASTRO ROIG, Xosé. Sólo ante el peligro. Experiencias de un subtitulador. La linterna del traductor. In: *Revista de Traducción* 9, 2004, 8-13.

DIAZ CINTAS, Jorge. *Teoría y Práctica de la subtitulación: Inglés-Español*. Barcelona: Ariel S.A, 2003.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini-Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

JOIA, Lucia. A Tradução audiovisual e a voz do tradutor. In: *Tradução em Revista*, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Regina Helena Ribeiro. *Diretor de dublagem e dublador: os co-autores da tradução para dublagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2007.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: _____. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper) mediação leitora: do blog ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; RÖSING, Tania. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos. Novas tecnologias em educação: repensando a formação do professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos (org.). *Tecendo caminhos em informática na educação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

TEELER, Dede; GRAY, Peta. *Use the internet in ELT*. Harlow: Pearson Educational Limited, 2000.

VRAKKING, Ben; VEEN, Wim. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RESENHA

abehache - n° 13 - 1º semestre 2018

LANDERO, Luis. La vida negociable. Barcelona: Tusquets editores, 2017¹

Juan Ignacio Jurado Centurión López²

Observaba el escritor Jesús Martín Barbero que existe un presente que está perdido en nuestro pasado y que es preciso rescatarlo. Esa filosófica sentencia del semiólogo colombiano gana más sentido cuando pasamos las páginas de la más nueva novela de Luis Landero. Como bien explica la propia presentación del libro, Landero nos introduce otra vez en un lacónico relato biográfico que nos devuelve a tiempos pasados. Una vez más el escritor establece un diálogo con algunos autores seminales de nuestra literatura como Miguel de Cervantes, Francisco de Quevedo o Lope de Vega a través de sus vívidos retratos humanos al límite.

Sin embargo, en esta ocasión el prosista, oriundo de Extremadura, en la región sur de España, profundiza aún más en la herida y nos introduce de lleno en nuestra eterna picaresca. Nos conduce por medio de esa intertextualidad atemporal con este género literario al narrar la historia de las vivencias del joven Hugo con una brutal sinceridad. Es un retrato humano que nos aproxima, a través de este desventurado personaje principal, a la parva inocencia de un Lazarillo niño que emprende su camino de la mano del ciego sin saber lo que está por venir. Nos devuelve a las desventuras de un ya curtido Buscón llamado de Pablos quien, en las primeras páginas de su narración en primera persona, nos explica el dilema que va a marcar el inicio de sus andanzas y el devenir de los terribles acontecimientos que vendrán después: seguir los pasos de su madre, hechicera de profesión, o de su padre, gran amigo de lo ajeno.

Del mismo modo, Hugo, nuestro protagonista, en las primeras páginas, también sufre la misma disyuntiva; ¿qué pasos debe seguir? Debe optar entre atender a los consejos maternos o a los paternos; los de un padre corrompido por un sistema podrido, algo que no le augura nada bueno o las recomendaciones de una madre que traiciona sus principios y a su propio marido por la insatisfacción que le provoca su desgraciada e infecunda vida cotidiana. Esta duda existencial que vive nuestro protagonista

¹ Recebido em 4 de janeiro de 2018. Aceito em 12 de maio de 2018.

² Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: juanig@terra.com.br.

impregnará cada una de las páginas de este retrato social que nos devuelve con toda su amargura y crueldad a una tradición literaria que se repite infelizmente, a cada cierto tiempo, en nuestra historia.

Para la crítica más objetiva, el género picaresco como fórmula narrativa de sobrevivencia nos acompaña desde el inicio de los tiempos y de cuando en cuando se manifiesta en la literatura. Es un resurgimiento transitorio para una sociedad que clama por menos idealizaciones evasivas en idílicos espacios imaginarios y ansía encontrar en las creaciones literarias la presencia de más lugares comunes y de realidades palpables, aunque estos sinceros retratos sean duros y casi siempre tan crueles como la vida misma. Fue siempre así con nuestro género mayor durante el denominado Siglo de Oro y lo será también en otras ocasiones como en el incisivo costumbrismo decimonónico de Mariano José de Larra, en el casi surrealismo de Ramón del Vallé Inclán y su mordaz esperpento, en el tremendismo de Camilo José Cela, en la terrible sinceridad, duela a quien duela, del escritor vallisoletano Miguel Delibes. La tradición ahora retorna, de forma ejemplar, de la mano de Luis Landero y su vida negociable.

La historia de Hugo y de todos los demás personajes que le rondan nos conmueve por su cruda sinceridad y por la constante búsqueda de un objetivo vital que los aparte del cruel determinismo al que son abocados y por los valores humanos que se encierran tras cada uno de sus pasos. El deseo de arraigo, de pertenencia, es lo que mueve en un primer momento a este heredero de Lazarillo llamado Hugo, que con el espejo referencial de sus progenitores pretende encontrar su propio espacio en la sociedad. Sin embargo, el brutal encuentro con la realidad, primero a través del ejemplo de sus padres y posteriormente ya en sus propias carnes, llevará a este Buscón llamado Hugo al desencanto y al desarraigo de quien va perdiendo a cada aventura vivida la fe en la humanidad. Cuando la vida nos hace víctimas de nosotros mismos, resulta difícil saber quién es el verdadero culpable. Esta terrible máxima puede resumir en breves palabras el sino de nuestro protagonista; víctima de sí mismo e incapaz de escapar de su propia trampa.

