

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

Nº 15

2019

1º Semestre

www.hispanistas.org.br



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 15
Julho de 2019



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.1 (2011)
.-São Paulo: ABH, 2011-.

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)

Alfredo Cordiviola (UFPE)
Presidente
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Vice-Presidenta
Ana Cecilia Arias Olmos (USP)
1ª. secretária
Cristina Corral Esteve (UFPE)
2º. secretária
Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE)
1ª. tesoureiro
Juan Ignacio Jurado Centurión López
(UFPB)
2ª. tesoureiro

Edição eletrônica da Revista *abehache*

Revisão de texto: Maricelia Nunes dos Santos

Edição Eletrônica: Jorge Hernán Yerro



Comissão Editorial

Ana Cecilia Arias Olmos (USP)
Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)
Juan Ignacio Jurado Centurión (UFPB)

Darío Gómez Sánchez (UFPE)
Jorge Hernán Yerro (UFBA)
Xoán Carlos Lagares Diéz (UFF)

E-mail: revista.abh@gmail.com

Conselho Editorial

Ana Maria Camblong
Azucena Palacios
Bernard Sicot
Elisa Amorim
Enrique Foffani
Heloísa Pezza Cintrão
Jens Andermann
Jorge Diaz Cintas
José Carlos Sebe Meihy
José Ribamar Bessa Freire
Julio Pimentel Pinto
Julio Rodríguez Puértolas
María Elena Placencia
Mirta Groppi
Oscar Diaz Fouces
Pablo Rocca
Pablo Vila
Patricia Willson
Raquel Macciucci
Silvia Cárcamo de Arcuri
Silvina Montrul
Susana Romano Sued
Susana Zanetti
Vera Sant'Anna
Virginia Unamuno
Viviana Gelado
Walter Carlos Costa

Univ. Nacional de Misiones, Argentina
U. Autónoma de Madrid, Espanha
Université Paris X – Nanterre, França
UFMG, Brasil
Univ. Nacional de Rosario, Argentina
USP, Brasil
Universität Zürich
Imperial College London, Reino Unido
USP, Brasil
UERJ / UNIRIO, Brasil
USP, Brasil
U. Autónoma de Madrid, Espanha
Birkbeck, University of London, Reino Unido
USP, Brasil
Universidad de Vigo, Espanha
Univ. de la República, Uruguai
University of Temple, EUA
El Colegio de México, México
Univ. Nac. de La Plata, Argentina
UFRJ, Brasil
Univ. de Illinois, EUA
Univ. Nacional de Córdoba, Argentina
Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
UERJ, Brasil
Conicet, Argentina
UFF, Brasil
UFSC, Brasil

SUMÁRIO

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

Dossiê: Outros Hispanismos

• "Hispanofonía" y Francofonía en la era de los plurales	11
<i>Lía Varela</i>	
• Filhos de culturas divorciadas: uma introdução à literatura chicana	29
<i>Carla de Figueiredo Portilho</i>	
• Javier Dávila Durand, a Declaração de Indiana e o Grupo Bubinzana – Corpos e copas da poesia do verde nas Amazôniaas Peruanas	42
<i>Rossemildo da Silva Santos</i>	

Varia

• La escritura sobre el futuro en la evangelización temprana del Caribe	56
<i>Vanina María Teglia</i>	
• O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”	69
<i>Márcia Paraquett, Antônio Carlos Silva Junior</i>	
• Escrit(ur)a: um lugar de Possibilidades de tornar-se outro na língua do outro	87
<i>Mizael Inácio do Nascimento, Fabiele Stockmans De Nardi</i>	
• Análisis comparado de las raíces históricas y literarias de la leyenda de la Malinche	102
<i>Francisco Javier Ardiles Vethencourth</i>	
• “Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile”: latinoamericanismo e integração regional nas ocupações das escolas paulistas (2015)	121
<i>Edilson da Silva Cruz</i>	
• “Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil	139
<i>Diego José Alves Alexandre</i>	

Entrevista

• La otra identidad de la lengua castellana: Entrevista con el Profesor Mbare	
---	--

Ngom	156
<i>Amarino Oliveira de Queiroz y Darío Gómez Sánchez</i>	

Resenha

. MISTRAL, Gabriela. Antología Poética de Gabriela Mistral. Selección de Alfonso Calderón	164
<i>Cristiane de Mesquita Alves</i>	

Apresentação

Quando se fala de hispanismo, é comum pensar na língua castelhana e suas variantes históricas ou dialetais, na literatura espanhola e hispano-americana e na cultura de países que têm o espanhol como idioma oficial. No entanto, o que chamamos de hispanismo aparece cada vez mais como uma realidade complexa e dinâmica que, sob o signo da heterogeneidade, coloca em relação, não sem conflitos, uma diversidade de culturas, línguas e literaturas, promovendo assim novas questões e temas que, para seu estudo, requerem superar a abordagem tradicional e pluralizar tal nomeação.

Assim sendo, o Número 15 da Revista *abehache* apresenta um conjunto de textos que procuram contribuir com o aprofundamento das discussões relacionadas a esta problemática, através de um dossiê dedicado a pensar os “Outros hispanismos” e de uma entrevista ao professor Mbare Ngom, especialista, entre outras, nas áreas de Literaturas Africanas de Língua Espanhola; e Raça, Classe e Etnicidade nas Literaturas Latino-Americanas, Hispano-Africanas e Afro-Peruanas. O volume apresenta, ainda, seis artigos em sua seção Varia e encerra com uma resenha.

Abre o número o texto de Lía Varela, *"Hispanofonía" y Francofonía en la era de los plurales*. Nele, a autora se debruça sobre o próprio campo do/s hispanismo/s, cujo espaço discute estabelecendo um paralelismo entre a francofonia e a “hispanofonia”, entendidas como correntes críticas e renovadoras, no centro dos espaços pós-imperiais. Para tal, Varela destaca a necessidade de questionar os processos históricos de construção desses espaços em sua dimensão político-linguística, atentando para o papel central que assume a língua comum dentro deles.

No artigo *Filhos de culturas divorciadas: uma introdução à literatura chicana*, Carla Portilho analisa o diálogo entre a literatura chicana e a cultura hegemônica em que aquela está inserida, através da contextualização histórica, social e política que favoreceu seu surgimento. A autora entende que os escritores chicanos buscam distanciar sua produção da cultura hegemônica, quando a identificam como textos de fronteira. Dessa forma, propõem uma revisão do espaço hegemônico, ao tempo que conquistam um lugar para culturas tradicionalmente excluídas.

O terceiro artigo do dossiê, escrito por Rossemildo da Silva Santos, leva o título *Javier Dávila Durand, a Declaração de Indiana e o Grupo Bubinzana*. O texto apresenta a literatura hispânica com traços amazônicos de poetas peruanos, como Javier Dávila Durand e o grupo Bubinzana, cujas obras denunciam as formas em que os poderes externos atuam sobre os povos

indígenas, ribeirinhos e seringueiros assentados em Loreto, no Peru. O autor busca, por meio de seu estudo, evidenciar as formas em que esta poesia pode alcançar tanto o leitor ilustrado quanto as próprias vítimas denunciadas por ela.

O primeiro artigo da seção Varia, *La escritura sobre el futuro en la evangelización temprana del Caribe*, escrito por Vanina María Teglia, observa o padrão de escrita usado por Frei Bartolomé de las Casas para narrar os episódios da evangelização espanhola nas Índias Ocidentais. A autora analisa a escrita do cronista para tratar da Guerra do Batoruco no Haiti ou Guerra do cacique Enriquillo, na *História das Índias* (c. 1527 e 1551). De sua análise, conclui que o autor retoma a escritura profética e antecipatória da Bíblia para considerar, de formas opostas, o futuro da cristianização e da conquista da América.

O seguinte artigo intitula-se *O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”*. Nele, Márcia Paraquett e Antônio Carlos Silva Junior apresentam os resultados de um levantamento de teses e dissertações, da área do Espanhol, produzidas entre os anos 2000 e 2017, com o intuito de discutir o cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei 11.161/2005. A pesquisadora e o pesquisador concluem que os dados obtidos evidenciam o aumento significativo das investigações de pós-graduação da área, o que indicaria possíveis consequências negativas da equivocada política linguística promovida pelo Ministério de Educação do Brasil desde 2017.

No próximo texto, Mizael Inácio do Nascimento e Fabiele Stockmans De Nardi discutem, com base no aporte teórico da Análise do Discurso de orientação pêcheuxiana, a importância do lugar da escrit(ur)a na inscrição do sujeito na sociedade. Em seu artigo, intitulado *Escrit(ur)a: um lugar de Possibilidades de tornar-se outro na língua do outro*, o autor e a autora atentam para o protagonismo ocupado por essa prática nas abordagens de ensino de línguas e, assim, procuram contribuir com o debate sobre esta questão no âmbito do ensino-aprendizagem do espanhol no contexto brasileiro.

A lenda da Malinche é o foco do seguinte artigo, escrito por Francisco Javier Ardiles Vethencourth. Em *Análisis comparado de las raíces históricas y literarias de la leyenda de la Malinche*, o autor utiliza como base três textos, através dos quais procura entender como a história desta personagem foi construída. O corpus observado tem como fonte duas obras literárias e um narrativa histórica, a saber, um capítulo do livro *El laberinto de la soledad* (2000), de Octavio Paz; o romance *Malinche* (2006), de Laura Esquivel; e a biografia histórica *La Conquista de la Malinche* (2009), de Luis Barjau.

“Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile”: *latinoamericanismo e integração regional nas ocupações das escolas paulistas (2015)* é o oitavo texto do número. Com base no

enunciado “Acabou a paz! Isso (d) aqui vai virar o Chile!”, presente em manifestações de rua anteriores ao movimento de ocupações de escolas ocorrido no estado de São Paulo em 2015, Edilson da Silva Cruz analisa a presença de um discurso latinoamericanista, no movimento de ocupações mencionado, que estabeleceria propostas alternativas de integração regional, a partir da relação direta entre movimentos sociais em lutas antineoliberais.

Com base no arcabouço teórico-metodológico da Linguística Aplicada e na noção de Vozes do Sul, o artigo “*Eu não conheço Frida Kahlo*” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil, de Diego José Alves Alexandre, questiona uma possível falta de senso crítico na formação inicial docente. Com o objetivo de refletir sobre uma formação de professores de espanhol superadora de estereótipos, o autor analisa um conjunto de textos cujas temáticas representam o latino-americano em contextos diversos. De suas reflexões, conclui que é necessário adotar uma pedagogia intercultural que valorize a América espanhola como um espaço não somente geográfico mas também político-social.

Na entrevista *La otra identidad de la lengua castellana*, Amarino Oliveira de Queiroz e Darío Gómez Sánchez conversam com o professor Mbare Ngom sobre a abertura de temáticas e novos objetos de pesquisa surgidos a partir da ampliação da noção de hispanismo para além da ideia de “*lo español*”.

Finalmente, encerra o número a resenha da *Antología Poética de Gabriela Mistral*, com seleção de Alfonso Calderón (Santiago de Chile: Universitaria, 2017), feita por Cristiane de Mesquita Alves.

Desejamos uma ótima leitura.

Comissão Editorial

Dossiê

"Hispanofonía" y Francofonía en la era de los plurales¹

Lía Varela²

Resumen: En el marco de los reajustes geopolíticos e ideológicos de estas primeras décadas del siglo XXI, asistimos a la emergencia de corrientes críticas y renovadoras en el seno de los espacios post imperiales de base lingüística como son la francofonía y la "hispanofonía", que se expresan en diversos campos disciplinares de las ciencias sociales y humanas (entre ellas, el/los hispanismo/s). Dado el papel central que asume la lengua común en los procesos históricos de construcción de tales espacios, resulta pertinente interrogarlos en su dimensión político-lingüística. El artículo que sigue propone un paralelo entre los procesos de construcción de ambos espacios, buscando aportar elementos para un debate acerca de las transformaciones y los desafíos actuales en el campo del hispanismo.

Palabras clave: hispanismo; hispanofonía; francofonía; política lingüística.

Resumo: No marco das readaptações geopolíticas e ideológicas das primeiras décadas do século XXI, assistimos ao surgimento de correntes críticas e renovadoras no centro dos espaços pós-imperiais de base linguística como a francofonia e a "hispanofonia", que se expressam em diversos campos disciplinares das ciências sociais e humanas (entre elas, o/os hispanismo/s). Dado o papel central assumido pela língua comum nos processos históricos de construção de tais espaços, é pertinente questioná-los em sua dimensão político-linguística. O artigo que se segue propõe um paralelo entre os processos de construção de ambos os espaços, buscando contribuir com elementos para um debate sobre as transformações e os desafios atuais no campo do hispanismo.

Palavras-chave: hispanismo; hispanofonia; francofonia; política linguística.

Introducción

En la primera década y media de estos años 2000 hemos asistido a reajustes geopolíticos e ideológicos producidos en el avance planetario de la hegemonía neoliberal, y también en el de movimientos contrahegemónicos, algunos de ellos encarnados en gobiernos de América del Sur. Paralelamente, corrientes críticas y renovadoras se han abierto lugar en disciplinas académicas que, por ocuparse de lenguas y discursos en la esfera social, se cruzan tarde o temprano con la problemática de la construcción de entidades políticas (como naciones y post naciones, imperios y post imperios): los estudios literarios y culturales, la (socio)lingüística y la política lingüística, la historia, la enseñanza de lenguas, el análisis del discurso.

En tanto disciplina académica históricamente asociada con la construcción de tales entidades políticas (DEL VALLE; GABRIEL-STHEEMAN 2004), el hispanismo no podía

¹ Recebido em 14 de maio. Aceito em 21 de junho.

² Doctora en Ciencias del Lenguaje, École des hautes études en sciences sociales (EHESS). Profesora da Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). E-mail: lvarela@untref.edu.ar.

quedar ajeno a este movimiento. En efecto, en las dos últimas décadas, el campo del hispanismo ha visto estructurarse perspectivas que someten a dura prueba los fundamentos nacionales-imperiales que lo han sostenido: los estudios transatlánticos (TRIGO 2012), los estudios postcoloniales, la glotopolítica, los "nuevos" u "*autres*" hispanismos.

Una serie de coincidencias, que detallaré a continuación, me ha hecho notar que en el espacio internacional de lengua francesa se expresan hoy corrientes (¿contrahegemónicas?) similares en el campo de las humanidades. Pero –diferencia significativa– en este caso la crítica no afecta las bases de lo que llamaré aquí por su nombre francés, los *études françaises* (que coexisten, no sin conflicto, con los *études francophones*), sino al espacio geopolítico que dibuja la lengua, la F/francofonía³, noción que algunxs desearían nombrar en plural.

"Hispanismos", "francofonías": la aparición convergente de estos "plurales tan singulares" llama a preguntarse por las fuerzas que hoy están haciendo crujir estructuras seculares. El recurso a la historia se vuelve aquí imprescindible, dado que estas fuerzas cobran sentido si se leen en relación a los procesos de construcción de entidades políticas en que participan, y cuyo origen se remonta al siglo XIX y el tránsito, para antiguas potencias coloniales como España, Portugal, Bélgica o Francia, del estatuto de Imperio al de Estado nación moderno.

De esto tratará el presente artículo. Después de repasar los hechos recientes que lo originan, y en la búsqueda de su sentido histórico, propondré un recorrido por los procesos ocurridos en uno y otro espacio lingüístico. La puesta en paralelo de ambos mundos impulsa un extrañamiento de la mirada sobre el área que constituye el eje de este artículo –el mundo hispanohablante–, lo que puede colaborar, a mi juicio, en la percepción de los desafíos actuales en nuestro campo académico. Esta quiere ser mi contribución al debate que propone ABEHACHE.

1 Los hechos en cuestión (marzo de 2019)

La Chamada a contribuir para el actual Dossier "Outros hispanismos" –con fecha de cierre, lo recuerdo, el 31 de marzo de 2019– es uno de los hechos sintomáticos a los que me refería. Como se sabe, la problemática propuesta para este número pone el foco en la

³ La alternancia f/F es explicada de este modo en la página oficial de la Organización Internacional de la Francofonía: "Se habla ahora de francofonía con "f" minúscula para designar a los hablantes de francés y de Francofonía con "F" mayúscula para referirse al dispositivo institucional que organiza las relaciones entre los países francófonos." Cf. <https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html> (19/4/2019). Esta y las demás traducciones de originales en francés son mías.

heterogeneidad y el conflicto que habitan dentro del universo cultural de lengua española. La complejidad actual –plantean lxs editorxs– requiere una mirada disciplinar igualmente abierta y plural para su abordaje:

*Quando se fala de hispanismo, é comum pensar na língua castelhana e suas variantes históricas ou dialetais, na literatura espanhola e hispano-americana e na cultura de países que têm o espanhol como idioma oficial. No entanto, o que chamamos de hispanismo aparece cada vez mais como uma realidade complexa e dinâmica que, sob o signo da heterogeneidade, coloca em relação, não sem conflitos, uma diversidade de culturas, línguas e literaturas, promovendo assim novas questões e temas que, para seu estudo, requerem superar a abordagem tradicional e **pluralizar tal nomeação** (énfasis mío).*

En un gesto similar al que inspirara el lanzamiento de la colección "Nuevos hispanismos" de la editorial Iberoamericana Vervuert (2009⁴), la convocatoria es a aportar a la construcción del hispanismo plural y alternativo ("outros hispanismos"), en relación crítica con respecto a la tradición unitaria que ha prevalecido en la disciplina. Dado que implica una puesta en cuestión del orden interno de este campo académico, vinculado desde su origen con la construcción nacional española, el acontecimiento editorial adquiere un matiz político. Y siendo lenguaje lo que está primordialmente en juego, y en particular una lengua (se trata de un conflicto de visiones en cuanto a su naturaleza, sus contornos y sus relaciones con otras, a sus modos de abordaje, a su uso y circulación en la literatura, a su papel en la sociedad y la cultura, a su enseñanza y difusión, entre muchos otros aspectos), no hay duda de que se trata de un hecho político-lingüístico. Desde este ángulo me interesa abordarlo, junto con otros eventos que han tenido lugar en singular coincidencia temporal y temática.

En Córdoba, Argentina, del 27 al 30 de marzo se lleva a cabo el VIII Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), organizado por el Instituto Cervantes, la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española. Simultáneamente, y a poca distancia de allí, se celebra el I Encuentro internacional "Derechos lingüísticos como derechos humanos", su contracara crítica. Uno de los ejes de tensión que vinculan ambos

⁴ La colección se presenta en los siguientes términos: "Dedicada a la producción crítica hispanista a ambos lados del Atlántico, esta serie se propone acoger prioritariamente a la nueva promoción de hispanistas que, a comienzos del siglo XXI, hereda y renueva las tradiciones académicas y críticas, y **empieza a forjar, gracias a su vocación dialógica, un horizonte disciplinario menos autoritario y más democrático**; favorece el **espacio plural e inclusivo** de trabajos que además de calidad analítica, documental y conceptual, demuestren voluntad innovadora y exploratoria, y propone una biblioteca del pensar literario actual dedicada al ensayo reflexivo, las lenguas transfronterizas, los estudios interdisciplinarios y atlánticos, al debate y a la interpretación, donde una generación de relevo crítico despliegue su teoría y práctica de la lectura" (énfasis mío). Cf. <https://www.iberoamericana-vervuert.es/EditorialColeccion.aspx?C1=Nuevos%20Hispanismos> (27/4/2019).

eventos pasa también por la antinomia unicidad/pluralidad-diversidad⁵. Se enfrentan aquí los portavoces del panhispanismo hegemónico (DEL VALLE 2007a y b, 2011, LAURIA; LÓPEZ GARCÍA 2009, entre otros) y un rico entramado de actores de la sociedad civil involucrados en cuestiones del español, sus variedades y sus relaciones con otras lenguas (investigadorxs, artistas, traductorxs, especialistas en enseñanza y gestión del español, representantes de diversos colectivos promotores de lenguas o variedades no hegemónicas y de derechos lingüísticos). Curiosamente —o no tanto—, hechos y debates similares tienen lugar al mismo tiempo en el espacio internacional de la lengua francesa. En París, en el marco de los festejos del Día de la Francofonía que se celebra cada 20 de marzo, el Collège de France inaugura la cátedra *Mondes francophones*⁶ [Mundos francófonos. Nótese el contraste entre esta designación plural y la unicidad que denota la noción de base, "*francophonie*"]. Su titular, la escritora haitiana Yanick Lahens, pronuncia el 21 de marzo la *leçon inaugurale*, conferencia magistral que se quiere memorable. En el momento de clímax, que preanuncian las operaciones retóricas de rigor, llama a "descolonizar la Francofonía", a despojar a este vocablo de su eurocentrismo⁷. El llamamiento es recibido en incómodo silencio por la audiencia parisina, y con discreto entusiasmo en círculos intelectuales de las periferias.

Pocos días después, en simultáneo con el CILE y su contracongreso, se celebra en la Universidad Sorbonne Nouvelle el coloquio internacional *Les francophonies dans la mondialisation: entre transmission et recherche*⁸ [Las francophonías en la globalización: entre transmisión e investigación. Se observará, otra vez, el plural en el título]. En este marco se presenta además el número 64 de la revista *Recherches et applications* titulado "Enseigner la Francophonie, enseigner les francophonies" (2018). La voluntad de pluralizar la noción aparece aquí subrayada, como también la de considerar, más allá de la unitaria versión oficial a la que alude la F mayúscula, la diversidad de experiencias del mundo real.

La coincidencia temporal entre los hechos enumerados hace resaltar otros aspectos que tienen en común: en todos los casos, se trata de cuestionamientos profundos con respecto a la

⁵ La Declaración final del Encuentro de Córdoba denuncia "la obstinación con la que el CILE intentó, una vez más, entronizar el castellano como única lengua de identificación para nuestros países"; también repudia los dichos del presidente argentino Mauricio Macri en la apertura, "sobre los beneficios de la uniformidad lingüística". Cf. <https://ffyh.unc.edu.ar/derechoslinguisticos/declaracion> (27/4/2019).

⁶ Un proyecto editorial con idéntico título, promovido por el Ministerio de Asuntos Exteriores francés y la Asociación para la difusión de la lengua francesa, vio la luz en 2006: Wolton, D. (dir.): *Mondes francophones. Auteurs et livres de langue française depuis 1990*, París, ADPF-Ministère des Affaires étrangères, 2006.

⁷ Lahens, Y.: "Urgence(s) d'écrire, rêve(s) d'habiter", lección inaugural de la cátedra "Mondes francophones". <https://www.college-de-france.fr/site/yanick-lahens/inaugural-lecture-2019-03-21-18h00.htm>. (25/04/2019).

⁸ <http://www.univ-paris3.fr/les-francophonies-dans-la-mondialisation-entre-transmission-et-recherche-549259.kjs> p. (25/04/2019).

naturaleza del espacio internacional de difusión de una lengua (sociolingüístico, cultural o civilizacional, geopolítico), a las relaciones de fuerza que definen su estructura y funcionamiento, y también a los modos privilegiados de su abordaje. Las áreas lingüísticas que me ocupan aquí se extienden ambas sobre el espacio de proyección de una potencia imperial en su fase de expansión colonial. Y en todos los casos la controversia se plantea entre una visión tradicional, unitaria, centralista, y una tendencia pluralizadora que se expresa con fuerza en la actualidad.

El paralelismo hace emerger también interesantes diferencias: el universo de lengua francesa se denomina "francofonía", y es éste el objeto que se quiere designar ahora en plural, antes que la disciplina humanística que se refiere a él: los *études françaises* –o *francesistica*, como se conoce en italiano–, que desde los años 1960 conviven con los *études francophones*. En español, en cambio, no existe un término endógeno tal como "hispanofonía" para designar el territorio de esta lengua, ámbito de estudio del hispanismo (RIBAS 2012). Como calco del francés, aparece raras veces en discursos especializados –como el uso que hace DEL VALLE (*op. cit.*) del término, siempre en bastardilla, para referirse a una ideología lingüística (*cf. infra*)–. El plural contestatario no se agrega al nombre –hipotético, escurridizo– del espacio lingüístico, para visibilizar su diversidad interna, sino al del campo disciplinar, para dar cabida a nuevos posicionamientos, objetos y perspectivas.

¿Qué particularidades históricas explican estas disimetrías? A fin de prolongar el análisis comparativo, postulemos en lo que resta del artículo la existencia al menos teórica de la "hispanofonía". Las comillas ayudarán a recordar su carácter de artificio.

Francofonía, "hispanofonía": comunidades post imperiales

Las entidades que me ocuparán en este apartado reúnen rasgos de las *comunidades post imperiales*: según la caracterización de DURÁNTEZ PRADOS (2018: 92 *et passim*), éstos son espacios multinacionales que encuentran su génesis y elementos identitarios básicos en anteriores imperios, ya extinguidos. Cerrada la etapa imperial, estos espacios conformados mayormente por Estados surgidos al cabo de procesos independentistas y/o de descolonización fueron adoptando, en distintos momentos de la historia más reciente, la forma institucional de organismos internacionales en los que los Estados ahora soberanos acuerdan objetivos y mecanismos de cooperación. Desde la óptica del jurista español L.I. SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, "(l)as relaciones de dominación se sustituyen en esta nueva fase por relaciones de persuasión y de defensa de ciertos intereses comunes, en nombre siempre de un pasado común y compartido"

(1989: 1, *apud* DURÁNTEZ PRADOS, *op. cit.*). Existen hoy en el mundo diversos ejemplos de estos agrupamientos: el Commonwealth⁹, creado en 1949 en el ámbito del Imperio Británico; la Francofonía, derivada de los imperios franceses y belga, hoy representada por la Organización Internacional de la Francofonía (OIF)¹⁰; la Lusofonía, que reúne desde 1996 en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa (CPLP)¹¹ a los países surgidos de los imperios portugueses de los siglos XV a XX; el mundo árabe, que tiene como estructura asociativa la Liga de Estados Árabes¹² y se extiende en el espacio antaño ocupado por los imperios de los Califatos árabes; la Comunidad de Estados Independientes (CEI)¹³, creada luego de la caída de la Unión Soviética, y que cubre el territorio del antiguo Imperio Ruso (*cf.* DURÁNTEZ PRADOS, *op.cit.*).

A la vista de esta enumeración, parece extraño que no incluya una comunidad de países hispanohablantes (aquellos que aquí llamamos "Hispanofonía"), puesto que todas las condiciones favorables a su existencia parecen estar reunidas. Antes de ahondar en esta singularidad histórica, detengámonos en el caso de la Francofonía, que suele citarse como modelo institucional para otros agrupamientos.

La Francofonía

La OIF es heredera directa de la institucionalidad creada por el Estado francés para la administración de su imperio colonial. Al término de la Segunda Guerra, la Constitución de la República adoptada en 1946 establece un nuevo marco para las relaciones entre la metrópoli y los departamentos y territorios de ultramar, mandatos y protectorados: la Unión Francesa. La opción, para los pueblos de las colonias, es asumir entonces un estatuto de Departamentos franceses –camino que conduce ineluctablemente a la asimilación, a juicio sus líderes– o de Estados asociados –condición que, estimaban, no los integraría suficientemente y pondría en riesgo su viabilidad. En la búsqueda de un sistema verdaderamente federal –un "Commonwealth a la francesa" (GOHENEIX 2008)–, y cuando las guerras de Indochina y Argelia hacen tambalear los cimientos de la Unión, se crea en 1958 en su reemplazo la Comunidad Francesa. Ésta reúne bajo la presidencia francesa a Estados ahora reconocidos como autónomos, pero que administran en común la política exterior, la defensa, la moneda, la política económica y de materias primas estratégicas, entre otros asuntos (Constitución francesa

⁹ <http://thecommonwealth.org/> (18/4/2019).

¹⁰ <https://www.francophonie.org/> (18/4/2019).

¹¹ <https://www.cplp.org/> (18/4/2019).

¹² <http://www.lasportal.org/Pages/Welcome.aspx> (18/4/2019).

¹³ <http://www.cis.minsk.by/> (18/4/2019).

de 1958, título XIII). Los miembros tienen la opción de asumir plenamente su independencia. Es la vía que adoptan todos ellos desde 1960, poniendo fin así al efímero proyecto.

Conscientes de la dependencia económica que los ata a la antigua metrópoli, "los líderes [de los nuevos Estados] buscarán promover una nueva forma de cooperación bilateral y multilateral que complete el dispositivo francés de ayuda al desarrollo" (GOHENEIX 2008: §33). La lengua vehicular del imperio, tan cara a la identidad nacional francesa, asumirá en ese contexto una función fundamental. Personalidades africanas como el senegalés Léopold S. Senghor proclaman su lealtad hacia el francés –la lengua que los constituye en élites. Retomando un término en desuso desde que el geógrafo O. Reclus lo acuñara en 1880, llaman "francofonía" a la comunidad de lengua y de valores que, en tanto espacio de solidaridad activa entre las ex metrópolis y los nuevos países surgidos en "el Sur" del mundo, sería condición para el desarrollo de los pueblos ahora soberanos. Distintos diseños de organismos multilaterales se proponen desde entonces sobre la base de estos argumentos, que tienen la ventaja de haber sido formulados por ex colonizados y líderes de las independencias, y de este modo quedar libres de sospechas de imperialismo. El proyecto cristaliza en 1970 como Agencia de Cooperación Cultural y Técnica (ACCT), antecedente directo de la OIF, que recibe su nuevo nombre y estatutos en 1998.

Esta apretada síntesis histórica deja ver el papel que asume la lengua ex-imperial en la construcción de una entidad jurídico-política y de cooperación multinacional como la Francofonía, que de los 21 países que reunía al momento de su fundación pasó a tener 54 Estados miembros y 27 observadores hoy en día. Este número supera ampliamente el de los 29 países del mundo que tienen el francés como lengua oficial. De hecho, países como Bulgaria o Rumania, no francófonos, son miembros plenos de la OIF, mientras que Argelia, que fue departamento francés hasta su independencia en 1962, no lo es. ¿Quiere decir esto que el uso, el apego a o la oficialidad de la lengua han quedado relegados como criterio de pertenencia? Más bien, el criterio se matiza al tiempo que se afirma la voluntad de ampliar los límites de la Organización. Así, al momento de solicitar la adhesión como miembro asociado, el país candidato debe presentar "la demostración detallada de una situación satisfactoria del uso del francés" en su territorio (OIF, *Statuts et modalités d'adhésion à la Conférence des chefs d'État et de gouvernement ayant le français en partage*, 2002-2006). Para acceder a la categoría de miembro pleno, el miembro asociado debe dar prueba de un compromiso creciente en relación a los objetivos de la OIF, así como de avances en el uso del francés en el país. El candidato a miembro observador, en tanto, debe manifestar "voluntad de favorecer el desarrollo del uso del francés, **cualquiera sea su uso efectivo** al momento de la solicitud" (énfasis mío). A la vista de

los muy diversos grados de presencia y uso del francés entre los actuales miembros, podemos concluir, con MILHAUD (2006: 2), que el grado de francofonía de los pueblos parece menos determinante para la membresía que el de francofilia de sus gobiernos. La Francofonía se revela así como una mezcla entre "un espacio colonial heredado y un espacio geopolítico en construcción" (MILHAUD, *ibid.*).

"Promover la lengua francesa y la diversidad lingüística y cultural" sigue siendo, en tanto, el primero de los cuatro grandes objetivos de la OIF. Consecuentemente, una de las cuatro Direcciones temáticas de la OIF está dedicada a este tema (Dirección *Langue française, culture et diversités*). Sus acciones giran en torno a tres ejes fundamentales: la promoción de las virtudes [*atouts*] de la lengua francesa, su evolución y su importancia en el mundo; la promoción del francés como lengua de influencia en las relaciones internacionales; el apoyo para la enseñanza de calidad del francés como lengua extranjera¹⁴.

Como se ve, en todos los casos se trata de acciones de planificación del **status** y de la **adquisición** de la lengua (COOPER 1989). La gestión del **corpus** del francés, en cambio, queda ostensiblemente fuera del radio de competencia del organismo multilateral. Son instituciones de países "del Norte" (la Delegación General para la Lengua Francesa y las Lenguas de Francia, la Oficina Quebequense de la Lengua Francesa, el Consejo de la Lengua Francesa y de Política Lingüística de la Federación Valonia-Bruselas de Bélgica y la Delegación Suiza para la Lengua Francesa, principalmente) las que llevan adelante las acciones en este rubro en forma concertada, desde 2009, en el marco de la red OPALE (Organismos francófonos de política y *aménagement* lingüísticos)¹⁵. "Esta red podrá extenderse, llegado el momento, en dirección de los países del Sur", aclaran desde su sitio web. La OIF, en tanto, se incorpora más tardíamente en calidad de miembro observador. En lo que se refiere a políticas de difusión del francés en el exterior –hasta ahora casi exclusivamente herramienta de diplomacia cultural bilateral–, habíamos observado una participación creciente de operadores multilaterales como la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF) o la Agencia Universitaria de la Francofonía, en particular a través de acciones "bi-multi" (VARELA 2006). Los lineamientos (e intereses) nacionales de política lingüística exterior (franceses en particular, pero también quebequenses y de otros actores del área) no dejan por ello de prevalecer. El campo del *language spread* parece más propicio para la competencia que para la acción cooperativa.

¹⁴ Cf. <https://www.francophonie.org/-Langue-francaise-et-multilinguisme-290-.html> (29/04/2019).

¹⁵ <http://www.reseau-opale.org/> (30/4/2019).

La "hispanofonía"

Identificado el lugar de la lengua y de su gestión en el espacio multinacional del francés, volvamos ahora a la cuestión llamativa de nuestra lista, la ausencia de una comunidad de Estados hispanohablantes representada por un organismo internacional. O más bien, el hecho de que, de los diversos intentos que se han sucedido en la historia en este sentido, ninguno haya sobrevivido hasta hoy.

Ya desde el siglo XIX, un movimiento se había articulado en la sociedad civil española alrededor de la idea de que, "a pesar de la independencia, la cultura de las naciones hispanohablantes era esencialmente cultura española" (DEL VALLE 2011: 468). Mediante diversas iniciativas se busca entonces fortalecer la unidad entre los pueblos de uno y otro lado del Atlántico y desarrollar una conciencia panhispánica que resultara cultural, económica y políticamente operativa.

La unidad cultural transatlántica de base peninsular se entendía [...] como un valor estratégico para España pues favorecía sus intereses en la América hispanohablante frente a la rivalidad de potencias internacionales tales como Gran Bretaña, Francia y, muy especialmente, Estados Unidos (DEL VALLE, *ibid.*).

En los países de Europa occidental, el período histórico de fines del siglo XIX está atravesado por la cuestión colonial y la construcción de Estados nacionales. Es en este contexto donde el hispanismo comienza a estructurarse como disciplina académica, como será el caso poco más tarde, allende los Pirineos, de los *études françaises*, que "son imaginados alrededor de la idea de Estado nación" francés (FORDSICK 2005: 332). Y mientras en el seno de la sociedad civil francesa se crean en aquellos años numerosas Sociedades de Geografía para intervenir en el debate y las decisiones de política colonial, e instituciones como la *Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger* (1883, más tarde conocida como Alianza Francesa) para participar en la obra de difusión de la lengua y la "civilización", en España se funda la Unión Ibero-Americana (UIA, 1885). Esta asociación civil se proponía "estrechar las relaciones de afecto, político, sociales, económicas, científicas y artísticas de España, Portugal y las naciones americanas, y procurar que exista la más cordial inteligencia entre estos pueblos hermanos" (estatutos de la Unión Ibero-Americana, cit. en DEL VALLE, *ibid.*). Pasada la derrota de 1898, que significó la pérdida de las últimas posesiones coloniales (Cuba, Puerto Rico, Filipinas), y en el contexto de la dictadura de Primo de Rivera, la vertiente reaccionaria de esta corriente panhispanista encuentra condiciones de desarrollo y de

expresión a través de Ramiro de Maeztu y en particular de su obra *Defensa de la hispanidad* (1934). A la llegada del general Francisco Franco al poder, un Consejo de la Hispanidad, organismo dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores se crea en 1940 para materializar esta comunidad espiritual, concebida ahora como bloque de países que resistirían a la hegemonía estadounidense con ayuda de España y el apoyo de la nueva Europa fascista (RODRÍGUEZ 2015).

La derrota de los países del Eje en la Segunda Guerra obliga a un cambio de estrategia: España necesita salir del aislamiento, recuperar prestigio e influencia en la escena internacional. Recurre entonces a herramientas de *soft power*. El Consejo de la Hispanidad es sustituido por el Instituto de Cultura Hispánica (1945), que limitaría su acción al fomento de las relaciones culturales con los países hispanoamericanos –sobre la base del catolicismo y la herencia común (TESSADA 2013)– y a la proyección de la idea de la Comunidad Hispánica de Naciones (RODRÍGUEZ, *op.cit.*).

En la historia de la construcción –siempre precaria y unilateral– de una comunidad de países de lengua española así como de la tradición discursiva que se genera como necesario sostén ideológico –el panhispanismo–, el idioma común va adquiriendo mayor centralidad. En palabras de DEL VALLE:

la lengua debía de resultar, en principio, más neutra [que la religión o las costumbres] como ancla de la unidad panhispánica, más propicia para el consenso entre conservadurismo y progresismo o entre españoles y americanos y más resistente como marca de identidad (2011: 470).

La lengua común será invocada una vez más como factor de unión en el proyecto de refundación de las relaciones entre España y los países hispanoamericanos luego de la caída de Franco y el retorno de la democracia. El desafío es ahora evitar la carga negativa que acarrea la noción de Hispanidad, o Comunidad Hispánica, por evocar el fascismo y las relaciones asimétricas con una "madre patria". La noción de Iberoamérica, en cambio, está disponible en el léxico libre de esta carga. Se instala entonces como nombre-ideograma de un nuevo proyecto geopolítico: en el momento histórico en que en América y España se recuperan las libertades, "se crean las condiciones para poder intentar reunir a los miembros de la familia iberoamericana" (DEL ARENAL 2005: 115). El nuevo gobierno democrático español reemplaza el Instituto de Cultura Hispánica por el Instituto de Cooperación Iberoamericana (1979); en 1985 crea la Secretaría de Estado de Cooperación Internacional y para Iberoamérica, desde la cual se movilizan ingentes fondos destinados a proyectos de desarrollo en los países

latinoamericanos. Poco después, en 1991, y por iniciativa española, se convoca a la primera Cumbre Iberoamericana que sentará las bases de la Comunidad Iberoamericana de Naciones (CIN), nueva entidad jurídico-política de carácter internacional que reúne a los 21 países hispanohablantes de Europa y América más Brasil y Portugal.

En este punto de la historia encuentra explicación la singularidad del universo hispanohablante de no haber constituido una comunidad multinacional de base lingüística como las demás entidades post imperiales mencionadas más atrás. La opción por "Iberoamérica" implicó no sólo la presencia de dos antiguas metrópolis, España y Portugal, y parte de sus imperios respectivos en el seno de un mismo organismo, sino también el ingreso del portugués y por tanto la pérdida, en este espacio, del monopolio para una sola lengua. Ya sea por las dificultades de elaboración de un discurso de identidad iberoamericana que tomara el bi (o pluri)lingüismo como rasgo definidor, o las propias de la gestión multilateral de este tema, o bien, y por lo mismo, debido a la falta de voluntad política de integrar la cuestión del lenguaje a la agenda, lo cierto es que los organismos iberoamericanos vinculados con la CIN (Secretaría General Iberoamericana, SEGIB; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI) sólo muy lateral y ocasionalmente se han ocupado de política lingüística (VARELA; OTERO 2005)¹⁶.