Afirmaba Francisco Umbral en su maravilloso ensayo sobre el supuesto poeta maldito presente en la obra lorquiana (1968) que a nuestra literatura le resulta difícil abstraerse de la cruda realidad e incluso nuestra fantasía suena demasiado próxima. Eso que Umbral denominaba de *narrativismo* es exactamente lo que nos aguarda al pasar la

primera página de esta, a veces angustiante, novela. El minucioso retrato del personaje central, potenciado por la voz de un narrador protagonista, nos conduce a la decadencia moral de sí propio, de su entorno más próximo y de la sociedad como un todo. Es así como Hugo, situado como no podría ser de otra manera, entre el enajenado soñador más fantasioso y el realismo más dramático, nos lleva de vuelta a través de ese diálogo intertextual a la picaresca más cruel. Su presunta ingenuidad nos aproxima a lo más amargo de nuestro Barroco quevediano y nos actualiza, como ya observamos antes, su personaje más celebre, el Buscón de Pablos, que en la afanosa búsqueda de su lugar tan solo consigue llegar a lugar ninguno.

La obstinación por buscar su espacio, el firme idealismo que le anima en cada uno de sus emprendimientos, nos ayuda a visitar los bastidores de una sociedad oscura que tan solo a través de estas creaciones realistas de nuestra literatura no es revelada con toda su crudeza. A través de la sofocante introspección del narrador protagonista, entre la fantasía y el delirio, el propio lector confunde su papel y siente el deseo de aconsejar a Hugo que no siempre la vida es negociable. La distancia, ni siempre muy grande, entre la fantasía y la realidad no nos deja ver con claridad los objetivos que perseguimos. Es en esa confusión en la que la vida revela el lado más cruel para nuestro protagonista. El inocente paseo del niño Hugo de la mano de su madre, en las primeras páginas del libro, le sumergirá, cual Lazarillo dando sus primeros pasos con el ciego, en un mundo de secretos incontables. Secretos que para él se convertirán en moneda de cambio y es a partir de ese descubrimiento, cuando cree que es el amo de la situación, que la situación se revierte y junto con la pérdida de la inocencia también dejará para atrás el control de su vida e iniciará su propio calvario.

El elenco de personajes que le rodea durante toda su andadura cumple una doble función: estos nos llevan de la mano por los diferentes espacios sociales en los que nuestro protagonista en su errática vida entra y al mismo tiempo nos sirven para enfatizar aún más ese contraste entre los dos polos de la narrativa: el mundo real y el mundo ideal que a cada cierto tiempo Hugo proyecta. Entre estos dos mundos siempre se enfatiza la dura improbabilidad del encuentro de esas dos visiones.

Con un carácter ejemplar, como debe ser, Landero nos conduce hacia una moral inevitable que nos recuerda la moraleja del mítico vuelo de Ícaro y las terribles consecuencias de nuestros actos cuando no somos capaces de escuchar nuestra propia

voz y mucho menos la de los demás. En resumen, es un buen libro dentro de nuestra más viva tradición humanista; una lectura edificante y ejemplar, que sin duda no nos dejará indiferentes y tal vez lo pensemos mucho antes de tomar una decisión que podría cambiar para siempre nuestras vidas.

QUARTA CAPA

"El mal de D. Quijote" e "Un vecino original", tradução de dois contos de Raul Pompéia¹ (1863-1895)²

Liliana Patricia Marles Valencia³

El nombre de este periodista, abolicionista y favorable a la República, trae consigo la referencia a la novela más celebrada del Realismo en Brasil: *O ateneu*. Sin embargo, este prolífico autor incursionó en otros géneros también. Entre ellos, los cuentos continúan siendo los más olvidados por la crítica. Algunos pocos estudios – Araújo (2006), Xavier dos Santos (2011)–, no obstante, recuerdan que su cuentística así mismo merece atención por permitir vislumbrar otras facetas de un autor de difícil clasificación que ha sido catalogado por algunos como romántico, por otros como simbolista.

Ahora bien, si la obra entera –*O ateneu*, inclusive– ha pasado a formar parte del panteón de los clásicos poco leídos, estos cuentos, entre todos, están entre los menos conocidos. Eugênio GOMES es uno de los primeros críticos en dedicar estudios a las “obras menores” del autor y se refiere al primero como “*obra de afogadilho, deixando antes a impressão de um esboço*” (1981: 16 apud SANTOS 2011: 21). Lecturas muy distintas pueden realizarse hoy, cuando la crítica, si bien acepta los vínculos entre las diversas etapas y textos de un autor, entiende por igual el valor de cada una de las piezas en su propia autonomía.

Al discordar con la clasificación que incluye a Pompeia entre los “naturalistas” brasileños, el destacado crítico Pedro Henríquez UREÑA se refiere a él como “un psicólogo sombrío y maestro de la descripción poética” (2014: 268). Los textos que aquí se traducen dan prueba de ello, por el esmerado trabajo en la construcción de ambientes y personajes más que en la urdimbre de la trama de factura más simple. Estos dos cuentos coinciden en la apuesta por la caricatura que intenta develar posiciones de cuño

¹ Recebido: 25 de março. Aceito: 06 de julho.

² Traducción de los cuentos: O Mal de D. Quixote y Um vizinho original, de Raul Pompéia, en POMPÉIA, Raul. **Contos**. Obras, vol III. Organização e notas de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Oficina Literária Afrânio Coutinho; FENAME, 1981.

³ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. E-mail: lilianamarles@hotmail.com

moral, para de este modo exhibir la fatalidad propia de los personajes sin renunciar a la comicidad que lo mismo les ataña.

EL MAL DE D. QUIJOTE

Se le presentó un día al Dr. X..., alienista notable de Río de Janeiro, un curioso enfermo, víctima de una singular manía.

Singulares son, al final, todas las manías de loco; sin embargo, la del caso a que aludo, poseía la notable cualidad de consistir en una cosa que tenía sus aires de teoría, a través de la cual una sólida corriente de argumentación arrastraba el espíritu demente al más extraño disparate.

-Es necesario extraerlo, razonaba el loco... El corazón es una víscera perfectamente idiota. No pasa de un estúpido fuelle, soplando sangre por las arterias, en vez de aire...La ciencia puede cambiarlo por un aparato cualquiera, que lo sustituya en la función de centro circulatorio, evitando, además, las regalías morales de que goza la tal víscera que me irrita.

“Ne sutor ultra crepidam”, siempre oí decir. Si el corazón se contentase con el papel fisiológico de fuelle, de bomba de compresión, y allí se conservase modestamente, en el fondo de su jaula de costillas, trabajando oscuro y honrado, en sus diástoles y sístoles, yo no exigiría que me lo extrajera como un obstáculo que me arruina el organismo y la vida; pero el intruso olvida que nació para fuelle; se mete en los dominios de la existencia moral, a competir con el sesudo cerebro, y produce, entonces, cuanta tontería puede hacer el zapatero de Horacio.

Tal vez pase por loco, pero afirmo que, si he intentado arrancar ese músculo y si exijo la extirpación de ese órgano nocivo, aunque me arriesgue a sucumbir, es porque mucho he reflexionado sobre el asunto, y mis convicciones contra el corazón tienen larga historia, penetraron con vigorosas raíces en mi espíritu.

“La vida de los hombres es lo positivo. Fuera de lo positivo existe, apenas, el vasto mar de lo insignificante. El pilotaje de la vida consiste en evitar el naufragio en el ancho mar.

“Sin embargo, el naufragio es casi inevitable, porque el navío lleva una carga enorme e inquieta, que hace variar constantemente el centro de gravedad y perturba en todo momento la fluctuación regular.

“Esta carga es la tal víscera.

“¡Caiga la carga al mar, pues! ¡Liberemos la nave!

“Lo positivo es lo serio, es lo grave, es lo normal, es lo burgués, es lo vulgar, es lo común, es lo tranquilo, es lo prudente, es lo fecundo, es el desayuno de todas las mañanas y la cena de todas las tardes; es la herencia para la prole. Por fuera de eso, lo exagerado, lo exacerbado, lo entusiasta, lo pródigo, lo impensado, lo idealista, lo fantasioso, lo desvariado, lo inconveniente; el pan nuestro de cada día, en el más restricto sentido dominical; lo tonto, lo disfrutable, en suma.

“Es siempre el mismo abismo de ridículo, amenazando lo serio y lo positivo.

“Y busquemos lo que nos hace inclinarnos constantemente hacia el abismo del disfrute... ¡Es la víscera; es la víscera fatal!

“El corazón produce, en la familia, el enamorado, un tonto; en la sociedad, el héroe, otro tonto; en la literatura, el sentimental, otro tonto; en la filosofía, el melancólico, otra vez: un tonto...

“Enamorado, héroe, sentimental, melancólico, todo gira en un vértigo de ridículo, debajo del gran ojo positivo, que ríe, como quien ve arder la barba del vecino, y va deduciendo en silencio las gordas y provechosas normas de la experiencia.

“*¡Savoir vivre!*...

“El corazón es el padre del ridículo punzante. Hay quien encuentre gracia en el idiotismo y en la asnería. Esto es lo ridículo banal y fútil.

Ridículo miserable, profundo, es el de las víctimas del corazón. Es lo ridículo propiamente dicho; es lo ridículo humano.

“Ponerle fin a este mal me parece un deber elemental de la ciencia. Se sabe que el origen del mal está ahí palpitando, por entre la cuarta costilla y la quinta.