Así, huérfana de estructura política multilateral, la gestión del español en la esfera internacional ha quedado en manos de organismos españoles. Por una parte, la planificación del status y la adquisición de la lengua común es confiada unilateralmente, por ley, al Instituto Cervantes: "En sus actividades, el Instituto Cervantes atenderá fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante" (España, Ley 7/1991 por la que se crea el Instituto Cervantes, art. 3, §2).

La planificación del corpus, por su parte, fue tradicionalmente asumida por la Real Academia Española. En el nuevo marco ideológico de los años 1990, donde las relaciones asimétricas, materno-filiales, dan lugar a la horizontalidad discursiva de las "naciones

¹⁶ También en 2005, DEL ARENAL proponía que las Cumbres Iberoamericanas abordaran la cuestión lingüística (por cierto, limitada solo al español): "la defensa y promoción del español en el mundo, que interesa de manera creciente a todos los países iberoamericanos, informando [...] de las políticas seguidas en este terreno por los Estados miembros y tratando de concertar determinadas actuaciones a través de las instituciones nacionales ya existentes, con países iberoamericanos con especial proyección en áreas de especial interés para la proyección del español, como pueden ser Estados Unidos y la región Asia-Pacífico. El desarrollo conjunto con otros países iberoamericanos de una política cultural iberoamericana y muy en concreto en el caso de la lengua, en el seno de las Cumbres, constituye una de las políticas más naturales a lo que representan las mismas. La labor de cooperación que en este terreno ha iniciado ya el Instituto Cervantes constituye un primer paso en el camino adecuado, pero el tema debería pasar a formar parte de la agenda de las Cumbres" (DEL ARENAL 2005: 252-253).

hermanas", la docta institución emprende en solitario una política lingüística panhispánica, que "tom[a] un nuevo rumbo en 1999, con la publicación de la *Ortografía*, revisada conjuntamente por vez primera por todas las academias (americanas)"¹⁷; desde entonces, y debido sin duda a la presión de las corrientes críticas, el panhispanismo académico debe exhibir una gestión compartida con las demás academias de la lengua (LAURIA; LÓPEZ GARCÍA 2009), así como el Instituto Cervantes debe aceptar incorporar a organismos hispanoamericanos en dispositivos derivados de su política de enseñanza y evaluación del español (el Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera, SICELE, el Servicio Internacional de Evaluación de Lengua Española, SIELE). Estos gestos, sin embargo, no han implicado hasta hoy la evolución hacia un verdadero multilateralismo y simetría entre las partes involucradas en la Nueva Política Lingüística Panhispánica (ASALE 2004).

En efecto, no todas las academias de la lengua reciben apoyo o mandato de sus gobiernos nacionales: las hay que son autónomas –como la Academia cubana–, o que dependen directamente de la RAE –como la Academia ecuatoguineana–, que sólo recientemente fueron reconocidas por las instancias nacionales, y se vinculan a ellas mediante convenios –como la Academia norteamericana–, y un largo etcétera. Por tanto, los miembros de la ASALE no tienen todos el mismo estatus desde el punto de vista de su representatividad y legitimidad en relación a las decisiones de política lingüística que son llevados a asumir. Este desequilibrio entre las partes¹⁸ se hace notorio también en cuanto a participación de Jefes y Jefas de Estado en las únicas instancias en que se implican de manera ostensible, fundamentalmente los CILE: el Rey de España, en cumplimiento de una función que le otorga la Constitución de su país¹⁹, ocupa un espacio prominente y permanente, mientras el/la presidente/a del país organizador adopta, cada tres años, el papel de ocasional anfitrión. El frecuentemente celebrado multilateralismo resulta así más una metáfora, dentro del campo semántico de la concordia y el consenso (DEL VALLE 2007a, b), que una realidad desde el punto de vista político-institucional. O tal vez un modo de controlar una "competencia" en un mercado siempre en riesgo de diversificarse e incorporar nuevos jugadores.

Remontando los procesos ocurridos en el seno de la comunidad hispanohablante, vemos entonces que en un momento clave de la historia de su constitución como "fonía" se produce un

¹⁷ <http://www.rae.es/la-institucion/politica-panhispanica>. (27/04/2019).

¹⁸ Desequilibrio que se verifica en el seno mismo de la ASALE. Según su estatuto de 2007 (art. 15), "El Presidente nato de la ASALE y de su Comisión Permanente será el Director de la RAE".

¹⁹ "El Rey es el Jefe del Estado, símbolo de su unidad y permanencia, arbitra y modera el funcionamiento regular de las instituciones, asume la más alta representación del Estado español en las relaciones internacionales, **especialmente con las naciones de su comunidad histórica**" (Constitución 1978, art. 56, énfasis mío).

desdoblamiento singular, que deriva en dos realidades distintas. Por un lado, un constructo ideológico-lingüístico –lo que DEL VALLE (*ibid.*) llama *hispanofonía*–: una comunidad desterritorializada, libre de conflictos, apta para acceder a la condición global; una comunidad, como hemos visto, **apolítica**, puesto que sin respaldo intergubernamental; y sin embargo, se trata del espacio de realización de una política lingüística (la política panhispánica) en sentido estricto, esto es, la expresión de una voluntad estatal, pero sin intervención de las autoridades políticas de los Estados involucrados –salvo de uno. He aquí la anomalía, la singularidad del espacio hispanohablante que bien había diagnosticado DEL VALLE: la "hispanofonía", para que sea viable, necesita funcionar como espacio despolitizado, apolítico. Lo que sería incompatible con una institucionalidad intergubernamental.

Ahora, la Iberofonía

La maquinaria política multilateral hispano-americana sigue abocada entonces a la construcción de la Comunidad Iberoamericana de Naciones, institucionalidad que se ha mostrado hasta ahora refractaria a ocuparse de cuestiones lingüísticas. Un fenómeno reciente, sin embargo, puede estar indicando el inicio de una nueva etapa en la historia que hemos recorrido. La singularidad que presenta la CIN de ser el espacio de convergencia de dos lenguas ex-imperiales, al mismo tiempo próximas e intercomprensibles en ciertas condiciones, aparece hoy como un motor de su posible transformación hacia una entidad más abarcadora, que reuniría la suma de países lusófonos e hispanohablantes de todos los continentes: la Iberofonía (DURÁNTEZ PRADOS 2018). Nótese que esta evolución totalmente plausible afirmaría a la vez la posibilidad de existencia de una **hispanofonía** institucional, en tanto agrupamiento de países hablantes del español, y el (¿definitivo?) abandono de tal virtualidad.

Discursos institucionales recientes y eventos que se proyectan para este año 2019 son señales de que el giro histórico al que aludía se está produciendo. En cumplimiento del Programa Iberoamericano de Difusión de la Lengua Portuguesa, adoptado en la última Conferencia iberoamericana de Ministros y Ministras de Educación (Antigua, septiembre 2018), la OEI prepara actualmente un número monográfico "Bilingüismo - portugués y español: la convivencia en Iberoamérica con otras lenguas" de su *Revista iberoamericana de Educación*²⁰, y convoca a la *Conferência Internacional das Línguas Portuguesa e Espanhola*, que tendrá lugar en Lisboa en noviembre. "Si hablas portugués y español puedes comunicarte con 700

²⁰ <https://rieoei.org/RIE/announcement/view/14> (30/4/2019).

millones de personas. Juntos sumamos"²¹, advierte desde una publicidad institucional del organismo, contemporánea a los hechos citados en este texto. En incipientes polémicas que estos acontecimientos suscitan se ven emerger tensiones conocidas: el espacio mundial de las lenguas española y portuguesa, o Iberofonía, estará estructurado alrededor de antiguas metrópolis europeas, o bien será una entidad **pluricéntrica**. Los debates acerca de políticas y acciones de enseñanza y promoción del bi/plurilingüismo en la región latinoamericana tendrán que tomar en cuenta, de ahora en más, el marco político-discursivo **global** que instala el proyecto de Iberofonía. Una ocasión de revisitar también la cuestión siempre soslayada de la gestión multilateral de la(s) lengua(s), y, bajo este prisma, de revisar la arquitectura de la política lingüística panhispánica.

Consideraciones finales

Flujos migratorios multiformes e incesantes, urbanización galopante, ciudades multiculturales: numerosos indicios llevan a pensar que el mundo entero se está volviendo postcolonial. En este movimiento, los propios esquemas de análisis en las ciencias sociales basados en relaciones centro/periferias parecen desbordados: los centros se multiplican y diversifican, son "colonizados" por periferias; mestizajes e hibridaciones diversas desalientan cualquier intento de aprehenderlos según modelos binarios, unidireccionales, aunque a veces vestidos de retóricas de cooperación. El juego de plurales que hemos analizado aquí como síntoma traduce efectivamente un proceso histórico en curso, tanto como la "e" o la "x" que, como nuevos morfemas del español argentino, permiten escapar al binarismo de los sexos en el lenguaje inclusivo.

El lenguaje acompaña y participa así en el movimiento que lleva hoy a la emergencia de la diversidad en el plano sociocultural, y la consecuente necesidad de ajustar enfoques para aprehenderla (los "hispanismos"), como también a importantes reacomodamientos en el plano geopolítico: los que provoca China en su nuevo papel global, proyectando influencia en la nueva Ruta de la Seda, África y América Latina; el resideño de Europa tras un posible Brexit; la disolución de UNASUR; el MERCOSUR en estado de latencia, y así otros fenómenos del presente. Pero la actual etapa crítica del capitalismo también está marcada por la escasez generalizada de recursos públicos para programas de ayuda al desarrollo, lo que implica, para las fuerzas hegemónicas en los espacios post imperiales que apelaban a ellos, la necesidad de

²¹ Agradezco a Maite Celada por compartir esta información.

reajustar estrategias. Se opta en numerosos casos por distribuir cargas y responsabilidades con las periferias. En este estado de cosas, iniciativas pluralizadoras como las que hemos examinado aquí, provengan del centro o de los márgenes, encuentran condiciones para prosperar.

El movimiento está en marcha y seguirá liberando efectos y sentidos. Por eso resulta más que oportuna la iniciativa de ABEHACHE de convocar al debate desde una óptica latinoamericana, alternativa. Es evidente la necesidad de ampliar la discusión en torno al tema del presente *Dossier* y sus implicancias, tanto epistemológicas como políticas. En la línea de reflexión que he seguido en este artículo, es de esperar que el debate conduzca a **politizar** la hispanofonía y, en particular, el tema de la gestión de la lengua común, en el sentido no solamente de integrar la cuestión de los intereses en juego, sino sobre todo de interrogar su base institucional y política. La asimetría en la participación de los poderes públicos de los Estados involucrados a que me he referido más arriba –en el ejemplo del papel que asume el Jefe de Estado español en la promoción y la orientación de la política lingüística panhispánica, incomparable al de ningún/a otrx mandatario o mandataria latinoamericanx– le quita legitimidad, a mi entender, a una política lingüística de "unidad en la diversidad". Al contrario, asumir en todas sus consecuencias el carácter policéntrico²² que le reconoce al español supone el respaldo en una estructura institucional verdaderamente multilateral.

En la inestabilidad del mundo actual, cuando las hegemonías se fragilizan y buscan rearmarse, el momento parece propicio para romper su encantamiento y redistribuir las cartas.

Referencias bibliográficas

ASALE [Asociación de Academias de la Lengua Española]. *La nueva política lingüística panhispánica*. Madrid: Real Academia Española, 2004.

COOPER, Robert. *Language planning and social change*. Cambridge University Press, 1989. (Versión castellana: *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid: Cambridge University Press, 1997).

DEL ARENAL, Celestino. Las Cumbres Iberoamericanas ante el futuro. In: ____ (coord). *Las Cumbres Iberoamericanas (1991-2005)*. Logros y desafíos. Madrid: Fundación Carolina-Siglo XXI, 2005.

²² Cf., por ejemplo, el discurso del presidente de la Academia Argentina de Letras, J.L. Moure, en la clausura del VIII CILE. <http://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/DISCURSO%20Jos%C3%A9%20Luis%20Moure.pdf> (30/4/2019).

DEL VALLE, José. La lengua, patria común: la *hispanofonía* y el nacionalismo panhispánico. In: ____ (ed.). *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2007a.

DEL VALLE, José. La RAE y el español total. ¿Esfera pública o comunidad discursiva?. In: ____ (ed.). *La lengua, ¿patria común?* Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2007b.

DEL VALLE, José. Panhispanismo e hispanofonía: breve historia de dos ideologías siamesas. In: *Sociolinguistic Studies* 3(5), 2011, 465-484.

DEL VALLE, José; GABRIEL-STHEEMAN, Luis. Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica. In: *La batalla del idioma*. La intelectualidad hispánica ante la lengua. Madrid: Iberoamericana-Vervuert, 2004.

DURÁNTEZ PRADOS, Frigdiano Álvaro. *Iberofonía y Paniberismo*. Definición y articulación del Mundo Ibérico. Madrid: Última línea, 2018.

FORSICK, Charles. Des études françaises aux études francophones: le cas britannique. In: *Cahiers de l'Association internationale des études françaises* 57, 2005, 329-340.

GOHENEIX, Alice. Les élites africaines et la langue française: une appropriation controversée. In: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 40/41, 2008. <http://journals.openedition.org/dhfles/117> (25/2/2019).

LAURIA, Daniela; LÓPEZ GARCÍA, María. Instrumentos lingüísticos académicos y norma estándar del español: la nueva política lingüística panhispánica. In: *Lexis* XXXIII (1), 2009, 49-89.

MILHAUD, Olivier. Le harem linguistique de la France. *Espace temps.net*, 01/06/2006. <http://www.espace temps.net/articles/le-harem-linguistique-de-la-france/> (15/04/2019).

RIBAS, Mélanie. Hispanité, hispanophonie: étude de la rhétorique des discours et de l'agir. Tesis de doctorado. Université de Montréal-Université Sorbonne Nouvelle, Paris, 2012.

RODRÍGUEZ, Laura. Los hispanismos en Argentina: publicaciones, redes y circulación de ideas. In: *Cahiers des Amériques latines* 79, 2015. <http://journals.openedition.org/cal/3655> (07/04/2019).

TESSADA, Vanessa. Fronteras de la Comunidad Hispánica de Naciones. El aporte de la Sección Femenina de Falange y su proyección en Latinoamérica. In: *ILCEA* 18, 2013. <http://journals.openedition.org/ilcea/2068> (17/04/2019).

TRIGO, ABRIL. Los estudios transatlánticos y la geopolítica del neo-hispanismo. In: *Cuadernos de literatura* 31, 2012, 16-45.

VARELA, Lía. *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine*. Contribution à une théorie de la politique linguistique. Tesis de doctorado. École des Hautes Études en Sciences Sociales, París, 2006.

VARELA, Lía; OTERO, Jaime. Hacia una política lingüística iberoamericana. ARI 145/2005. Madrid: Real Instituto Elcano, 2005. p. 16-22.

Filhos de culturas divorciadas: uma introdução à literatura chicana²³

Carla Portilho²⁴

Resumo: Este ensaio visa a situar o contexto histórico, político e cultural que possibilitou o surgimento da literatura chicana, aqui considerada como um exemplo das novas literaturas que surgem nas zonas de contato, formadas e influenciadas por mais de uma cultura simultaneamente. Buscou-se aqui enfatizar o diálogo que a cultura chicana procura estabelecer com a cultura hegemônica. Esse diálogo, de cunho fortemente político, trava-se com e contra o discurso dominante, e tem como objetivo propor uma revisão da cultura hegemônica de modo a conquistar espaço para culturas tradicionalmente excluídas. Os autores chicanos não procuram inserir seus textos na literatura hegemônica, mas sim marcá-los como textos de fronteira, pertencentes a mais de uma cultura a um só tempo, refletindo a busca de um espaço próprio para a literatura chicana.

Palavras-chave: literatura chicana; história chicana; fronteira.

Abstract: The aim of this essay is to discuss the historical, political and cultural context which allowed the rise of Chicano literature, viewed as an example of the new literatures that emerge in the “contact zones”, formed and influenced by more than one culture simultaneously. My intention was to emphasize the dialogue Chicano literature seeks to establish with hegemonic culture. This dialogue, which is strongly political, takes place within and against the dominant discourse, and aims at a revision of hegemonic culture so as to make room for traditionally excluded cultures. Chicano writers do not attempt to insert their texts in hegemonic literature, but would rather mark them as border texts, belonging to more than one culture at the same time, reflecting Chicano literature’s search for its own space.

Keywords: Chicano literature; Chicano history; border.

Apresentando o povo chicano

Being a Mexican-American is tough. Anglos jump all over you if you don't speak English perfectly. Mexicans jump all over you if you don't speak Spanish perfectly. We gotta be twice as perfect as anybody else. [...] We gotta prove to the Mexicans how Mexican we are and we gotta prove to the Americans how American we are. We gotta be more Mexican than the Mexicans and more American than the Americans, both at the same time. It's exhausting! Nobody knows how tough it is to be a Mexican-American.

Abraham Quintanilla, personagem de *Selena*.
(NAVA 1997)

We Chicanos are like the abandoned children of divorced cultures. We are forever longing to be loved by an absent neglectful parent – Mexico – and also to be truly accepted by the other parent – the United States. We want bicultural harmony. We need it to survive. We struggle to achieve it. This struggle keeps us alive.
Dora Saldaña, personagem de *Black Widow's Wardrobe*.

²³ Recebido em 14 de abril de 2019. Aceito em 21 de junho de 2019.

²⁴ Doutora em Literatura Comparada, Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Contato: carla_portilho@id.uff.br

(CORPI 1999)

Um viajante que suba a costa da Califórnia de carro depara-se, ao longo da estrada, com placa após placa em que nomes em espanhol saltam aos olhos: San Diego, Los Angeles, Santa Monica, Santa Barbara, San Luis Obispo, San Francisco... Basta que se abra um mapa do sudoeste dos Estados Unidos para que mais uma vez não seja possível ignorá-los: San Antonio, El Paso, Las Vegas, Albuquerque, Santa Fe... Os nomes em espanhol de várias cidades dos Estados Unidos – muitas delas antigas missões jesuíticas espanholas – são um testemunho cotidiano de que a presença espanhola na região antecedeu a chegada dos ditos “pioneiros”, de origem anglo-saxônica, no século XVIII. Esses aventureiros deixaram a costa leste dos Estados Unidos com o objetivo de desbravar e conquistar o oeste, em busca de ouro, prata e todo tipo de riqueza; lá chegando, encontraram não apenas a população indígena nativa, mas também uma sociedade aristocrática de origem espanhola previamente estabelecida.

Mais tarde, já no início do século XIX, as colônias americanas pertencentes à Espanha começaram a lutar por sua independência. O México, do qual a região passou a fazer parte, conquistou sua independência da Coroa espanhola em 1821. Poucos anos depois, os “anglos” invadiram o Texas, que se tornou o pivô de um conflito de maiores proporções, a Guerra México-Estados Unidos. Essa guerra só teve fim em 1848, com a assinatura do Tratado de Guadalupe-Hidalgo, pelo qual o México cedeu aos Estados Unidos mais de metade do seu território, inclusive a região mencionada acima.

Sabe-se que normalmente é o vencedor de uma guerra quem conta a sua história. A História dos Estados Unidos celebra a chegada dos peregrinos de origem anglo-saxônica que aportaram na costa leste com o *Mayflower* para fundar as Treze Colônias; ao mesmo tempo, relega a segundo plano a presença histórica de uma população de origem hispânica no sudoeste do país – presença essa que remonta a vários séculos, sendo anterior à própria chegada do *Mayflower*. Cidadãos de origem hispânica por vezes são tratados com preconceito e desconfiança, ao invés de respeito e igualdade, e vistos como intrusos ou invasores que houvessem acabado de cruzar a fronteira do Rio Grande a nado, quando muitas vezes suas famílias habitam a região há mais de trezentos anos.

Os Estados Unidos aparentam, aos olhos do restante do mundo, uma falsa noção de unicidade. A indústria cultural é um instrumento bastante eficaz para propagar ao mundo a ideia de que os Estados Unidos são o conhecido *melting pot*, um caldeirão no qual diferenças culturais são diluídas e apagadas, de modo que das várias culturas misturadas faz-se uma

única cultura homogênea. Mais adequado seria dizer que o panorama cultural nos Estados Unidos assemelha-se a um mosaico, no qual culturas diversas convivem à margem da cultura dominante, no caso, de origem branca anglo-saxônica.

Todo o aparato da indústria cultural, entretanto, não consegue silenciar essas culturas relegadas à margem. A população de origem hispânica dos Estados Unidos, se somadas as comunidades de origem mexicana, porto-riquenha, cubana, dominicana e outras, já é hoje mais numerosa do que a população negra – e vem conquistando um maior espaço a cada dia, inclusive na mídia, com o surgimento de astros populares já reconhecidos pelo *mainstream*, como, por exemplo, o chicano Carlos Santana, a cubana-americana Gloria Estefan e os porto-riquenhos Jennifer Lopez e Ricky Martin.

Neste estudo, trato apenas de um segmento dessa população de origem hispânica, os chicanos. Também conhecidos como mexicano-americanos (embora o termo seja questionável, uma vez que o México está situado no continente americano e, portanto, todo mexicano é americano), os chicanos são cidadãos estadunidenses de origem mexicana ou mexicanos radicados nos Estados Unidos. A palavra chicano é uma forma originalmente pejorativa utilizada nos Estados Unidos pela sociedade branca, apropriada pela comunidade mexicano-americana durante o Movimento Chicano pelos Direitos Civis nas décadas de 60 e 70. Hoje em dia o termo guarda uma conotação política – denominam-se chicanos os mexicano-americanos engajados na luta por igualdade social.

A guerra México-Estados Unidos: como a fronteira atravessou os mexicanos

Em meados do século XIX, a cena econômica na América do Norte mostrava um grande descompasso entre os Estados Unidos e o México. Os Estados Unidos, por conta do avanço tecnológico, haviam se transformado em uma sociedade industrial, enquanto o México buscava estabilidade em meio a um período difícil após a Guerra de Independência.

Diz-se que a História é sempre contada pela ótica do vencedor. Rudolfo Acuña, em seu livro *Occupied America* (1988), subverteu essa tradição ao narrar a história das relações entre o México e os Estados Unidos pelo ponto de vista do derrotado. Em seu relato, ele discute como os Estados Unidos, ao longo do processo de aquisição da porção de terra que hoje constitui o sudoeste do país, utilizaram como sinônimos as palavras “expansão” e “invasão”. A guerra com o México não derivou de uma necessidade americana de acumular mais terra,

pois o país ainda contava com um vasto território desabitado, mas foi motivada basicamente pelo lucro (ACUÑA 1988: 5).

Por volta de 1820, o governo mexicano abriu as portas do Texas aos imigrantes de origem anglo-americana que ali quisessem se estabelecer, desde que respeitassem duas condições básicas: que fossem todos católicos e jurassem fidelidade ao México. A princípio vieram fazendeiros que haviam perdido suas terras na depressão de 1819, mas logo também chegaram empreendedores atraídos pelo lucro que pressupunham obter com a disponibilidade de terra barata. Em breve, o México começou a se alarmar com o fluxo de imigrantes, já que grande parte destes considerava que os mexicanos nativos eram os intrusos. Pouco tempo depois, os Estados Unidos fizeram uma oferta de 1 milhão de dólares pelo Texas. Ante a recusa mexicana, iniciaram uma política externa agressiva que visava coagir o México a vender-lhes o território (ACUÑA 1988: 6-7).

O México encontrava dificuldades para consolidar o seu controle sobre o Texas – o número de imigrantes anglo-americanos e a vastidão do território tornavam a tarefa quase impossível. Além disso, os anglo-americanos se recusavam a obedecer às leis mexicanas, o que levou o México a colocar reforços militares de prontidão no estado, atitude logo interpretada pelos anglo-americanos como um ato de hostilidade (ACUÑA 1988: 7).

Muitos historiadores contribuíram para divulgar mitos como o de que a tirania do governo mexicano justificava a guerra, que poderia ser considerada um segundo momento na guerra de independência dos Estados Unidos. Esses mitos, entretanto, não levam em consideração o fato de que o México não invadiu o Texas – o Texas pertencia ao México. Na realidade, o motivo da guerra foi o lucro que seria gerado caso o Texas passasse a pertencer aos Estados Unidos, uma vez que o valor das terras texanas seria multiplicado inúmeras vezes. Os anglo-americanos consideravam a separação do México e uma eventual união com os Estados Unidos o arranjo político mais lucrativo (ACUÑA 1988: 8-9).

Os Estados Unidos provocaram a guerra contra o México, apesar da oposição de alguns estadunidenses, que temiam principalmente a probabilidade de expansão da escravatura. Muitos líderes militares admitiam que se tratava de uma guerra injusta, pois os Estados Unidos haviam cometido um ato de agressão. No entanto, o sentimento que permeava a maior parte das relações entre anglo-americanos e mexicanos era a crença dos primeiros de que eram moral, intelectual e politicamente superiores; logo, não deveriam estar sujeitos às leis mexicanas (ACUÑA 1988: 9).

Sendo um território eternamente cobiçado pelos “anglos”, o Texas sempre esteve no vértice dos conflitos, fato que abriu o caminho para a guerra entre os Estados Unidos e o

México. Em 1845, o Texas foi anexado aos Estados Unidos e se tornou um estado. Esse fato levou à imediata ruptura das relações diplomáticas entre México e Estados Unidos. Além disso, as forças estadunidenses invadiram o território disputado na fronteira Texas-México, a fim de provocar um ataque. Esses dois fatores tornaram a negociação impossível. Quando os mexicanos atacaram as tropas invasoras no território disputado, os Estados Unidos declararam guerra. A campanha seguiria em três etapas: os mexicanos seriam retirados do Texas, os anglo-americanos ocupariam a Califórnia e o Novo México e, por fim, as forças estadunidenses marchariam sobre a Cidade do México e forçariam o governo mexicano derrotado a aceitar seus termos de paz. Foi basicamente o que sucedeu e, ao final, com um custo relativamente baixo em homens e dinheiro, os Estados Unidos anexaram mais de 1 milhão e meio de quilômetros quadrados do território mexicano (ACUÑA 1988: 12-13).

Os Estados Unidos buscaram racionalizar as invasões e encontrar justificativas para a guerra. A maior parte dessas justificativas se baseava na ideia do Destino Manifesto, que tem suas origens no Puritanismo e norteia o pensamento anglo-americano até os dias de hoje. Assim como os puritanos acreditavam que eram o povo escolhido por Deus para propagar sua fé ao Novo Mundo, os anglo-americanos do século XIX acreditavam que Deus os havia feito guardiões da democracia e que sua missão, ou seja, seu destino manifesto, seria ocupar o mundo e levar os princípios da democracia e do cristianismo aos povos menos afortunados. Stephen Steinberg aponta um fato que servia de justificativa moral e ideológica para a conquista tanto do território mexicano quanto, anteriormente, das terras indígenas: esses povos não aravam a terra. Segundo a ética protestante de trabalho, a terra deveria ser arada, e nenhuma nação teria o direito de manter o solo improdutivo. Argumentava-se que os mexicanos eram um povo degenerado e atrasado, que desperdiçava a terra e seus recursos; logo, não teriam direito a ela (STEINBERG 1982: 21-22).

Essa atitude se refletiu nas relações entre a sociedade e os grupos minoritários. Muitos anglo-americanos acreditam que a guerra foi vantajosa para o sudoeste e que os mexicanos que permaneceram ou migraram para lá deveriam ser gratos. Se não o são, acreditam eles, é por não saberem apreciar os méritos de uma sociedade livre. Dessa forma, a repressão doméstica é justificada pela mesma retórica que justifica a agressão internacional (ACUÑA 1988: 15). Esses fatos se repetem até os dias de hoje, quando se vê que os Estados Unidos continuam a usar uma pretensa “superioridade moral” para justificar suas intervenções políticas e militares no mundo (BOFF 2003).

A guerra deixou sequelas e influenciou as atitudes mexicanas em relação aos estadunidenses, tanto quanto a vitória fácil condicionou o comportamento dos estadunidenses

em relação aos mexicanos. Os Estados Unidos lutaram uma guerra violenta e brutal, e a ocupação que se seguiu foi ainda mais aterrorizante. Cidades inteiras foram destruídas pelas bombas e pelo fogo e as tropas estadunidenses cometeram impunemente um sem-número de atrocidades contra civis (ACUÑA 1988: 14-18).

O México, derrotado, não teve outra saída a não ser aceitar a assinatura do tratado de Guadalupe-Hidalgo, que pôs fim à guerra. O México concordou com a demarcação da fronteira com o Texas no Rio Grande e cedeu o território hoje equivalente aos estados da Califórnia, Novo México, Nevada e parte dos estados do Colorado, Arizona e Utah, ou seja, mais da metade do território mexicano. De acordo com o tratado, os mexicanos que escolhessem permanecer no território ocupado se tornariam cidadãos estadunidenses com todos os direitos de cidadania assegurados, inclusive o direito à posse de suas terras. Na prática, entretanto, o tratado foi ignorado. Durante o século XIX os mexicanos foram considerados uma classe distinta da raça dominante e seus direitos foram sistematicamente violados (ACUÑA 1988: 18-20).

Ao longo do século XIX, provavelmente apenas uma minoria dos mexicanos do Texas aceitava a hegemonia estadunidense; muitos resistiam ao papel subalterno que lhes era imposto. A rebelião assumia a forma de banditismo social, revoltas e até mesmo ação revolucionária. O nacionalismo mexicano era alimentado principalmente pela sua quase total exclusão das instituições culturais e sociais norte-americanas (ACUÑA 1988: 26; 43).

O Movimento Chicano

Já no século XX, na primeira metade da década de 60, uma década que se caracterizou por grandes e rápidas mudanças no mundo inteiro, a luta pelos direitos civis levou tanto os políticos quanto a mídia à descoberta e ao reconhecimento público de que havia pessoas pobres vivendo na “América”. Essa mudança afetou a grande população de origem mexicana, os chicanos, que, sendo praticamente desconhecidos fora do sudoeste dos Estados Unidos, esperavam que a consciência da sua luta levasse a uma reforma da estrutura política, resultando na remoção das barreiras que impediam sua completa participação na sociedade (ACUÑA 1988: 307).

Tais mudanças não ocorreram, a princípio porque os programas governamentais visavam apenas a aquietar a população negra e mantê-la sob controle. No entanto, esse confronto entre negros e brancos terminou por afetar outras comunidades, como chicanos e índios, que logo começaram a exigir direitos humanos e políticos similares. Era difícil para essas outras

comunidades, no entanto, convencer as pessoas de que elas faziam parte do movimento pelos direitos civis e que também eram comunidades étnicas que sofriam discriminação (ACUÑA 1988: 309).

Os ativistas chicanos, em particular, alimentavam grandes expectativas, devido a uma série de fatores: a população de origem mexicana havia aumentado drasticamente; concentrava-se em estados e cidades-chave, onde havia um potencial para o poder político; a maioria da população era urbana, o que lhe dava mais liberdade para se organizar; finalmente, o sucesso dos clubes “Viva Kennedy” havia criado a ilusão de que a participação no partido democrata daria aos chicanos um maior acesso ao poder. Havia, no entanto, inúmeras barreiras entre a população chicana e o poder – barreiras de ordem econômica, social e política, que impediam a participação plena dos chicanos na sociedade anglo-americana (ACUÑA 1988: 355).

O programa *bracero* e as *maquiladoras* demonstram o tipo de relação existente entre o poder econômico dos Estados Unidos e os trabalhadores de origem mexicana. A partir do fim do século XIX, o governo americano havia permitido a imigração de trabalhadores braçais (daí o nome *bracero*) sempre que houvesse necessidade urgente de mão-de-obra na agricultura ou nas indústrias, desde que não houvesse competição entre os trabalhadores mexicanos e os anglo-americanos. O mesmo se deu nas *maquiladoras*, mais contemporâneas e urbanas: fábricas de montagem estabelecidas na fronteira entre os Estados Unidos e o México, que recrutavam trabalhadores mexicanos pagando o salário mínimo exigido pelo México. O racismo institucionalizado justificava a exploração da mão-de-obra mexicana e chicana, enquanto uma educação deficiente os excluía dos empregos com melhores salários. Ao longo dos anos 60, a população chicana aumentou consideravelmente em cidades como Los Angeles, Chicago e Houston. Nessa mesma época, os contratos do governo com a indústria bélica levaram a um aumento da demanda não só por mão-de-obra especializada, mas também por trabalhadores sem qualificação para indústria, construção e serviços, além da agricultura. Esses trabalhadores começaram a se organizar em sindicatos, e o líder sindical César Chávez tornou-se um símbolo do movimento chicano (ACUÑA 1988: 320-325).

Chávez fundou a *National Farm Workers Association* (NFWA), uma associação que conseguiu aumentar os salários dos trabalhadores migrantes junto a dois grandes produtores californianos. Pouco depois, a NFWA se fundiu a uma organização de trabalhadores filipinos dando origem ao *United Farm Workers Organizing Committee* (UFWOC). O UFWOC iniciou suas atividades organizando piquetes contra os produtores de uvas em Delano, Califórnia, que pagavam salários injustos aos trabalhadores. Foi o início do episódio conhecido como *La Huelga* (“A Greve”), que durou cinco anos, ao longo dos quais aumentou

a consciência do povo dos Estados Unidos em relação às condições desumanas que os trabalhadores de origem mexicana haviam suportado por décadas a fio. Dezesete milhões de estadunidenses uniram-se ao boicote e deixaram de comprar uvas californianas ao longo desses cinco anos. Ao fim desse tempo, após perder milhões de dólares devido aos famosos *grape boycotts*, os produtores cederam às pressões e concordaram em garantir os direitos dos trabalhadores e elevar o salário mínimo (NOVAS 1998: 109-110).

Em meados da década de 60, o governo começou a desenvolver esforços políticos para limitar a entrada de mexicanos nos Estados Unidos. Esses esforços foram inúteis, entretanto, já que a realidade política e a necessidade do trabalho realizado pelos mexicanos neutralizavam qualquer solução política (ACUÑA 1988: 355). Na verdade, a política de imigração dos Estados Unidos sempre foi ambígua; os governos locais manipulavam a imigração, liberando a entrada de trabalhadores sem documentos quando essa mão-de-obra barata se fazia necessária, principalmente na época da colheita. Após a colheita, esses trabalhadores eram mandados de volta. É interessante notar que as inúmeras ameaças de “fechar as fronteiras”, feitas pelo governo dos Estados Unidos, nunca se realizaram (TORRES 1993: 4).

A militância entre os chicanos cresceu na segunda metade da década de 60, estimulada pela intensidade crescente do movimento pelos direitos civis, que aumentou a consciência política da população chicana. A principal exigência dizia respeito à educação – os comitês protestavam contra a alta taxa de evasão, a ausência de um currículo relevante e a falta de professores e conselheiros de origem mexicana. Esse descontentamento foi demonstrado com passeatas e manifestações nas cidades de grande população chicana, principalmente Los Angeles. O ano de 1968 representou o ano de maior rebelião entre os jovens, e para os chicanos foi o ano dos heróis, dentre os quais podemos citar, além do próprio César Chávez, também Rodolfo “Corky” Gonzáles, José Angel Gutierrez e Reies Lopez Tijerina. Cada um deles expressou as frustrações da comunidade com a educação inadequada, a brutalidade da polícia, a Guerra do Vietnã e o deslocamento da sua própria terra. Nos anos 70, no entanto, a importância dessas atividades declinou e a classe média restaurou sua hegemonia sobre o movimento (ACUÑA 1988: 355-356).

De volta a Aztlán: o renascimento literário chicano

O Movimento Chicano teve um papel fundamental no florescimento da literatura chicana. Embora já houvesse uma produção literária desenvolvida pela comunidade

mexicano-americana há mais de cem anos, foi a partir dos anos 60 que essa produção passou a estar relacionada aos acontecimentos político-sociais. É nesse momento que o termo chicano, originalmente de cunho pejorativo, é adotado pela comunidade para designar os habitantes da fronteira física e/ou cultural entre os Estados Unidos e o México.

Philip Ortego identifica a publicação da revista literária *El Grito*, em 1967, como o marco inicial do renascimento literário chicano. A revista foi fundada por um grupo de alunos da Universidade de Berkeley, Califórnia, juntamente com um professor de Antropologia, todos chicanos, para ser um fórum onde a comunidade chicana pudesse articular o seu próprio senso de identidade. Mais tarde o mesmo grupo fundou a Editora Quinto Sol. A iniciativa vinha propor um caminho alternativo para os chicanos, que não encontravam espaço nos meios literários tradicionais anglo-americanos, a não ser quando abriam mão de se expressar como chicanos. Os escritores que tentavam romper com os estereótipos comumente aceitos sobre os mexicano-americanos nos Estados Unidos não encontravam apoio entre os editores das revistas, uma vez que a imagem do mexicano indolente, passivo e servil era considerada demasiado arraigada para ser posta de lado (ORTEGO 1971: 214-217).

Ainda de acordo com Ortego, a característica mais significativa do renascimento literário chicano é a identificação do povo chicano com o seu passado indígena. Como a literatura se alimenta de história e mitos, os escritores chicanos se voltaram para o passado indígena do México em busca dos seus símbolos e mitos mais significativos (ORTEGO 1971: 221-222), dentre os quais podemos mencionar La Malinche e Coatlicue, por exemplo. Dessa forma, o povo chicano buscava construir uma identidade que o afastasse tanto do estereótipo vigente quanto da própria cultura anglo-americana hegemônica, e que o marcasse como uma nação. Para reforçar essa ideia de uma nação chicana foi criada a metáfora de Aztlán, o território perdido dos chicanos. Aztlán teria sido, segundo um mito asteca, a terra dos povos indígenas da América na era pré-histórica. O mito de Aztlán, juntamente com a existência de uma língua, o *Spanglish*, e uma cultura próprias, dava aos chicanos uma identidade nacional.

O *Spanglish* é um aspecto cultural marcante por meio do qual a cultura chicana tem se revelado e reclamado o seu espaço ao longo do tempo. É uma língua criada por um povo que não é espanhol nem mora em um país cuja primeira língua é o espanhol, um povo que mora em um país cuja primeira língua é o inglês, mas que não é anglo – em suma, um povo que não se identifica com o espanhol padrão nem com o inglês padrão, um povo cujo último recurso foi a criação de uma língua própria. Segundo a teórica e poeta *tejana* Gloria Anzaldúa, é uma língua que nasceu da necessidade dos chicanos de se identificarem como um povo, uma língua à qual podem ligar sua identidade, sua realidade e seus valores (ANZALDÚA 1999:

77). O que linguistas, editores e autoridades educacionais em geral apontam como uma deficiência – a interferência do espanhol no inglês – é valorizado por uma abordagem híbrida como contribuições criativas e positivas à literatura. Essa abordagem considera que o que parece na superfície ser uma prática que denota a assimilação cultural pode ser também definido como um ato subversivo: o de usar as ferramentas (a língua, no caso) do dominador para falar sobre si próprio e, ao longo do processo, infundir seus próprios valores culturais e ideologias na cultura dominante (APARICIO, 1997: 202).