“La medicina reflexione...

“Más aun cuando no es solo el hecho objetivo de lo ridículo que condena al corazón. Es, todavía más, el hecho subjetivo de los sufrimientos desagradables que causa la víscera a quien la trae, cada vez que ofrece en espectáculo a las carcajadas positivas una flaqueza y una fruslería de la criatura humana.

“No hay nada más saludable que la risa. Entre otras ventajas, tiene la gran ventaja de no ser lágrima.

“La risa es la más agradable manifestación de lo positivo.

“Quien suelta una carcajada tiene la superioridad de no ser el payaso.

¡Riamos, con los diablos!...Vale más burlarse que ser burlado.

“En el circo de la vida, la carcajada ocupa las tribunas anfiteatrales. En el medio, hace muecas y monadas lo grotesco, lo ridículo, el náufrago de la víscera.

“El hombre que ríe está fuera del picadero. ¡Cuidado con la víscera, que todavía te lleva para dentro!...

“Es preciso, por tanto, que se resuelva un medio de abolir el riesgo de rodar de la tribuna.

“Es lo que busco.

“Quien bien sabe reír, no crea tropiezos a la propia libertad.

“Hay una cosa que se llama el amor y una cosa que se apoda como odio. La libertad positiva tiene las manos atadas por estas dos esposas. Descubran la otra punta de la cadena, que han de encontrarla enlazada al maldito fuelle de sangre.

“El amor hace a la fidelidad, a la dedicación, el cautiverio voluntario y otras cosas que el lenguaje, con su modo astuto de resolver las dificultades, denomina virtudes; hace también, transformándose por movimientos reflejos, o paralelos del espíritu, lo que se llama indignación, la revuelta, los celos, la venganza, el odio, en fin; y ciertas cositas que todavía el lenguaje, sin grandes argumentos, especializa con el título de vicios.

“Todo eso es una serie de grilletes, que amarran de una u otra forma. Enamorado significa encadenado. Quien ama, se amarra, quien odia, se amarra. Solo es libre quien ríe.

“Por eso es que la risa es saludable y rara.

“La carcajada es esencialmente hija del cerebro. Es libre como el sátiro del bosque.

“¡Viva la carcajada!

“Quien hace la burla, no la sufre.

“Es la gran garantía de la carcajada. Contra esta garantía existe la víscera-fuelle. Suprímase la víscera, en nombre de la libertad, o al menos en nombre de la seriedad positiva de la vida.

“Dicen que Molière es la comedia...Yo no pienso así. Molière escribió el drama de los idiotas, representó la *parvoice* fútil. Para mí, la comedia, la comedia real vino de Inglaterra con aquel pobre Romeo, que pasaba noches cantando serenatas bajo el balcón de la amada, entonando con los gallos; o que iba de madrugada a subir por escaleras de cuerda, sin pensar en el ridículo que haría, si la policía lo agarrase como un gato.

“Cómico, para mí, es el furibundo barba-azul de Otelo, que sería un poco más blando, si temiera al código. Cómicas son todas esas caricaturas de locos, engendradas por el poeta psicólogo inglés.

“La comedia de Shakespeare es en realidad triste. Pero es triste, porque es real; y es triste solamente para quien no sabe reír de esa cosa tonta llamada pasión.

“Comparados Romeo y Don Juan, nuestro Romeo no pasa de ser un principiante, que no sabe del asunto, y que todavía suspira, a la luz de las madrugadas, como la gata en celo.

“Es que Don Juan sabe reír.

“Cierto es también que en la comedia de Shakespeare hay sangre; pero eso no oscurece lo grotesco.

“Triboulet, que comienza por hacer reír, acaba por hacer llorar.

“Además, la sangre de la comedia inglesa es la última consecuencia de la ridícula soberanía del fuelle circulatorio. Es refinamiento sui generis del disfrute.

“Cuando aquella gente se suicida, o cae asesinada, e incluso cuando asesina, se oye al sentido común positivo, burgués y práctico decir: -¡pobres diablos!

“Es lo positivo lo que es verdadero. Es necesario que todo se concilie con él.

“Las neurosis constituyen la plaga de la humanidad.

-¡Guerra a las neurosis!

“La ciudadela de las neurosis es la famosa víscera.

“¡Arrasemos la ciudadela!

“¡Sí, mi querido doctor, ya es tiempo de echar mano a los frenos de la fatigada cabalgadura de Don Quijote, que va hecha un desastre paseando la gesticulación huesuda de su entusiasmo caballeresco, por entre el abucheo de las generaciones!

“¡Ya es tiempo de que se suspenda este espectáculo de caballero de la Mancha, eternamente bueno, pero eternamente tonto!...”

.....

El médico, que acompañaba extasiado la extraña disertación del loco, se concentró unos momentos, y le dijo:

-Esté tranquilo, amigo mío, no piense más en eso; yo voy a extirparle el corazón...voy a curarlo.

San Pablo, Junio de 1883.

O MAL DE D. QUIXOTE

Foi um dia apresentado ao Dr. X..., alienista notável do Rio de Janeiro, um curioso enfermo, vítima de uma singular mania.

Singulares são, em última análise, todas as manias de louco; entretanto, a do caso a que aludo, possuía a notável qualidade de consistir numa cousa que tinha seus ares de teoria, através da qual uma sólida corrente de argumentação arrastava o espírito demente ao mais estranho disparate.

-É preciso extraí-lo, raciocinava o louco... O coração é uma víscera perfeitamente tola... Não passa de um estúpido fole, soprando sangue pelas artérias, em vez de ar... A ciência pode trocá-lo por um aparelho qualquer, que o substitua na função de centro circulatório, evitando, contudo, as regalias morais que goza a tal víscera da minha implicância.

"*Ne sutor ultra crepidam*, ouvi sempre dizer. Se o coração se contentasse com o papel fisiológico de fole, de bomba de compressão, e lá se conservasse modestamente, no fundo da sua gaiola de costelas, a trabalhar obscuro e honrado, nas suas diástoles e sístoles, eu não exigiria que mo extraísse como um obstáculo que estraga-me o organismo e a vida; mas o intruso esquece que nasceu para fole; mete-se pelos domínios da existência moral, a fazer concorrência com os sisudos miolos, e deita, então, quanta tolice pode fazer o sapateiro de Horácio.

"Talvez eu passe por doido, mas afirmo que, se tenho tentado arrancar esse músculo e se exijo a extirpação desse órgão nocivo, ainda que me arrisque a sucumbir, é

que muito tenho refletido no assunto, e as minhas convicções contra o coração vêm de longa data, penetraram com valentes raízes no meu espírito.

"A vida dos homens é o positivo. Fora do positivo, existe, apenas, o vasto mar do ridículo. A pilotagem da vida consiste em evitar o naufrágio no grande mar.

"Todavia, o naufrágio é quase inevitável, porque o navio leva uma carga enorme e irrequieta, que faz variar constantemente o centro de gravidade e perturba a todo o momento a flutuação regular.

"Esta carga é a tal víscera.

"Carga ao mar, pois! libertemos a nau!...

"O positivo é o sério, é o grave, é o normal, é o burguês, é o vulgar, é o comum, é o tranqüilo, é o prudente, é o fecundo; é o almoço de todas as manhãs e o jantar de todas as tardes; é a herança para a prole. Fora disso, o exagerado, o exacerbado, o entusiástico, o pródigo, o impensado, o idealista, o fantasioso, o desvairado, o inconveniente; o pão nosso de cada dia, no mais restrito sentido dominical; o tolo, o desfrutável, em suma.

"É sempre o mesmo abismo de ridículo, ameaçando o sério e o positivo.

"E procuremos o que nos faz pender constantemente para o abismo do desfrute... É a víscera; é a víscera fatal!...

"O coração produz, na família, o enamorado, um tolo; na sociedade, o herói, outro tolo; na literatura, o sentimental, outro tolo; na filosofia, o melancólico, mais um tolo...

"Enamorado, herói, sentimental, melancólico, tudo gira numa vertigem de ridículo, debaixo do grande olho positivo, que ri, como quem vê arder a barba do vizinho, e vai deduzindo em silêncio as gordas e proveitosas normas da experiência.

-"*Savoir vivre!*..."

"O coração é o pai do ridículo pungente. Há quem ache graça no idiotismo e na asneira. Isto é o ridículo banal e fútil.

"Ridículo miserável, profundo, é o das vítimas do coração. É o ridículo propriamente dito; é o ridículo humano.

"Pôr um termo a este mal parece-me um dever elementar da ciência. Sabe-se que a origem do mal aí está palpitando, por entre a quarta costela e a quinta.

"A medicina reflita...

"Tanto mais que não é só o fato objetivo do ridículo que condena o coração. É, ainda mais, o fato subjetivo dos sofrimentos rudes que causa a víscera a quem a traz, cada vez que dá em espetáculo às gargalhadas positivas uma fraqueza e uma tolice da criatura humana.

"Não há nada mais salutar do que o riso. Entre outras vantagens, tem a grande vantagem de não ser a lágrima.

"O riso é a mais agradável manifestação do positivo.

"Quem solta a gargalhada, tem a superioridade de não ser o palhaço.

"Riamos, com os diabos!... Vale mais mofar do que ser mofado.

"No circo da vida, a gargalhada ocupa as arquibancadas anfiteatrais. No meio, faz caretas e macaquices o grotesco, o ridículo, o naufrago da víscera.

"O homem que ri, está fora do picadeiro. Cuidado com a víscera, que ainda levante para dentro!...

"É preciso, portanto, que se resolva um meio de abolir o risco de rolar da arquibancada.

"É o que eu procuro.

"Quem sabe bem rir, não cria tropeços à própria liberdade.

"Há uma cousa que chama-se o amor, e uma cousa que apelida-se o ódio. A liberdade positiva tem os pulsos ligados por essas duas algemas. Descubram a outra ponta da cadeia, que hão de encontrá-la soldada ao maldito fole do sangue.