Os autores que primeiro surgiram no contexto histórico e político do Movimento Chicano eram autores preocupados com a militância política, mais interessados na função didática da obra artística para a formação da consciência chicana do que nos seus aspectos estéticos (TORRES 1993: 25-26). O romance chicano, por sua vez, é basicamente um fenômeno do pós-guerra. O primeiro romance verdadeiramente chicano foi *Pocho*, de José Antonio Villareal, publicado em 1959. Embora tenha sido lançado na década anterior ao boom do romance chicano, *Pocho* tem o mérito de descrever a experiência mexicano-americana nos Estados Unidos. Dez anos depois, Raymond Barrio lança *The Plum Plum Pickers*, romance em que descreve a vida de trabalhadores *braceros* da colheita explorados pelos fazendeiros. Pouco tempo depois, em 1970, Richard Vásquez publica o seu romance *Chicano*, ambientado em Los Angeles, ou seja, em um centro urbano, contrapondo-se à ambientação rural de *The Plum Plum Pickers* (TORRES 1993: 27-28).

Após a publicação desses romances, foi lançado em 1970 o romance considerado a pedra fundamental da literatura chicana: *...Y no se lo tragó la tierra / ...And the earth did not devour him*, de Tomás Rivera, que recebeu o primeiro Prêmio Anual de Literatura Chicana da Editora Quinto Sol. Vários autores chicanos dessa fase frequentaram a universidade, onde buscavam uma maior aproximação intelectual com o mundo hispânico, principalmente a América Latina. *...Y no se lo tragó la tierra* marca o momento em que o romance chicano atingiu a maturidade e é um exemplo desse diálogo que se trava entre os chicanos e os escritores do boom latino-americano, como Juan Rulfo, autor de *Pedro Páramo*. Rivera produziu um romance experimental que retrata a vida do trabalhador rural migrante no período do pós-guerra (TORRES 1993: 29; 32).

Seguindo esses autores pioneiros, viriam outros, como Rudolfo Anaya, autor de *Bless Me, Ultima* (1972), e Rolando Hinojosa, autor de *Estampas del Valle* (1973), que também venceram o Prêmio Quinto Sol. Em conjunto, esses três romances são conhecidos como os romances fundadores da literatura chicana, que amadureceu com a crescente consciência da

necessidade de se voltar para uma busca de identidade ligada ao passado indígena, e não apenas às tradicionais origens espanholas (ORTEGO 1971: 223-224)

A partir de meados da década de 70, e principalmente na década de 80, várias escritoras chicanas começaram a produzir uma obra expressiva, destacando-se da produção literária da época. Elas se contrapunham não somente à literatura do centro hegemônico, de origem anglo, mas também à própria literatura chicana de então. Sentindo-se excluídas do centro por serem chicanas, e da própria sociedade chicana, extremamente patriarcal, por serem mulheres, elas foram buscar uma voz própria principalmente na tradição oral mexicana, fortemente marcada por mitos femininos, como Coatlicue e La Llorona, e por ao menos uma figura histórica feminina de grande impacto, La Malinche. Desde então, a releitura desses mitos e, conforme o caso, seu resgate e redenção, tem ocupado um lugar de destaque na literatura produzida por mulheres chicanas (TORRES 2001: 45). Algumas dessas autoras são Sandra Cisneros, Ana Castillo, Erlinda Gonzáles-Berry e Lucha Corpi, que buscam apontar caminhos por meio dos quais a literatura chicana cria um espaço próprio e cumpre o seu papel fundamental na missão de representar os habitantes da fronteira que separa e une, a um só tempo, os Estados Unidos e o México.

Considerações finais

Gloria Anzaldúa enfatiza que o caminho do habitante da fronteira, aqui representado pelos chicanos, passa necessariamente por integrar em si próprio as três culturas que o formaram – a branca, a mexicana e a indígena. Ele precisará levantar-se e reclamar o seu espaço, fazendo uma nova cultura – *una cultura mestiza* (ANZALDÚA 1999: 44). O caminho que possibilita uma nova consciência mestiça/chicana consiste em quebrar a dualidade sujeito-objeto por meio de uma luta para subverter o pensamento dualista tanto na consciência individual quanto na coletiva. A ideia chicana não é abrir mão de sua cultura nem demandar que o outro o faça. Seu desejo é que ambas as culturas se encontrem no meio do caminho, formando uma terceira. O caminho está em deixar para trás a separação entre essas culturas, de modo a não mais procurar optar por uma ou outra, e sim por todas a um só tempo, transformando a ambivalência em um elemento novo, unindo os elementos que antes se encontravam separados (ANZALDÚA 1999: 100-101).

Esse caminho é o caminho que não se completa, a eterna transição entre duas culturas; significa escolher habitar a fronteira. Anzaldúa lembra que os chicanos referem-se a si próprios como “*nosotros los mexicanos*”, pois por mexicanos eles não se referem aos

cidadãos do México, não se referem a uma identidade nacional, mas sim étnica. Eles distinguem entre *mexicanos del otro lado* e *mexicanos de este lado*, porque no íntimo acreditam que ser mexicano não tem nada a ver com o país onde alguém vive. Ser mexicano é um estado de alma – não de mente, nem de cidadania.

Referências bibliográficas

ACUÑA, Rudolfo. *Occupied America*. 3. ed. New York: Harper Collins, 1988.

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands / La Frontera*. 2. ed. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1999 [1987].

APARICIO, Frances. On Sub-Versive Signifiers: Tropicalizing Language in the United States. In: APARICIO, Frances; CHÁVES-SILVERMAN, Silvia. *Tropicalizations*. Transcultural Representations of Latinidad. Hanover/London: UP of New England, 1997.

BOFF, Leonardo. A Mística de Bush. 2003. http://jbonline.terra.com.br/destaques/guerrairaque/analise_31.html (18/07/2003).

CORPI, Lucha. *Black Widow's Wardrobe*. Houston: Arte Público Press, 1999.

NAVA, Gregory. *Selena*. [Filme-vídeo] Produção e direção de Gregory Nava. EUA, Warner Home Video, 1997. 1 cassette VHS / NTSC, 128 min. color. legend.

NOVAS, Himilce. *Everything you need to know about Latino History*. New York: Plume, 1998.

ORTEGO, Philip D. *Backgrounds of Mexican American Literature*. Albuquerque: University of New Mexico, 1971. Mimeo, 276 p.

STEINBERG, Stephen. The Ignominious Origins of Ethnic Pluralism in America. In: _____. *The Ethnic Myth: race, ethnicity and class in America*. Boston: Beacon Press, 1982.

TORRES, Sonia. *Escritos chicanos: para a leitura de uma América Outra*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. Mimeo, 176 p.

_____. *Nosotros in USA: literatura, etnografia e geografias de resistência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

Javier Dávila Durand, a Declaração de Indiana e o Grupo Bubinzana – Corpos e copas da poesia do verde nas Amazôniaas Peruanas²⁵

Rossemildo da Silva Santos²⁶

Resumo: O presente trabalho tem como base observada as movências dos poetas peruanos enquanto grupos engajados pelas causas amazônicas, sobretudo a trajetória produtiva do jornalista Javier Dávila Durand nesses nichos de denúncia de como os poderes externos atuam sobre os povos de tinte local, entre eles indígenas, ribeirinhos, seringueiros e citadinos em geral, com ênfase na cidade de Iquitos, Loreto, Peru. Desse modo, apresentamos esses grupos, como o Bubinzana, os planejamentos e repercussões de encontros desses literatos amazônidas, como a Declaração de Indiana, e como a poesia pode, em sua maneira particular de linguagem, atingir tanto um público mais ilustrado como as próprias vítimas das denúncias. E, assim, revelar um dos aspectos da diversidade que é a literatura latino-americana, manifestada em sua forma autêntica por meio das literaturas com traços amazônicos.

Palavras-chave: Javier Dávila; Poesia; Amazôniaas; Peru.

Resumen: El presente trabajo tiene como base empírica el movimiento de los poetas peruanos como grupos engranados por las causas amazónicas, sobre todo el trayecto productivo del periodista Javier Dávila Durand en esos nichos de denuncia de cómo los poderes externos actúan sobre los pueblos de tinte local, entre ellos indígenas, ribereños, caucheros y citadinos en general, con énfasis en la ciudad de Iquitos, Loreto, Perú. De esa manera, presentamos esos grupos, como el Bubinzana, las planificaciones y repercusiones de encuentros de esos literatos amazónidas, como la Declaración de Indiana, y como la poesía puede, en su forma particular de lenguaje, alcanzar tanto a un público más experto como a las víctimas de las mismas denuncias. Y, así, revelar uno de los aspectos de la diversidad que es la literatura latinoamericana, manifiesta en su forma autêntica por medio de las literaturas de cariz amazónico.

Palabras clave: Javier Dávila; Poesía; Amazonias; Perú.

Javier Dávila Durand

Javier Dávila Durand é um poeta e jornalista peruano. No Primeiro Encontro Internacional de Poetas da Amazônia, de que vamos falar a seguir, organizado pelo também escritor peruano César Calvo, ajudou na organização do evento como representante regional, na cidade peruana de Iquitos. Nasceu em San Pablo, uma aldeia do Baixo Amazonas, lugar em que enfermos de lepra eram isolados. Seu pai administrava o hospital. É um competente e ativo jornalista (de mais de 70 anos de vida, 50 são de jornalismo). Começou a ganhar notoriedade no mundo artístico quando ganhou o primeiro concurso internacional de poesia

²⁵ Recebido em 31 de março. Aceito em 27 de maio.

²⁶ Doutor pela Universidade de Valladolid (UVA), Espanha. Professor EBT, Câmpus Águas Lindas, Instituto Federal de Goiás (IFG). E-mail: rossemildo.santos@ifg.edu.br.

promovido por universidades amazônicas do Brasil, do Peru, da Colômbia e do Equador, em 1955. Criou, dez anos depois, a revista *Proceso*, a segunda mais antiga do Peru e que hoje já celebra mais de 50 anos de fundada. Já percorreu rios e povos na vasta região amazônica, além de ter estado no Brasil, no Equador, na Colômbia, nos Estados Unidos, na França, na Espanha, no Japão e na Índia. Entre suas publicações poéticas, encontramos *Yara* (1966), *Yo, el Sujeto* (1988 – com segunda edição em 1991), *La Dispersada Luz* (1992), *Canto del Dolor y de la Angustia* (1994), *El Amor es un Río Esplendoroso* (1996), *El Cantar* (1998), *Travesía sin Puerto* (1999), *Cerezo de Alba sobre la Pagoda* (2004).

Dizer que a poesia, durante muito tempo entendida como cantadora de beleza e, por isso, ainda guarda na semântica da palavra um quê de não utilidade e de desprezo, possui uma meta maior que esta é deveras um campo arriscado. Passeando através das histórias não contadas, dos gritos não ouvidos e das vozes não gravadas, descobrimos que há, sim, utilidade social na poesia, porque concordamos com Octavio Paz, quando diz que “o poeta faz algo mais do que dizer a verdade; cria realidades que possuem uma verdade: a de sua própria existência” (PAZ 1991: 45). Essa existência só se dá em um contexto, numa circunstância singular de vivência. Não que cantar a beleza de um espaço e de sua sociedade seja um elemento que ignore e hostilize a outra. Ambas não são divorciáveis nem reprimíveis. Uma completa, ao revés, a outra. O homem alcança o universal quando se eleva acima das montanhas, dos vales, do sol, do céu, e consegue entender a linguagem das flores e das coisas mudas, ou seja, daquilo que lhe está cerca, sensibilidades não percebidas com a vida de frustrações, provisoriedade, pressa e fluidez em que vivemos.

A poesia tem servido de salvaguarda em todos os espaços em que se conhece. Ela se imbrica, neste trabalho, entre essas movências de resistência frente à floresta e os inúmeros seres que a habitam, sobretudo humanos, tem participado ativamente no campo simbólico em lutas sociais de maior proporção no mundo e sempre carrega a pluralidade discursiva que marca as trajetórias dos povos sobre a terra.

Na Amazônia, esse percurso não é diferente. A história conta abertamente dos milhares que se dispersaram rumo aos rios da região em questão a fim de nesse território construir seu hábitat. Conta-nos de sujeitos que, regidos pelas mãos invisíveis do capitalismo, precipitaram-se à floresta amazônica em busca do famigerado ouro negro à época, a borracha. Nessas idas e vindas, abrem-se espaços de relações insólitas em que as diásporas fraguam zonas de interstícios: no Brasil, nordestinos (principalmente) encontram os nativos amazônicos e, no Peru, as várias províncias invadem as florestas e as fazem próximas corporalmente de indígenas e povos locais antecessores.

Face a estes e outros fatos históricos, vemos uma poesia que brota copiosa entre as agruras de uma sociedade cada vez mais fugaz, insensata, líquida (BAUMAN 2001). Vemos grupos de poetas que se preocupam não em apenas verter letras inúteis às comunidades em que vivem, mas em fazê-las valer como solicitação e reconhecimento de identidades.

É o caso dos poetas da Amazônia peruana, em particular de D'ávila Durand. De 25 a 29 de setembro de 1986 aconteceu em Indiana, Iquitos, no Peru, o *Primer Encuentro Internacional de Poetas en la Amazonía Peruana*. Sob o tema *En defensa de la vida*, esses poetas da Amazônia brasileira, peruana, boliviana e de países da América Central e da Europa preocupavam-se com a indiferença com que se tratavam os assuntos relacionados à Amazônia.

O periódico peruano KANATARI (palavra que no idioma Cocama significa “amanhecer”), de 21 de setembro de 1986, anunciava, de forma tímida, a ocorrência do evento. No acervo pessoal do poeta jornalista Javier Dávila Durand, há mais detalhes sobre o evento: quando o visitamos em Iquitos, Peru, ofereceu-nos muitas informações e material sobre sua atuação como jornalista e poeta peruano na defesa e proteção dos interesses locais. Participaram desse encontro Alfonso Barrantes Lingán, Prefeito de Lima, convidado; Alfonso La Torre, crítico convidado; Roger Rumrill, poeta, ensaísta e cineasta amazônico; Angel Avendaño, poeta cuzquenho; José Luis Ayala, poeta de Puno; Javier Dávila Durand, poeta e jornalista amazônico (Peru); Max Silva Tuesta; o poeta brasileiro Thiago de Mello; o Embaixador dos Estados Unidos no Peru, Don Jesús Puente Levya; poetas da Itália, do Chile e México, além de outros convidados ilustres.

Ao fim do Encontro, os participantes produziram dois importantes documentos poéticos: a *Declaración de Indiana* e *El comunicado que declara la Amazonía Patrimonio de la Humanidad*. O encontro rendeu aos poetas louvores dos críticos e elogio desse esforço genuíno de elevar a poesia, pela primeira vez na história da região, como escudo daquela comunidade. Esses documentos (e outras poesias), de acordo com Javier Dávila Durand quando em entrevista a este pesquisador, hoje consta nas embarcações dos rios da Amazônia peruana em forma de *banners* e pôsteres, rumo ao Brasil e lugares acima. O italiano Andréa Blarzino, descrevendo poeticamente o encontro, diz:

MI PRIMER ENCUESTRO

*Fue como un lugar,
Un lugar del paraíso*

Fue como un momento,

Un momento en el tiempo

*Fue como un soplo,
El soplo de un respiro*

*Fue como una lágrima,
Una lágrima en el río*

*Así fue, como una nota,
En el canto dulceamargo de la
Amazonía (PROCESO 1986: 7).*

À dele, agregam-se as vozes de outros poetas, como o *trujillano* Julio Garrido Malaver, que diz continuar “*siendo un terco, fiel, tenaz luchador de las causas más nobles y que, en este caso, propugnan la vida segura y limpia del hombre en el planeta*”; ou o senhor Angel Avendaño, de Cuzco, que esteve

[...] sorprendido de este territorio que es un efervescente laboratorio de Vida y que el sistema occidental y cristiano insiste en destruirlo con una voracidad capitalista incontrolable. Pero aquí estamos los poetas! Este encuentro no es la primera voz. Es la primera denuncia dicha con la voz más alta y más digna.

Ou a senhora Eleonora Duvivier, que descreve o objetivo do encontro como o que “*discute uno de los más terribles problemas del mundo (la extinción de los bosques)*”; e, para concluir, o poeta brasileiro Thiago de Mello, que se sente feliz por estar

[...] aunando [su] voz a un coro nuevo, distinto y diferente, que es el de los poetas, en defensa de la Amazonía y de sus recursos naturales, [...] al lado de amigos entrañables que están mostrando al mundo la virtud del amor. De este amor, en el que soy un eterno militante, siempre estaré conmovido²⁷.

Ou seja, os poetas que participaram do evento tinham consciência do objetivo do encontro, têm em comum a perspectiva de que a latino-americanidade é uma arte literária forjada nos laberintos da pluralidade, de culturas flutuantes em constante diálogos, intercâmbios e negociações. E que é a partir dessa mirada que se reúnem para comemorar o reconhecimento de uma escritura autêntica, local, dialogada, conflitiva, surgida da construção de uma ponte entre setores localistas com padrões culturais próprios, frequentemente dissociados, e uma projeção modernizadora com amplitude de maior abrangência.

²⁷ Os depoimentos constam nas referências, entre as revistas *Proceso* y *Kanatari* de que se falará mais adiante.

Entre publicações de livros, como o do peruano promotor do evento César Calvo *Sobre la piel del río*, recitações de poesia no prédio do *Sagrado Corazón* na principal avenida da cidade de Iquitos e outras apresentações culturais, o encontro não fugiu ao caráter político. César Calvo tinha grande interesse em reunir seus amigos dispersos novamente na Amazônia. Um dos objetivos, de acordo com o Padre Joaquín, um dos coordenadores do encontro em Iquitos, era fazer uma condensação de textos poéticos com temas ecológicos, mostrar, em suma, o engajamento social da poesia na temática amazônica. Ainda segundo o Padre, nas palavras de Durand em entrevista a este pesquisador, o encontro servia de alerta ao governo do “revolucionário” Alan García Pérez, então presidente do Peru, eleito em 1985 para os próximos 4 anos, quem abria as portas da Amazônia para as corporações internacionais.

Com o tema “*en defensa de la vida*”, não se pode negar o caráter social do colóquio. O evento foi uma convocação dos poetas para defender a vida na selva, já que a região “*sempre ha sido tierra de saqueo, de crimen y de usura*”. Assim declara a revista *Proceso*:

Nadie mejor que los poetas para iniciar esa cruzada. En momento en que en nuestro país se ha instalado la muerte y la devastación, los poetas pueden asumir el compromiso de levantar la voz en nombre de la utopía contraria. Como convocados por el embrujo del trópico, llegaron de todas la partes. Los poetas de entonces y de todavía; alucinados, enardecidos y furiosos. Tres días escucharon intervenciones, intervinieron a su vez y redactaron un hermoso documento llamado ‘La Declaración de Indiana’, que es un canto de denuncia a los depredadores de la Amazonía, de América Latina y del mundo, una voz de solidaridad con las víctimas de todas las injusticias (PROCESO 1986: 05).

Assim, o poeta não quer dizer, ele diz (PAZ 1972: 45), com o que nos resta clara a compleição social engajada do evento. Ele mostra o que já antes foi exposto: a poesia é um local social e não apenas estético, para deleite. Nela se manifestam essas verdades individuais, grupais e gerais emanadas das comunidades amazônicas. Expressa não só a vontade e insatisfação de poucos, mas de um conjunto, uma rede interligada pela vitimação do mesmo processo invasivo global que atinge as esferas mais periféricas, se vemos sob a ótica dos centros econômicos do mundo.

A Declaração de Indiana

A discussão sobre o assunto é antiga. Era importante registrar o imaginário da sociedade da época, daí a preocupação em fazê-lo. Os poetas no evento cantam, portanto, a

gente daquela terra, a própria terra, a grandeza e as potencialidades da Amazônia em todo o seu mistério e assombro criados pelas populações diversas que lá habitam, desde indígenas a ribeirinhos, com suas sabedorias acumuladas pelos séculos. Eles tomam as vozes dos índios e os fazem ser ouvidos. Discursam nessa pluralidade de favores, nessa vontade de marcar a diversidade da vida na região, seja humana, seja da fauna, da flora e outras grandezas indizíveis. A Declaração de Indiana e o encontro em si consagram esses instantes históricos e os ungem de um matiz peculiar, testemunham um átimo das sucessões cronológicas e os põem em relevo e à espreita.

Para auxiliar nesse enfoque histórico-literário, poremos em holofote a Declaração de Indiana, o documento produzido durante o Primeiro Encontro Internacional de Poetas da Amazônia Peruana. Nela, lemos:

Los participantes en el Primer Encuentro Internacional de poetas en la Amazonía del Perú, ‘Por la vida, que es la libertad’, aquí en Indiana, uno de los corazones de la selva amazónica, estamos unidos en un sólo canto. Un canto de reclamo y de esperanza que tiene la fuerza del sueño y la sabiduría milenar de los pueblos que habitan el más verde pedazo del universo. Cantando tratamos de hacer nuestra parte. Como quien cumple un deber. Como quien hace un gesto de amor. No solamente cantamos por la belleza y los prodigiosos dones de nuestra selva (cada día más peligrosamente amenazada y con ella la respiración del futuro). Aquí plantamos un cántico de amor por la dignidad y la hermosura de la misma condición humana, igualmente amenazadas en sus íntimos poderes, por la ceguera y la ferocidad de quienes se consideran dueños del mundo. Asumimos en este canto las voces de nuestros hermanos los indios amazónicos y de cuantos pueblan América Latina, que se alzan en defensa del don sagrado de la Tierra y de su identidad agredida. Por lo tanto nuestro canto denuncia la voracidad suicida del imperialismo internacional que es amparado –en su tarea destructora– por la complicidad de los gobiernos que ocupan la Amazonía. La devastación y la muerte tienen un único responsable. La misma mano salvaje que tala los bosques, continúa talando a millares de humanos en las llamadas “zonas de emergencia” del Perú. Al asumir el compromiso de proseguir defendiendo, en nuestros actos y en nuestros cantos, la justicia y la claridad, invocamos a los gobiernos a cumplir su deber para con la vida de sus pueblos. Queremos, con nuestro canto, ayudar a salvar la Amazonía, para que la libertad y la vida que aún reinan en ella puedan transformar la existencia de este lugar llamado Tierra, morada del corazón y la inteligencia de todo lo viviente. En Indiana (Explorama Inn) siendo el atardecer del 28 de septiembre de 1986 (KANATARI 1986: 6).

O jornal Kanatari, de 21 de setembro de 1986, da cidade de Iquitos, anunciava o evento, patrocinado por *Petroleos del Peru*, *Explorama Tours* e *Foptur*. Acompanhavam os poetas alguns políticos conhecidos que, ao fim do evento, levariam propostas ao Executivo e ao Legislativo dos países amazônicos como alternativas de ação frente à problemática da

irracional exploração dos recursos do “pulmão do mundo” e, também, a fim de fazer um chamado à consciência da humanidade para que se interesse e dê a devida importância à preservação e ao equilíbrio ecológico, cuidando do futuro mediante o uso planejado e racional de suas riquezas.

Um dos trechos da Declaração de Indiana reflete que um dos objetivos da reunião de poetas da fronteira amazônica é alçar “um canto de denúncia e de esperança que tem a força de um sonho e a sabedoria milenar dos povos que habitam o mais verde pedaço do universo”. O que eles denunciam? O que eles esperam? Não foi à toa que esse encontro aconteceu na década de 80 do século passado no Peru. Essa foi uma época de efervescência indigenista naquele país.

Os olhos não apenas peruanos, mas também de todo o mundo, voltados para o meio ambiente e, principalmente, sobre a questão indígena, mobilizaram as entidades sociais em busca de uma defesa para essas identidades antes esquecidas e marginalizadas. Trata-se de algo feito há mais de 20 anos, mas que hoje ainda continua sendo realizado sob o sofrimento daqueles que recebem as duras penas de uma história de vida nômade pelas nossas cidades. É uma reação típica de quem não sabe – ou finge não saber – que o mundo é um multicultural.

O alerta dos poetas transmite esses conceitos, dado que no mundo há um sem-fim de diálogos entre fazeres e dizeres. Mais de 20 anos depois, o debate da Declaração de Indiana continua aberto, porque a esperança seria um porvir não presente naquele instante. As gerações futuras promoveriam e fariam conhecer as ideias levantadas nesse encontro internacional de poetas.

A Declaração de Indiana não tinha uma utilidade particularmente indígena. Ao afirmar nesse manifesto que o propósito desse encontro foi alçar “um cântico de amor pela dignidade e a formosura da própria condição humana, igualmente ameaçada, em seus íntimos poderes, pela cegueira e a ferocidade dos que se consideram donos do mundo”, os poetas amazônicos declararam uma guerra simbólica contra os poderes, sejam eles quais forem, regentes da economia ou da engrenagem quase infreável do mundo. Eles reconhecem a existência de um mundo indiscutivelmente diverso, reconhecem a Amazônia plural, constituída de inúmeras etnias, não só indígenas, mas caboclas, mestiças, brancos, negros, estrangeiros. A “Amazônia”, ao mesmo tempo em que é diversa, é única por sua vastidão, imensidão, em cujo berço recebe as várias populações para lá em diáspora. Os poetas cantam reclamando uma vida digna para os povos lá nascidos e para lá idos. Exigem respeito por essa pluralidade, pedem reconhecimento pelas riquezas individuais e naturais que o território abriga. Cantam para que os que procuram destruir a Amazônia, que veem nela apenas fonte de

exploração de iguarias, que a enxergam como um produto pronto para o consumo, olhem-na com um novo olhar; com o olhar da preservação para um mundo caótico, depressivo; com o olhar de que é dali que sairão muitas das soluções para os males que assolam a humanidade; uma visão estética, de uma Amazônia bela, fantástica, misteriosa, imensa, fonte de inúmeros conhecimentos e território de riquezas inimagináveis. Porque, como diz Thiago de Mello,

São séculos de doação do que a floresta amazônica tem de bom para a vida do homem da região e das mais afastadas partes da terra. Sobretudo para o homem da Europa e da outra América que são, ao longo da escura história da exploração dos recursos naturais da Amazônia, os que mais fluíram e mais se enriqueceram com as dádivas – dádivas arrancadas – da nossa floresta (MELLO 2002: 32).

A vida local é atingida pela ordem hierárquica de poder que rege o mundo hoje. O Brasil trabalha subordinado aos países de Primeiro Mundo, ou “a Europa e [d]a outra América”, a Amazônia trabalha subordinada aos grandes centros brasileiros, uma região tida como periférica, inclusive muitas vezes ainda julgada como habitada por gente inferior, incapaz. Por isso, “Através da transculturação, ‘grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam a partir dos materiais a eles transmitidos pela cultura metropolitana dominante” (HALL 2003: 31). Hoje, infelizmente, a Amazônia, sua gente e suas cidades, glamorosas como se julguem ser, só são aquilo que as grandes metrópoles mundiais querem que sejam e, principalmente, tenham. É necessário pôr em evidência esses grupos, tornar frequente as discussões sobre suas necessidades. Aos devires, aqueles que são lançados em lugares de ninguém para serem esquecidos, mas que, de repente, ressurgem fazendo enfrentamentos, reaparecendo e reivindicando; esses a que Stuart HALL (2003: 31) chamou de “recrutas da modernidade”, sempre prontos e dispostos a servi-la. Não só dispostos, mas principalmente obrigados a fazê-lo. É um “canto [que] denuncia a voracidade suicida do imperialismo internacional, que é amparado [...] pela cumplicidade dos governos que ocupam a Amazônia” (MELLO 2002: 76).

O Grupo Bubinzana

O encontro é reflexo dos ideais dos poetas do grupo *Bubinzana*, criado na década de 60 em Iquitos, sobretudo de Javier Dávila Durand. Precedendo esse período, de acordo com

Armando Ayarza Uyaco²⁸, a poesia nas Amazônias peruanas pode ser periodizada de uma forma que melhor nos possibilite uma visualização das produções e compreender a importância de Durand nas épocas literárias peruanas dentro da selva amazônica. Ele a chama de *Sistematización de la Literatura en la Amazonía Peruana*, dividindo as produções poéticas de acordo com os ciclos econômicos da região.

I – Período da Borracha (1880-1914): é o período literário em que o capitalismo industrial se estabelece na selva. Há fortes correntes migratórias, e colonizadores invadem a floresta. Consequentemente, os grupos de nativos passam por mudanças drásticas em seu fazer cultural, cumprindo o que foi dito por CANCLINI (2003), sobre o local sendo atingido pelo global. É quando aparecem os *Cantores del Amazonas*, de onde destacamos: Juan Fabriciano Hernández, Antonio del Carmen Sotelo, Leopoldo Cortés Simón Martínez Izquierdo. Esses poetas tinham como características de suas poesias a descrição hiperbólica da selva; o rio e a selva ocupam o primeiro plano, além da visão paradisíaca da selva e da poesia mística religiosa.

II – Período da Depressão econômica (1914-1943): derrocada da borracha, crise econômica e social. Conflitos fronteiriços impõem o serviço militar obrigatório. Presença norte-americana em busca de alternativas econômicas na selva. Aparece outra fase, que é a de *Partes de Inicio de Siglo*, com Jenaro Herrera, Rómulo Paredes, Jorge Rúnciman, Juan Alcibíades Zegarra. Uns justificam o avanço da “civilização” e outros o rechaçam. Há protesto contra a matança dos nativos e contra o centralismo.

III – Período de Integração da Selva à vida Nacional (1943-1970): implementam estratégias de integração. Abrem-se estradas de penetração à selva. É aberta a rota aérea por jet na selva e à costa. Multiplicam-se as construções e aumenta a população de Iquitos. Aparecem as figuras do regatão, chinganero e rematista, quando o comércio está em *boom*.

Opera o *Instituto Lingüístico de Verano* (ILV)²⁹ na estrutura dos nativos. Em 1942 se celebra o IV centenário do descobrimento do Rio Amazonas. Surgem os *Poetas de Bunbizana*: Teddy R. Bendayán Díaz, Javier Dávila Durand, Róger Rumrill, Róger Hurtado Mas, Pedro

²⁸ Docente universitario, poeta y periodista iquiteño, el autor es actualmente alumno del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, sede Iquitos. El presente artículo es un resumen del trabajo *La poesía hispánica en la Amazonía Peruana*, obra que mereció el primer premio del concurso de investigación pedagógica 2004 que organiza la Derrama Magisterial. El artículo fue publicado en la revista regional Kanatari 1050, en octubre de 2004.

²⁹ El ILV en el Perú es una asociación de voluntarios que, desde 1946, realizan trabajo de apoyo en favor de las minorías étnicas del Perú bajo los auspicios del Ministerio de Educación. Publica, además, los resultados de los estudios realizados en los idiomas y las culturas del Perú, así como otros trabajos afines. Según sea conveniente para el grupo étnico, el ILV promueve la alfabetización, fomenta el cuidado de la salud y proyectos de desarrollo. Los lingüistas y traductores también traducen textos de alto valor moral a las lenguas vernáculas.

del Castillo Bardales, Humberto Morey Alejo; os *Poetas Provincianos*: César Calvo Soriano, Jorge Najjar K., José Carlos Rodríguez Nájjar, Manuel Morales, Juan Sánchez Pacheco; e *Los cantores de Iquitos*: Victor M. Dávila, Silvino Treceno Ríos, Joaquín García Sánchez. Descrição hiperbólica da selva. Visão paradisíaca. Temas de cidade começam a ser tocados nas suas contradições e conflitos. A poesia é tomada como um compromisso social. O problema dos nativos se menciona tangencialmente. Rechaço ao sistema capitalista (a selva é inferno neste sistema). Protesto contra a exploração do seringueiro e do nativo. Trabalha-se com mitos e lendas da selva como uma alternativa literária. Predominam o tema do autoexílio, a marginalidade na cidade, o amor, a morte são temas comuns. Buscam ocupar um lugar na história da literatura peruana.

Javier Dávila Durand é um poeta que escreve após um período de decadência da 2ª fase da borracha nas Amazônias peruanas. É um tempo de penúria na região devido à escassez de recursos, à falência dos seringais de Iquitos, de inconstância e incerteza naquelas comunidades. As condições sociais dificultam a vida nas cidades recém levantadas e criam uma atmosfera propícia para uma reação ativa das instituições locais face ao novo problema.

O poeta que promoveu o encontro na cidade de Iquitos, no Peru, Javier Dávila Durand, ajuda-nos a reforçar essa ideia quando, em 1966, publica *Yara*. Em Iquitos, Roger Rumrill cria em 1963 o grupo literário Bubinzana³⁰, com o propósito de, concordando com o jornal *Ojo de la Palabra*,

[...] presentar como tema principal al hombre amazónico y sus problemas sociales, considerando que el paisaje debe servir sólo como telón de fondo; en este sentido, cuestiona duramente a los escritores que les preceden. [...] Plantea tomar la sensibilidad de lo mágico frente a los valores de la sociedad unidimensional, basados en la fraternidad, en la satisfacción plena de todas las necesidades humanas. Afirman que se deben valorar las culturas aborígenes amazónicas en sus manifestaciones más esenciales (QUINTANILLA 1999: 9).

Em *Yara*, Durand pinta um homem local e frugal. É com essa obra que o autor ingressa no grupo literário peruano de grande relevância chamado Bubinzana.

[Es] un gran experimento. Repentinamente este poeta empieza a trabajar con mitos de origen de la cultura nativa, del primer habitante de la selva, como le llama. [...] Durand es el bubinzano que intuye y se percata que la cultura indígena va perdiendo

³⁰ Nome de uma flor; grupo criado como eco da *Primera Jornada del Libro Loretano*, cujo idealizador, o Sr. Raúl Hidalgo Morey, era obcecado por uma poesia comprometida e uma linguagem popular e poética.

su vigencia y se va desestructurando, y en cierta forma la asume para dar cuenta de ese pasado que fue y que no volverá definitivamente a serlo (DURAND 1966: 11)

Este poeta inova quando em ato de rebeldia artística deixa as formalidades de imitação de Lima que, por sua vez, imitava Europa e Estados Unidos, para dar essa cor local à sua poesia. Era essa a proposta do grupo literário criado em Iquitos no começo da década de 60. Começa a dar vazão a uma atitude que deveria ser mais que óbvia: a de promover a sua própria terra e sua gente nessa arte literária e (por que não?) usá-la como mecanismo de denúncia social.

Quando o grupo foi criado, em 1962, publicaram nas rádios, jornais e outros meios de comunicação o *Manifiesto Literário*, isso sim a exemplo do fazer literário das metrópoles ainda nas fases modernistas e recém saídas dos frenesís das vanguardas europeias. Nele lemos que “*el hombre amazónico debía ocupar el primer plano dentro del vasto paisaje amazónico*” e que “*el paisaje debería servir como telón de fondo*” (MANIFESTO 1962: 8). Logo após declara que “*el hombre deberá ser objeto de esta literatura, dejaría de ser ‘el juguete de los hados del río y del bosque, aplastado por una geografía humana, con una visión y una perspectiva que minimiza su participación en la transformación de la historia y de la naturaleza que no puede dominar’*”. Os poetas dizem que devem cada vez mais “*profundizar en lo social*” e que “*en poesía, lo social debería ser la problemática preferencial, a partir de elementos regionales, tales como la explotación del regatón, del chacarero, extracciones mercantiles, etc.*” (MANIFESTO 1962: 9).

O grupo lançou esse Manifiesto Literário em 1962 em inúmeras revistas, jornais, diários e declarações em rádio das cidades interessadas e em Iquitos. Segundo eles, toda criação poética antes deles era uma literatura paisagista. O grupo Bubinzana é uma ruptura no fazer poético que, desde o grupo poético de *Cantores de la Amazonía*, vinha guardando traços do folclore, da anedota e descritivismo tradicionais e tratava o homem como “*‘el juguete del río y del bosque’, aplastado por una geografía humana, con una visión y una perspectiva que minimiza su participación en la transformación de la historia y de la naturaleza que no puede dominar*” (MANIFESTO 1966: 9).

A primeira obra publicada pelo grupo foi, além do aludido manifesto de 1962, o poemário *Humedad Ardiente*, de Teddy Bendayán Díaz. A participação de Javier Dávila Durand nesse movimento inovador foi a publicação, em 1966, do poemário *Yara*. Considerava-se filho da exploração “de uma riqueza natural saqueada pelos grandes consórcios e de uma cultura avassalada e dominada para fazer do homem da selva presa fácil

de exploração” (ARROYO 1982: 365). Sua temática é preferencialmente de denúncia e de compromisso com o homem e a terra.

Leiamos o que Yara nos relata:

YO PUDE SER UN RÍO

Pude ser un río

Fluvial

Mi espíritu

Abrazado

de orillas.

Viajeros mis pies

de agua

asimilando ríos

del mundo.

Un río

Al fin

para el niño

que alienta

su barco de papel

y es feliz.

Un río

en donde el hombre

encuentra él mismo.

El puerto que soñó.

Y también es feliz.

Un río.

Yo pude ser un río...

O acento lírico dado a esse poema denota a encarnação da sensação mais profunda e a fronteira mais absoluta entre o eu e o espaço que lhe dá identidade: “*yo pude ser un río*”, “*mi espíritu*”, “*mis pies*”, saltando de um momento de perplexidade, fuga da violência da violação de suas temporalidades, para o mais confidencial e próprio. Promovido o diálogo entre geografia, cartografia, e um eu cindido e confuso, ressurge o sujeito nostálgico, ferido.

Embebido dessa vez pela acentuação do dramático, flutua na intensa polarização das duas faces contraditórias: administra a divisão interior que lhe ataca num diálogo imediato com a confissão aberta de uma ligação cosmogônica. Numa se sustenta de forma plena, insuficiência absoluta noutra. Se a imagem do “yo” como homem físico, cidadão, civilizado, associa-se facilmente a um padrão de prestígio exterior e consequente estabilidade social, a

condição de “misturado” confina-o ao plano do vazio íntimo, desde o ponto de vista eurocêntrico, porém de completude identitária desde o ponto de vista da cosmogonia.

Entre a seca objetividade e a evocação da transubstanciação entre corpo e acidente geográfico, “*yo pude ser un río*”, trava-se a relação identificadora que está na base da poesia de Durand: a verdade dura da poesia tem expressões possíveis em suas faces de tradução cultural, de possíveis leituras de mundo a partir do olhar pluriforme dos sujeitos identitariamente fragmentados.

Essa verdade íntima é a vontade de ser, aqui expressa numa retomada íntegra da fala autóctone, cujas crenças realçam a miscigenação geral: tanto sujeito-espaco quanto sujeitos-sujeitos. O eu-lírico aqui, em seu desejo de ser, representa ambos. Dos excessos mundanos, do homem moderno aqui representado, despem-se a máscara e a ironia: as aparências de negociações artificiais que encobrem o desdobrar de tradições e crenças das frestas, dos entre-lugares, fingidos esquecidos, que se revelam ameaçadores à dominação hegemônica homogeneizante.

O poema relê, além disso, uma singular fase da história na região de Loreto, província peruana que abraça a Amazônia fronteira com o Brasil. Numa época em que os rios eram os principais e únicos meios de acesso aos conglomerados urbanos e também para o escoamento das produções (não muito variados), a saída para tal situação foi a construção de outro viés de entrada e saída de recursos e pessoas. Esse alvitre foi a conhecida *Carretera Lima-Pucallpa*, feito que independiza a região da selva alta da selva baixa, somente depois de que o sonho do *ferrocarril al Oriente* malogrou. A cidade de Pucallpa se torna um polo comercial da selva e começa um contato comercial entre esta e Iquitos com muita dependência. Claramente, as relações de patrão-colono se tornaram inválidas com a falência dos seringais e emerge uma nova relação de trabalho entre os que viveram nas cidades amazônicas do Peru.

Essa mudança notável fez com que, igualmente, as cópias do modo cultural de Lima fossem efetivadas, além do que fez com que a máquina administrativa passasse por um processo de significativo melhoramento. Com isso, a procura por lotes cresceu, o sistema habitacional explodiu e a população, principalmente da cidade de Iquitos, rapidamente se multiplicou, de modo que esta se tornou a urbe central da selva amazônica peruana.

Mas foi nesse período que houve uma tímida diversificação da economia, como industrialização de produtos madeireiros, avançou a agropecuária e a agricultura, além da presença das figuras de circulação de produtos e produção, como *el regatón*, que é descrito por Jesús SAN ROMÁN (1994: 213) como portador de “*cualidades de servicialidad*”, fácil “*adaptación al ambiente y sus tonos de don Juan*” e “*hecho simpático a la gente*”; “*el*

chinganero”, “*pequeño comerciante que ofrece a los pobladores los artículos de primera necesidad*”; e “*el remantista*”.

O ILV exerce importante papel no universo dos nativos, dado que a preocupação por eles eclode mesmo antes desse ciclo, que é conhecido como *período de integración de la selva a la vida nacional*. Isso não quer dizer que a selva passou a ser um grande centro comercial, não. A economia local continuou sendo extrativista. A região não se tornou independente, mas sim seguiu dependente da costa do Peru e também de países estrangeiros.

Considerações finais

Durand é um poeta que, depois de chegar de sua graduação em Lima, espanta-se com uma Iquitos pobre e verde. É nessa circunstância histórica supramencionada que o artista vislumbra sua paisagem de inspiração, em meio à pobreza e ao encanto de uma selva tida como paradisíaca. É quando as temáticas poéticas começam a mudar, saindo de um mero canto da beleza amazônica para cantar a cidade, a vida nela, as pessoas, os efeitos das expansões comerciais e interesses econômicos sobre a região – e suas implicações – e das estéticas modernas, já que a poesia começa a ter uma função social, dando mais voz aos anseios dos povos locais menos favorecidos. São, nesse sentido, grupos diversificados de poetas peruanos com uma poesia engajada local e socialmente.

Isso revela essa face engajada da literatura (BOSI 2002: 297), especificando ainda mais no campo da poesia. Nele vemos que o pensamento crítico poético contraria despotismos, regimes autoritários, políticas violentas e mostra indignação do inconsequente avanço dos interesses do lucro no século XX, durante a atuação dos grupos de poetas peruanos. A publicação se dá em um contexto em que as reivindicações por mudança estão presentes em todas as áreas sociais. O que move esse trabalho é como se podem encontrar elementos de dominação ideológica numa obra poética.

Referências bibliográficas

ARROYO, José María. Panorama de la Poesia en la Selva. In: _____. *Shupihui*. Iquitos, Peru: Ed. Publicaciones Ceta, 1982.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- CANCLINI, Nestor García. *A globalização imaginada*. São Paulo, Ed. Iluminuras, 2003.
- DURAND, Javier Dávila. *Yara*. Ed. Populares Selva: Iquitos, 1966.
- DURAND, Javier Dávila. El encuentro de poetas amazónicos. In: *Proceso* 20(59), 1986, 5.
- HALL, Stuart. *Da diáspora*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- KANATARI, Semanario de noticias. Iquitos, Perú, 1986.
- MANIFESTO. Poetas peruanos, Iquitos, Loreto, Perú, 1962.
- MELLO, Thiago de. *Pátria das águas*. Manaus: Bertrand Brasil, 2002.
- PAZ, Octavio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- PAZ, Octavio. *Signos em Rotação*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- QUINTANILLA, Manuel Marticorena. Los grupos literarios en Iquitos (I). In: *Arteidea* 2(1), 1999, 8-10).
- SAN ROMÁN, Jesús V. *Perfiles históricos de la Amazonía peruana*. Iquitos, Perú: Editorial Ceta, 1994.

Varia

La escritura sobre el futuro en la evangelización temprana del Caribe³¹

Vanina María Teglia³²

Resumo: Este artigo analisa especificamente a escrita cronística da *História das Índias* (c. 1527-1551) de Frei Bartolomé de las Casas e, nela, o episódio da Guerra do Batoruco no Haiti ou Guerra do cacique Enriquillo. Observa-se, aqui, o padrão de escritura que é usado para narrar os fatos da evangelização espanhola nas Índias Ocidentais. Proponho que Bartolomé de las Casas, conhecido como o Defensor dos Índios nas disputas pela colonização da América do Império Espanhol, retoma as estruturas bíblicas para escrever a História. Ou seja, ele retoma a escritura profética e antecipatória da Bíblia para conectar o que considera um evento bem-sucedido de evangelização com o auspício de um futuro – também bem-sucedido – da cristianização da América. Ao mesmo tempo, compara esse possível futuro com o futuro da mera conquista, que seria lida como uma profecia de desolação e destruição.

Palavras-chave: Estudos coloniais; Evangelização; Historiografia profética; Bartolomé de las Casas.

Resumen: Este artículo analiza específicamente la escritura cronística de la *Historia de las Indias* (c. 1527 a 1551) de fray Bartolomé de las Casas y, en ella, el episodio de la Guerra del Batoruco en Haití o Guerra del cacique Enriquillo. Se observa, aquí, el patrón de escritura que se utiliza para narrar los hechos de evangelización española en las Indias Occidentales. Propongo que Bartolomé de Las Casas, conocido como el *Defensor de los indios* en las disputas sobre la colonización de América del Imperio español, retoma las tramas bíblicas para escribir la Historia. Es decir, retoma la escritura profético-anticipatoria de la Biblia para conectar lo que considera un hecho exitoso de evangelización con el auspicio de un futuro –también exitoso– de cristianización de América. Al mismo tiempo, enfrenta este futuro posible con el de la mera Conquista, que se leería como profecía de desolación y destrucción.

Palabras clave: Estudios coloniales; Evangelización; Historiografía profética; Bartolomé de las Casas.

En 1527, fray Bartolomé de Las Casas comienza la redacción de su *Historia de las Indias*. Aunque nunca lo declaró abiertamente, es probable que su escritura se haya visto motivada por la lectura del *Sumario de la Historia General de las Indias*, de Gonzalo Fernández de Oviedo, publicado un año antes. Las Casas buscaba, de esta manera, desestimar esta versión de los hechos y sus descripciones denigratorias de los indios y del espacio americano. Poco tiempo después de aquella publicación, Oviedo es nombrado, por la Corona española, Cronista Oficial de las Indias. En 1559, Las Casas aparentemente interrumpe la escritura de su *Historia* y no alcanza a finalizar su corrección. Aunque planeaba escribir seis

³¹ Recebido em 5 de maio. Aceito em 3 de julho.

³² Doutora em Letras pela Universidad de Buenos Aires (UBA). Professora da Universidad de Buenos Aires (UBA). E-mail: vaninategla@filo.uba.ar

libros en total, se conocen sólo tres de ellos. Lega, en estos años posteriores, el manuscrito de la *Historia de las Indias* que alcanzó a escribir al convento de San Gregorio de los dominicos en Valladolid, pero prohíbe su publicación antes de transcurridos cuarenta años posteriores a su fallecimiento, que se dará en 1566. Finalmente, la obra no es publicada sino hasta el siglo XIX, en que la Real Academia de la Historia, por primera vez en 1875, edita estas tres partes en cinco volúmenes. Así como el texto lascasiano se inició para responder polémicamente a Oviedo y revisar su Historia, así las marcas de la controversia con las versiones oficiales de otros cronistas de Indias son continuas, se evidencian en toda la extensión del texto y son estructurantes de su discurso.

En este artículo, me intereso por los sentidos y efectos de lectura que se desprenden de las relaciones entre episodios de la *Historia* lascasiana, vínculos producidos a partir de una organización y una cohesión narrativa global que construye efectos de lectura en sí mismos y que fueron claramente buscados por Las Casas para responder –con esto también– a sus enemigos discursivos. En particular, analizo cómo, dentro de la estructuración profética, el episodio de la rebelión del cacique Enriquillo de la isla de Haití conforma, tanto como otros, un componente clave y organizador de la cohesión entre varios otros núcleos narrativos del relato. La bibliografía que, abarcando diferentes aspectos, se ha dedicado al estudio del estilo profético de los relatos de Bartolomé de las Casas es abundante. Entre otros, Durán LUZIO (1978), Alain MILHOU (1983), Marcel BATAILLON (1998), David BRADING (1998) y Santa ARIAS (2000). Sin embargo, hasta ahora no se han detenido en el modo hermenéutico figural o tipológico –propio del discurso profético– como principio organizador de la escritura y de los efectos de sentido. Propongo que la *figura* –componente bíblico y, también, meramente retórico, que detallamos más abajo– es la que brinda coherencia formal a la narración. A pesar de que la *Historia de las Indias* es un texto bastante extenso, su autor no pierde nunca, en su redacción aparentemente digresiva, el propósito de organizarla de acuerdo con un sentido profético comprensible y hasta deseado por los lectores del siglo XVI³³. Más allá de lo ya abordado en fuentes secundarias en torno al discurso profético lascasiano, aquí comprobaremos las analogías figurales entre personajes y entre episodios históricos en los que, como en muchos de los textos de aspectos bíblicos, el elemento del pasado es entendido como

³³ Alain MILHOU (2000: 12) considera que el período que va de la Reconquista de Granada en 1492 a las últimas expulsiones de moros de la península hispánica entre 1609 y 1613 es la Edad de Oro del pensamiento profético español. Joaquín GIMENO CASALDUERO (1971), por su parte, especifica dos actitudes de interpretación de las viejas profecías dentro de este paradigma muy en boga en el siglo XVI: la interpretación literal que dirige sus esperanzas hacia el futuro luego de los mil años –la tradición de los milenarismos recogida por San Gregorio– y las esperanzas de realización en el presente de los ideales espirituales guiados por el anhelo de la Jerusalén celeste en el Más allá –pensamiento señalado por San Agustín.

anuncio de los hechos y de personajes futuros o que siguen, a continuación, en la cronología ordenada por el texto.

Ahora bien, no se trata de la profecía milenarista y apocalíptica al modo en que lo pensaban los franciscanos: Motolinía, por ejemplo. Ni, creemos, es la profecía de corte joaquinista que se hallaba presente en el mismo Cristóbal Colón³⁴. Las Casas comparte con ellos el tono profético, amenazador y pesimista, pero sus profecías pueden vincularse más bien con las aspiraciones agustinianas de un ideal de espiritualidad realizable en el presente y en el tiempo terrenal. En este camino y como adelantamos, el fraile utiliza el persuasivo esquema profético figural organizador de la escritura. Para la definición del concepto, nos servimos de la lectura que hace Horacio BOTALLA del *Tractatus de libris sanctarum scripturarum* de Gregorio de Elvira, en el que distingue entre *prophetiae*, *historiae* y *figurae*: “De acuerdo a la tipología, la determinación de un tipo o figura supone derivar un antitipo: lo nuevo es clave de lo antiguo y este elemento antiguo prefigura al primero” (1996: 59). También, identificamos aquí nuevas modalidades particulares de los parámetros con que Erich AUERBACH (1998) define conceptual e históricamente a la *figura* en su descripción de la Antigüedad tardía y de la Edad Media en su libro homónimo. Llevada a este universo textual, la figura asume la forma de un episodio histórico y, por lo tanto, consigue ser considerado verdadero. En el entramado del relato, aparentemente disperso y digresivo, los episodios anuncian otros igualmente históricos y “verdaderos”. Con frecuencia, en la Historia anterior al Siglo XVIII, eran suficientes unas vagas semejanzas en la estructura del acontecimiento o en sus circunstancias para que se pudiera reconocer la *figura* que enlazaba a ambos. En todo caso, se requería además cierta voluntad interpretativa para dar con ella. La *figura* o el *tipo*, luego, varían sus sentidos a lo largo de la Edad Media. Fueron redefinidos ampliamente por Agustín de Hipona, quien reformula la contraposición *figura/consumación*, términos útiles para la interpretación de los textos bíblicos, y los sustituye por una ejecución en tres grados. El tercer nivel, al que llama *consumación definitiva*, representa la esperanza en los premios y castigos de lo eterno y se accede a ella luego del Juicio Final³⁵.

³⁴ Las Casas no piensa en acelerar los bautismos de los indios a causa de la inminente llegada del milenio y del Apocalipsis como planteaban los franciscanos. Su preocupación se centra mayormente en la evangelización de los nativos. Sobre el tema, véase Beatriz PASTOR (1999) y José Antonio MARAVALL (1974). Colón, por su parte, en el *Libro de las profecías*, urge a los reyes a ocuparse de los temas de Indias para la recuperación de Jerusalén porque: “según esta cuenta, no falta salvo ciento y cincuenta y cinco años para el cumplimiento de los siete mil, en los cuales dije arriba por las autoridades dichas que habrá de fenecer el mundo”. Citado en Josep I. SARANYANA y Ana de ZABALLA (1992: 120).

³⁵ “La Ley o la historia de los judíos como figura profética del advenimiento de Cristo; la Encarnación como consumación de esta figura y al mismo tiempo como preanuncio del fin del mundo y del Juicio final; y por

Así, por ejemplo, suele cuestionarse cuál fue el propósito de Las Casas al incluir –al inicio de la *Historia de las Indias*– los capítulos referidos a las conquistas de Canarias y de África, escritos con posterioridad a la mayoría de los capítulos que le siguen. La respuesta está en que todo el conjunto de este relato es una *figura* o *tipo* que anuncia el proceso de conquista (y destrucción) que se dará en América en relación con la naturaleza y sus naturales³⁶. Retornando al conocido episodio del cacique Enriquillo de la isla Española, con él, Las Casas también responde polémicamente, como planteamos arriba, a otras versiones que se propagaban en la época en círculos poco amplios o no tanto de funcionarios españoles. Así, varios de los documentos clasificados en el Archivo de Indias bajo el índice de la “Guerra de Batoruco, 1519-1533” relatan que, luego de varios años de rebelión, Enriquillo es pacificado de manera ejemplar por el capitán Francisco de Barrionuevo en mayo de 1533. Sin embargo, luego de esta pacificación y cuando Don Enrique se encuentra todavía con sus hombres en la sierra, aislado de los cristianos, el mismo Bartolomé de las Casas se propone llegar a él y logra, según su opinión, asegurar “verdaderamente” al cacique. Para esto, se dirige al monte a escondidas de los oidores y permanece un mes allí hasta que, confesados los indios principales y quitados todos los temores muy justos según su versión, lleva pacificados a Enrique y a sus hombres a la villa de Azua, donde luego se asentarán a sólo siete leguas de allí. Puesto que no hizo a tiempo de escribir el Libro Cuarto de su *Historia de las Indias* en donde habría finalizado el relato de esta pacificación, toda esta información se conoce por palabras del mismo Las CASAS aparecidas en unas cartas que envía unos años después de los hechos al Consejo de Indias (1992a y b). En ellas, agradece a la orden de Santo Domingo el haberlo enviado y haber puesto solución definitiva a la rebelión, ya que –de acuerdo con su versión– Barrionuevo había estado sólo una noche sofocando la rebelión, lo que no bastó para darla por finalizada luego de tantos años.

Particularmente, en la *Historia de las Indias* de Las Casas, el episodio cumple la función de dar promoción, para el Nuevo Mundo, a la acción evangelizadora y pacífica de los frailes y legitimar la guerra por defensa propia en el caso de los indios que fueron y son maltratados durante la conquista. Las concepciones paternalistas del discurso lascasiano ponen en un primer plano la “beneficiosa” formación de Enriquillo entre los padres

último la llegada futura de estos acontecimientos como consumación definitiva”. Citado en Erich AUERBACH (1998: 83) en su análisis de Agustín de Hipona, *Serm.*, 4, 9; *Contra Faustinum* y *Cor.* 10, 6 y 11.

³⁶ Sobre cómo estos capítulos, en la *Historia de las Indias* de Las Casas, profetizan y denuncian la inminente destrucción del Nuevo Mundo a causa de las conquistas españolas, escribí el artículo “Ecos, espejismos y analogías en la *Historia de las Indias* de Bartolomé de las Casas: un análisis de su coherencia narrativa”, publicado en la revista *Bibliographica Americana* (2009) de la Biblioteca Nacional de Argentina.

franciscanos y su capacidad y disposición para el aprendizaje. A diferencia de sus memoriales tempranos, en los que planeaba una convivencia ideal entre indios y españoles seglares (particularmente, campesinos agricultores), al momento de escribir su Tercer Libro –entre los años 1550 y 1560–, Las Casas recurrirá más bien a representaciones que idealicen la labor de los frailes entre los amerindios. Así, enfatiza la imagen utópica de enseñanza por parte de los padres misioneros, y de aprendizaje y buen aprovechamiento de Enriquillo. Trae al relato el recuerdo de la villa de la Verapaz, sitio del monasterio de los franciscanos en la Española en donde había sido criado el cacique en su niñez y juventud. No solamente esto, el nombre de la villa es metáfora de la paz anhelada, a diferencia de la “pacificación” (o “conquista”) a la que recurren los conquistadores. Del mismo modo, el nombre es anticipo o figura de la posterior experiencia de la Verapaz en Guatemala en la que el mismo fraile dominico actuó, junto a algunos de sus compañeros durante los años de 1537 a 1550, en la conocida creación de la comunidad pacífica de evangelización de la Verapaz. Mi hipótesis desarrollada en este trabajo plantea que este episodio de Enriquillo anuncia, a partir de varias semejanzas, el de los dominicos de la Verapaz como otro camino posible respecto de la anunciada y prevista consumación final (o consumación definitiva terrenal) que implicaba la destrucción de España como consecuencia de la destrucción de las Indias. Asociado a esto, propongo que –como en el episodio de Enriquillo dentro del relato macro– la *Historia de las Indias* se estructura fuertemente a partir de asociaciones internas de figura y anticipo. Esto le otorga, a la crónica, una marcada fuerza cohesiva y persuasiva que se alimenta tanto de la historiografía profética medieval como del precepto renacentista de la *magistra vitae*.

En Las Casas, Enriquillo es protagonista –y no antagonista– en una serie de capítulos. En ellos, se narra cómo el indio, ya en su adultez, es fastidiado por las provocaciones de Andrés de Valenzuela –hijo del encomendero Francisco de Valenzuela–, quien roba su caballo e intenta violar a su mujer Mencía. Luego, no es defendido por Pedro de Vadillo, que injustamente lo maltrata y lo encierra. Las Casas justifica las decisiones posteriores de Enrique mediante la inversión del discurso colonial instalado hasta brindar, a la rebelión, el significado de una “huida de crueles enemigos”. Se vale de paralelismos –inauditos para esos años– con historias bíblicas, como la de los Machabeos que pelearon en Israel por la independencia religiosa y la libertad política, pero también con algunas españolas, como la del infante D. Pelayo, iniciador real y mítico de la Reconquista; y de gradaciones acumulativas que generan el efecto de multiplicación progresiva del mal: “injurias y daños y muertes y disminución de sus gentes y usurpación de sus tierras rescibidas” (CASAS 1981: III-262). Así, Las Casas respalda, para los indios rebelados, la guerra iniciada por defensa propia. A

diferencia del decoro y la *brevitas* aconsejados por los escritores humanistas respecto del tema de la guerra, el texto se va en los pormenores del heroísmo y la valentía del personaje y se extiende relatando las batallas de Enriquillo, de proceder “cristiano” y “respetuoso de la humanidad” al contrario de las sangrientas guerras de los conquistadores. Luego, todos estos detalles serán aprovechados en la novela homónima de características románticas y modernistas de Manuel de Jesús Galván, publicada completa entre 1879 y 1892.

La trama y las imágenes de la *Historia de las Indias* favorecen, además de a los indios, a los personajes frailes. Con esta función política y social de fondo, los hechos narrados son ofrecidos como prueba, pero, además, encarnan ideas o ideales, por lo que cumplen con los impulsos moralizantes de la narración historiográfica que identificó y describió Hayden WHITE (1992). Estos componentes conforman la clave del discurso formador de la *Historia de las Indias*. Al deseo de mostrar en los hechos cómo los “verdaderos servidores” en Indias son los frailes, responde –específicamente– la representación del acercamiento que tuvo fray Remigio (el flamenco Rémi de Faulx) a Enriquillo en el año 1528, mucho antes de la pacificación de Barrionuevo y de la posterior del propio Las Casas. La Audiencia de Santo Domingo había organizado una embajada en la que había enviado al fraile franciscano y cuyo resultado fue sentido como un completo fracaso. Sin embargo, gracias a ella, se declaró una tregua de cinco años entre españoles y el cacique en conformidad con instrucciones reales precisas. Sobre este encuentro, Las Casas relata que De Faulx, sólo con el propósito y voluntad de predicar el Evangelio y habiendo él mismo criado a Enrique cuando era niño, aseguró al cacique, puesto que se acercó a él sólo con el deseo de hablar con él para ser su amigo y asegurándole que no recibiría daño. Por seguridad, los indios que estaban refugiados con Enriquillo desnudan al fraile hasta dejarlo en paños menores. Enrique, ya próximo y confiando en fray Remigio, le explica sus razones para la rebelión que llevaba tantos años organizada luego de los agravios personales que le ocasionaron Valenzuela y Vadillo. Menciona el asesinato de su padre, de su abuelo y de todos los caciques del reino de Xaraguá. Declara que él, con todos sus indios, huyó de la servidumbre porque sabía que le significaría la muerte tarde o temprano. En este parlamento, Las Casas da lugar a que Enriquillo justifique la rebelión por defensa propia. Por su parte, los elementos hagiográficos en la construcción de la figura de Fray Remigio son bastante evidentes: mientras que grandes armadas de capitanes y soldados no pueden llegar a Enriquillo, el fraile se dirige heroicamente solo para conversar con él. Como no tiene armas, se expone a quedar martirizado en medio del paisaje salvaje por un flechazo o por una muerte causada por la lanza de un indígena en este arrojo que le

provoca el deseo de la paz³⁷. El parlamento ficticio creado por el autor para el fraile aclara que este se acercó únicamente con los fines del amor y por su experiencia de evangelizador de indios (CASAS 1981: III-265-6).

Entendemos que la anécdota de desnudamiento del fraile y el despedazamiento de su hábito es algo que pudo haber sucedido, pero que es interesante también como imagen metafórica y polisémica. El hábito, para esta orden a la que pertenecía fray Remigio, es un elemento fundamental. San Francisco predicó que la vestimenta debía poseer el color de la tierra, ni ropa delicada ni de colores sino sencilla y del color de la tierra. Es símbolo del total despojamiento de elementos terrenales, lo que también Las Casas ordenaba para la “verdadera” evangelización: los que no son frailes, en cambio, “vienen por sus propios temporales intereses” (CASAS 1992b: 92). La desnudez es tanto una imagen de santidad como de austeridad cercana a los ideales prístinos o de la Edad de Oro. Las visiones del Nuevo Mundo como tierra “virgen” –al menos respecto de la fe cristiana– fueron terreno propicio para la proliferación, en la imaginación y en el discurso, de las Vidas de Santos. Las Indias fueron vistas, en varias ocasiones, como tierra de promisión para cumplir un destino de santidad. Ciertamente, se pueden enumerar varios textos sobre la “búsqueda” voluntaria de la santidad por parte de frailes llegados a las Indias durante la época de la colonia. Pero su origen está ya en el corpus de crónicas de Indias del siglo XVI. Las proyecciones ideales, de un nuevo comienzo apostólico, germinan y proliferan en el espacio considerado salvaje y vacío de fe. Las comunidades de nativos –parece decir el fraile– permiten y hasta desean el ingreso de españoles que vienen a las Indias a evangelizar, lo que sólo puede ser desempeñado por los “verdaderos servidores” y “santos padres”. Sólo para ellos hay lugar entre los indios. Así, en el mismo prólogo a la *Historia de las Indias*, los frailes son los más “apropiados” para protagonizar y relatar hechos considerados verdaderos, porque sus intereses no son personales sino que procuran la propagación de la fe cristiana y la salvación de las almas. Por esto, Fray Remigio concentra simbólicamente, en su personaje, la figura de evangelizador ideal: educó, junto a los otros franciscanos, a Enriquillo en las virtudes cristianas y se atreve a adentrarse solo y sin armas en las tierras de los indios rebeldes, que lo despojan de todo.

Mi lectura apunta a destacar el parecido y la relación anticipatoria entre la figura de fray Remigio y la de Las Casas como “verdadero” pacificador de Enriquillo. Así, en el tomo

³⁷ La posibilidad de quedar martirizado en las Indias y ser retratado por el género de la Vida de Santos tuvo un desarrollo inusitado, luego, en las crónicas de la evangelización de los siglos XVII y XVIII. La mayor felicidad para un fraile misionero era caer como víctima de los indios por amor de Dios. Véase Dieter BRIESEMEISTER (2007: 369).

tercero y último de la *Historia*, Las Casas se anuncia a sí mismo veladamente al finalizar el episodio de pacificación del cacique:

Puesto que la pacificación no se acabó del todo, al menos suspendióse hasta que después, como placiendo a Dios en el libro siguiente [Cuarto Libro de la *Historia de las Indias*, que no llegó a escribir] se dirá, por cierta ocasión que del todo fue acabada (CASAS 1981: III-269).

En una de las cartas que mencionamos arriba, la del 30 de abril de 1534, dirigida al Consejo de Indias, Las Casas relata, como uno de sus méritos, la pacificación final del cacique Enrique. Conviene que citemos, si se me permite, al menos lo narrado en una de ellas:

Yo solo, con gracia de Dios y un compañero fraile, de que me proveyó la Orden, fué al Baoruco y aseguré a don Enrique y le afirmé e corroboré en el servicio del Emperador, nuestro señor; e estuve un mes con él, y le confessé a él e a su muger y a todos sus capitanes, y le quité todos los muy justos temores, que tenía e no quise venir de allá hasta que le truxe conmigo alla villa de Açua, donde con los vezinos della se abraçó y regozijó. Y le dexé consertado el camino que avía de hazer para irse a comunicar y holgar con los otros pueblos de los españoles y para reduzir al servicio de Su Majestad ciertos capitanes y gente alçada y le señalé donde asentasse su pueblo siete leguas de la dicha villa, y a de proveer toda aquella tierra de pan y otros bastimentos. Lo cual todo anda a gozo attualmente cumpliendo (CASAS 1992a: 82).

Seguramente, Las Casas habría narrado este episodio en el Cuarto Libro de la *Historia de las Indias* de manera un poco diferente y consigo mismo como personaje en tercera persona, puesto que así se refiere a sí mismo ya en el Tercer Libro. Pero la acumulación “en aumento” de imágenes utópicas que alcanza el “gozo” final en este fragmento habría sido muy semejante en aquella versión.

De este modo, la idealización se concentra en la representación de la evangelización cristiana y de la paz entre los indios como bienes que se contagian entre los indios y entre frailes e indios. El personaje de Las Casas es el que “indica” a Enriquillo el “camino” a seguir. Tal como fray Remigio, que junto con los otros franciscanos había criado y educado al indio cuando era pequeño, Las Casas es del mismo modo un educador. Es decir, el franciscano, que había conseguido la tregua es, dentro de la lógica providencial y profética del texto, figura o anticipo de la consumación que implicará el personaje de Las Casas. Entre sí, presentan varias semejanzas: ingresan solos, desnudos de armas y de intenciones egoístas, “con celo” de predicar la fe; ambos, frente a los indios, se “posicionan” “fuera” del grupo de españoles y de sus intereses y, gracias a esto, pueden convencer a Enriquillo de que retome su amistad con

los vecinos españoles: “[fray Remigio] le rogó y encareció que fuese amigo de los españoles” (CASAS 1981: III-269). Las Casas, por su parte, afirma: “le dexé consertado el camino que avía de hazer” (CASAS 1992a: 82).

La función de la educación para viabilizar la evangelización tiene un peso importante en las ideas de Las Casas de estos años en las Indias, previos a la escritura de la *Historia*. Justamente, al regresar del arbitraje con el cacique Enrique, Las Casas cayó en la cuenta de una nueva posibilidad para inducir al buen tratamiento de los indios, preservar sus vidas y educarlos en la fe: convencer al rey y a los españoles de que el único y “verdadero” modo de expandir el imperio del Cristianismo entre los nativos era la evangelización pacífica y persuasiva por medio del entendimiento. Abandona así sus proyectos de colonización y convivencia entre indios y vecinos seglares españoles y deposita sus esperanzas en los frailes bondadosos y en su tarea ejemplar. Retomando hechos anteriores, debemos aclarar que, luego del trágico fracaso de su proyecto de Cumaná, Las Casas decide retirarse, en 1521, al convento de los dominicos en la Española y dedicarse al estudio. Dos años después, entra en la Orden y es nombrado fraile. En 1536, inspirado por la rendición y pacificación que logró con Enriquillo, comienza a escribir el tratado *De unico vocationis modo omnium gentium ad veram religionem* (*Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*). Las Casas alude a éste y a otros textos suyos en uno de los capítulos dedicados a narrar la rebelión. Se refiere a él en su defensa de los derechos de los indios sobre sus tierras como respuesta a la violencia ejercida contra ellos, justamente en las páginas en las que refiere a Enriquillo. Lamentablemente, del manuscrito original del Tratado, no se conservaron el prólogo y varios de los capítulos, aunque sobrevivieron tres de importancia que informan lo fundamental de la propuesta. La persuasión por medio del entendimiento es uno de los postulados principales de esta doctrina. Para él, la educación en la fe es muy similar a la enseñanza de la ciencia, lo que afirma Las Casas siguiendo las autoridades de Aristóteles y de San Agustín³⁸. Lo fundamental es que supone capacidad de razón en todos los hombres y, por lo tanto, en los indios. El otro pilar “insustituible” que sostiene este modo de evangelización es el de la predicación pacífica, la atracción “suave” de la voluntad, y no “por lo que a cada uno se le antojare” (CASAS 1981: III-263). En esto, Las Casas sigue mayormente a San Agustín.

Como adelantamos arriba, las teorías aquí expuestas fueron puestas en práctica en el experimento de la Verapaz en Guatemala, de 1537 a 1550 por Bartolomé de las Casas y sus compañeros dominicos. Al contrario del fracaso de Cumaná, Verapaz fue considerado un

³⁸ Véase la introducción de Lewis HANKE (1942) a la publicación y traducción de los tres últimos capítulos de *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*.

experimento utópico posible e inspirador. Fray Antonio de Remesal, en *Historia de la provincia de San Vicente de Chiapa y Guatemala*, y Lewis Hanke, en la introducción a la publicación de los tres capítulos sobrevivientes del tratado, explican claramente cómo, cuando Las Casas expuso en el púlpito la doctrina sustentada en su tratado, los colonizadores españoles que residían en Santiago de Guatemala lo tomaron a broma. Entonces, el fraile elige, para poner a prueba sus ideas, la provincia de Tezulutlán en Guatemala, porque tres veces los españoles habían intentado someter a los indios de la región y no habían podido. La llamaban “Tierra de Guerra”. Más allá de los buenos resultados de los métodos pacíficos y razonables de la enseñanza de la fe en la Verapaz, aquí nos interesan, sobre todo, los vínculos y las resonancias que tuvo este importante episodio de evangelización en la narración del episodio de la Pacificación de Enriquillo. Creemos que éste inspiró la escritura del *De único*, mientras que este mismo tratado inspiró los hechos del experimento de la Verapaz y, por último, esta experiencia influyó en la posterior escritura de los capítulos de la rebelión de Enriquillo de la *Historia de las Indias*. Veamos algunas analogías: el cacique rebelde de la Española había sido varias veces abordado por armadas españolas que nada consiguieron, lo mismo que los indios de la Tierra de Guerra. En el Tercer Libro de la *Historia*, se cuenta que el único que pudo acercarse a Enrique y conseguir su confianza fue el franciscano Fray Remigio, tanto como los dominicos entre los “feroces” indios de Guatemala. Enriquillo fue formado en la fe cristiana por los franciscanos de la isla, así como los dominicos se proponen en Guatemala, según indica la teoría del *De unico*, la educación racional de los nativos de Tezulutlán. Aquel fue criado en el convento de Verapaz, los dominicos rebautizaron “Verapaz” a la Tierra de Guerra. Las únicas armas de los frailes españoles son las “razones del Santo Evangelio” y el amor de Dios. Los indios, de uno y otro episodio, son evangelizados —es decir “traídos a la fe”— al tiempo que son pacificados. La efectividad de los frailes está en gran medida en que encarnan el ideal de la sencillez, demostrada en sus hábitos simples y el desprecio por los bienes temporales.

Con esto, podemos volver a una idea que hemos dejado planteada desde el principio en este trabajo. La coherencia textual de la *Historia de las Indias* distribuye semejanzas internas en las que unos hechos históricos profetizan otros hechos similares. Unos determinan y anuncian a los otros, así como el relato de la pacificación de Enriquillo habría anunciado el relato de la pacificación de la Tierra de Guerra, episodios ambos que Las Casas proyectaba escribir en los libros siguientes. Pero esta lógica figural o anticipatoria es también un modo de comprender la conquista y la colonización de las Indias. Más allá de un destino prefigurado y condenatorio —apocalíptico— que Las Casas señala por momentos, entre los aspectos

renacentistas de su pensamiento, se encuentra la confianza que deposita en la fuerza modeladora del futuro de la Historia como maestra de la vida. Con habilidad, Las Casas consigue aunar ambas concepciones historiográficas –una profético medieval y una renacentista *magistra vitae*– para influir y torcer las decisiones que se tomen durante el proceso de colonización contemporáneo.

Es en todo esto en lo que procura que sus escritos cumplan una función clara. De fondo, plantea las siguientes opciones: si se eligiese el camino de la guerra y la “destrucción” –de España, de África, de las Indias–, se estaría optando por el “Infierno en la Tierra” y la desolación de la humanidad profetizadas como consumación definitiva de la historia. Si se eligiese atraer a esos Otros a la convivencia armoniosa y pacífica “aconsejada” por la palabra de Cristo en la Biblia, se estaría decidiendo hacer realidad una utopía. Ésta, más allá de sus acepciones de imposibilidad y su condición de quimera, constituye también el nexo entre un vacío presente o desolación/destrucción actual y la restitución de una vida o de una comunidad deseada y proyectada en el futuro. La *Historia* de Las Casas narra la “realidad” de la “destrucción”, es decir, la pérdida del “paraíso” indiano y su propósito, pero, junto a este futuro profetizado final, abre la posibilidad de elegir una Historia diversa y redentora, para lo que orientará los hechos de la colonización hacia el propósito de la evangelización de los amerindios. Esta opción diferente cumplirá otras predicciones quizás cuarenta o cincuenta años después de su muerte. Esta profecía consistirá en una tierra de paz y armonía “prometida” por la retórica interventora e insistente de Las Casas en sus relatos historiográficos y tratados. Todo se dirigirá a “hacer realidad” ciertas imágenes utópicas como la que resume el episodio de la pacificación del cacique Enriquillo en la carta lascasiana: “todo anda a gozo attualmente compliendo” (1992a: 82).

Referencias bibliográficas

ARIAS, Santa. *Retórica, historia y polémica*. Bartolomé de las Casas y la tradición intelectual renacentista. New York: Oxford/University Press of America, 2000.

AUERBACH, Erich. *Figura*. Madrid: Trotta, 1998.

BATAILLON, Marcel. Las Casas, ¿un profeta? In: MEJÍAS-LÓPEZ, William (ed.). *América colonial en su historia y literatura* (vol. 1). San Miguel: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 1998.

BOTALLA, Horacio. Sentidos proféticos en la historiografía tardoantigua y medieval. In: ZURUTUZA, Hugo; BOTALLA, Horacio; BERTELLONI, Francisco (comps.). *El hilo de Ariadna*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 1996.

BRADING, David. *Orbe Indiano*. México: FCE, 1998.

BRIESEMEISTER, Dieter. José Domingo Mayr en tierras de las mujeres guerreras. In: KOHUT, Karl; TORALES PACHECO, María Cristina. *Desde los confines de los imperios ibéricos: los jesuitas de habla alemana*. Madrid: Iberoamericana, 2007.

CASAS, Bartolomé de las. *Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión*. Ed. bilingüe, traducción e introducción de Lewis Hanke. México: FCE, 1942.

_____. *Historia de las Indias*. ed. de A. Millares Carlo y estudio preliminar de Lewis Hanke. México: FCE, [1951] 1981.

_____. Carta al Consejo de Indias. (30-4-1534). In: CASAS, Bartolomé de las. *Obras completas*. Madrid: Alianza, 1992a.

_____. Carta a un personaje de la Corte. (15-10-1535). In: CASAS, Bartolomé de las. *Obras completas*. Madrid: Alianza, 1992b.

DURÁN LUZIO, Juan. Lo profético como Estilo en la Brevisima Relación de la Destrucción de las Indias de Bartolomé de las Casas. In: *Revista Iberoamericana* 104-105, 1978, 351-367.

GIMENO CASALDUERO, Joaquín. La profecía medieval en la literatura castellana y su relación con las corrientes proféticas europeas. In: *Nueva Revista de Filología Hispánica* XX, 1971, 64-89.

MARAVALL, José Antonio. Utopía y primitivismo en el pensamiento de Las Casas. In: *Revista de Occidente* 141, 1974, 311-388.

MILHOU, Alain. De la destruction de l'Espagne á la destruction des Indes: histoire sacrée et combats idéologiques (suite). In: BÉNASSY-BERLING, Marie-Cécile (ed.). *Études sur l'impact culturel du Nouveau Monde*. Tome 3. Paris: Editions L'Harmattan, 1983.

_____. Esquisse d'un panorama de la prophétie messianique en Espagne (1482-1614). Tematique, conjoncture et function. In: REDONDO, Agustín. *La prophétie comme arme de guerre des pouvoirs*. Saint-Étienne: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2000.

PASTOR, Beatriz. *El jardín y el peregrino*. El pensamiento utópico en América Latina (1492-1695). México: Difusión cultural UNAM, 1999.

SARANYANA, Josep I.; ZABALLA, Ana de. *Joaquín de Fiore y América*. Navarra: Eunote, 1992.

WHITE, Hayden. *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación*. Barcelona: Paidós, 1992.

O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”³⁹

Marcia Paraquett⁴⁰

Antonio Carlos Silva Junior⁴¹

Resumo: A proposta deste artigo é discutir sobre o cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei 11.161/2005, a chamada “Lei do Espanhol”, centralizando a discussão na produção de pesquisas que envolvem a Língua Espanhola, seja no recorte linguístico, estético, cultural ou de políticas linguísticas. Para tal fim, fizemos um levantamento com o intuito de conhecer e verificar a proporção das pesquisas que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação de nosso país na área do Espanhol, no que tange à Linguística e à Linguística Aplicada, entre 2000 e 2017. O recorte temporal escolhido levou em consideração os anos anteriores e posteriores à sanção da Lei 11.161/2005, até o ano de sua revogação pela Lei 13.415/2017, mostrando que houve mudanças relevantes entre elas. A escolha por esse tema se deve a sua função política diante da repercussão e das possíveis consequências negativas da equivocada política linguística promovida pelo Ministério de Educação do Brasil desde 2017. Os dados obtidos através do levantamento de teses e dissertações evidenciaram o crescimento expressivo das pesquisas de pós-graduação nas referidas áreas, comprovando que os anos de 2005 e 2010 são divisores de água deste cenário acadêmico. Além disso, problematizamos o fato de que a revogação da “Lei do Espanhol” através da Lei 13.415/2017, “Lei do Inglês”, é um retrocesso em termos de políticas linguísticas, pois reforça uma perspectiva antidemocrática e hegemônica.