"O amor faz a fidelidade, a dedicação, o cativo voluntário e outras cousas que a linguagem, com o seu modo astucioso de resolver as dificuldades, denomina virtudes; faz também, transformando-se por movimentos reflexos, ou paralelos de espírito, o que se chama a indignação, a revolta, o ciúme, a vingança, o ódio, enfim; e certas cousinhas que ainda a linguagem, sem grandes argumentos, especializa com o rótulo de vícios.

"Tudo isso é uma série de algemas, que prendem duma ou doutra sorte. Apaixonado significa acorrentado. Quem ama, prende-se; quem odeia, prende-se. Só é livre quem ri.

"Por isso é que o riso é salutar e raro.

"A gargalhada é essencialmente filha do cérebro. É livre como o sátiro do bosque.

"Viva a gargalhada!

"Quem dá vaias, não as leva.

"É a grande garantia da gargalhada. Contra esta garantia existe a víscera-fole. Riske-se a víscera, em nome da liberdade, ou ao menos em nome da seriedade positiva da vida.

"Dizem que Molière é a comédia... Eu não penso assim. Molière escreveu o drama dos idiotas, encenou a parvoíce fútil. Para mim, a comédia, a comédia real veio de Inglaterra com aquele pobre Romeu, que passava noites a cantar serenatas embaixo da varanda da namorada, entoando com os galos; ou ia de madrugada subir por escadas de corda, sem pensar no papel que faria, se a polícia o agarrasse como um gatuno.

"Cômico, para mim, é o furibundo barba-azul do Otelo, que seria um tanto mais brando, se temesse o código. Cômicas são todas essas caricaturas de malucos, engendradas pelo poeta psicólogo inglês.

"A comédia de Shakespeare é na verdade triste. Mas é triste, porque é real; e é triste somente para quem não sabe rir dessa coisa tola chamada paixão.

"Comparados Romeu e D. Juan, o nosso Romeu não passa de um principiante, que não entende do riscado, e que ainda suspira, à luz de alvoradas, como a gata ao cio.

"É que D. Juan sabe rir.

"Certo é também que na comédia de Shakespeare há sangue; mas isso não obscurece o grotesco.

"Triboulet, que começa por fazer rir, acaba por fazer chorar.

"De mais, o sangue da comédia inglesa é a última consequência da ridícula soberania do fole circulatório. É requinte sui generis do desfruto.

"Quando aquela gente suicida-se, ou cai assassinada e mesmo quando assassina, ouve-se o bom senso positivo, burguês e prático dizer: - pobres diabos!

"O positivo é que é o verdadeiro. É preciso conciliar-se tudo com ele.

"As nevroses constituem a praga da humanidade.

- Guerra às nevroses!

"A cidadela das nevroses é a famosa víscera.

"Arrasemos a cidadela!

"Sim, meu caro doutor, já é tempo de lançar-se mão aos freios da estafada cavalgadura de D. Quixote, que vai desastradamente passeando a gesticulação ossuda do seu entusiasmo cavaleiresco, por entre a vaia das gerações!

"Já é tempo de suspender-se este espetáculo do cavalheiro da Mancha, eternamente bom, mas eternamente tolo!..."

.....

O médico, que acompanhava extasiado a estranha dissertação do louco, concentrou-se por momentos, e disse-lhe:

-Esteja tranqüilo, meu amigo, não pense mais nisto; eu vou extirpar-lhe o coração... vou curá-lo.

UN VECINO ORIGINAL

Tuve un vecino original.

Era delgado, alto, poeta y tísico, todo en grandes dosis. Poeta de la vieja idolatría de las brisas, tísico en tercer grado.

Quien lo viera, en la calle, metido en el viejo *croisé* como en un tubo, exhibiendo hacia abajo las secas canillas, y hacia arriba, un cuello de garza, nudoso e interminable, frágil apoyo de la cabecita viva e inquieta, proyectada hacia el frente, con el largo *cavaignac* de pocos pelos y los brillantes ojos saltones. Quien lo encontrara vacilaría en tomarlo por oficial de justicia, por causa de la mirada extraordinaria, y se vería reducido a no formarse opinión sobre aquel extraño transeúnte, mal vestido, delgado, raudo, como si tuviera miedo de llamar la atención, fugitivo, casi fantástico.

Nuestro poeta tenía una hija jovencita, ¡digna hija! Alta como el padre, como él delgada, blanquísima, tal vez tuberculosa, probablemente poeta. Representaba los restos de unos amores del poeta que acabaron en matrimonio, de un matrimonio que acabara en nada.

Vivía de las esperanzas fugaces de un puesto de profesora pública que le prometían, hacia años, y que no le daban nunca. Además, tocaba piano.

Tocaba piano no lo resume bien. La doncella repetía, varias veces al día, reiteraba, machacaba, una cierta y determinada música, invariable, pertinaz, una especie de balada, lánguida, desafinada, ¡miedosa!