Palavras-chave: Espanhol; Políticas Linguísticas; Lei 11.161/2005.

Resumen: La propuesta de este artículo es discutir sobre el escenario escolar y académico de Brasil antes y después de la Ley 11.161/2005, la llamada "Ley del Español", centralizando la discusión en la producción de investigaciones que envuelven la Lengua Española, sea en el campo lingüístico, estético, cultural o de políticas lingüísticas. Para ello, se hizo un levantamiento con el fin de conocer y verificar la proporción de las investigaciones que se produjeron en los Programas de Postgrado de nuestro país en el área del Español, en lo que se refiere a la Lingüística y la Lingüística Aplicada, entre 2000 y 2017. El recorte temporal elegido tuvo en cuenta los años anteriores y posteriores a la sanción de la Ley 11.161/2005, hasta el año de su revocación por la Ley 13.415/2017, comprobando que hubo cambios relevantes entre ellas. La elección por ese tema se debe a su función política ante la repercusión y las posibles consecuencias negativas de la equivocada política lingüística promovida por el Ministerio de Educación de Brasil desde 2017. Los datos obtenidos a través del levantamiento de tesis evidenciaron el crecimiento expresivo de las investigaciones de postgrado en dichas áreas, comprobando que los años 2005 y 2010 son divisores de agua del escenario académico. Además, problematizamos el hecho de que la revocación de la "Ley del Español" a través de la Ley 13.415/2017, "Ley del Inglés", es un retroceso en términos de políticas lingüísticas, pues refuerza una perspectiva antidemocrática y hegemónica.

Palabras-clave: Español; Políticas Lingüísticas; Ley 11.161/2005.

³⁹ Recebido em 17 de maio. Aceito em 27 de junho.

⁴⁰ Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora CNPq. E-mail: marciaparaquett@gmail.com.

⁴¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor do Magistério Público do Estado de Sergipe no Colégio Estadual Barão de Mauá. E-mail: carlosjunior.hispanico@gmail.com.

Abstract: The purpose of this paper is to discuss the Brazilian school and academic scenario before and after the Law 11.161/2005, known as "The Spanish Language Law", focusing on the production of research involving the Spanish Language, on its linguistic, aesthetic, cultural or of language policies aspect. To this end, we conducted a survey in order to know and verify the proportion of research produced in our country in the Spanish area, related to Linguistics and Applied Linguistics, between 2000 and 2017, in Brazilian Post-Graduation Programs. The chosen temporal cut considered the years before and after the enactment of Law 11.161/2005, up to the year of its repeal by Law 13.415/2017, showing that there were significant changes between them. The choice of this theme is due to its political role on the impact and the possible negative consequences of the misguided language policy promoted by Brazilian Ministry of Education since 2017. The data obtained from the survey of theses and dissertations showed the significant growth of post-graduation research in these areas, proving that the years 2005 and 2010 are game changers of this academic scenario. Moreover, we question the fact that the repeal of the "Spanish Language Law" by Law 13.415/2017, "English Language Law", is a setback in terms of language policies, for reinforcing an undemocratic and hegemonic perspective.

Keywords: Spanish; Linguistic Policies; Law 11.161/2005.

Esse texto foi apresentado, originalmente, em dois congressos realizados no Brasil em agosto de 2018: nas XIII Jornadas Andinas de Literaturas Latino-americanas (JALLA), ocorridas na Universidade Federal do Acre, e no X Congresso Brasileiro de Hispanistas, promovido pela Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e realizado na Universidade Federal de Sergipe. Observe-se que esses dois eventos acontecem, exatamente, um ano e seis meses depois da revogação da Lei nº 11.161/2005⁴² ("Lei do Espanhol"), ocorrida em 17 de fevereiro de 2017, através da Lei nº 13.415⁴³. Dessa forma, pareceu-nos imprescindível que levássemos àqueles dois eventos de maior repercussão nacional uma discussão sobre o cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da referida lei, no que tange, em particular, às pesquisas que envolvem o Espanhol, seja no recorte linguístico, estético, cultural ou de políticas linguísticas. Portanto, este texto foi produzido a partir de uma função política específica, que consistia na convocação de pesquisadores e professores de Espanhol no Brasil, diante da urgência de se combater a equivocada política linguística que promovia a então equipe do Ministério Brasileiro de Educação.

Compreender o que estava acontecendo e articular possíveis ações que pudessem reverter a revogação daquela lei foram as preocupações que nos orientaram, naquele momento, quando

⁴² Cf. BRASIL. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. *Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Brasília: MEC, 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11161.htm. (27/06/2019).

⁴³ Cf. BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Brasília: MEC, 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art22. (27/06/2019).

decidimos por verificar, empiricamente, o que a comunidade de pesquisadores e professores de Espanhol do Brasil havia feito durante os quase doze anos em que a Lei nº 11.161/2005 ficou vigente, ou seja, de 2005 a 2017. Não foi difícil inferir (ou deduzir) que a revogação da lei estava associada ao projeto político do então presidente Michel Temer, que pretendia subverter as relações com determinados países hispânicos da América Latina, desmontando as alianças feitas nos governos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff. Da mesma forma, aquele projeto político colocava em evidência seu interesse pela hegemonia do Inglês, língua oficial dos Estados Unidos, referência ao modelo que pretendia cumprir o então presidente do país.

Lembremos que a Lei nº 11.161/2005 instituiu a obrigatoriedade de oferta da Língua Espanhola como disciplina escolar no Ensino Médio, facultando-a ao Ensino Fundamental. Aquela lei, assinada pelo então presidente Lula, tinha como principal objetivo aproximar o Brasil de países hispânicos da América Latina, provocando uma reciprocidade que, em médio prazo, poderia ser muito benéfica aos interesses políticos e humanísticos de nosso continente. Tomando como referência os anos de vigência da lei, não duvidamos em afirmar que essa ruptura, embora inibitória, não apagará os resultados já obtidos, pois se encontram muitos profissionais no mercado de trabalho, além de pesquisadores, formados ou em formação, nos variados Programas de Pós-graduação do Brasil.

Porque queremos denunciar o equívoco cometido pelo governo de Michel Temer, mantido até o presente momento pela equipe do presidente Jair Bolsonaro, fizemos um levantamento para conhecer as pesquisas que se produzem no Brasil na área de Língua Espanhola, no que tange à Linguística e à Linguística Aplicada. A partir desse levantamento, organizamos nossa reflexão da seguinte maneira: primeiramente, retomamos algumas referências legais anteriores a 2005 e nos concentramos em discutir as Leis nº 11.161/2005 e nº 13.415/2017, mostrando que houve mudanças relevantes entre elas. Em seguida, refletimos sobre o crescimento expressivo das pesquisas de pós-graduação produzidas entre 2000 e 2017, tomando os anos de 2005 e 2010 como divisores de água deste cenário acadêmico. Por fim, fizemos algumas reflexões sobre o futuro que nos espera, sem perder de vista que a relevância política fundamental de nossa intervenção está na revogação da “Lei do Espanhol” e a consequente assinatura do que estamos chamando de “Lei do Inglês”, entendida por nós como antidemocrática e hegemônica.

1 O marco legal

Nesse item, abordaremos rapidamente os contextos que definiram as principais leis de políticas linguísticas, tomando a Lei nº 11.161/2005 como marco temporal para entender o antes e o depois da oferta obrigatória da Língua Espanhola como componente curricular da Educação Básica.

1.1 Leis anteriores a 2005

Como referência às informações a serem apresentadas, tomamos a pesquisa realizada por RODRIGUES (2016), que nos alerta sobre o complexo cenário político e legal brasileiro até que chegássemos à oferta da Língua Espanhola como disciplina escolar. Segundo a autora, entre 1958 e 2007, houve 26 projetos de lei (PL) que versavam sobre essa questão, mas apenas um deles se transformou em lei: o PL nº 3.987/2000⁴⁴, do então deputado Átila Lira do PSDB/Piauí, que deu origem à Lei nº 11.161/2005, determinando a oferta do Espanhol como disciplina obrigatória para o estabelecimento escolar e optativa para os estudantes do Ensino Médio, assim como facultando essa oferta ao Ensino Fundamental.

Para compreender melhor essa complexidade, retomemos as leis educacionais brasileiras anteriores a 2005, no que tange às línguas estrangeiras, especialmente, ao Espanhol.

Segundo a mesma autora, “Até a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, o Estado se encarregava de fazer constar tanto a obrigatoriedade quanto a quantidade e especificação das línguas que comporiam a grade curricular do sistema educacional brasileiro” (RODRIGUES 2016: 38). Confirmamos o que dizem dois artigos da Lei nº 4.244/1942⁴⁵:

Art. 10. O curso ginásial abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:
I. Línguas: Português. Latim. Francês. Inglês.

Art. 12. As disciplinas pertinentes ao ensino dos cursos clássico e científico são as seguintes:
I. Línguas: Português. Latim. Grego. Francês. Inglês. **Espanhol.**

⁴⁴ Cf. BRASIL. *Projeto de Lei nº 3.987*, de 2000 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário da Câmara dos Deputados - Suplemento*, Brasília, 15 dez. 2000. p. 921-923. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>. (27/06/2019).

⁴⁵ Cf. BRASIL. *Lei nº 4.244* de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Brasília: MEC, 1942. <http://legis.senado.gov.br/norma/529330/publicacao/15710770>. (27/06/2019).

Em 1961, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mas diferentemente da Lei anterior, não há nenhuma menção às disciplinas escolares, muito menos às línguas estrangeiras que deveriam ser ofertadas, embora haja um tom vanguardista no documento, orientando-se para uma educação inclusiva. Lembremo-nos de que o presidente do Brasil era então João Goulart, alinhado com um projeto político de esquerda.

Dez anos depois, já na ditadura militar, o então ditador Emílio Garrastazu Médici assina a LDB de 1971, mas também não especifica nenhum idioma, mantendo a expressão genérica, conforme explicita o segundo parágrafo do Art.8º:

Em qualquer grau, **poderão** organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de **línguas estrangeiras** e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe.

A LDB seguinte é a de 1996, assinada onze anos depois do fim da ditadura militar (1985), no governo de Fernando Henrique Cardoso, mantendo-se o artigo da lei anterior e criando-se mais dois: os Art. 26 (§5º) e 36:

Art.26/§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes

III – será incluída uma **língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL 1996).

Como se vê, persiste a ausência de especificação sobre as línguas estrangeiras a serem ofertadas. RODRIGUES (2016: 38-39) observa que “A LDB de 1996 cristalizou essas indeterminações e até mesmo as expandiu, colocando ‘a cargo da comunidade escolar’ a escolha de ‘pelo menos uma língua estrangeira moderna’”. No entanto, parece-nos relevante chamar a atenção para a possível abertura que aquela Lei sugeria, ainda que não tivesse havido, com raras exceções, autonomia das comunidades linguísticas do Brasil na escolha das línguas que ofertariam. As razões que explicam por que não foram ofertadas diferentes línguas nos diversos contextos de imigração ou de fronteiras no Brasil são variadas e de vontade política,

mas não são legais, como ocorreu em 2005 e em 2017, conforme explicaremos a seguir, ao referir-nos à “Lei do Espanhol” e à “Lei do Inglês”.

1.2 Lei 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”)

Como já informado, a Lei nº 11.161/2005 determinava a oferta obrigatória do Espanhol como disciplina optativa, em horário regular, para os estudantes do Ensino Médio, facultando essa oferta ao Ensino Fundamental. Embora fosse de âmbito federal, a lei estava subjugada aos Estados ou Municípios, determinando a criação de normas que a implantassem nesse imenso e complexo país. Essa exigência legal atrasou bastante o processo, havendo Estados que só a reconheceram depois de 2010. Portanto, embora a referida lei tenha tido vida legal entre 2005 e 2017, anos de sua sanção e revogação respectivamente, foram poucos os estados brasileiros que lhe deram vida por mais de sete anos. Juntando esse problema a diversos outros que retratam a cultura nacional, pode-se dizer que a “Lei do Espanhol” teve vida breve e muito tumultuada.

De qualquer forma, ela significou uma grande vitória da comunidade de professores, estudantes e pesquisadores de Espanhol no Brasil, para além dos interesses políticos que a envolveram. Na verdade, há muitos elementos que contribuíram para sua assinatura, mas hoje diríamos que o aspecto mais relevante terá sido a abertura política, que nos possibilitou um tímido reencontro com países de língua espanhola da América Latina. Não é casual, portanto, que a discussão se incrementasse a partir do Mercosul⁴⁶, assinado em 1991, no governo de Fernando Henrique Cardoso, marcadamente neoliberal, mas apoiado por uma geração latino-americanista, incluindo a ele próprio e a José Serra, um de seus ministros.

Outro elemento que contribuiu para a criação desse cenário é a coincidência que se dá com a abertura política da Espanha, que buscava reerguer-se economicamente e reinventar uma imagem de sol e calor que pudesse exportar. Isso implicava no investimento de sua língua majoritária, de forma a abrir suas portas ao turismo. Nasce, nesse contexto, uma pesada política linguística, que tenta colocar o Espanhol no mesmo patamar do Inglês como língua internacional ou franca. Não será por coincidência que em 1990 se dê a criação do Instituto Cervantes (IC), órgão do Ministério de Assuntos Exteriores da Espanha, que chegaria ao Brasil em 1998, primeiramente na cidade de São Paulo e em 2001 no Rio de Janeiro.

⁴⁶ Cf. BRASIL. Decreto nº 350, de 21 de novembro de 1991. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL). Brasília, 1991. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0350.htm. (27/06/2019).

Não é difícil concluir que essa coincidência vai levar o Estado Espanhol a visitar o Brasil, instalando-se através do IC e facilitando a entrada de editoras e projetos de formação de professores que em muito incomodaram boa parte da comunidade de especialistas do Brasil, na qual sempre nos incluímos. Os embates que precisávamos travar aconteceram paralelamente às discussões legais, promovidas pelos documentos regulatórios que passariam a legislar e a orientar a educação nacional. Referimo-nos à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que estabelecia as ofertas de línguas estrangeiras na Educação Básica, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e 2000, que objetivavam ser um referencial comum para o planejamento e desenvolvimento do currículo escolar.

De nossa parte, nos organizamos através da criação ou do incremento de diversas Associações de Professores de Espanhol, ao mesmo tempo em que fundamos a Associação Brasileira de Hispanistas em 2000, o que nos deu visibilidade e certa unidade na nossa luta.

Portanto, a assinatura da Lei nº 11.161 em 2005 é parte desse cenário, não sendo possível justificá-la apenas como vontade política daquele governo. Ao contrário, houve diversos equívocos por parte do Ministério de Educação do Brasil, tendo sido necessário intervir em diferentes momentos para mostrar que nossa proposta não era promover o ensino da variante ibérica. Nossa luta era pelo reconhecimento da pluralidade do Espanhol, assim como de nossa consciência de que o Brasil, como país da América Latina, tinha o compromisso político de ocupar-se de projetos de integração continental.

Para melhor justificar nossa afirmativa de que a assinatura da referida lei não foi apenas vontade política do governo federal, retomamos algumas discussões já realizadas por PARAQUETT (2006), onde se encontra uma espécie de cronograma de ações que mapeiam as políticas linguísticas em torno da presença e da ausência do Espanhol como disciplina escolar no Brasil, anteriores à Lei 11.161/2005. Dentre as muitas ações de nossa comunidade, ressaltamos as primeiras vitórias da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ), que obteve um parecer favorável junto à câmara dos deputados do Rio de Janeiro para a inclusão do Espanhol no então chamado ‘segundo grau’ embora em caráter optativo. Essa vitória levou o governo do estado do Rio de Janeiro a realizar, em 1985, o primeiro concurso público para professores da rede estadual. Pouco tempo depois, em 1988, o parecer evolui para um artigo na Constituição Estadual, obrigando-se a oferta do Espanhol nas escolas públicas estaduais no nível que hoje chamamos de Ensino Médio. Da mesma forma como mais tarde veio propor a Lei 11.161/2005, a obrigatoriedade era da escola e não dos estudantes, que podiam optar entre Espanhol, Inglês e Francês.

Em PARAQUETT (2006) também se encontram algumas falas que reverberaram no contexto da assinatura da “Lei do Espanhol” e que oscilavam entre ser patéticas ou invasivas, sugerindo-se que os espanhóis voltavam como os ‘salvadores’ dos ‘bons selvagens’, mas em lugar de nos oferecer espelhinhos, nos traziam os livros didáticos que deveríamos utilizar na Educação Básica. Indiretamente, também nos estavam impondo a variante padrão do Espanhol peninsular, na contramão das tímidas políticas de retorno à América Latina que o contexto político daquele Brasil sugeria. Acatar aquelas políticas era minimamente contraditório com a ideologia defendida pela equipe do presidente Lula, mas o MEC não se dava conta ou fazia de conta que não percebia quais eram as verdadeiras intenções do Estado Espanhol através do seu IC. Recuperemos a fala do então embaixador da Espanha no Brasil, Ricardo Conde: “A Espanha irá ajudar com todos os meios materiais, mas o mais importante será contribuir com a formação de professores”⁴⁷. Em nosso ponto de vista, a fala do embaixador sugeria que o Estado Espanhol pretendia intrometer-se na autonomia das universidades brasileiras, já que a formação de professores é competência legal e política do Estado Brasileiro.

Não há dúvidas de que os acordos entre o MEC e o IC se pautaram, mais especificamente, nos interesses econômicos, ainda que no discurso se referissem aos linguísticos e culturais. Dessa forma, ainda que o presidente do Brasil não fosse Fernando Henrique, mas Lula, o projeto neoliberal do MERCOSUL se mantinha vivo, embora se tentasse imprimir um discurso de integração com a América Latina. Tudo isso inquietou muito a comunidade de professores, estudantes e pesquisadores de Espanhol no Brasil, mas nos manteve atentos e estimulou que fincássemos pé na autonomia da escola e da universidade brasileira contra qualquer ingerência estrangeira.

O resultado de nossa luta foi o incremento de nossas pesquisas; a formação de muitos doutores; a criação de revistas; a publicação de artigos e livros; a abertura de concursos públicos; a publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); a entrada do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2011) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2010). Tudo isso culminou no crescimento significativo de uma massa crítica que hoje atua em todos os estados brasileiros.

No entanto, apesar desse cenário tão otimista, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada em 2017, arrastando consigo a exclusão do Espanhol da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, muito provavelmente, do PNLD e do ENEM. Mesmo antes da referida revogação, RODRIGUES (2016: 44) havia afirmado que estávamos “diante da possibilidade, já apontada

⁴⁷ Cf. Boletim da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa. <http://www.fundep.ufmg.br/homepage/noticias/3966.asp>. (10/08/2005).

por muitos, de que esta seja mais uma lei a se converter em ‘letra morta’ e ‘não sair do papel’”. De nossa parte, apesar da revogação da lei, acreditamos que não há retorno à apatia e ao silenciamento, porque, se os poucos professores de espanhol das décadas de 1990 e 2000 fomos capazes de fazer o barulho que fizemos, o que não se fará agora que somos tantos? É chegada a hora de se redobramos os esforços e fazer valer o direito dos estudantes brasileiros ao acesso a mais de uma língua estrangeira, pois quando se trata de educação todo monopólio e todas as políticas hegemônicas são antidemocráticas.

1.3 Lei 13.415/2017 (“Lei do Inglês”)

No nosso ponto de vista, o pior retrocesso em termos de políticas linguísticas promovido pela Lei nº 13.415/2017 é exatamente seu caráter antidemocrático e hegemônico. Conforme ocorreu com as leis anteriores, esta foi resultante do contexto político que se vivia, marcado pelo golpe de estado dado contra a Presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente para um mandato que só deveria ser concluído em 2018. Dentre os artigos que alteram a LDB/1996, destacamos três: O Art. 22, que revoga a Lei 11.161/2005; o § 5º do Art. 26, que se refere ao Ensino Fundamental, e o § 4º do Art. 36, que se refere ao Ensino Médio, cujas redações são:

Art. 22. Fica **revogada** a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 .

§ 5º No currículo do **ensino fundamental**, a partir do sexto ano, **será ofertada a língua inglesa**.

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

Os marcadores linguísticos em negrito não deixam margem a dúvidas. No § 5º a forma de futuro do presente determina que a Língua Inglesa **será** ofertada para todos os estudantes do Ensino Fundamental, e apenas ela, já que esse tempo verbal determina que as ações sugeridas por ele são realizáveis. No entanto, o mesmo não acontece no caso do Ensino Médio, porque a possível realização da ação de se ofertar a Língua Espanhola está inibida pelo sentido do verbo escolhido: “poder”.

Se para bom leitor pinga é letra, os legisladores brasileiros quiseram garantir que mesmo os maus leitores entenderiam sua mensagem, que se resume em: todas as escolas estão **obrigadas** a ofertar a disciplina ‘Língua Inglesa’ com caráter obrigatório para o estudante e, caso **possam**, ofertarão outra língua de caráter optativo que o Estado **prefere** que seja o Espanhol.

Parece-nos claro que essa **preferência** nada tem a ver com possíveis conexões continentais, já que aquela equipe política se desdobrou para afastar-se de parte da América Latina, mas se aproximando de países que emplacavam a direita, mantendo sua obediência aos Estados Unidos, como confirmou a visita do vice-secretário de Estado norte-americano, John J. Sullivan, ocorrida em 22 de maio de 2018, cujo objetivo era orientar sobre nossa relação com a Venezuela, tendo programado uma visita de ‘cortesia’ aos imigrantes venezuelanos em Manaus.

Portanto, a possível **preferência** do Estado brasileiro de manter a opção pelo Espanhol em detrimento de outras línguas pode ser explicada pelo investimento já feito nos últimos anos, considerando-se que se encontram muitos professores já concursados e muitos cursos de Licenciatura e Pós-graduação que formam profissionais e pesquisadores em todo o país. Tornamos a insistir: não haverá retorno à ausência da Língua Espanhola no Brasil se fizermos valer as conquistas já realizadas por nossa comunidade acadêmica e escolar.

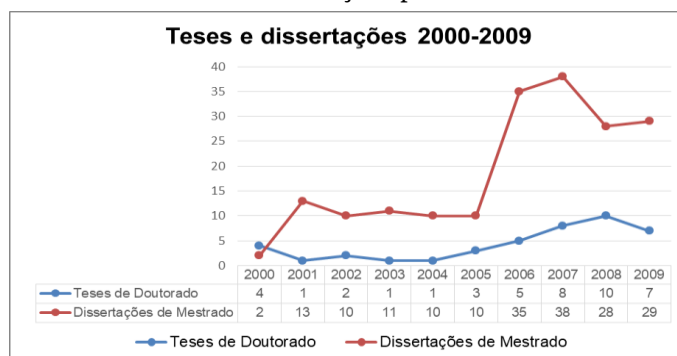
2 O que fizemos antes e depois da Lei 11.161/2005

Para confirmar nossa inferência, fizemos um levantamento entre os meses de maio e junho de 2018, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das pesquisas realizadas entre 2000 e 2017 nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada. Tal recorte justifica-se por serem as áreas nas quais atuamos no momento e por entendermos que seus resultados poderiam ilustrar o panorama dos trabalhos realizados em uma das vertentes dos estudos com a língua espanhola em nosso país.

Nossa ideia era verificar se teria havido mudanças significativas ao longo das duas últimas décadas, tomando o ano de 2005 como marco histórico e dividindo esse tempo em dois momentos: 2000 a 2009 e 2010 a 2017. Essas datas foram definidas a partir de nossa compreensão de que a “Lei do Espanhol” levou em torno de 5 anos até de fato ser implantada e que esse tempo também é o mínimo que se poderia considerar para que houvesse a entrada de estudantes na Pós-graduação e a consequente defesa de suas teses ou dissertações. Portanto, há

duas datas de especial relevância para nós: 2005, ano da assinatura da lei, e 2010, quando começam a aparecer os resultados das pesquisas nos Programas de Pós-Graduação. Esclarecemos que esse levantamento não se esgota em si mesmo e que terá, certamente, falhas, pelas quais pedimos desculpas. Mas o fizemos porque entendemos que há dados que nos ajudam a comprovar o equívoco das atuais políticas linguísticas. Esclarecemos ainda que, para realizar a pesquisa, nossa palavra-chave foi “Espanhol”, no esforço de concentrar a maioria da produção realizada. Vale ressaltar que, para o refinamento das buscas, selecionamos como **Tipo:** Mestrado e Doutorado; **Ano:** 2000 a 2017; **Grande Área conhecimento:** Letras, Linguística e Artes; **Área Conhecimento:** Letras/Linguística/Linguística Aplicada; e **Área/Avaliação:** Letras/Linguística. Vejamos o que nos dizem os dados.

Gráfico 1: Teses e Dissertações produzidas entre 2000 e 2009

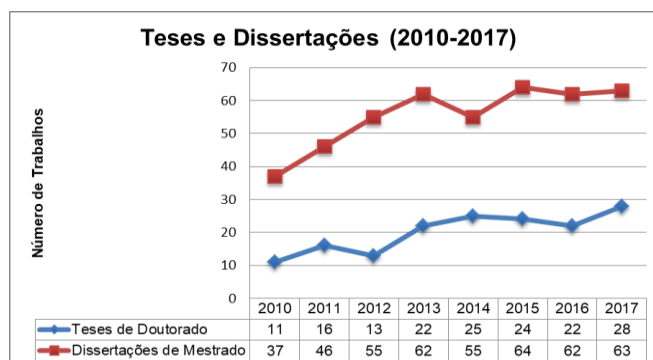


Observando o gráfico, percebe-se que em 2000 foram defendidas 4 teses e 2 dissertações, enquanto em 2009, 7 teses e 29 dissertações, num total de 6 pesquisas concluídas em 2000 e 36 em 2009, havendo, portanto, um resultado seis vezes maior ao longo da primeira década do século XXI.

Por sua vez, o gráfico evidencia que em 2006, ano seguinte à assinatura da lei, o resultado da soma de teses e dissertações defendidas triplicou, pois de 13 se passou a 40 defesas de pesquisas. Como explicar esse aumento tão significativo? Queremos crer que ele se deva ao lugar de relevância que a Língua Espanhola vinha ganhando no cenário acadêmico nacional, estimulado pelo amadurecimento de nossos congressos, em particular, após a criação da ABH (2000). Outra razão seria o estímulo que teriam recebido mestrandos e doutorandos que já poderiam estar em Programas de Pós-graduação, mas que passaram a ter pressa na conclusão de suas pesquisas, porque estavam conscientes de que haveria a abertura de concursos, como consequência da assinatura da lei.

Comparemos esses resultados com os anos posteriores, quando o conjunto das defesas passou de 228, somando de 2000 a 2009, para 605, calculando de 2010 a 2017, havendo, portanto, quase o triplo da produção de teses e dissertações.

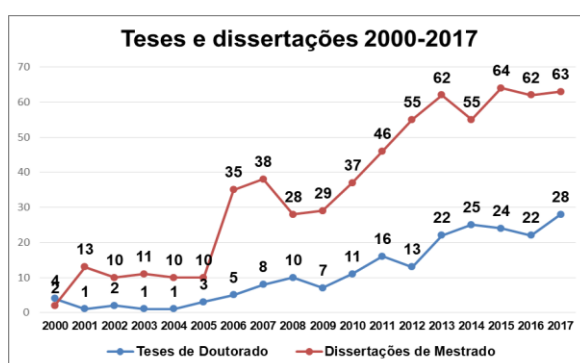
Gráfico 2: Teses e Dissertações produzidas entre 2010 e 2017



Observemos que, no que se refere ao quantitativo geral, em 2010 houve 11 teses, enquanto em 2017 houve 28. Quanto às dissertações, em 2010 houve 37 defesas, enquanto em 2017 houve 63, embora o maior pico tenha sido em 2015, com 64 dissertações concluídas. Na soma de teses e dissertações, em 2010 houve 48 trabalhos defendidos, enquanto em 2017 foram 91 defesas de pesquisas de pós-graduação *stricto-sensu*. O crescimento foi, portanto, de 53%.

Juntemos os resultados entre 2000 e 2017 no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Teses e Dissertações produzidas entre 2000 e 2017



Tem-se a confortável sensação de que estamos subindo os Andes, essa montanha mágica de nossa América Latina, ainda que em alguns momentos se sinta certa instabilidade, o que também é comum nessas escaladas. Mas fica evidente que entre 2000 e 2005 o crescimento

é quase invisível, embora em 2006 o salto comece a ser relevante, em particular nas defesas de dissertações que são a primeira fase da Pós-graduação no Brasil, o que justifica essa diferença.

Entretanto, sigamos nossa viagem e tomemos o ano de 2010, comprovando que o crescimento de nossa produção é consequência, em parte, da assinatura da “Lei do Espanhol”. Para tal, observemos de que maneira nossa produção se distribui por regiões e estados brasileiros, entre 2010 e 2017:

Figura 1: Teses de Doutorado produzidas entre 2010 e 2017 por regiões e estados

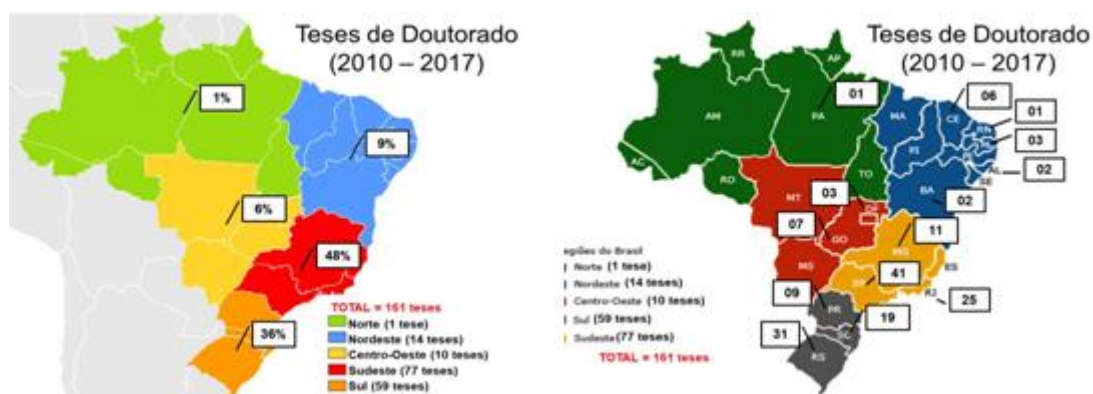
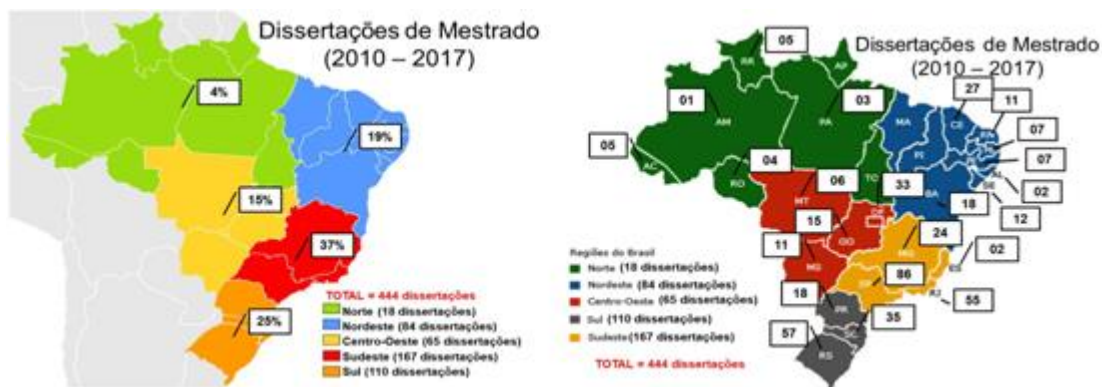


Figura 2: Dissertações de Mestrado produzidas entre 2010 e 2017 por regiões e estados



Contabilizando, o resultado é o seguinte:

Tabela 1: Teses e Dissertações produzidas entre 2010 e 2017 por região

REGIÃO	TESSES		DISSERTAÇÕES	
	Qtd.	%	Qtd.	%
Norte	1	1%	18	4%
Nordeste	14	9%	84	19%

Centro-Oeste	10	6%	65	15%
Sudeste	77	48%	167	37%
Sul	59	36%	110	25%
TOTAL	161	100%	444	100%

Vendo o resultado, fica evidente que a maioria das teses de doutorado se concentra nas regiões Sudeste e Sul com 48% e 36%, respectivamente, ficando as demais regiões (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) com apenas 16%. No caso das dissertações de mestrado, o Sudeste responde por 37%, enquanto o Sul por 25%.

Já se sabem as razões dessa discrepância, mas nunca é demais repetir que o problema não está apenas na distribuição populacional. Segundo as Estimativas populacionais para os municípios brasileiros de 2009⁴⁸, a população da Região Norte do país é de 15,8 milhões; a do Nordeste é 53,59 milhões; a do Centro-Oeste 15,88 milhões; a do Sudeste de 80,35 milhões e a do Sul de 27,38 milhões de habitantes. É bem verdade que a Região Sudeste concentra a maior taxa populacional do país, o que explicaria a maior produção de pesquisas de Pós-graduação. No entanto, quando pensamos no Nordeste, a segunda região mais habitada do Brasil, fica claro que os motivos para a baixa produção intelectual são de ordem política.

Num esforço de explicar essa defasagem, valemo-nos do exemplo de uma universidade do nordeste brasileiro, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde no ano de 2009 havia uma única professora de Espanhol no Programa de Pós-Graduação em Língua e nenhum(a) no Programa de Literatura. Hoje, são quatro professores no primeiro programa e três no segundo, totalizando sete professores que orientam dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. Dentre os sete professores, cinco se doutoraram recentemente, não tendo havido, portanto, tempo suficiente para que apareçam os resultados das dissertações e teses que começam a orientar.

Considerando que a UFBA possa ser apenas um dos muitos casos com o mesmo perfil, não há dúvidas de que, nos próximos dez anos, o volume de teses e dissertações defendidas nos estados historicamente menos atendidos por políticas públicas de nosso país poderá ser muito significativo. Visto isso, comprova-se que soubemos aproveitar muito bem o direito de ter o Espanhol como disciplina escolar e, conseqüentemente, acadêmica, evidenciando que o ano de 2010 foi um divisor de águas na produção de pesquisas em Pós-graduação.

⁴⁸ Cf. Estimativas populacionais para os municípios brasileiros. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/default.shtm>. (02/07/2018).

Fora esses resultados tão promissores, existem alguns movimentos que reivindicam o retorno à obrigatoriedade da oferta de Espanhol como disciplina escolar, conforme definido em 2005. Até o momento, estamos acompanhando alguns deles, dos quais destacamos o Movimento **Fica Espanhol**, iniciado no Rio Grande do Sul. Este movimento tomou uma proporção nacional, incitando uma mobilização de dimensão macro e motivando a organização de professores nos âmbitos municipais e estaduais, com o objetivo de garantir, pelo menos em uma dimensão micro, a permanência da oferta do Espanhol como componente curricular. Tais mobilizações ganharam força em sua difusão através de publicações de imagens, vídeos e notícias em redes sociais como *Facebook*, *Youtube* e *Instagram*, com o intuito de informar e instigar novas reflexões e ações em todo o Brasil entre professores, estudantes e comunidade em geral.

A propagação do movimento pelo Brasil se deu pela iniciativa de Associações de Professores de Espanhol ou de grupos de docentes organizados, especificamente, em prol da mobilização **Fica Espanhol**, em diferentes estados brasileiros, como o próprio Rio Grande do Sul, Paraíba, Rondônia, Sergipe, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Goiás, Rio Grande do Norte, Piauí, Distrito Federal e Pará. Entre suas ações, destaca-se a busca persistente de apoio entre parlamentares e Secretarias de Educação com o intuito de trazer de volta o direito cerceado aos estudantes brasileiros que experimentaram, ainda que por pouco tempo, o conhecimento dessa língua tão plural e que nos abraça geograficamente.

3 Encerrando a discussão, mas sem sair de cena

Como já dissemos antes, este texto foi produzido como resposta à recente e equivocada política linguística promovida em nosso país. Nesse sentido, propusemos refletir sobre o cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei nº 11.161/2005, focando, de modo mais específico, a produção de pesquisas que envolvem o Espanhol, seja no recorte linguístico, estético, cultural ou de políticas linguísticas. Para tanto, fizemos um levantamento para conhecer e verificar a proporção das pesquisas que foram produzidas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil, no que tange à Linguística e à Linguística Aplicada em Língua Espanhola, entre 2000 e 2017.

Os dados mostraram e os gráficos ilustraram o crescimento expressivo de pesquisas de Mestrado e Doutorado relacionadas ao Espanhol nos últimos doze anos, uma notória ascensão a partir da consolidação da Lei nº 11.161/2005. Nessa perspectiva, retomamos aqui a metáfora, já

utilizada, de que as variações da linha do gráfico, resultantes do aumento no número de pesquisas defendidas a cada ano, gera uma confortável sensação de que estamos **subindo os Andes**, essa montanha mágica de nossa América Latina, demonstrando, inclusive, certa instabilidade, o que também é comum nessas escaladas.

Ainda que este artigo tenha se ocupado mais especificamente de uma das consequências positivas oriundas da “Lei do Espanhol”, ou seja, o desenvolvimento de pesquisas em Espanhol nas áreas de Linguística e Linguística Aplicada, há muitas outras que afetaram e afetam as instituições de ensino, os professores e os estudantes de Espanhol do Brasil. Destacamos, em particular, a publicação de um capítulo específico nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); a abertura de concursos públicos em diferentes esferas; a entrada do Espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a criação de revistas; a publicação de artigos e livros voltados para nossa área de forma plural.

Depois de tantas conquistas alcançadas com muitas lutas, nossa jornada pelos Andes encontrou um grande obstáculo em 2017, quando se revoga a “Lei do Espanhol”, através da Lei nº 13.415, a “Lei do Inglês”, acusada por nós de ser antidemocrática e hegemônica, pois se caracteriza como um retrocesso em termos de políticas linguísticas. Vale a pena ressaltar que não estamos resistindo a uma hegemonia e lutando em favor de outra. Como já afirmado, defendemos a pluralidade linguística e o direito de escolha de nossos estudantes e suas respectivas comunidades escolares, que agora estarão **obrigadas** a ofertar a disciplina ‘Língua Inglesa’ com caráter obrigatório para o estudante e, caso **possam**, ofertarão outra língua de caráter optativo que o Estado **prefere** que seja o Espanhol.

Nossas lutas, iniciadas ainda nos anos de 1980, se mantêm vivas através de movimentos que reivindicam o retorno à obrigatoriedade da oferta da Língua Espanhola, pelo direito à pluralidade, mas também pelo relevante fato de pertencermos à América Latina, espaço constituído de povos com quem compartilhamos a mesma História. Sai a Lei, mas nos mantemos em cena.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. (3ª versão). Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. (14/07/2018).

BRASIL. *Edital de convocação para inscrição no processo de seleção de Material didático da língua espanhola para professores do ensino Médio*. Brasília: MEC, 2005. <https://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/ite m/3014-editais-anteriores>. (14/07/2018).

BRASIL. Edital nº 4, de 24 de setembro de 2010 – Exame nacional do ensino médio – ENEM 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, nº 185, 27 setembro 2010. Seção 3, p. 59. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/edital_n4-24092010.pdf. (14/07/2019).

BRASIL. *Estimativas populacionais para os municípios brasileiros*. Brasília: IBGE, 2009. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/default.shtm>. (02/07/2018).

BRASIL. Lei nº 4.244 de 1942. *Lei orgânica do ensino secundário*. Brasília: MEC, 1942. <http://legis.senado.gov.br/norma/529330/publicacao/15710770>. (27/06/2019).

BRASIL. *Lei do Espanhol*. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. (27/06/2019).

BRASIL. *Medida Provisória nº 746 de 2016*. http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234. (27/06/2019).

BRASIL. *Lei da Reforma do Ensino Médio*. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20152018/2017/lei/L13415.htm. (27/06/2019).

BRASIL. Lei 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. (14/07/2018).

BRASIL. Lei 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1971. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. (14/07/2018).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. (14/07/2018).

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. (14/07/2018).

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, MEC/SEF, 1998. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. (14/07/2018).

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. (14/07/2018).

BRASIL. Projeto de Lei n. 3987, de 2000 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário da Câmara dos Deputados - Suplemento*, Brasília, 15 dez. 2000. p. 921-923. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20565>. (27/06/2019).

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Vão as leis onde querem os reis: antecedentes da Lei no 11.161/2005. In: BARROS, Cristiano; COSTA, Elzimar; GALVÃO, Janaina (Orgs.). *Dez anos da "Lei do Espanhol" (2005-2015)*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2016. p. 31-46.

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs.). *Espaços Linguísticos. Resistências e expansões*. Salvador, UFBA, 2006. p. 115-146.

Escrit(ur)a: um lugar de possibilidades de tornar-se outro na língua do outro⁴⁹

Mizael Inácio do Nascimento⁵⁰
Fabiele Stockmans De Nardi⁵¹

Resumo: A escrit(ur)a representa o umbral para a inscrição do sujeito na sociedade; um lugar de onde as formas de singularidade emergem, onde o sujeito pode se ver e ver o outro; uma prática a partir da qual o sujeito não somente escreve, ele também se inscreve; ele não apenas diz, ele se diz, rompe silêncios, promove deslocamentos. É neste sentido que essa prática assume um lugar de protagonismo tanto para as abordagens de ensino de línguas quanto para a própria existência do sujeito moderno. Assim, com base no aporte teórico da Análise do Discurso de orientação pêcheuxtiana, neste texto, esperamos contribuir para o debate em torno dessa prática no âmbito do ensino-aprendizagem do espanhol no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Espanhol; Ensino-aprendizagem; Escrit(ur)a; Discursividade; Subjetivação.

Resumen: La escrit(ur)a representa el umbral para la inscripción del sujeto en la sociedad; un lugar desde donde las formas de singularidad emergen, donde el sujeto puede verse y ver al otro; una práctica a partir de la cual el sujeto no solamente escribe, él también se inscribe; él no apenas dice, él se dice, rompe silencios, promueve desplazamientos. Es en este sentido que esa práctica asume un lugar de protagonismo tanto para los abordajes de enseñanza de lenguas como para la propia existencia del sujeto moderno. Así, con base en el aporte teórico del Análisis del Discurso pêcheuxtiano, en este texto, esperamos contribuir para el debate en torno a esa práctica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español en el contexto brasileño.

Palabras-clave: Español; Enseñanza-aprendizaje; Escrit(ur)a; Discursividad; Subjetivación.

Primeiras palavras

As reflexões a que nos propomos realizar neste trabalho se ancoram nos princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso pêcheuxtiana. Nas linhas que se seguem, promoveremos algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/L/E, doravante) e sua relação com a escrit(ur)a e o processo de subjetivação que a envolve.

Pensar a escrit(ur)a enquanto processo é tomá-la como uma prática discursiva que se encontra em constante movimento e que nunca se fecha; é aceitar que sobre ela incidem os

⁴⁹ Recebido em 29 de março. Aceito em 28 de maio.

⁵⁰ Mestre em Letras pelo PPGL da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Assistente do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: nmizael@hotmail.com

⁵¹ Doutora em Estudos da Linguagem/Teorias do texto e do Discurso pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: fabielestockmans@gmail.com

efeitos de abertura e de incompletude, esta responsável pela busca ilusória de completude por parte do sujeito-autor em seu trabalho com a escrit(ur)a. É nesses termos que aqui estamos considerando essa prática discursiva como um rio transbordante de sentidos, histórias e memórias que habitam o (seu) (dis)curso e cujos saberes que a constituem sobre ele correm, por ele circulam e nele se movem, numa relação constitutiva com a exterioridade, que faz com que a escrit(ur)a seja tomada como discursividade em funcionamento.

Contudo, voltando nosso olhar para as práticas que norteiam o ensino de E/LE realizadas no ambiente escolar, o que se vê, frequentemente, é um trabalho que tenta “domesticar o sujeito” e que impede a inscrição de seu dizer na história, atendo-se mais à aprendizagem de mecanismos linguísticos, lista de vocabulário e a estruturas linguísticas para uma “boa comunicação” que alçam a escrit(ur)a à categoria de reprodutora de padrões institucionais.

Considerar, e mais ainda proporcionar, portanto, condições para que os sujeitos desenvolvam a capacidade de construir sentidos em suas formulações e de estabelecer uma relação com as formas materiais e os seus efeitos de sentido sem, no entanto, serem denegados e sim reconhecidos, exige uma mudança no modo de conceber a relação sujeito/língua, ou seja, deve-se voltar o olhar para a relação constitutiva sujeito/linguagem e, por conseguinte, a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva, esta funcionando como observatório dos sentidos de onde se podem constatar a contradição, o silenciamento de alguns dizeres e o deslizamento de alguns sentidos.

Espanhol como língua estrangeira: a busca por outro lugar

Ao se pensar no ensino do espanhol como língua estrangeira, é cada vez mais comum concebê-lo numa perspectiva de língua veicular, cuja função seria possibilitar a comunicação e a inserção dos aprendizes no mercado laboral. Entretanto, como sugere CELADA (2008), para romper com essa concepção instrumental da língua, cujo objetivo é formar sujeitos pragmáticos para atender às suas exigências, é necessário que se perceba a relação constitutiva sujeito/linguagem, o que implica um trabalho que também perceba a relação sujeito/sentido e sujeito/memória discursiva. Nessa perspectiva, uma reconfiguração desse sujeito, que precisa o tempo todo produzir sentidos nas suas mais diversas atividades discursivas nessa língua que é outra, deve ser produzida.

Reafirmar o ensino-aprendizagem de E/LE pelo viés do processo de subjetivação é assumir que o assujeitamento está na base do seu aprendizado, pois o sujeito está submisso às formas de dizer e à memória de sentidos que ele produz; e que os saberes pertencentes a essa outra língua se relacionam, conforme CELADA (2008: 149), “com a malha de subjetividade já inscrita em determinadas filiações históricas”. Assim, reafirmamos que a perspectiva aqui adotada é a de um sujeito que tem a ilusão de estar na origem de seu dizer, dando início ao processo de identificação. Trata-se de um sujeito não idealizado, não controlador do seu dizer, que não é consciente, nem livre, nem autônomo, mas um sujeito cindido, clivado, assujeitado, submetido à língua para poder enunciar.

Sobre o entendimento de enunciar em outra língua, baseamo-nos nas considerações feitas por SERRANI (1998: 148-150), para quem “a língua não é exterior ao sujeito que a adquire, como se o processo fosse a estocagem de palavras e de regras de conhecimento”. Enunciar em outra língua, reafirma a autora, é fundamental, pois

o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/atribuir) efeitos de sentidos (portanto, muito mais do que informações referenciais). No ato de “nomear”, predicamos, estabelecemos posições ideológicas e subjetivas, relações de poder.

Desse modo, essa tomada de posição possibilita o estabelecimento de um lugar de sujeito-enunciador de seus textos em E/LE, além de possibilitar a constituição de um sujeito que fala por si, que anseia, nomeia, se posiciona, constrói significados e ressignifica outros, posto que, como formula PÊCHEUX (2009), ao assumir uma posição, o sujeito se identifica, contra-identifica-se ou se desidentifica com os saberes de uma dada formação discursiva. Enfim, criam-se possibilidades de desestabilizar o ponto de vista único de nomear o mundo.

A enunciação em línguas estrangeiras mobiliza questões identitárias do sujeito por seu caráter contraditório, ou seja, ao mesmo em que se experimenta o novo, também é requerido ao sujeito uma estruturação subjetiva sobre a qual se construirão as memórias discursivas. É uma experiência mobilizadora, também, porque o encontro com uma nova língua, uma nova cultura provoca no sujeito inquietações e estranhamentos, pois ele passará a ser interpelado por discursos em outra língua cujas memórias discursivas não lhe constituem. Essa constatação significa pensar, nos termos de SERRANI (2003: 285), que, “se as memórias discursivas são aquilo que está inscrito no sujeito juntamente com/nas palavras da língua materna”, criar condições de enunciação para os estudantes passa a ser um caminho para que, com/nas palavras dessa nova língua, eles possam acessar as memórias discursivas que a constituem; possam

promover/experimentar o deslocamento da posição de um *eu* em direção a um *outro*, tão necessário quando se fala outra língua; possam possibilitar a inscrição dos estudantes em posições-sujeito de diferentes discursos.

O encontro com as formações discursivas fundadoras⁵² promoverá questionamentos, mobilizações e deslocamentos, sentimentos imprescindíveis se considerarmos que, na aprendizagem de uma segunda língua, está presente a língua materna por ser ela responsável pela estruturação psíquica do sujeito, uma estrutura simbólica fundamental que, nas palavras de SERRANI (2000: 118),

não deixa de estar inscrita numa rede de memórias discursivas, nas quais posições particulares resultam de relações contraditórias de poder e sentido, num determinado contexto sócio histórico. O encontro com segunda(s) língua(s) materializará uma contradição específica, representada por “ganhos” e “perdas”: relativização da língua materna e suas formações discursivas fundadoras, “ganhos” de liberdade, vivências do “novo” em contradição com sensações de perda de “identidade”.

Assim, a enunciação em outra língua representa uma tomada enunciativa no discurso, que se opõe à visão de que a língua é um mero instrumento de comunicação. Ela (a língua), ao contrário, deve ser vista como um lugar de formulação, reformulação, atualização, identificação, contraidentificação, desidentificação. Um lugar da não-linearidade, de instabilidades, já que está vinculada a processos históricos-discursivos nos quais ela se realiza. Enunciar em segunda língua, como propõe SERRANI (1998: 286), caracteriza a “tomada da palavra”, ou seja, “tomar um lugar enunciativo, que diz respeito a posições enunciativas e a relações de poder nas diversas instituições sociais (públicas ou privadas) em que todo discurso acontece”. Nesse processo enunciativo de “tomada da palavra”, as identificações subjetivas formam parte dos elos sociais que o envolvem, e se distinguem, conforme a autora, em identidade (representação do ser) e identificação (referências ao dizer). É por meio deste último que o sujeito adquire sua singularidade.

Para se inserir na língua do outro, o sujeito passa por processos identificatórios, necessários à construção de subjetividade nesse lugar “estrangeiro” para ele. E para falar de si e dos saberes que lhe são constitutivos, o sujeito necessariamente se ancora nessa forma material que é a língua; é ela que comporta a nossa identidade. Ao se encontrar em outra língua, ele se vê diante de uma tensão entre a língua materna e a língua estrangeira. Consideramos uma tensão pelo fato de haver, irremediavelmente, um confronto entre a língua da estruturação psíquica do

⁵² Encontramos nos trabalhos da autora os conceitos de Formações Discursivas Fundadoras e Memórias Discursivas, usados como sinônimos. Ver SERRANI (2000 e 2003).

sujeito – a língua materna – e uma língua que não está na base dessa constituição psíquica – a língua estrangeira. E nesse confronto o sujeito se constitui com um *ser de/no entremeio*, posição que lhe provoca estranhamentos, perturbações, inquietudes. Trata-se de uma experiência fascinante e perturbadora porque, nos termos de DE NARDI (2009: 185), “esse encontro com a língua do outro traz o impensável descolamento entre língua e realidade, a materialização da opacidade da língua, concretizada na impossibilidade da tradução perfeita, do dizer do mesmo modo, da mesma significação”, provoca no sujeito um estranhamento, resultante do confronto com outras línguas, e um estranhamento ao se deparar com suas heterogeneidades e contradições.

São momentos de desestabilizações porque, nessa experiência, o sujeito se dá conta do impossível que habita a língua, da impossibilidade de tudo dizer por meio dela; se dá conta de um real intrínseco a essa materialidade justamente no momento em que tenta nela inserir-se. E isso ocorre porque, nos termos de MILNER (1987: 18),

o fato de língua consiste nisso que na *alíngua*⁵³ haja impossível: impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira. Reconhece-se aí facilmente a partição do correto e do incorreto que ocupa lugar central nas gramáticas e nas descrições linguísticas.

Dessa forma, o sujeito é tomado por uma ilusão de que a língua pode ser aprendida quando, na realidade, é ela que o apreende. E ele, que se *encontra numa posição de entremeio* entre a sua língua e a língua do outro, encontra na enunciação um porto para a ancoragem de seu dizer nos processos discursivos e passa dessa posição para a de *ser sujeito* nessa/dessa nova língua, um lugar de rejeição e acolhida⁵⁴.

A aprendizagem de uma língua estrangeira revela uma busca por outro lugar por parte do sujeito, que tenta o tempo todo – mesmo inconscientemente – instaurar-se na língua do outro, vivendo a ilusão de algum dia dominá-la, um domínio que jamais será alcançado, pois não se trata a língua de um aparelho, um instrumento. Entretanto, pode-se dizer que, na visão de AIUB (2014: 15), “a busca por esse outro lugar é o que movimenta a aprendizagem”. Aprender uma língua estrangeira é perceber que existem outras formas de dizer, outras formas de se comunicar, outras formas de subjetivizar-se. Aprender uma língua estrangeira, enfim, é “deixar capturar-se,

⁵³ Cf. MILNER (1987: 17-18): “Aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento, existe língua (ou seres qualificáveis de falantes, o que dá no mesmo) e existe inconsciente”.

⁵⁴ Para uma leitura mais detalhada sobre rejeição e acolhida, ver DE NARDI (2009).

é imaginar que se domina, mas é ser tomado inconscientemente pelo outro da língua estrangeira”.

Rotineira e majoritariamente, há uma maior preocupação com o saber linguístico que ainda falta no aprendiz, enfocando-se de maneira marginal a relação do sujeito com sua enunciação e impossibilitando que a singularidade emergja. Disso resulta a concepção de que é necessário “aprender” e “dominar” o léxico e as estruturas linguísticas de uma dada língua para depois utilizá-las, como se a aprendizagem ocorresse por meio de um processo de armazenamento de palavras e estruturas e não por meio de processos de identificação e desidentificação entre a língua materna do sujeito e a língua estrangeira; como se a língua antecedesse o discurso.

Nas produções discursivas em E/LE⁵⁵, os fatores exteriores estão intrinsecamente relacionados aos processos interiores no ato enunciativo, dado que sujeito, língua e discursividade são indissociáveis. Para a SERRANI (2003: 291), se a língua não preexiste ao discurso, o domínio de léxico e estruturas linguísticas não é suficiente para garantir a produção de sentidos, além de que a materialização da língua sempre se dá por meios de gêneros discursivos, cuja significação se inscreve em processos sociais e históricos. “Na verdade, aprendem-se discursos, para cuja realização é indispensável a língua que, por sua vez, pode acontecer somente em discursos”. Juntamente com o ato de nomear está presente a predicação que vincula o que está sendo nomeado a uma rede de formações discursivas e memórias discursivas. Essa rede de valores e sentidos, ou formação discursiva, permite compreender que os sentidos não estão nas palavras, mas que dependem da posição a partir da qual se enuncia e do contexto de produção. As formações discursivas, assim, possibilitam as diferentes enunciações na construção do discurso, ou seja, podem propiciar modos enunciativos diversos.

Essa relação interdependente entre materialidade linguística e processo discursivo ocorre porque a língua só se materializa em processos discursivos que são da ordem do inter/intradiscursivo. No nível interdiscursivo, está a dimensão vertical do dizer e que alude à rede de formações discursivas. Na dimensão horizontal, encontra-se o nível intradiscursivo, no qual são produzidas as formulações na cadeia do dito.

Enfim, dizer-se sujeito na língua que é outra é “tomar a palavra”, ou seja, inserir-se numa discursividade em busca de um lugar a partir do qual ele se dirá sujeito e produzirá sentidos nessa outra língua. É inscrever-se, de acordo com SERRANI (1998: 248),

⁵⁵ Embora estejamos nos centrando no ensino do espanhol como língua estrangeira, essa afirmação pode ser extensiva ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras de um modo geral.

em traços significantes, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso, pois, neste enfoque, é na linguagem que o homem é homem e se defronta com o problema de seu ser.

Esse outro lugar é que lhe possibilitará a produção de discursos numa materialidade, até então, pouco familiar.

Escrit(ur)a: um lugar de subjetividades

Definitivamente, na atualidade, a escrita ocupa um lugar de destaque nas abordagens que norteiam o ensino de E/LE (e de línguas estrangeiras, de um modo geral), cuja concepção deve ser entendida “*más allá*”⁵⁶ de uma habilidade. Trata-se de um processo em que os sujeitos rompem com os silêncios, expõem-se, desnudam-se, angustiam-se, experimentam, subjetivizam-se, buscam chegar a outra margem de um rio transbordante de sentidos, histórias, memórias, outras escritas já-lá instauradas. Enfim, os sujeitos, em sua escrita, promovem/entregam-se ao efeito de interpretação, instauram diferentes sentidos, embora como bem salienta PÊCHEUX (2009: 60) “não falem as boas almas se dando como missão livrar os discursos de suas ambiguidades, por um tipo de ‘terapêutica da linguagem’ que fixaria, enfim, o sentido legítimo das palavras, das expressões, dos enunciados”.

Escrever em língua estrangeira é repensar e renomear as coisas do mundo produzindo efeitos de sentido. É perceber o deslizamento da identidade, é transcender a aparente estabilidade dessa identidade. É dar-se conta de que, como salienta KRISTEVA (1994: 9), “o estrangeiro habita em nós: ele é a face oculta da nossa identidade”, ou seja, é experimentar uma identidade desdobrada entre o materno e o estrangeiro.

Se na base da escrita encontra-se o repetível, CELADA (2008) chama atenção para o fato de que existe um vazio entre o sujeito e a memória histórica em língua estrangeira, pois o sujeito desconhece muito dos pré-construídos dessa nova língua e alguns sentidos se mantêm em suspenso. Assim, se a repetição está na base da regularização e cristalização dos sentidos, o vazio entre sujeito e memória histórica será preenchido à medida que esse sujeito é “tomado” pela língua.

⁵⁶ Expressão espanhola que corresponde, em português, a “além”.

Mas como ser tomado/deixar-se tomar por uma língua? Certamente, algumas possibilidades poderiam responder a essa pergunta, mas aqui nos deteremos a processo de enunciação por meio da escrita, objetivo de nossa reflexão.

A escrita em língua estrangeira é sempre um tema em aberto, porque implica um movimento de tomar para si o “código”, sentir-se confortável com sua sintaxe e, além disso, responder às exigências de ser autor nessa outra língua, conforme postula DE NARDI (2007: 175):

falar da tomada da palavra numa segunda língua é afastar-se da concepção de que seu ensino-aprendizagem deve levar o aprendiz a estar apto para utilização de um instrumento, a língua, afastando-se, também, da concepção, negada pela AD, de que estamos diante de um sujeito intencional. Tomar a palavra é, portanto, o trabalho do sujeito de estabelecer um lugar a partir do qual ele se dirá como tal, o lugar no discurso. Inscreve-se, esse sujeito, assim, em ‘traços significantes’, produzindo espaços de dizer nesta outra língua.

Tomar a palavra em outra língua significa, assim, constituir-se como sujeito também na língua do outro e materializar-se por meio da escrita. Para tanto, o sujeito precisa constituir-se como tal para poder atribuir e construir sentidos nesse novo mundo de que começa a fazer parte.

Concordando com essa posição de DE NARDI (2007) sobre a “tomada da palavra” pelo sujeito nas suas produções escritas, trazemos aqui uma reflexão proposta por AGUSTINI e GRIGOLETTO (2008: 7): a tensão existente nas relações do sujeito com a escrita, ou seja, uma tensão entre a língua materna e a língua nacional. Segundo as autoras, “a língua materna é a língua da constituição psíquica do sujeito. Já a língua nacional é uma língua forjada por eleição de um modelo de correção”. Transpondo essa posição para o contexto da escrita em língua espanhola, podemos considerar que essa tensão é ainda maior, pois o sujeito tem de escrever em uma língua que não é a base de sua constituição psíquica, mobilizar as memórias discursivas dessa nova língua, além de produzir atendendo a um modelo de correção, de sentir-se confortável com a sintaxe e de responder às exigências de ser autor nessa outra língua.

Por esse viés, pensar a escrita à luz da AD é, para INDURSKY (2009: 118), relacioná-la à “dupla face do texto”, isto é, de um lado, temos um texto empírico dotado de uma superfície linguística, com princípio, meio e fim, fechado em si mesmo. De outro, a outra face que o compõe se caracteriza por sua materialidade discursiva, aberto à exterioridade, ao interdiscurso e afetado por suas condições de produção e com sentido indeterminado. São as condições de produção que possibilitam a passagem da superfície linguística de um texto à sua face discursiva. É o caráter sócio-histórico das condições de produção que permite relacionar o texto

ao sujeito, também histórico, além de mostrar a relação do texto com sua exterioridade, o interdiscurso, a ideologia. “E o sujeito-autor de um texto é um sujeito ideologicamente interpelado, é nessa condição que ele vai produzir seu texto”.

Com base no estabelecimento da dupla face do texto, a autora estabelece, então, uma distinção entre **escrita** e **escritura**. A primeira estaria na base da organização textual de sua superfície linguística, enquanto a segunda diz respeito à dimensão textual aberta à exterioridade que remete à materialidade discursiva e que permite que se conceba o texto com um espaço discursivo heterogêneo e simbolicamente fechado. A função discursiva de escritura, portanto, pode fazer emergir um sujeito-autor absolutamente atravessado pelo esquecimento da exterioridade, da alteridade e da instabilidade dos sentidos que se inscrevem em seu texto.

Para INDURSKY (2009: 120-121), o texto, assim, deve ser visto como “um grande recorte do interdiscurso”, produzido por um sujeito ideologicamente interpelado. A organização interna do texto interessa à AD, mas é, principalmente, sobre a organização da face discursiva que esta teoria se debruçará, ou seja, “o modo como o texto organiza internamente sua relação com a exterioridade” e traz para o seu interior outros discursos, outras posições ideológicas. Para reafirmar essas considerações, recorreremos mais uma vez às palavras de INDURSKY (2009: 128):

para que um texto seja considerado enquanto tal, é preciso que os recortes discursivos provenientes do exterior pareçam ter sido produzidos pelo sujeito no interior do texto. Impõe-se igualmente que as marcas da costura dessas diferentes alteridades discursivas tornem-se imperceptíveis. Que elas tenham a propriedade de tornarem-se invisíveis.

Na base dessa abertura para a exterioridade, estão presentes as relações contextuais, textuais, intertextuais, interdiscursivas que remetem o texto à exterioridade e à memória discursiva. Nesse conjunto de fatores, estão presentes os de ordem histórico-social, econômico, cultural, político (contextuais), mas que não são produzidos fielmente, pois, ao discursivizar, o autor o faz de um lugar social, que é ideológico; e os de ordem interdiscursiva, que aproximam o texto a outros discursos, remetendo-os a redes discursivas de formulações tais que já não é mais possível distinguir o que é produzido no texto e o que provém anonimamente do interdiscurso. Por isso, considera-se a opacidade do texto, já que os discursos que o atravessam indeterminam seu sentido.

É nessa perspectiva que, para a AD, o texto é concebido como um processo discursivo cuja materialidade linguística não determina seu início e seu fechamento; um lugar onde os sentidos são deslizantes, moventes, porque a heterogeneidade lhe é constitutiva, já que as palavras, os

enunciados, os saberes que compõem a malha textual remetem a outras palavras, outros enunciados, outros saberes. Ou nas palavras de INDURSKY (2009: 117): “os saberes de um discurso-outro ressoam, sempre, no interior de qualquer texto”.

Seguindo nessa esteira, podemos dizer que, se não há espaços para as subjetividades no texto – resultado de uma ilusão da transparência –, produz-se o efeito da estabilidade e homogeneidade dos sentidos. Um efeito porque há um movimento de recusa da materialidade do texto face à memória e as condições de produção de todo discurso.

Promovendo uma aproximação entre o pensamento foucaultiano e a AD, GRIGOLETTO (2005) propõe uma noção de escrita como **materialidade discursiva lacunar**. Essa noção decorre do fato de que, para FOUCAULT (1992: 35), a escrita “é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito da escrita está sempre a desaparecer”. Trata-se, portanto, de uma materialidade discursiva lacunar “porque abriga em sua constituição a alteridade do sujeito, já que a duplicação da posição-autor é condição de possibilidade para que ela se dê” (GRIGOLETTO 2005: 87). Dessa forma, a escrita, na qual lacunas são produzidas, está submetida, historicamente, à prova da ausência, do esquecimento, ou seja, ela promove o desaparecimento das marcas de subjetividade do autor ao invés de fomentar a sua presença nas produções textuais.

Considerando o campo teórico da AD e sua interface com a Psicanálise lacaniana, outro traço pode ser acrescentado à prática da escrita: o inconsciente, já que nela são inscritas marcas de um sujeito desejante. A partir dessa abordagem, RICKES (2002: 66) afirma uma concepção que deve distanciar-se da ideia de instrumentalização, pois ela não é ensinada da mesma maneira como se transmite uma informação e só pode ser construída na medida em que considere as estruturas do inconsciente do sujeito postas em movimento. A escritura é neste sentido, “o rastro deste movimento. É marca, cicatriz, da colocação em marcha das estruturas inconscientes”.

Se concordamos que o sujeito da AD é afetado, simultaneamente, pela linguagem, ideologia e inconsciente, configurando um *ser-em-falta* e sobre o qual incidem o furo da linguagem, o furo da ideologia e o furo do inconsciente⁵⁷, a escrita pode servir de base para essa *falta* tornar-se o lugar do possível e do impossível para esse sujeito desejante. Ela revela a não plenitude do sujeito, a instabilidade da língua, a heterogeneidade e incompletude do discurso;

⁵⁷ LEANDRO-FERREIRA (2010: 5), em *Análise do Discurso e sua Interface – o lugar do sujeito na trama do discurso*, a partir de uma figura topológica: o *nó borromeano*, introduzida na Psicanálise por Lacan, demonstra o lugar do sujeito no entremeio das três noções de *linguagem – ideologia – inconsciente*. Segundo a autora, “O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas um *furo*, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o *furo da linguagem*, representado pelo *equivoco*; o *furo da ideologia*, expresso pela *contradição*, e o *furo do inconsciente*, trabalhado na psicanálise”.

pode representar um espaço por onde os sentidos transbordam, deslizam, desviam, ficam à deriva porque, para o seu acontecimento enquanto materialidade discursiva, requer-se leitura que, por sua vez, implica interpretação(ões).

A falta constitutiva do sujeito e da língua é, nos termos de LEANDRO-FERREIRA (2010: 6), “o lugar do possível e do impossível (real da língua); impossível de dizer, impossível de não dizer de uma certa maneira – o não-todo no todo, o não-representável no representado”, o que implica nessa relação entre psicanálise e análise do discurso “deixar entrar com força outra concepção de sujeito, um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto às circunstâncias histórico-sociais que o moldam”.

A fim de compreender como se dá o processo de escrita pelo viés discursivo, GALLO (2008: 18) o analisa pela prática da TEXTUALIZAÇÃO⁵⁸, em cuja base se encontra o sujeito do discurso que “está em relação de simultaneidade com o sujeito do inconsciente e com o sujeito da enunciação, mas tem sua especificidade, o que permite a prática de TEXTUALIZAÇÃO”, compreendida, nos termos de GALLO (2008: 43),

enquanto prática de fixação, de ‘escrituração’ de um fragmento. Nessa perspectiva não se tem jamais um texto em si (como objeto). O que se tem é um fragmento determinado, estabilizado, resultado de um trabalho, um funcionamento: a prática de sua produção. Essa prática é análoga à da escrita que estabiliza uma grafia.

A escrita, neste sentido, trabalha sobre a grafia, dando-lhe sentido; e a TEXTUALIZAÇÃO trabalha sobre a matéria linguística (fragmentos), organizando seus sentidos.

Para a autora, o conhecimento da linguagem implica o conhecimento do sujeito uma vez que nela intervém um sujeito discursivo, constituído sempre no/pelo discurso. Dessa maneira, na constituição da linguagem duas formas de interdição se apresentam: o inter-ditado como rede de dizeres e o inter-ditado como sentido de silenciado.

Com base nessa afirmação e transpondo-a para o campo do ensino-aprendizagem do E/LE, observamos que há quase sempre uma preocupação com o falar “corretamente” para uma boa comunicação. Nessa prática, contempla-se sempre a dimensão linguística – importante na aprendizagem de línguas, mas não suficiente – e deixa-se de considerar os aspectos do inconsciente, os aspectos históricos e ideológicos que constituem o sujeito do discurso. Consideramos relevante essa constatação porque esse sujeito, tal como foi concebido por

⁵⁸ Usamos o termo TEXTUALIZAÇÃO em maiúsculo para manter a forma como GALLO (2008) utiliza no livro citado.

PÊCHEUX (2009: 161), constitui-se numa posição fronteira entre a dimensão do inconsciente e a dimensão enunciativa, mas que se diferencia desses dois (sujeito do inconsciente e sujeito enunciativo) por comportar o que é da dimensão histórica e ideológica. Tais afirmações nos possibilitam afirmar que o sujeito do discurso se caracteriza pela interpelação em sujeito que, nas palavras do autor, “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeito de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

As produções discursivas trazem em sua constituição a dispersão dos sentidos e do sujeito que marca a não-linearidade do discurso. Neste sentido, os processos de “autenticação” e “legitimação” encontram-se na base da relação entre dispersão e fechamento. Segundo GALLO (2008: 57-58), o primeiro, que está no nível do inconsciente e é resultado da ilusão definida nos estudos pècheuxtianos como ‘esquecimento n. 1’, é responsável por “tornar ‘autêntico’ (como no original) um sentido determinado que viabiliza a identificação de um sujeito”. O segundo, que está no nível da pré-consciência e é resultado do ‘esquecimento n. 2’, “legitima (faz parecer único) um sentido determinado de um enunciado determinado, apagando o universo discursivo de onde esse sentido se descola”. Dito de outra maneira: os processos de “autenticação” e “legitimação” corroboram a não existência de uma enunciação inédita, já que ela é resultado de uma historicidade constitutiva; e a afirmação de que o sujeito não é origem do dizer, pois, ao enunciar, ele rediz um dito já enunciado.

Criar, portanto, condições mediante as quais os estudantes possam se inscrever em posições-sujeito de discursos variados e inserir-se em discursividades diferentes das de sua língua materna passa a ser o desafio para a promoção de deslocamentos identitários dos aprendizes.

Enfim, como bem pontua SCHONS (2005: 140), é pela/na escrita que estamos sempre “fazendo rascunhos em nossas vidas, os quais se cruzam com tantas outras vidas já rascunhadas e (re)desenhadas, e que a nossa escrita implica escolhas, talvez diferentes daquelas que já estão legitimadas”. A escrita se revela, assim, como um processo de nunca acabar.

Entretanto, uma visão estritamente gramaticalizada da língua impede que o aprendiz se posicione durante o processo de escritura, pois, para assumir a posição de sujeito-autor, ele precisa muito mais do que o conhecimento dos mecanismos linguísticos de uma língua; precisa também, nos termos de AIUB (2014: 113), “estar inscrito em determinada formação discursiva, estar posicionado a partir de condições sócio-histórico-ideológicas”. Não estamos negando aqui, entretanto, que o conhecimento do léxico, de estruturas linguísticas não seja importante para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas sim defendendo que é

fundamental que se perceba como os léxicos e as estruturas linguísticas produzem diferentes sentidos, isto é, não se deve fazer desses elementos o objeto central do estudo do texto, mas observar os efeitos de sentidos que eles provocam nessa unidade do discurso: o texto.

Concluindo: apenas um efeito

Designamos esta seção de “apenas um efeito” por defendermos que a escrita, a subjetivização e a discursividade em E/LE (e também em língua materna) se tratam de processos e que, portanto, encontram-se em constante movimento, nunca se fecham, nunca acabam.

Consideramos que a aprendizagem é uma busca por outro lugar por parte do sujeito, que tenta o tempo todo – mesmo inconscientemente – instaurar-se na língua do outro, vivendo a ilusão de algum dia dominá-la, um domínio que jamais será alcançado, pois a língua não é um aparelho, um instrumento. Entretanto, pode-se dizer com AIUB (2014: 15) que a busca por esse outro lugar é o que movimenta a aprendizagem. Aprender uma língua estrangeira é perceber que existem outras formas de dizer, outras formas de se comunicar, outras formas de subjetivizar-se. Aprender uma língua estrangeira é “deixar capturar-se, é imaginar que se domina, mas é ser tomado inconscientemente pelo outro da língua estrangeira”.

Optar por uma concepção de ensino-aprendizagem de E/LE, cujo eixo seja o processo de subjetivização, portanto, é possibilitar ao sujeito o acesso à singularidade, além de superar o que ORLANDI (1998: 208) denomina de ‘repetição empírica’ – a mera reprodução, dizer o mesmo, o idêntico – e ‘repetição formal’ – a reprodução de frases, exercícios gramaticais. O trabalho em E/LE deverá pretender atingir a ‘repetição histórica’ que “inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, em uma palavra, enquanto interdiscurso: rede de filiações que faz a língua singular para o sujeito que, assim, também signifique”. Nesse sentido, o professor estará privilegiando o processo de constituição de diferentes sentidos, o que é impossível de ser alcançado quando se adota o viés da decodificação.

Para a teoria do discurso na AD, lugar de onde falamos, não é possível dar conta do domínio do sentido se considerarmos só a língua, já que esta funciona como a ancoragem do discurso, o qual, por sua vez, possibilita-nos perceber o processo de construção múltipla de sentidos, as falhas da língua, as múltiplas relações entre significado-significante,

configurando-se como uma forma de acesso à ordem da língua, na qual está presente o jogo de possibilidades que permite perceber esses efeitos de sentido.

Referências bibliográficas

AGUSTINI, Carmen Lúcia Hernandes; GRIGOLETTO, Evandra. Escrita, alteridade e autoria em análise do discurso. In: *Matraga* 22 (15), 2008, 145-156.

AIUB, Giovani Forgiarini. *O sujeito entre línguas materna e estrangeira: lugar de interferências, historicidade, reverberações*. Curitiba: Appris, 2014.

CELADA, María Teresa. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. In: *Revista Letras* 37, 2008, 145-168.

DE NARDI, Fabiele Stockmans. Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 5(2), 2009, 182-193.

_____. *Um olhar discursivo sobre a língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira*. Tese de doutorado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, 2007.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 2. ed. Vega: Passagens, 1992.

GALLO, Solange Leda. *Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva*. Blumenau: Nova Letra, 2008.

GRIGOLETTO, Evandra. *O discurso de divulgação científica: um espaço discursivo intervalar*. Tese de doutorado. Instituto de Letras/UFRGS, Porto Alegre, 2005.

INDURSKY, Freda. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTINA, Arnaldo; NASSER, Sílvia Maria Gomes da Conceição. (orgs.). *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 117-131.

KRISTEVA, Júlia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. Análise do Discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. In: *ORGANON* 48(24), 2010, 1-12.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

RICKES, Simone Moschen. M. A escrita como cicatriz. In: *Educação e Realidade* 27(1), 2002, 51-71.

SCHONS, Carme Regina. Escrita, efeito de memória e produção de sentidos. In: SCHONS, Carme Regina; RÖSING, Tania M. K. *Questões de escrita*. Passo Fundo: UPF, 2005. p. 138-156.

SERRANI, Silvana. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In. SIGNORINI, Inês. (org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Fapesp/Faep/Mercado de Letras, 1998.

_____. Singularidade discursiva na enunciação em segundas línguas. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos* 38, 2000, 109-120.

_____. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. In: *ORGANON* 35(17), 2003, 283-297.

Análisis comparado de las raíces históricas y literarias de la leyenda de la Malinche⁵⁹

Francisco Javier Ardiles Vethencourth⁶⁰

Resumen: Este artículo es un acercamiento a una de las figuras fundacionales de la literatura latinoamericana, que desde la Conquista ha sido tema de las crónicas de Indias, la Historia, la poesía, el teatro, la novela y el ensayo: “la Malinche”. En este texto se abordará este personaje para entender cómo se fue construyendo su leyenda a lo largo del tiempo, a partir de las ideas planteadas en tres libros, dos literarios y uno histórico, mediante los cuales se ha procurado develar la trascendencia y los secretos no revelados de su historia. Los autores de estos textos son mexicanos: el primero es el cuarto capítulo de un extenso ensayo titulado *El laberinto de la soledad* (2000), de Octavio Paz; el segundo es una novela que se titula *Malinche* (2006), de Laura Esquivel; y el tercero, una biografía histórica llamada *La Conquista de la Malinche* (2009), del historiador Luis Barjau.

Palabras clave: Malinche; Literatura hispanoamericana; Historia hispanoamericana.

Resumo: Este artigo é uma aproximação a uma das figuras fundadoras da literatura latino-americana, que desde a Conquista tem sido tema das crônicas das Índias, da História, da poesia, do teatro, da narrativa e do ensaio: a Malinche. Neste texto, se abordará esse personagem para entender como sua lenda foi sendo construída ao longo do tempo, a partir das ideias apresentadas em três livros, dois literários e um histórico, mediante os quais se procurou desvendar a transcendência e os segredos não revelados de sua história. Os autores destes textos são mexicanos: o primeiro é o quarto capítulo de um extenso ensaio intitulado *El laberinto de la soledad* (2000), de Octavio Paz; o segundo é um romance intitulado *Malinche* (2006), de Laura Esquivel; e o terceiro, uma biografia histórica chamada *La Conquista de la Malinche* (2009), do historiador Luis Barjau.

Palavras-chave: Malinche; Literatura hispano-americana; Historia hispano-americana.

I

La Historia de la literatura latinoamericana ha estado sujeta a un debate continuo que siempre ha oscilado entre aquello que tiene de verdad y tiene de mentira. La literatura siempre ha visto una entidad paralela y colateral de la Historia, su hermanastra, la cenicienta. Es por eso que en América Latina la batalla por el derecho de la literatura a decir su verdad sin tergiversaciones deliberadas ni olvidos autoimpuestos, se ha planteado desde hace algunos años como un compromiso. En este campo intelectual la pugna entre los adeptos al canon y los promotores de la transgresión, ha sido candente e intensa, y dista mucho de llegar a su final. La pregunta que procura responder todo texto sobre cualquier modalidad de la Historia relacionada

⁵⁹ Recebido em 2 de abril de 2019. Aceito em 9 de julho de 2019.