El piano era un memorable perol, de no sé qué fabricante, diabólico. Producía sonidos nuevos, inauditos, fenomenales, que daban la idea de un fabuloso almacén de hierros viejos en revolución, armonías asombrosas, no soñadas por Wagner. Por un

increíble efecto de contagio, parece que la enfermedad de los dueños se comunicara al piano.

Yo era capaz de jurar que aquel piano estaba tísico, tan perfectamente ético como el enjuto vecino. Había notas tosidas, había escalas expectoradas... ¡Nadie se imagina!

De este montón de horrores, el pianista tenía la habilidad para extraer su música, la tal pieza eterna y desesperadora.

Era un prodigio desafinado de dulzuras, enjambre de moscas sonoras zumbando en clave de fa sobre cursilerías melindrosas y sentidas en clave de sol, como sobre compotas. Se veía en la música de la hija, el genio del padre. Estaba presente todo el alfeñique de la escuálida sentimentalidad de los vates de la vieja escuela. Era una melodía que goteaba almíbar; hasta empalagar de dulzura.

El poeta adoraba esa melodía. Alimentaba su musa en la remolacha y en la caña de aquel azúcar. Fecundada por esa inspiración de confitería, el referido numen daba a luz estrofas idílicas, en las que la miel y la leche corrían por los arroyuelos y las cordilleras eran legítimos panes de azúcar alineados como en la Serra dos Órgãos.

Estas obras-primas de lirismo lagrimón y apasionado aparecían, como sonámbulas, braceando desorientadas, por las columnas ineditoriales de las hojas.

Incalculable el sacrificio que se imponía el trovador para exhalar en público, para gloria de su nombre, los suspiros de su alma a seis centavos el renglón.

Un bello día, el piano se calló. ¡Mal augurio! Y el poeta no salía a la calle...

Cuando ya la vecindad se alegraba por la feliz desaparición del tal piano y de la tal música, ¡he aquí que de nuevo resurge la melodía!

Esta vez, difícil era oírla. Las ventanas cerradas de la casita del poeta cubrían la música con el sofoco de una espesa sordina.

Nunca me parecieran tan profundamente irritantes aquellos sonidos. Poseían, entonces, una ternura extraña, punzante, ¡indignante! Las notas ya no cantaban ni suspiraban, estertóreas. Era como una serie jadeante de postreros suspiros, a lo lejos. Una agonía lejana e interminable.

¡Daba rabia aquello! Terrible conspiración de aquella pianista con aquel piano, de aquella música con aquellas vidrieras abajo... ¡para acabar con mis nervios aquel día!

Por fortuna, la agonía acabó. La música subió en un crescendo de círio moribundo y murió de repente, como si le hubieran faltado las cuerdas al piano.

.....

Al día siguiente, me explicaron lo significativo de la casa cerrada y de la reaparición de la música. Enfermóse y murió el poeta lírico. Adivinando la muerte, mandara a la hija al piano a tocar la melodía querida.

Y se sumergió en el gran sueño, arrullado por aquella música, la dulzona hermana de su inspiración.

Lirismo y tisis, escribió el médico en el certificado de óbito.

UM VIZINHO ORIGINAL

Eu tive um vizinho original.

Era magro, comprido, poeta e tísico, tudo em grande dose. Poeta da velha idolatria das brisas, tísico do terceiro grau.

Quem o visse, à rua, enfiado no velho croisé como num tubo, espirrando para baixo as mirradas canelas, para cima, um pescoço de garça, nodoso e interminável, frágil apoio da cabecinha viva e inquieta, projetada para a frente, com o longo cavaignac de poucos cabelos e os olhos fúlgidos arregalados, quem o encontrasse hesitaria em tomá-lo por um oficial de justiça, por causa do olhar extraordinário, e ver-se-ia reduzido a não formar opinião sobre aquele estranho transeunte, malvestido, delgado, célere, como se tivesse medo de chamar atenção, fugitivo, quase fantástico.

O nosso poeta tinha uma filha moça, digna filha! Alta como o pai, como ele magra, alvíssima, talvez tuberculosa, provavelmente poetisa. Representava os restos de uns amores do poeta que deram em casamento, de um casamento que dera em droga.

Vivia das esperanças fugazes de uma cadeira de professora pública que lhe prometiam, havia anos, e que lhe não davam nunca. Além disso, tocava piano.

Tocava piano não exprime bem. A donzela, repetia, várias vezes ao dia, repisava, remola, uma certa e determinada música, invariável, pertinaz, uma espécie de balada, lânguida, desafinada, medonha!

O piano era um memorável tacho, de não sei que fabricante, diabólico. Produzia sons novos, inauditos, fenomenais, que davam idéia de fabuloso armazém de ferros

velhos em revolução, harmonias assombrosas, não sonhadas por Wagner. Por um efeito incrível de contágio, parece que a enfermidade dos donos se comunicara ao piano. Eu era capaz de jurar que aquele piano estava tísico, tão perfeitamente ético como o magro vizinho. Havia notas tossidas, havia escalas escarradas... Ninguém imagina!