⁶⁰ Doctor en Ciencias/Estudios Culturales por la Universidad de Carabobo (UC). E-mail: loloardiles@gmail.com.

con América Latina se vincula con el quiénes somos y el quiénes son ellos, con el de dónde venimos y el de donde vienen ellos. Identidad y diferencia son términos tremendamente difíciles de abordar porque responden a cuestiones concretas, simples y esenciales que todavía son muy difíciles de responder.

Este texto va a estar centrado en un suceso bastante controvertido, un proceso que cuenta con múltiples versiones y narrativas, unas derivadas de la historia y otras devenidas de la imaginación literaria. Este proceso es el de la Conquista, y se va a abordar a partir de las versiones de los hechos que se han construido y deconstruido durante cinco siglos, sobre uno de sus personajes más importantes, una mujer que es recordada con el nombre de la Malinche. Para llevar a cabo tal fin hemos leído todo tipo de textos, tanto aquellos que pueden considerarse de índole factual como los que se acercan a las fronteras del orden ficcional del discurso. Hemos llevado a cabo esta operación de arqueo partiendo del principio de que tanto en la historia como en la literatura se reconocen narrativas donde hay algo de verdad y algo de mentiras, relatos y versiones de los hechos donde se entrecruzan los reflejos contrapuestos de dos espejos imaginados.

Partimos entonces del principio de que tanto en una como en otra disciplina las vecindades son innegables, porque están constituidas por una materia prima conformada por hechos, supuestos, imaginarios y elucubraciones ficcionales. En este trabajo, partimos de la premisa de que tanto la Historia como la literatura latinoamericana se han nutrido en muchas ocasiones de esta alianza accidental para recuperar, reconstruir y reinventar la memoria de los hechos. La diferencia fundamental que siempre ha existido entre ambas se ha basado más en el cómo se dice lo que se dice, que en el qué. En esto consiste la diferencia entre estas dos disciplinas del conocimiento, en el principio motorizador que da pie a la reconstrucción de los hechos.

Este análisis comparativo pretende propiciar un diálogo, en el que parte de la historia no escrita sobre la Malinche, esa mujer que supuestamente traicionó a su pueblo, se lea sin prejuicios, resignificada por la contundencia de ciertos hallazgos que la historia ha develado. La Malinche es un personaje que a estas alturas de la historia no puede ser valorada a partir de principios domésticos, es un personaje que siempre estuvo ubicado más allá del bien y el mal, que trascendió las fronteras de lo histórico y que hace mucho tiempo comenzó navegar por los ríos revueltos de lo novelístico, lo mitológico, lo legendario, lo religioso y lo arquetipal del entorno imaginario de la sociedad latinoamericana.

En la historia cumplió con un papel fundamental, el de esclava, amante e intérprete del conquistador de México Antiguo: Hernán Cortés. En el plano literario y en la dimensión mítica

sigue diciéndonos cosas. Esta mujer, que es más recordada como un personaje ficcional que como una mujer real que estuvo ligada a la carne de la historia de nuestro origen como nadie, todavía está aclarándonos muchas cosas acerca de la sociedad que la vio nacer, vivir y fallecer. Es por esa razón que marcó para siempre la memoria de una versión de los hechos relacionados con la Conquista de la Nueva España que aún no ha sido contada con justicia. Lo que tenemos es una versión de su biografía que ha sido inventada, mistificada, sobrecargada de intereses ideológicos y prejuicios. Todavía circulan por ahí ciertas versiones de su vida que dan crédito a una serie de mentiras que siguen alimentando la misoginia y el sexismo que tanto ha perjudicado a las mujeres de nuestro continente durante más de cinco siglos. Nuestro interés no es el de presentarla simplemente como la primera mujer que se menciona con nombre propio en la historia de nuestra América, sino el de hacer justicia.

La Malinche es un personaje omnipresente en la Historia de México y por añadidura de América Latina. Es un personaje recurrente del que se ha escrito mucho y se sabe muy poco. Hay una cantidad enorme de fuentes sobre ella y al mismo tiempo, una cantidad ingente de versiones sobre su historia que no son dignas de ningún tipo de confiabilidad. El primer escritor que la menciona en sus textos como una figura destacada en la Conquista es Bernal Díaz del Castillo, quien es el primer autor de la época que se dedica con mayor entusiasmo a escribir sobre la Malinche.

La crónica de Bernal Díaz del Castillo, escrita entre los años 1557 y 1580 y publicada por primera vez en Madrid en 1632, mucho después de su muerte, que fue titulada por el autor *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España* (1983), marca el punto de partida de una historia que se basa en las distintas representaciones e interpretaciones que ha sufrido el personaje a lo largo de cinco siglos. La crónica de Díaz del Castillo es el relato de las jornadas cruciales de la Conquista del Imperio Azteca, en las que el autor estuvo acompañando a Hernán Cortés, y en las cuales la Malinche cumplió un papel determinante.

En su historia verdadera Bernal Díaz nos cuenta que lo primero que se sabe de ella es que era una muchacha muy agraciada y muy joven que fue entregada como parte de un botín de guerra al conquistador Hernán Cortés en la región de Tabasco. Ella formaba parte de un grupo de 19 mujeres, varias gallinas, guajolotes, telas bordadas, un poco de oro y otras mercancías de intercambio. Lamentablemente en esa época era muy común que las mujeres fuesen consideradas simple objeto de intercambio. Se les entregaba como premio a los conquistadores para hacer el pan, es decir la comida y las labores domésticas, y para ser las concubinas. En ese conjunto colectivo anónimo se destaca la Malinche. Según el cronista BERNAL DÍAZ DEL CASTILLO, así fue el encuentro entre la indígena y los españoles:

Otro día de mañana, que fueron quince días del mes de marzo de mil quinientos diez y nueve años, vinieron muchos caciques principales de aquel pueblo de Tabasco, y de otros comarcanos, haciendo mucho acato a todos nosotros, y trajeron un presente de oro [...] Y no fue nada todo este presente en comparación con las veinte mujeres, y entre ellas una muy excelente mujer que se dijo doña Marina, que así se llamó después de vuelta cristiana [...] Cortés las repartió a cada capitán la suya, y a esta doña Marina, como era de buen parecer y entremetida y desenvuelta, dio a Alonso Hernández Puerto Carrero, y después que fue a Castilla Puerto Carrero estuvo la doña Marina con Cortés, y hubo en ella un hijo que se dijo don Martín Cortés [...] Como doña Marina en todas las guerras de la Nueva España y Tlaxcala y México fue tan buena mujer y excelente lengua, como adelante diré, a esta causa la traía siempre Cortés consigo (1983: 141-146).

En su texto Bernal Díaz del Castillo cuenta que después de una serie de eventos sin mucha importancia, Cortés hizo de la Malinche su concubina y luego su intérprete. Cuando el conquistador llegó a México en 1519 tenía un objetivo concreto, estaba convencido de que tenía que conocer, pacificar, conquistar y luego poblar el territorio, para ser independiente y dueño del territorio conquistado. Recordemos que Cortés era un forajido, se le había rebelado a su superior, el Gobernador de Cuba en ese momento, Diego Velázquez. También deberíamos tomar en cuenta que en el siglo XVI México no era México, era una tierra sin nombre para los españoles, por eso la llamaron Nueva España. Para los indígenas era otra cosa, un conjunto de reinos, naciones prehispánicas con leyes y lengua propia, que estaban imbuidos en una pugna sin cuartel por el dominio territorial. Es por eso que el conquistador entra al territorio con esa idea en la cabeza, la de poblar al precio que fuera, poblar para poder dominar. Pero para llevar a cabo esa tentativa tenía que buscar intérpretes, *lenguas*, como le llamara Bernal Díaz del Castillo, que le ayudaran a comunicarse con los pueblos que iba a someter.

Cuando Cortés llega a Yucatán, el primer destino de su largo viaje, se encuentra con su primer intérprete, Gerónimo de Aguilar, un español que formó parte de las primeras expediciones al Continente y que llevaba algunos años de cautivo en tierras mayas. Este hombre sabía hablar maya porque llevaba varios años en ese territorio que lo adoptó como a un igual. Cuenta Bernal DÍAZ DEL CASTILLO (1983) que, cuando Cortés lo ve, reconoce a un hombre español que está vestido de indígena, todo tatuado, que ha olvidado el español, que tiene hijos mestizos y que se ha casado con una muchacha de la tribu que lo estaba recibiendo. Cortés le dice que lo acompañe para que le sirva de intérprete y Gerónimo de Aguilar accede. No le quedaba otra salida. Se le une pero a medida que avanzan por el territorio se van dando cuenta de que las lenguas que hablan los aborígenes son todas distintas. Cuando llegan a Tabasco, se percatan de que ahí no se habla maya sino nahuatl, la lengua de los aztecas.

Como en el botín que le habían entregado en Tabasco estaba esta mujer de unos quince años y una belleza singular, que había nacido en esa zona, y que era según las palabras de Bernal, *bulliciosa y entrometida*, pero muy inteligente; que no solo sabía varias lenguas sino que podía funcionar como representante de su delegación, Cortés la incorpora a su grupo de confianza. Lo primero que hizo después de hacerla su mujer fue encargarle la responsabilidad de interpretar el papel de *lengua*, es decir de intermediario entre los nativos del mundo que estaba conociendo. Ser *lengua* en esa época significaba algo equivalente a ser traductor simultáneo.

Según Margot GLANTZ (2001), durante toda la época colonial la Malinche fue vista como un personaje fundamental. Luego, en épocas posteriores, fundamentalmente a partir el siglo XIX, cuando viene la Independencia, surge la leyenda negra que la condenó al escarnio y al olvido injustificado. Cuando en el México republicano y liberal de ese siglo comienzan a buscar los referentes culturales del país, que se distingan de la herencia española y se destaquen por su naturaleza independentista, se niega la importancia de la figura de la Malinche en la historia. Era lógico que si ella había ayudado a que se consumara la Conquista, se comenzara a presentar como una traidora.

Luego ya en el siglo XX, es Octavio Paz quién según GLANTZ (2001) recoge esta visión misógina del personaje y la desarrolla en su libro *El laberinto de la soledad* (2000) de una manera un poco arbitraria y exagerada. Paz retoma esa visión del pasado para presentar a la Malinche como la Chingada, como la mujer violada, e indirectamente responsable de las desgracias del pueblo mexicano, de sus taras históricas, de su trauma psicosocial. Octavio Paz dice en el capítulo cuarto de su libro que la Malinche para los mexicanos es el símbolo de la entrega y de la pasividad abyecta que representa la dominación cultural. Su lectura repercutió tan profundamente en el campo intelectual mexicano que durante mucho tiempo propició la difusión de esa corriente tan lamentable del pensamiento, que asocia todo lo relacionado con la leyenda y la literatura dedicada a esta figura de la historia con la idea de la traición.

Octavio Paz escribe este ensayo en Francia, en la Europa de la postguerra, en 1949, influenciado por las teorías freudianas del malestar de la cultura y el existencialismo, y convencido de que cada hombre está habitado por un fantasma, y que en el caso del hombre mexicano, de la sociedad mexicana, ese fantasma es el de la Malinche. La sombra de la extrañeza y su aislamiento del hombre mexicano es producto del espectro de su traición. Su libro no es un tratado de psicología, ni de sociología, ni menos de historia, sino un ensayo, un texto proteico, confesional, reflexivo y personal, donde declara y confiesa sus más profundas preocupaciones, miedos y complejos, sobre lo que significa ser mexicano en los tiempos

modernos. Paz escribió un texto reflexivo y poético donde no nos dice quién es Malinche sino cómo sigue siendo interpretada por la mentalidad degradante y patriarcal de gran parte de su sociedad.

El capítulo dedicado a la Malinche en *El laberinto de la soledad* (2000) se titula “Los Hijos de la Malinche”. La tesis que Paz desarrolla en su laberinto de ideas es que la identidad nacional está determinada, principalmente, por la condición de dominado del mexicano y su consecuente soledad. Los mexicanos se sienten derrotados porque se consideran los hijos de la Malinche, quien por ser la madre del primer mestizo reconocido en las páginas de la historia, del primer hijo de la Conquista y de Hernán Cortés, también es la madre simbólica de todos los mexicanos. Según los planteamientos del escritor, la indígena, dada su situación de inferioridad durante la Conquista, fue dominada y dejó que su pueblo quedase a la merced de la barbarie española. La supuesta pasividad cómplice que mostró la indígena ante la presencia del conquistador, le sirve a Paz para comprender la desolación irreversible y secular del pueblo mexicano.

Para PAZ (2000) esa mujer violada es la impronta de la sumisión y la representación fidedigna de la patria humillada e inepta. Su pasividad es para los mexicanos el símbolo de la vergüenza y del resentimiento. Para Paz a lo largo de la Historia las mujeres han sido consideradas seres inferiores porque su destino es entregarse, estar abiertas, rajadas y sometidas a la voluntad del hombre. Es por eso que la resignación y la entereza ante las adversidades son dos de sus principales virtudes. Las otras son el pudor, el recato y la reserva ceremoniosa. Esas son sus virtudes porque también son las únicas armas con la que cuenta la feminidad mexicana para defender y mantener intacta su intimidad.

Todavía en el siglo XX los mexicanos consideraban a la mujer como un instrumento diseñado por Dios para satisfacer los deseos del hombre. Octavio Paz no niega ni afirma nada, da por hecho todo lo que plantea, y hacerlo cae en la paradoja de usar lo femenino como un chivo expiatorio para interpretar los síntomas distintivos de la mentalidad atávica y fundamentalista que caracteriza a su sociedad. No usa la feminidad como un fin en sí mismo sino como un canal, una instancia o un obstáculo, entre el hombre y su destino, entre el hombre y su deseo de realizarse en la historia. Mediante este lugar común, Octavio PAZ (2000) ningunea a la Malinche. Él mismo dice de que se trata este fenómeno: “el ninguneo es una operación que consiste en hacer de alguien, Ninguno. La nada de pronto de individualiza, se hace cuerpo y ojos, se hace Ninguno” (2000: 71).

De esta manera podemos decir que, así como la sombra del *ninguneo* se extiende sobre la historia de México y de América Latina, durante mucho tiempo mantuvo a la Malinche al

margen del olvido, la incomprensión y la periferia de los recuerdos más vergonzosos. Es así como hasta la palabra Malinche, que en principio se refirió a la *lengua*, a la traductora, con los años se transformó en símbolo y sinónimo de la palabra traición. “Doña Marina se ha convertido en una figura que representa a las indias, fascinadas, violadas o seducidas por los españoles. Y del mismo modo que el niño no perdona a su madre que lo abandone para ir en busca de su padre, el pueblo mexicano no perdona su traición a la Malinche” (2000: 124).

Una de las imágenes que también utiliza PAZ (2000) en su libro es la de la piñata, ese muñeco grotesco, hecho con cartón y papel, que encarna figuras que forman parte del imaginario de la infancia y que se utiliza en las ceremonias de las fiestas infantiles para que los niños lo golpeen con un palo hasta que reviente y deje caer todo tipo de golosinas y juguetes. Cuando la piñata se rompe y cae al suelo los niños se lanzan sobre ella como salvajes para recoger las promesas que guardaba en su interior. Es todo un rito que a diario atestiguamos sin recelo. El del sacrificio, el del desmembramiento simbólico, el del chivo expiatorio, ese ser que debe sacrificarse para saciar la sed de justicia, de paz, o alegría de los otros, para renovar el ciclo de tiempo, para propiciar el renacimiento, o la promesa de un nuevo tiempo. Esa fue la Malinche para los mexicanos.

La leyenda de la Malinche, de acuerdo a Octavio PAZ (2000), siempre estará ligada a la cuestión del origen, un origen sombrío, oscuro, no aclarado, en el que los mexicanos se ven con vergüenza y resentimiento, porque ella fue la primera madre de la Conquista, la malinalli de Hernán Cortés, la ninguneada, la piñata del conquistador y de su pueblo, la usada, la que accedió ir a pie mientras el conquistador iba a caballo, la que amantó a su hijo bastardo, fruto de la violación, la que dio a luz el primer mestizo y el primer esclavo del Imperio Español. Ella representa el dolor y la pena de haber nacido, del hombre mexicano. Ella es la chingada, el ser violado, sin nombre, corroído, colonizado. Es la voz, la inerme, la inerte, la abierta por el poder cínico de la violencia; la indefensa, la vendida, la intercambiada, la huella indeleble de la dominación.

La Malinche es, en este orden de ideas que reconstruye Octavio Paz en su libro, el símbolo de la entrega, de la india fascinada, seducida, engañada y sometida a la voluntad tortuosa del conquistador. En su voz sin grito está el signo del silencio. La voz callada del primer arrullo, de la agredida, de la cómplice, sobre todo de eso, de la cómplice penetrada, de la madre de la destrucción. Esa es la razón por la cual su imagen está teñida por el signo de la sexualidad, de la mancha y de la orfandad. Sus hijos, todos los mexicanos y latinoamericanos, en este contexto de ideas disolutas, son el resultado del engaño y el castigo. En un pasaje de su libro PAZ nos dice: “Al repudiar a la Malinche –Eva mexicana, según la representa José

Clemente Orozco en su mural de la Escuela Nacional Preparatoria– el mexicano rompe sus ligas con el pasado, reniega de su origen y se adentra solo en la vida histórica” (2000: 125).

Hay otras obras como las propuestas literarias de dos autoras mexicanas del siglo XX como la de Rosario CASTELLANOS (1986) y la novelista Elena GARRO (1993) que se enfocan esta figura tan contradictoria con otra intención, la de revalorizarla. En todos estos textos de distinta índole y naturaleza metadiscursiva se pueden reconocer las dos interpretaciones esenciales que han rondando la figura de este personaje legendario, ficcional e histórico.

La primera plantea que la Malinche puede ser vista como la piedra fundacional del origen de una raza, de la patria y de la identidad mestiza latinoamericana. La segunda, que surge en el siglo XIX a consecuencia del proyecto de la nueva nación independiente, interpreta la figura de la Malinche como el arquetipo de la traidora, la cómplice, la violada, la sometida, la espía, la colaboradora. Se presenta como la pecadora original de la historia y de la tradición.

El libro de Bernal DÍAZ DEL CASTILLO (1983) es una fuente primordial para reconstruir a la Malinche histórica. El cronista brinda los datos sobre el origen de la mujer y habla sobre el papel de intermediaria que desempeñó. Sin embargo no es él quien por primera vez la presenta como la servidora de los españoles. La leyenda negra, esa que la condena, fue producto de la visión de Fray Bartolomé DE LAS CASAS (2011). Él, en 1552, es el primero que se refiere a ella como la informante, la traidora, la impía y la espía de Hernán Cortés.

II

En general los historiadores basan sus afirmaciones en eso que llaman las fuentes históricas, esos testimonios y distintos tipos de documentos en los que de alguna manera quedaron registrados los hechos que ocurrieron en determinado momento. De un evento siempre queda una carta, un papel sellado, el párrafo de un diario, códices, crónicas, la nota a pie de un comentario. Esas fuentes son fuentes de la época, que pertenecieron o que remiten a la época que se está estudiando, pero lo que a veces olvidamos es que esas fuentes también son interpretaciones. Todo es una verdad después de la verdad, es decir después de los hechos, del contexto, de la intención, de la superstición, de la mentalidad atravesada y de la intención de aquellos que interpretaron un evento determinado. Por eso es que mientras la historia le hace preguntas a la fuente para poder contrastar y reconstruir los hechos, la literatura le hace

preguntas a la imaginación a partir del cómo habrían ocurrido esos hechos verdaderamente, esos hechos que la historia ha tenido a bien interpretar.

La literatura, en este sentido, no tiene que ver ni con la verdad ni con la mentira sino con la ficción. Y ¿qué es la ficción, ese conocimiento no factual, fuera del campo categorial, que no se plantea con la intención de engañar sino de presentar como una determinada forma de realidad, derivada de la imaginación, por su puesto, pero que está ubicada más allá de la realidad? La ficción no es una mentira, es una verdad inconfirmable por las fuentes, es una verdad que llena los espacios vacíos dejados por la realidad confirmada por la historia. Es una historia que narra, rescata y reconquista la memoria de una realidad que se ha quedado fuera de los registros de la historia.

Malinche (2006) en principio es, como dijimos hace un momento, el título de una novela de Laura Esquivel escrita en el 2005. Es un texto que no pretende confirmar ni negar nada sino mostrar como dialoga la ficción con la historia de la Conquista. Esta novela es una narración de largo aliento que está estructurada en ocho capítulos, en los cuales se incluyen ilustraciones en forma de códices de Jordi Castells, y una amplia bibliografía sobre la vida y estudios de las raíces históricas de la leyenda de la Malinche.

La novela cuenta el relato de lo que un novelista cree o imagina que fue la vida de este personaje. Y esa historia comienza con el complicado parto de la madre de la Malinche, que de acuerdo a este texto ficcional en verdad se llamaba Malinalli. Este nacimiento fue asistido por la abuela paterna de la Malinche, quien recibe a la niña y la bautiza repitiendo el ritual de los cuatro elementos, mientras su padre dice estas palabras:

En ese momento, el padre de Malinalli sintió en su mente una inspiración que no le pertenecía y en lugar de continuar con las tradicionales palabras de bienvenida, su lengua habló con otro canto: —Hija mía, vienes del agua, y el agua habla. Vienes del tiempo y estarás en el tiempo, y tu palabra estará en el viento y será sembrada en la tierra. Tu palabra será el fuego que transforma todas las cosas. Tu palabra estará en el agua y será espejo de la lengua. Tu palabra tendrá ojos y mirará, tendrá oídos y escuchará, tendrá tacto para mentir con la verdad y dirá verdades que parecerán mentiras (2006: 11).

Luego se desata una fuerte tormenta que traía con sus vientos ineluctables un presagio lamentable de cambios y sufrimientos para todo el pueblo de esta niña recién nacida. El nacimiento de la Malinche se presenta como un milagro, un misterio y una época de grandes transformaciones. De acuerdo a lo que plantea la simbología de la obra, es un nacimiento

mesiánico y trágico, un acontecimiento arcano, una revelación cargada de premoniciones funestas.

Eso sucede en el territorio del México Antiguo, mientras del otro lado del océano Atlántico, en la España de principios del siglo XVI, hablamos de 1504, también se da una especie de nacimiento simbólico, el del conquistador español Hernán Cortés, quien no nació ese año pero por razones desconocidas, sobrevive milagrosamente a la picada de un escorpión que lo deja al borde de la muerte. Es así como este relato comienza hablando de una natividad y un renacimiento. Veamos como el narrado de la novela de ESQUIVEL (2006) describe este pasaje premonitorio de la historia del conquistador:

Por tres días Cortés se debatió entre la vida y la muerte. Fueron días de lluvia y de rezos. Un fuerte temporal azotó la isla y no paró de llover día y noche. Cortés ni siquiera se dio cuenta de los truenos; sus compañeros españoles que le prestaron ayuda escucharon admirados y asustados lo que en sus delirios decía. Habló en latín y en lenguas extrañas. Habló en gritos y en susurros. Les dijo: que había un sol enorme que crecía y crecía. Un sol que al explotar iba a derramar sangre por doquier; que los seres humanos iban a volar por los aires sin tener tierra firme donde reposar, que habría lágrimas y un insoportable olor a muerte invadiría todo su cuerpo; pronunció nombres de reyes moros, habló de las derrotas históricas de España, se lamentó de la crucifixión de Cristo, se encomendó a la Virgen de Guadalupe, vociferó maldiciones y afirmó que había sido una serpiente, una gran serpiente, la que lo había mordido, una serpiente que se elevaba por los aires y que volaba frente a sus ojos, y así deliró, hasta que se quedó completamente dormido. Algunos lo dieron por muerto, y estaba tan en paz que pensaron enterrarlo a la mañana siguiente, pero cuando llegaron al lugar para darle un santo entierro descubrieron que Cortés había abierto los ojos y se recuperaba milagrosamente. Observaron en él una transformación y se dieron cuenta de que su semblante proyectaba una nueva fuerza, un nuevo poder (2006: 18-19).

Malinalli es una muchacha muy bonita e inteligente que es usada repetidas veces como botín de guerra. En sucesivas ocasiones es regalada, recibida, comprada, vendida, intercambiada. Eso sucede paulatinamente cuando muere su padre, cuando el pueblo de su padre adoptivo es derrotado por otro pueblo enemigo y luego cuando llegan los españoles con Hernán Cortés a la cabeza al pueblo de Tabasco. En medio de esas vicisitudes esta heroína se mantiene firme gracias a su entereza y a los principios obtenidos por la educación de su abuela, quien le enseñó ser fuerte y a respetar por encima de todo el verdadero valor y significado de las palabras. En medio de esos desplazamientos va aprendiendo varias lenguas. Se va transformando en la políglota que conquistaría al conquistador Hernán Cortés.

En la novela se cuenta que Maninalli llega como esclava a las tierras del Mayapan llevada por un comerciante de esclavos que la compró en un mercado de Tlatelolco, tierras de Tenochtitlán. Fue vendida de niña como esclava a los comerciantes de esclavos de Tlatelolco

por su propia madre. Eso significa que fue su propia familia quien la entregó para ser esclava cuando se vio en aprieto. Por ser de origen mexicana sabía hablar el náhuatl. El asunto de las lenguas se iba a convertir en un aspecto fundamental en su vida.

De acuerdo lo que cuenta el narrador en tercera persona que está recordando esta historia, toda la infancia de esta muchacha estuvo marcada por el abandono y la orfandad. Según la narradora, soñaba como sueñan todas las muchachas y, en sus sueños, veía llegar a Quetzalcóatl, el Dios supremo de los aztecas. En sus sueños, esta especie de Cassandra prehispánica, lo veía llegando por el mar con unos hombres de cabellos dorados. Esta idea la llenaba porque el regreso de Quetzalcóatl modificaría por completo el rumbo de todos los pueblos que los mexicanos tenían sojuzgados. Por esa razón cuando se encontró con el conquistador y su comitiva pensó que “el cabello amarillento de los recién llegados era de elote, es decir, de maíz, y que ese signo era la prueba de aquello que su dios les había dado de regalo a los hombres para su sustento” (ESQUIVEL 2006: 24).

A Cortés, también lo acosaban espantosos otros presagios, pesadillas, premoniciones catastróficas. Al llegar a la Nueva España se tuvo que sortear el primer obstáculo que se le presentó, la lengua. En seguida trató de buscarle una solución. Su unión con Malinalli fue precisamente producto de toda esa serie de inconvenientes idiomáticos que debía resolver para poder darle inicio a su proyecto de conquista. Eso explica por qué le preocupaba tanto no entender la lengua de los indígenas. Ser incapaz de expresarse con sus propias palabras, y depender de la ayuda de un traductor poco experto en el asunto, llamado Jerónimo de Aguilar, al que no le tenía la más mínima confianza, lo tenía obsesionado. Veamos lo que nos cuenta el narrador con sus propias palabras:

No entender el idioma de los indígenas era lo mismo que navegar sobre un mar negro. Para él, el maya era igual de misterioso que el lado oscuro de la luna. Sus ininteligibles voces lo hacían sentirse inseguro, vulnerable. Por otro lado, no confiaba del todo en su traductor. No sabía hasta dónde el fraile Jerónimo de Aguilar era fiel a sus palabras o era capaz de traicionarlas (CASTELLANOS 1986: 44).

Esta especie de cronista infiltrado que usa Esquivel para contar la historia también explica que Moctezuma, el rey de los Aztecas, pasaba largas noches en vela, perturbado por otros sueños terribles. A este respecto el narrador nos dice que el suyo:

Era un miedo que se escapaba del palacio de Moctezuma, que cubría como una sombra desde el valle del Anáhuac hasta la región en donde ella se encontraba. Era un

miedo líquido, que impregnaba la piel, los huesos, el corazón. Un miedo provocado por varios presagios funestos que se habían sucedido uno tras otro, años antes de que los españoles llegasen a estas tierras (ESQUIVEL 2006: 33).

La Malinche de Laura ESQUIVEL (2006) es una novela plagada de presagios y de un entramado simbólico perteneciente a la mitología nahualt que a medida que avanza el texto se despliega y luego se va deshilvanando. Es por eso que podemos decir que es un texto de naturaleza mítica y onírica: mítica porque en ella se recuperan los imaginarios de una sociedad desaparecida y onírica porque en su trama argumental los personajes principales sueñan y en esos sueños anticipan lo que luego les va sucediendo. Todos los personajes se guían por aquello que les indican sus sueños. El rey azteca veía al dios Quetzalcóatl pedirle cuentas sobre su terrible mandato, por eso no reacciona contra el conquistador. El remordimiento y el terror al castigo divino lo acosan y lo mantienen dudando, prácticamente paralizado. Por eso no se decidió a pelear contra los invasores, a pesar de que con el ejército que comandaba posiblemente hubiera acabado con los extranjeros en un solo día.

Después se nos dice que Malinalli es convertida en la traductora oficial de Cortés y que en medio de esa faena, casi que profesional, su confusión era permanente pues empezaba a comprender las verdaderas intenciones de los recién llegados, que lo que le hacía traducir el conquistador no tenía nada que ver con sus verdaderas intenciones. Así es como se va enterando que esos hombres llegados del mar no eran los enviados de los dioses sino simples mortales.

De acuerdo a lo que nos dice el narrador, Cortés la hizo sucumbir con sus promesas. La conquistó prometiéndole un mundo diferente en el que no habría sacrificios ni esclavos, en el que ella sería libre y sus hijos no serían el alimento para ningún dios. Así la conquistó. Malinalli comenzó a desear al conquistador, sin embargo no se atrevió a manifestarlo, no sabía cómo hacerlo. Sin embargo, cuando le confesó en Cholula que sus hermanos de tribu estaban preparando una emboscada para asesinarlo, le demostró su lealtad incondicional. Al darse cuenta de eso, Cortés decidió hacerla su mujer y haciendo alarde de su brutalidad en vez de seducirla la violó. A partir de ese momento comenzó a ser conocido con el nombre de la Malinche. Veamos como Laura Esquivel interpreta el origen de su nombre:

Malinalli, al traducirlo, trató de ser fiel a sus palabras y para ser oída elevó lo más que pudo el tono de su voz. Habló en nombre de Malinche, apodo que le habían adjudicado a Hernán Cortés, por estar siempre a su lado. Malinche de algún modo significaba “el amo de Malinalli” (ESQUIVEL 2006: 91).

El correlato de esta historia personal es la historia de la conquista de México. Malinalli también es presentada como la primera intermediaria del encuentro de los dos mundos, de las dos culturas, que fueron la base, el cimiento, de la cultura e historia del México actual. En esta novela también se narra la apoteósica entrada de Cortés a Tenochtitlan, esa ciudad milenaria que doblaba en grandeza a cualquiera de las ciudades de España y Europa en ese entonces. Malinalli es el primer testigo de la crueldad de la conquista, del robo de los españoles, de la lucha infructuosa de los nativos, del rapto de Moctezuma para apaciguar la revuelta de los indígenas. Ella es testigo de su humillación y de su penosa muerte, apedreado. La tesis que desarrolla Esquivel en su novela es precisamente esa, que Malinalli no es una traidora sino la principal testigo de la historia de la estancia de Cortés y los españoles en México/Tenochtitlán en 1520.

Su narración termina contándonos que la Malinche acompañó a Cortés a Cempoala, para enfrentar a Pánfilo de Narváez, quién venía, enviado por el Gobernador de Cuba, Diego Velásquez, para apresarlos. Ella es los ojos, la que ve cómo Cortés derrota a De Narváez y de cómo los españoles masacran a los nobles mexicas. Ese es su dilema, el de ser testigo y mujer, y el de no poder hacer nada porque las circunstancias históricas se lo impidieron. Esa es su tragedia, la de ser la voz inerte que narra la destrucción de Tenochtitlán.

Para Esquivel la Malinche fue varias cosas, mujer de Cortés y madre de sus hijos. Se sabe que tuvo un hijo de él: Martín, por eso fue la pionera del mestizaje. Fue también su compañera, su enemiga, su aliada, su cómplice, su intermediaria, su amante, su distracción, su excusa, su pecado, su pasión. Estuvo a su lado hasta en la fallida expedición a Las Hibueras (ahora Honduras). Fue su protegida y su heredera también. Al final de la novela el narrador cierra el texto contando que Cortés decidió casarla con su fiel soldado Juan Jaramillo para poder dejarle una herencia que no pudiera quitarle su mujer española. Con su esposo regresa a Veracruz y luego se muda al Valle de México. Gracias a este matrimonio se transforma en toda una señora de la sociedad, en propietaria de muchas tierras. Con este Jaramillo tiene una hija: María. Luego su marido muere, y al final, nos dice Laura Esquivel, pasa el resto de su vida con su hijo Martín, el hijo de Cortés, y su hija María, la hija de Jaramillo, en Coyoacán. Allí muere.

III

Eso es lo que cuenta la novela de Laura Esquivel, pero ¿qué cuenta la historia? Hay muchos libros, ensayos, novelas, artículos, en diferentes idiomas que se han escrito alrededor de este misterioso personaje. El historiador mexicano Luis Barjau es uno de ellos. Escribió un

libro sobre este tema llamado *La Conquista de la Malinche* (2009). Este volumen está plagado de comentarios y datos de una importancia incalculable. Es por eso que vamos a tratar de resumirlo en este trabajo para completar la versión comparada y comentada de los acontecimientos de la vida de este fascinante personaje.

Con respeto a la leyenda de la Malinche, este autor dice que efectivamente fue la traductora de Hernán Cortés. También confirma que fue regalada al conquistador, junto con otras diecinueve esclavas, por un Señor del Mayapa en 1519, cuando sus habitantes se rindieron ante él y aceptaron ser vasallos del Rey de España. Malinalli ya sabía varios idiomas cuando sucedió este evento tan importante que definiría su destino. Parece que al ser esclava en un Señorío Maya aprendió el idioma del Mayapan, lo que hoy conocemos como el Maya. Luego como viajó, junto con las otras esclavas en la expedición de Cortés por el Golfo de México, cerca de lo que ahora se conoce como Yucatán, aprendió el español rápidamente. La expedición en la que iba como botín de guerra llegó a las playas de Chalchiuecan el Viernes Santo de 1519. Eso lo cuenta Bernal DÍAZ DEL CASTILLO (1983). Allí Malinalli, junto con sus compañeras esclavas, fue bautizada como Marina.

BARJAU explica en su libro (2009) que la tierra que pisaron los conquistadores se llamaba Totonaca y estaba gobernada por el llamado Cacique Gordo de Cempoala. Esa fue la primera ciudad de Mesoamérica que conocieron los españoles; la de los Totonacas. Hasta allí fue que el emperador mexica Moctezuma envió a los primeros embajadores, especie de mensajeros, espías, informantes de la corte, que tenían la orden de conocer a los recién llegados y devolverse con un informe para que el rey se enterara de lo que estaba pasando. Ya le habían llegado noticias pero eran muy difusas, se escuchaba el chisme de que unos extranjeros enormes, que montaban animales fantásticos, habían entrado por las costas en unas casas flotantes.

Malinalli no solo conocía la lengua maya sino también el náhuatl, porque su padre, su verdadero padre, quiero decir, el que murió cuando ella era niña, y no el padrastro que después se casaría con su madre, era mexica. Recordemos que el idioma de los mexicas era el nahuatl, y este a su vez era el idioma que hablaba Motenzuma y su pueblo. Por eso es que, cuando mencionamos a los aztecas, nos referimos a un pueblo mexica que hablaba nahuatl.

Eso es lo que nos cuenta BARJAU en su libro (2009), que esta muchacha tan habladora e inteligente despertó la curiosidad del conquistador. Cortés tenía un traductor pero era un intermediador que no hablaba nahuatl. Su nombre, como ya sabemos, era Jerónimo de Aguilar, quien aprendió la lengua de los nativos cuando fue esclavo de los mayas. El encuentro con la Malinche fue clave para Hernán Cortes, ese conquistador que llegó a las costas de México con

la intención de poblar, porque a partir de su incorporación a la expedición la comunicación entre los españoles y los aztecas comenzó a darse de manera eficiente, no fluida pero sí eficiente.

BARJAU explica que el proceso era así: Cortés hablaba en español a Jerónimo de Aguilar, éste en maya a Malinalli, es decir, a la Malinche, que era llamada también Marina por los españoles, y ella traducía todo eso al náhuatl para que los embajadores de Moctezuma pudieran entender las mentiras del Conquistador. En realidad ella tampoco sabía qué era verdad y qué era mentira de lo que traducía pero le parecía maravilloso lo que estaba aconteciendo frente a sus ojos. Era una interlocutora fiable e interesada porque era inteligentísima y muy curiosa. Así fue como esta esclava que había sido regalada tres veces durante su corta existencia, llamada Malinalli, se convirtió en la traductora oficial de Hernán Cortés, el hombre que conquistó el Imperio Azteca.

Después de que fue nombrada traductora oficial enseguida fue bautizada y se le dio un nombre cristiano: Doña Marina. Por decisión de Cortés estuvo al servicio de Alonso Hernández Portocarrero y con él terminó de aprender a hablar el español. Desde ese momento fue la encarnación de la lengua y el mestizaje. Con ella los españoles recorrieron un largo camino. De Cempoala, que estaba sometida y rendía tributos a los mexicas, partieron los conquistadores hacia el interior del continente. Llegaron luego a Tlaxcala, allí vencieron a los tlaxcaltecas, apoyados por los nativos de Cempoala que se habían convertido en sus aliados, y después convencieron a los derrotados tlaxcaltecas a unírseles para ir a Tenochtitlán, la gran capital del Imperio Mexica, y conquistarla.

Los españoles fueron haciéndose poderosos en la medida que iban estableciendo alianzas con los enemigos de los mexicas. Esa es la verdadera estrategia que consolidó la Conquista; no eso que plantea en su libro Octavio PAZ (2000). La verdad es que la Conquista de México Antiguo se dio más por las divisiones que por el poderío de los españoles o la complicidad idiomática de la Malinche. En Cholula se dio la primera matanza de mexicas. Encerrados en sus templos fueron sacrificados por los españoles y sus nuevos aliados, los tlaxcaltecas y los cempoaltecas. Estas dos tribus vieron en los recién llegados la oportunidad de vengarse y liberarse del dominio mexica (BARJAU 2009).

Como ya explicamos anteriormente en México fue utilizado el término malinchista para referirse a alguien que prefiere lo extranjero sobre lo mexicano. La Malinche era Malinalli, bautizada como Marina. La otra verdad es que a Cortés le llamaban El Malinche, por ser el amo de Malinalli. La verdad es que Malinalli no tenía nada en común con los mexicas. Ella pertenecía a otro pueblo. La verdad es que México no era lo que es hoy en día por eso la historia

de esta mujer tan maravillosa se tergiversó de esta manera. Se necesitaba de un culpable y los historiadores y los artistas dieron con ella.

BARJAU explica en su libro que Maninalli no fue ninguna cómplice de los españoles. Ella solo fue una víctima de las circunstancias. Era una sobreviviente de su tiempo. Era una pobre muchacha que fue vendida por su propia familia como esclava. Su labor de traductora representaba un ascenso social por eso asumió este rol, para sobrevivir. Nadie que haya sido esclavo como lo fue ella podía serle leal a quien o a quienes la hicieron esclava. Malinalli fue una de las tantas mujeres que le regalaron a Cortés por esos años. Como era esclava, fue primero él quien la quiso. Primero fue mujer de Diego Velásquez y luego de Hernán Cortés. A partir de ese momento fue que comenzaron a llamar a Cortés con el apodo, el apelativo, de Malinche. Gracias a sus habilidades lingüísticas, la historia de la Malinche se expandió por todos lados. Esa es la única razón por la cual Bernal Díaz del Castillo, el cronista español, la incluye en su relato y cuenta parte de su historia.