Deste monte de horrores, o pianista tinha a habilidade de extrair a sua música, a tal peça eterna e desesperadora.

Era um prodígio desafinado de doçuras, enxame de moscas sonoras zumbindo na clave de fá sobre pieguices requebradas e sentidas da clave de sol, como sobre compotas. Via-se na música da filha, o gênio do pai. Estava presente todo o alfenim da magra sentimentalidade dos vates da antiga escola. Era uma melodia a pingar melado; a enjoar de doçura.

O poeta adorava essa música. Alimentava o seu estro na beterraba e na cana daquele açúcar. Fecundada por essa inspiração de confeitaria, o referido estro dava à luz estrofes idiliais, onde o leite e o mel corriam pelos regatos e as cordilheiras eram legítimos pães de açúcar alinhados como na Serra dos Órgãos.

Estas obras-primas de lirismo lacrimajante e apaixonado apareciam, como sonâmbulas, a bracejar desvairadas, pelas colunas ineditoriais das folhas.

Não se calcula o sacrifício que se impunha o trovador para exalar em público, por glória de seu nome, os suspiros de sua alma a seis vinténs a linha.

Um belo dia o piano calou-se. Mau agouro! E o poeta não saía à rua...

Quando já a vizinhança se dava parabéns, pelo feliz desaparecimento do tal piano e da tal música, eis que de novo ressurge a melodia!

Desta vez, custava-se a ouvir. As janelas fechadas da casinha do poeta cobriam a música com o abafador de uma espessa surdina.

Nunca me pareceram tão profundamente irritantes aqueles sons. Possuíam, então, uma ternura estranha, pungente, revoltante! As notas não cantavam mais nem suspiravam - estertoravam. Era como uma série arquejante de derradeiros suspiros, ao longe. Uma agonia longínqua e interminável.

Fazia raiva aquilo! Terrível conspiração daquela pianista com aquele piano, daquela música com aquelas vidraças descidas... para me darem cabo dos nervos naquele dia!

Felizmente, a agonia acabou. A música subiu, num crescendo de círio expirante e morreu de chofre, como se lhe houvessem faltado as cordas do piano.

.....

No dia seguinte, me explicaram o significativo da casa fechada e do reaparecimento da música. Adoecera e morrera o poeta lírico. Adivinhando a morte, mandara a filha ao piano tocar a melodia querida.

E adormecera o grande sono, ninado por aquela música, a dulçurosa irmã do seu estro.

Lirismo e tísica, escreveu o médico na certidão de óbito.

Sobre la traducción de los cuentos

El primer cuento, “El mal de don Quijote”, detalla un malestar que esboza una situación dramática. No obstante el énfasis en el tono meditativo de las reflexiones, el texto es atravesado por algunas formas coloquiales como “*fazer o papel*” y “*entender do riscado*”. Para esos casos, a pesar de contemplar opciones más vistosas como “hacer el oso” y “entender la vaina”, preferí mantener fórmulas coloquiales que mantuvieran cierta formalidad: “hacer el ridículo” y “saber del asunto”. De este modo, se mantendrían más a tono con la tensión que vive el personaje.

Este es, justamente, el contraste que permiten los dos cuentos. En el primero, a pesar de la ironía que lo atraviesa, es necesario aferrarse al carácter trágico que busca el personaje. Ya en “Un vecino original” puede aprovecharse un léxico más juguetón y bromista. La descripción, que no ahorra esfuerzos en disminuir al poeta protagonista, incluye la palabra “*arregalados*”. Decidí traducirla no como “muy abiertos”, sino como “saltones”, por ser palabra asociada directamente con un carácter negativo. En esta frase, a propósito, el orden **sustantivo + adjetivo + adjetivo** (*olhos fúlgidos arregalados*) fue alterado a **adjetivo + sustantivo + adjetivo** (brillantes ojos saltones), más natural en el español. Por último, he optado por utilizar la forma “enfermóse”, casi al final del cuento, en vez de “se enfermó”, en un intento por dejar un sabor de antigüedad en el relato. Esto es, una tentativa de mantener algo de ese tono vetusto en un cuento que, por lo demás, parece tan contemporáneo.

Referencias bibliográficas

GOMES, Eugênio. Raul Pompeia, contista. In: POMPÉIA, Raul. Contos. *Obras*. Volume III. Organização e notas de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Oficina Literária Afrânio Coutinho; FENAME, 1981.

HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro. *Las corrientes literarias en América Hispánica*. Introducción de Christopher Domínguez Michael; traducción de Joaquín Díez-Canedo. 4. ed. México: FCE, 2014.

POMPÉIA, Raul. Contos. *Obras*. Volume III. Organização e notas de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Oficina Literária Afrânio Coutinho; FENAME, 1981.

XAVIER DOS SANTOS, Sidnei. *As metamorfoses de Raul Pompéia*: um estudo dos contos. Dissertação de Mestrado. FFLCH – USP, São Paulo, 2011.