Los indígenas veían a la Malinche como una diosa. Cuentan que cuando Cortés llegó con la Malinche a Tlaxcala, en seguida los habitantes la vistieron con los trajes de la deidad de las montañas y del agua, con el atuendo de la falda azul. Al verla hablar con el conquistador los indígenas tlaxcaltecas comenzaron a hablar de ella con gran respeto y reverencia y darle atributos sobrenaturales y divinos. Recordemos que a los españoles les llamaron teules, que viene de la palabra *teu* y que significa señor muy importante, héroe, jefe. La Malinche fue divinizada en el mundo indígena, por eso es que Laura Esquivel la presenta como una predestinada, como una deidad. Ese proceso comienza en Tlaxcala y se hace muy patente a la llegada de los españoles a Tenochtitlan, donde todos la recibieron con una gran reverencia. Por eso es que los españoles le cambian el nombre y la comienzan a llamar doña Marina (BARJAU 2009).

IV

Después de todo lo que hemos visto hasta ahora, podemos decir que la Malinche no traicionó a nadie. Cuando Cortés llegó a México, en 1519, no existía un país llamado de esa manera, sino un conjunto de reinos enemistados entre sí que estaban enfrascados en una guerra a muerte. Vivían en una eterna confrontación los tlaxcaltecas con los mexicas y los mexicas con los totonacas. Cuando alguno de estos pueblos era derrotado por sus enemigos, perdían todo y las mujeres se usaban para los sacrificios y las labores domésticas. Eso explica las razones por

las cuales los miembros del pueblo totonaca se unieron tan fácilmente a las huestes de Cortés. La Malinche pertenecía a uno de esos grupos étnicos oprimidos y, en su condición de mujer y casi de esclavitud, tomó la decisión de irse con los españoles. Esa era una manera de liberarse de la opresión.

La visión de la Malinche como traidora, por el supuesto hecho de que no defendió a su raza, es una estupidez. No existía la idea de raza en esa época. La Malinche fue tan admirada en su época que tuvo una amiga española llamada María Estrada, una mujer muy bella y alta, que había sido esclava de un cacique en Cuba. La Malinche siempre fue vista por sus coetáneos como un personaje poderoso, como una diosa, por eso le rendían veneración y le daban regalos. Era una mujer que tenía un séquito enorme (BARJAU 2009).

Si Hernán Cortés no la mencionaba en sus informes, y solo la nombra por primera vez, y escuetamente, en la cuarta carta de relación al rey, refiriéndose a ella como “la que conmigo va a todas partes”, es porque según lo que explica BARJAU (2009) en España ya se había desatado una campaña de satanización contra ella y Cortés. La corte española consideraba inadmisibles que un conquistador mantuviera una relación tan entrañable con una india. Los más radicales decían: “tiene por barragana a una indígena y se valió de ella para conseguir sus arreglos y hacer la conquista”. Eso era cierto. Cortés no podía con la presión. Por eso anduvo con la Malinche solo cinco años y después la regaló. Nadie puede negar que era su amante y obviamente su preferida, porque obviamente tenía muchas posibilidades de tener cuantas mujeres quisiese. Eso sí, ninguna que tradujese como ella (BARJAU 2009: 122).

Cortés tuvo muchas mujeres indígenas. Ella no fue la primera ni la última. Cuenta BARJAU (2009) que tuvo una mujer taína en las islas del Caribe, con quien también tuvo una hija. A esa primera mujer también la casó con un capitán. Era costumbre hacer eso en esa época para afianzar relaciones con hombres de confianza y potenciales rivales. Eso era una costumbre en el mundo indígena y también en Europa. Ese también era un antecedente importante que nadie tomó en cuenta a la hora de condenar a la Malinche. De esta mujer taína se tienen noticias porque aparece en su testamento y la beneficia dejándole algunas de sus propiedades cuando muere. A La Malinche no la protege en su testamento, pero le había dado tierras antes de casarla con Jaramillo. Ella ya era una “encomendera” cuando se va Cortés a España. Además se queda con su marido, Juan Jaramillo, un hombre prominente y amigo íntimo de Cortés (BARJAU 2009).

La mujer legítima de Cortés se llamaba Catalina Suárez, la Marcaída. Es una de las primeras mujeres españolas que se viene a México por intereses sucesoriales. En esa época a los herederos de los conquistadores no solo les correspondían las tierras sino también los indios que

ocupaban esas tierras. Por eso Cortés le da tierras a la Malinche antes de regresar a España y protege en el testamento a su amante taína. Si no hubiese sido de esa forma su mujer les hubiese quitado todo a ellas. Dice BARJAU (2009) que la discusión que tuvieron Cortés y su mujer fue terrible porque él no le quería dar nada y en consecuencia ella se acogió a la ley y se quedó algunas de sus propiedades. Dicen que hasta su muerte estuvo furiosa con él. De la muerte de la Malinche se sabe muy poco. Se piensa que murió entre los 28 y los 30 y tantos años. Al parecer pudo haber sido de peste. Lo cierto es que esta mujer no fue una traidora sino una pionera de la sobrevivencia en la historia de América Latina.

Como hemos podido ver, son muchas las razones por las cuales debemos recordar con orgullo a este personaje mítico, político, literario e histórico. Primero por la excelente traductora que fue. Se sabe que no sólo hablaba el maya chontal, que aprendió a los seis años en Tabasco, sino que es muy probable que hablara popoloca, otra lengua de la época, pues en Painala, el pueblo donde nació, la lengua era popoloca. BARJAU (2009) asegura que el popoloca era la lengua que hablaban los olmecas. Tomando en cuenta esos datos imaginemos el tipo de mujer que fue. El tamaño de su inteligencia.

También se sabe que sus padres hablaban náhuatl, porque no habían nacido en Painala. Ellos eran enviados de los mexicas, especies de emisarios del rey que negociaban en la época las condiciones de la invasión, cuando un pueblo le ganaba la guerra a otro pueblo. Cuando llegaron los españoles aprendió su lengua con una rapidez asombrosa. Entonces hay que admirarla también porque fue la primera traductora políglota nacida en el continente latinoamericano.

Después hay que considerar otra cosa no menos importante, su condición de mediadora política. Desde una perspectiva histórica puede interpretarse que era una especie de diplomática, experta en mediación y conflictos internacionales. El nombre que se le daba a esa profesión era el de Faraute. Así es como se le decía antes al mensajero oficial de un pueblo. También fue una de las primeras 19 muchachas bautizada por la religión católica. Eso la convierte en la primera catequizadora de indios. Fue la primera maestra. Como conocía todas esas lenguas del México Antiguo pasó su vida enseñando el ABC de manera oficial, porque los curas que venían con Cortés no sabían cómo enseñar el español a los indígenas. No conocían todas esas lenguas que solo ella conocía, manejaba y hablaba con fluidez. Además, a eso hay que agregarle un hecho más que evidente, la Malinche llegó a ser oficial de las tropas de Cortés. Tuvo que aprender el orden militar del grupo español y luego enseñarlo a los indígenas. Como era la única traductora aprendió las órdenes en español y todos los reglamentos de la milicia, para poder transferirlas a los nuevos soldados.

La historia de su vida todavía está por escribirse, a través de las novelas, el cine o la misma narrativa histórica. Es importante reescribirla porque todavía es necesario redimensionar la verdad de los hechos que determinaron el siglo de la conquista de América para abolir la narrativa que trajo como consecuencia la leyenda negra que ronda y ensombrece su biografía. El siglo que vio nacer a la Malinche fue el siglo de oro, ese inestimable siglo XVI, el siglo de la Contrarreforma, de la primera parte de *El Quijote*, de Calderón, de la Conquista española y de la formación del mestizaje en el contexto de las mentalidades indígenas y españolas de la época. Hoy en día es muy complicado explicar y entender cómo era la mentalidad de esa época, porque era una mentalidad que apenas se empezaba a conformar, que empezaba a cuajar, y que todavía estaba en medio de un proceso de transculturación, es decir de definición, atravesando una transición inédita. Eso es lo que deberíamos aprender a valorar de la leyenda de la Malinche.

Referencias bibliográficas

- BARJAU, Luis. *La Conquista de la Malinche*. México: Editorial Planeta Mexicana y Conaculta, 2009.
- CASTELLANOS, Rosario. *El eterno femenino*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- DE LAS CASAS, Fray Bartolomé. *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Gran Canaria: Red Ediciones, 2011.
- DÍAZ DEL CASTILLO, Bernal. *Historia Verdadera de la Conquista de la Nueva España*. México: Editorial Porrúa, 1983.
- ESQUIVEL, Laura. *Malinche*. Madrid: Santillana, 2006.
- GLANTZ Margot. *La Malinche, sus padres y sus hijos*. México: Taurus, 2001.
- GARRO, Elena. *La semana de colores*. México: Grijalbo, 1993.
- PAZ, Octavio. *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2000.

“Acabou a paz! Isso (d)aquí vai virar o Chile”: latinoamericanismo e integração regional nas ocupações das escolas paulistas (2015)⁶¹

Edilson da Silva Cruz⁶²

Resumo: Este artigo analisa a presença de um discurso de integração regional e latinoamericanista no movimento de ocupações de escolas ocorrido no estado de São Paulo em 2015. O movimento, a princípio, buscava barrar proposta de reorganização do ensino estadual, que acarretaria no fechamento de mais de 90 escolas. A partir da análise de um enunciado proferido em manifestações de rua que antecederam as ocupações (“Acabou a paz! Isso (d)aquí vai virar o Chile!”) e entendendo o movimento como acontecimento histórico e discursivo, discutimos a presença de uma matriz discursiva latinoamericanista no movimento das ocupações, a qual evoca, de modo performativo, propostas alternativas de integração regional, a partir da relação direta entre movimentos sociais em lutas antineoliberais.

Palavras-chave: Ocupações de escolas; Memória discursiva; Integração regional; Latinoamericanismo.

Resumen: Este artículo analiza la presencia de un discurso de integración regional y latinoamericanista en el movimiento de las ocupaciones de escuelas en el estado de São Paulo en 2015. El movimiento, en principio, buscaba frenar una propuesta de reorganización de la enseñanza estadual, que conllevaría el cierre de más de 90 escuelas. A partir del análisis de un enunciado utilizado en las manifestaciones callejeras que precedieron las ocupaciones (“¡Ha terminado la paz! Esto se va a volver en Chile”) y teniendo en cuenta el movimiento como acontecimiento histórico y discursivo, discutimos la presencia de una matriz discursiva latinoamericanista en el movimiento de las ocupaciones, el cual evoca, de modo performativo, propuestas alternativas de integración regional, a partir de la relación directa entre movimientos sociales en luchas antineoliberales.

Palabras-clave: Ocupaciones de escuelas, Memoria discursiva, Integración regional, Latinoamericanismo.

“somos la misma tierra, el mismo
pueblo perseguido,
la misma lucha ciñe la cintura
de nuestra América [...]”

(Pablo Neruda, *Canto Geral*, XLII)

“Arriba los que luchan”

(Frase de inspiração anarquista presente em escolas ocupadas)

⁶¹ Recebido em 10 de março. Aceito em 3 de julho.

⁶² Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor de Escola na Prefeitura Municipal de São Paulo - EMEF Virgílio de Mello Franco. E-mail: edilson.macarrao@gmail.com.

Introdução

Neste artigo, buscamos identificar a presença da matriz discursiva latinoamericanista em lutas sociais contemporâneas, especificamente nas ocupações de escolas ocorridas no estado de São Paulo em 2015. Entendemos estas ocupações como acontecimento histórico (LE GOFF 1998) e acontecimento discursivo (PÊCHEUX 1990), capaz de atualizar uma memória discursiva e apontar, de modo performativo, para uma prática social alternativa de integração regional. Valemo-nos de alguns conceitos da Análise do Discurso, entendendo-a como uma “caixa de ferramentas” que nos oferece caminhos para “*probar hipótesis formuladas desde los propios campos interdisciplinarios*” (ARNOUX 2006: 18).

A seguir, descrevemos em linhas gerais o movimento das ocupações de escola no estado de São Paulo em 2015, suas consequências e desdobramentos, visando extrair da narrativa as condições de produção (ORLANDI 2007) do enunciado posteriormente analisado. Nas considerações finais, retomamos a discussão em torno aos aspectos discursivos aqui considerados.

1 As ocupações como acontecimento histórico e discursivo

Durante o ano de 2015, o governo do estado de São Paulo anunciou sua proposta de “reorganização do ensino” estadual, cujas ações passavam por transformar as escolas estaduais em escolas de apenas um ciclo de ensino (Fundamental 1, Fundamental II ou Ensino Médio). Isso acarretaria a transferência de mais de um milhão de estudantes e o fechamento de mais de 90 escolas em todo o estado (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016). Foi contra este projeto e suas instáveis bases argumentativas que os estudantes se insurgiram, manifestando sua indignação, a princípio, através das redes sociais e no interior das escolas. Tratou-se, portanto, de uma reação contra uma política pública bem específica que, aos poucos, foi se transformando em um amplo movimento de resistência, capaz de questionar as bases nas quais se assenta o direito à educação no país.

De fato, esse movimento, conforme a narrativa de CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016), pode ser descrito em dois momentos distintos: primeiro, a construção de uma mobilização local, em escolas, bairros e redes sociais; segundo, as ocupações das escolas, permitindo uma ampla divulgação e a adesão de diferentes setores da sociedade à

reivindicação dos estudantes. O primeiro momento se iniciou com a reação dos estudantes e sua preocupação com a reorganização, pois afetaria a continuidade dos seus estudos, a rotina das famílias trabalhadoras, que dependem que todos os filhos estudem em horários e locais próximos para facilitar a dinâmica familiar, e o sentimento de pertencimento à escola. Aos poucos, a indignação das redes sociais se converteu em passeatas nos bairros, dias de paralisação nas escolas e promessas de mais lutas de reivindicação.

A participação de coletivos independentes de estudantes e a adesão de pais e familiares à causa dos estudantes foi dando corpo à necessidade de maior ousadia na luta contra a política educativa proposta pelo governo estadual. Foi assim que, em 9 de novembro de 2015, a E.E. Diadema foi ocupada, seguida pela E.E. Fernão Dias, em Pinheiros, no dia seguinte. A partir daí o movimento se espalharia rapidamente pelo estado, levando à ocupação de mais de 200 escolas em apenas um mês.

Para além das ocupações em si, chama atenção a forma como elas foram sendo realizadas: a partir das orientações de uma cartilha do coletivo “O Mal-Educado”, os estudantes aos poucos forjaram sua forma específica de vivência no interior das escolas ocupadas. Esta cartilha havia sido traduzida pelo coletivo a partir de uma publicação de estudantes argentinos, os quais basearam seus métodos na experiência chilena de ocupações, em 2006 e 2011, no que ficou conhecido como “a revolução dos pinguins” (ZIBAS 2008).

A realização de assembleias, a horizontalidade das decisões ali tomadas, a autonomia do movimento em relação a partidos políticos e outros movimentos sociais, além da presença de artistas, intelectuais, coletivos de arte e cultura no interior das escolas, um amplo calendário de atividades construído em cada escola, conforme sua realidade local, tudo isso caracterizou o movimento e garantiu o crescente apoio de parcelas cada vez maiores da sociedade.

A forma como se deram as ocupações projetou suas reivindicações para além da revogação da organização escolar. Aos poucos, a adesão de diversos movimentos sociais e parcelas significativas da sociedade fez com que a luta dos estudantes extrapolasse a simples negação de práticas e discursos governamentais nocivos a conquistas e direitos sociais (GIROUX; MCLAREN 1997: 199). De fato, a resistência se manifestou como proposição de outra escola possível, radicalmente pública e democrática. Daí em diante, a conjugação de protestos de ruas com prédios escolares tomados pelos estudantes projetaria o movimento para o coração da esfera pública paulista e brasileira, abrindo perspectivas de lutas sociais que questionavam as relações entre Estado e sociedade, sob o domínio da ideologia neoliberal.

A novidade deste inédito movimento aponta também para dinâmicas sociais bem mais amplas. Para ORTELLADO (2016: 13), as ocupações

geraram uma dinâmica de organização coletiva que forjou novas relações sociais, tanto entre os estudantes, como entre eles e os professores e as direções das escolas. Os secundaristas romperam o isolamento individualista do cotidiano escolar e criaram uma nova sociabilidade no processo de luta: uma sociabilidade baseada na corresponsabilidade, na horizontalidade dos processos decisórios e no cuidado com o patrimônio público. Essas novas relações são o que uma tradição autonomista chama de política pré-figurativa, a capacidade de forjar, no próprio processo de luta, as formas sociais a que se aspira, fazendo convergir meios e fins. A sociabilidade horizontal, corresponsável e baseada na proteção do patrimônio público é, ao mesmo tempo, objetivo da luta e criação imediata, uma espécie de antecipação performativa daquilo que se busca.

As características acima elencadas projetam as ocupações como um dos mais importantes movimentos de reivindicação da história recente do Brasil. Seu alcance e consequências, para além do âmbito político e educativo, ainda estão para ser melhor descritas. Prova disso é a sua permanência no ano de 2016, quando diversos estados brasileiros, em destaque o Rio de Janeiro e o Paraná, registraram processos de ocupações de mais de 1000 escolas, contra a proposta de mudanças no Ensino Médio feita pelo governo federal, e contra o desmonte de direitos trabalhistas e previdenciários (MACEDO; ESPÍNOLA; RODRIGUES 2016; TAVOLARI; LESSA; MEDEIROS; MELO; JANUÁRIO 2018; MORAES; XIMENES 2016; AGUIAR 2016).

Neste artigo, entendemos as ocupações ocorridas nas escolas paulistas em 2015 como um acontecimento histórico e, ao mesmo tempo, discursivo. Por acontecimento histórico entendemos “um fato que, por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na história, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica” (LE GOFF 1998: 51). Trata-se de um acontecimento que se torna discurso, portanto, narrado a partir de escolhas feitas por determinados enunciadores em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, provoca uma profusão de narrativas, a partir de diferentes pontos de vista e constitui-se como uma referência importante na análise das relações sociais em determinado tempo e lugar.

Por acontecimento discursivo consideramos “o ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX 1990: 17), isto é, determinados enunciados que mobilizam discursos anteriores (interdiscurso) em uma determinada formação discursiva e, ao trazê-los à tona, constroem novas formas de dizer o já dito, rememorando-o, atualizando-o e

ressignificando-o. A tensão própria deste ponto de encontro é o que nos permite encontrar fissuras capazes de fazer emergir o histórico do discurso e o discurso como acontecimento histórico, imerso em um contexto social, carregado de discursos anteriores e projetando outros discursos posteriores em diálogo com este.

Sendo as ocupações um acontecimento discursivo, podemos tomar qualquer enunciado que a elas faça referência como ponto de partida para uma análise sobre seus limites, fissuras e significados. Nesse sentido, analisaremos um enunciado que, ao remeter em sua materialidade a elementos que evocam um espaço de enunciação que abrange o Brasil e países vizinhos, se encontra na confluência entre discursos anteriores que construíram uma ideia de unidade latino-americana, ao mesmo tempo em que os atualiza e projeta diferentes possibilidades posteriores.

Entendemos o discurso como uma prática social (FAIRCLOUGH 2001), ou seja, ao mesmo tempo em que atualiza uma memória discursiva dentro de determinada formação discursiva, também atua sobre a vida social, podendo modificá-la ou contribuir para sua manutenção. No caso do enunciado em questão, buscaremos dissecar sua constituição linguístico-discursiva a partir da evocação de uma memória que o associa intertextualmente a uma matriz discursiva latinoamericanista, tal qual descrita por ARNOUX (2008), visando a entender as representações sociais em jogo, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de integração regional inscritas nessa prática social, as quais são materializadas como política pré-figurativa (ORTELLADO 2016).

2 “Acabou a paz! Isso (d)aquí vai virar o Chile!”⁶³

Tomaremos o enunciado que dá título a esta sessão como objeto de análise para buscar compreender melhor as relações discursivas e sociais evocadas no movimento das ocupações: “Acabou a paz! Isso daqui vai virar o Chile!”. Trata-se de um enunciado proferido como palavra de ordem em protestos de rua que precederam e sucederam as ocupações das escolas. Seu lugar de enunciação, portanto, são as ruas e avenidas tomadas pelos estudantes em atos políticos. No entanto, como veremos, nossa escolha por entender as ocupações como um acontecimento discursivo faz com que esse lugar possa ser interpretado de modo mais abrangente. Dito isso, vamos à análise.

⁶³ Título também de um documentário a respeito do movimento. <https://www.youtube.com/watch?v=LK9Ri2prfNw> (09/03/2019).

O primeiro sintagma da oração, “acabou a paz”, retrata uma situação de ruptura: chegou ao fim um estado de coisas ou um momento de tranquilidade, concórdia, ausência de conflito e instaurou-se uma situação na qual emerge um tipo de ação direta que provoca e realiza essa ruptura. No contexto da ocupação das escolas em 2015, interpretamos a referência do enunciado como sendo o posicionamento dos estudantes diante da “reorganização escolar” e seus efeitos. A ruptura se dá com um estado de apatia, inércia, aparente conciliação, que antecede o enunciado e projeta a possibilidade de outras ações como consequência do enunciado. Os métodos diretos utilizados pelos estudantes, ao ocupar as escolas, traduzem uma possibilidade de interpretação para estas ações. Do ponto de vista discursivo, trata-se de um enunciado performativo que realiza aquilo a que se propõe: a ruptura com a apatia anunciada se realiza no próprio ato de enunciá-la. É interessante notar que a ausência explícita do sujeito na oração permite que esta função sintática seja atribuída a diferentes grupos de agentes, como veremos.

No sintagma seguinte, “isso (d)aquí vai virar o Chile!”, há duas referências de lugar: “isso (d)aquí” e “Chile”, conectados pela perífrase verbal “vai virar”, que indica um movimento de mudança de estado ou direção na qual um dos lugares tende a se transformar em outro lugar. Há movimentos de sentido contraditórios produzidos por esta construção linguística que indicam uma tensão identitária e uma fissura na representação de um sujeito em seu lugar de enunciação.

A primeira referência de lugar, “isso (d)aquí”, se constrói a partir do uso do pronome demonstrativo “isso”, e o advérbio de lugar “aquí”, por vezes acrescido da preposição “de”. “Isso” e “(d)aquí” constroem uma relação dêitica na frase, ou seja, remetem ao contexto de enunciação, logo, às condições de produção do enunciado, e não podem ser entendidos sem essa remissão. Além disso, seu uso instaura, ao provocar um efeito de indeterminação que só se resolve pelo contexto, uma relação de proximidade e distanciamento para com este objeto ou lugar que não é nomeado: proximidade, se levamos em conta que o pronome demonstrativo “isso”, associado a um lugar, nas gramáticas tradicionais, se relaciona com “o que está perto da pessoa a quem se fala” (CUNHA; CINTRA 2007: 330); distanciamento, se consideramos que um dos seus usos dicionarizados indica “lugar, pessoa ou coisa tratada com reprovação, desprezo” (CALDAS AULETE)⁶⁴. O mesmo pode-se dizer do advérbio de lugar “aquí”: também de uso dêitico, se refere ao lugar de onde se fala ou ao próprio momento de fala, denotando a relação de proximidade para com o enunciador; ao mesmo tempo, sua

⁶⁴ <http://www.aulete.com.br/isso>. (09/03/2019).

junção à preposição “de” instaura uma relação de posse entre objeto, coisa ou pessoa indicado pelo demonstrativo *isso* e seu pertencimento ao lugar de onde se enuncia.

Há, portanto, na expressão “isto (d) aqui” uma matriz de significados em torno às noções de **proximidade**, **distanciamento** e **pertencimento**, cuja interpretação, nas fissuras deixadas pelo discurso, se torna possível ao associá-las às condições de enunciação do enunciado. Ao nos referir a uma “palavra de ordem”, entoada pelos estudantes secundaristas durante manifestações de rua que fizeram parte de seu movimento de mobilização, “isso (d) aqui” pode ser associado a três referências espaciais distintas: a(s) escola(s), as ruas e o Brasil. Cada uma dessas referências indica sentidos que ampliam a visão que podemos estabelecer desse enunciado, levando-nos a pensar sobre as práticas sociais que o envolvem e a memória discursiva que ele atualiza. Vale lembrar que a interpretação da referência dêitica com estes três espaços distintos se deve à nossa escolha por pensar as ocupações como um acontecimento que produz um conjunto de enunciados. Dessa forma, para além do contexto imediato de produção e das condições de produção em sentido estrito dos enunciados (ORLANDI 2007), a palavra de ordem proferida entra em relação com toda a produção discursiva que emerge das ocupações em seus diferentes momentos, antes e depois da tomada dos prédios escolares pelos estudantes. Assim sendo, passemos à interpretação desses lugares.

Ao interpretar “isso (d) aqui” como uma referência às escolas, identificamos que elas são construídas como um objeto/lugar próximo, que estabelece, contraditoriamente, relações de pertencimento e de repulsa. De fato, trata-se de uma agência de socialização utilizada pelos estudantes e defendida por eles, diante da possibilidade de fechamento ou de mudanças abruptas na sua forma de organização. É um lugar que evoca identidade, pertencimento a um grupo, a um bairro, a uma rede de socialização que corre o risco de ser desativada. JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016: 7) sintetizam a relação dos estudantes com este lugar da seguinte forma:

Grande parte da recusa dos alunos em aceitar a “reorganização” foi seu apego pela escola, pelo que ela significa enquanto parte de sua história e memória, e enquanto parte da comunidade e lugar da construção de laços sociais. Esse apego se mostrou presente tanto nas escolas com melhores condições quanto nas escolas mais precarizadas. Independente de qualquer insatisfação, os estudantes mostraram que tinham a escola como um lugar social central em suas vidas.

Ao mesmo tempo, trata-se de um lugar precário, mal atendido pelo poder público, sem infraestrutura, marcado por relações de poder assimétricas, a partir de uma organização que

impede o aproveitamento de todas as suas potencialidades, como lemos nos depoimentos dos estudantes abaixo, recolhidos por JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016):

Eu particularmente detestava a escola, desculpa a sinceridade, mas eu detestava a escola por ela ser um ambiente muito opressor [...], só que eu detesto a escola, mas eu acho que quem faz a escola somos nós [...]

Estudamos em situação precária, no jeito que podemos, em situação que coloca em risco nossa saúde. Tirando o direito do ser humano. [...]

Nas condições em que as escolas estaduais se encontram, não é possível fazer uma reorganização em algo que não está organizado.

Assim, os traços semânticos presentes na expressão dêitica remetem a esse contexto de pertencimento e negação, que marca a construção das próprias identidades juvenis em sua relação com as instituições escolares em que estudam. Em se tratando de um lugar que desperta estes sentidos tão contraditórios, emerge do enunciado a possibilidade de sua transformação, como veremos mais adiante.

De outra perspectiva, o “isso (d) aqui” referenciado na palavra de ordem pode se relacionar com um espaço mais amplo, a rua, onde ocorriam protestos e atos públicos, visando fortalecer o movimento de ocupações. De fato, este é o lugar da enunciação mais direto. Para além de sua dimensão espacial, no entanto, a rua ou as ruas representam, no contexto das sociedades democráticas, o espaço público, lugar onde todos podem tomar a palavra, enunciar, protestar, propor formas alternativas de sociabilidade. Trata-se de um lugar próximo, de onde se fala, espaço social onde moram, estudam, convivem os estudantes, professores, pais etc. Também um lugar que evoca distanciamento e precariedade: é onde os jovens convivem com toda espécie de vulnerabilidade, manifestas nos índices de violência, na atuação letal da polícia, que vitima sobretudo jovens e negros em regiões periféricas, na existência de discriminações históricas etc. Não é o lugar por que anseiam os estudantes, por isso o desprezam. Ao dizer que “acabou a paz”, os estudantes evocam a possibilidade de que este lugar, seus moradores, os grupos sociais atingidos pelas políticas estaduais, saiam da inércia e da apatia e se posicionem diante da situação concreta em que se encontra a educação estadual, projetando uma necessidade de transformação desse espaço público. A reivindicação dos estudantes, ao acontecer no espaço que remete à esfera pública, começa a sair do âmbito restrito da negação de uma única política pública para a recusa de um modo de sociabilidade dominante no contexto social mais amplo.

Por fim, há a possibilidade de que “isso (d) aqui” seja associado a um território maior, o próprio território brasileiro, em contraposição a outro território nacional, o Chile. Sendo

“isso (d) aqui” uma referência espacial a ser modificada (“vai virar”), tornando algo que é representado pela referência a um outro território nacional, o Chile, faz sentido que este lugar indeterminado seja, por sua vez, outro território nacional, o Brasil. Da mesma forma, o Brasil seria esse espaço que evoca um sentimento de nacionalidade, logo, de proximidade, pertencimento, pois é o país de origem e de vivência e socialização dos estudantes. Ao mesmo tempo, também é um lugar que evoca distanciamento e desprezo, devido às históricas desigualdades que marcam a relação entre Estado e sociedade no país. Esse sentimento de desprezo evoca também o conhecido complexo de vira-latas, isto é, aquela “inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (RODRIGUES 1993). Ao interpretar “isso (d) aqui” como sendo o Brasil, mais uma vez o enunciado se expande e, como um todo, passa a não apenas agregar reivindicações em torno à negação de uma política pública ou um modo de socialização específico, mas adentra as relações Estado e sociedade no Brasil, projetando também uma crítica e uma proposta de ruptura.

Com efeito, o movimento de negação desse lugar referenciado deitivamente (escola, espaço público, país) remete a uma busca por transformação, para que se torne outro lugar, ou um lugar diferente. Por isso, o fim da paz anunciada impõe que este espaço, ao mesmo tempo próximo e distante, fonte de relações afetivas e de sentimento de desprezo e repulsa, deve se transformar a partir da intensificação de um conflito latente. E qual seria essa transformação? “Isso daqui vai virar o Chile”. É esta a expressão que sintetiza a proposta política das ocupações, em seus sentidos mais restritos e mais abrangentes. Novamente, para sua interpretação, importa colocar em relação a referência espacial “Chile”, não mais uma referência dêitica, mas anafórica, isto é, que remete a algo construído no mundo para além da realidade discursiva, com os três possíveis lugares evocados, os quais fazem emergir dessa referência uma memória discursiva que revela o lugar de relações entre Brasil e Chile, Brasil e América Latina, como veremos.

Sendo “isso (d) aqui” as escolas ocupadas pelos estudantes contra o projeto de reorganização escolar, transformá-las no Chile remete às formas de luta empregadas. De fato, a inspiração do movimento, como já dissemos, veio das lutas estudantis chilenas, sobretudo os grandes protestos acontecidos por lá entre 2006 e 2011 (ZIBAS 2008; FLEET 2011). Conhecida como “revolução dos pinguins”, a mobilização estudantil se iniciou a partir de reivindicações pontuais, relacionadas à necessidade de garantir infraestrutura adequada nas escolas, transporte gratuito aos estudantes, merenda escolar etc. (ZIBAS 2008: 202-203), até alcançar repercussão nacional, chegando a propor a revogação de normativas legais que impunham um modelo de privatização na educação, em vigor no país desde a época da

ditadura de Augusto Pinochet. Em 2011, nova onda de mobilização ainda mais massiva utilizou como método a ocupação de escolas e universidades por seus estudantes, além de atos de rua que envolveram amplos setores da sociedade. Ao referir-se ao Chile, o enunciado em questão remete à memória dessas lutas e desses métodos de disputa política e social que serão ou estão sendo utilizados pelo movimento secundarista paulista.

Se “isso (d) aqui” é a rua, símbolo da esfera pública, a ideia de converter-se em um Chile, novamente, remete à revolução dos pinguins, fazendo com que a proposta dos secundaristas envolva a projeção das mobilizações estudantis para além do ambiente escolar, estendendo a ruptura (“acabou a paz”) para a rua, para o espaço público, atingindo setores sociais mais amplos. De fato, em 2006 e 2011, o movimento chileno, que começou com pequenos atos localizados chamados por organizações estudantis e sindicais, ganhou ampla repercussão e apoio de diversos setores da sociedade. As mobilizações de rua chegaram a atrair cerca de 1 milhão de pessoas, muitas das quais foram violentamente reprimidas pela polícia. Projetar em São Paulo algo como aconteceu no Chile evoca a memória dessas manifestações, ampliando o alcance das reivindicações dos estudantes para um contexto social mais amplo, o que acarretaria a mobilização de uma esfera pública que sirva de apoio ao movimento estudantil e, de certa forma, acorde de um estado de apatia.

Por fim, interpretando a expressão “isso (d) aqui” como sendo o Brasil, constrói-se sua oposição em relação ao Chile, o que aponta questões interessantes. Em primeiro lugar, consideramos a posição ambígua que o Chile ocupa no imaginário sul-americano e latinoamericanista. Trata-se de um país que evoca figuras como Salvador Allende, presidente eleito em 1970 e deposto por um golpe militar em 11 de setembro de 1974, tendo liderado um modelo que ficou conhecido como “experiência chilena”, isto é, uma experiência histórica de construção de uma alternativa socialista a partir de uma vitória eleitoral e do aprofundamento da democracia (AGGIO 2008: 78). Também evoca a figura do poeta Pablo Neruda, conhecido como “poeta del pueblo”, engajado nas lutas sociais e comprometido com um ideário de integração latino-americana. Por outro lado, o Chile também é o país do golpe de 1974, que derrubou Allende e alçou ao poder o General Augusto Pinochet, o qual implementou a primeira experiência neoliberal da América Latina. Pinochet é um dos símbolos de autoritarismo presentes em nosso imaginário social e educativo, em formulações cristalizadas como “sai o Piaget e entra o Pinochet”, cujo significado remete ao uso de métodos autoritários na educação. Ou seja, o Chile evoca dois pioneirismos, um socialista/democrático e outro autoritário/neoliberal, que se aproximam e se repelem mutuamente; um imaginário de lutas sociais e experiência de poder popular, e outro de autoritarismo e repressão.

As situações de produção do enunciado que estamos analisando nos permitem trazer para o centro o primeiro dos significados associados ao país, aquele que evoca reivindicação e luta social. O imaginário neoliberal está pressuposto negativamente no próprio objetivo do movimento secundarista: barrar o projeto de reorganização escolar cuja origem é a política de cortes de gastos públicos, praticada pelo governo do estado de São Paulo. Transformar-se no Chile, portanto, tem a ver com o estabelecimento de lutas sociais que indiquem caminhos de aprofundamento da democracia a partir de movimentos sociais autônomos, capazes de interferir nas relações desiguais historicamente estabelecidas entre Estado e sociedade.

Com efeito, considerando as formas possíveis de interpretação do enunciado analisado, chegamos à seguinte síntese:

- 1º significado possível: diante da política de “reorganização escolar”, os estudantes rompem a conciliação e utilizam métodos diretos de luta social, inspirados no movimento estudantil chileno (2006-2011); seu objetivo é barrar a reorganização escolar, defender as escolas contra o fechamento e reivindicar políticas que as tornem espaços efetivos de vivência democrática, já que a situação atual evidencia seu sucateamento e desprezo por parte do governo estadual;
- 2º significado possível: diante da forma autoritária como o governo do estado vem tocando o projeto de reorganização escolar, a atingir milhares de estudantes, famílias etc., uma ruptura ocorre no nível das relações sociais mais amplas: setores antes apáticos, inertes, dessa esfera pública, rompem uma conciliação e se movimentam para questionar as políticas educativas, projetando a massificação das lutas estudantis, capazes de mobilizar forças, barrar projetos e impor alternativas, como aconteceu no Chile, em 2006 e 2011;
- 3º significado possível: a proposta de ruptura evocada pela mobilização estudantil atinge o nível das relações entre Estado e sociedade no Brasil, de modo que os estudantes projetam uma luta social que tem como norte a transformação dessas relações, instaurando a possibilidade de novos modos de organização social, pautados na luta por direitos, a partir de movimentos organizados; o norte utópico do movimento é um empoderamento que permita romper com um complexo de vira-latas e garantir à cidadania organizada experiências populares de poder, a exemplo do que já aconteceu no Chile.

Há, portanto, inscritas na materialidade do enunciado, não apenas claras remissões às suas condições de produção, como também, para além dele, um interdiscurso que aciona uma

memória discursiva muito peculiar. Sendo o interdiscurso o elemento que articula diversas formações discursivas, enxergamos no enunciado aqui analisado a presença de uma memória que remete a uma matriz discursiva latinoamericanista, atualizando-a em seus traços fundamentais.

3 Latinoamericanismo e integração regional: atualidade e memória

Elvira ARNOUX (2008), ao analisar o discurso do presidente venezuelano Hugo Chávez, retoma o que em trabalhos anteriores ela mesma havia definido como uma matriz discursiva latinoamericanista. Por matriz discursiva, ARNOUX (2008:42) define “*un espacio de regularidades generador de discursividad como a un molde que permite dar forma discursiva a datos diversos e, incluso, funcionar como grilla interpretativa de lo social*”. Assim, a matriz latinoamericanista é um espaço de regularidades que toma como base a ideia recorrente da necessidade de unidade entre os países da América Latina. Sua origem remonta ao período da independência, no século XIX, e nos momentos que a ela se seguiram, de organização dos primeiros estados-nacionais hispano-americanos (ARNOUX 2008: 31). Filia-se à corrente dos grandes relatos da modernidade, isto é, um conjunto de formações ideológicas que marcam a modernidade como projeto de interpretação do passado, superação do presente e projeção utópica de um porvir totalmente novo (ANGENOT 2003 apud ARNOUX 2008). O dispositivo da matriz, segundo ARNOUX (2008: 42) “*mayoritariamente argumentativo*”, articula componentes específicos que “*suministran los argumentos destinados a convencer respecto a la necesidad política de la unidad*”. Apesar do tipo textual argumentativo dominante, essa matriz foi se consolidando ao longo dos séculos XIX e XX em diversos campos de produção cultural e prática social.

Nos textos que tomou como base para descrever essa matriz, Arnoux identificou alguns componentes principais deste discurso. O que desencadeia a argumentação é a **ameaça militar e econômica externa**, representada pelas forças imperialistas, contra as quais é necessário agir com urgência. Em seguida, há um **componente pragmático**, ou seja, a descrição de determinadas medidas em diversos campos (econômico, jurídico, político, educativo etc.) para concretizar a unidade natural dos países latino-americanos sob o signo da república e da democracia. Depois, vem uma **revisão histórica** sobre as tentativas anteriores de unidade que não deram certo, nas quais prevalece um tom comemorativo e uma crítica aos governos que dê conta de explicar os fracassos. Por fim, evidencia-se um **contraste** com a

situação europeia, a partir da crítica às alianças com os países do Velho Mundo na luta independentista. Prevalece, em geral, um **tom épico nos discursos**, próprios dos grandes relatos da modernidade. Ao fim e ao cabo, fazem emergir a figura enunciativa do militante e intelectual crítico, porta-voz e formador do povo (ARNOUX 2008: 42-60).

Ao associar a matriz discursiva com o discurso dos estudantes nas ocupações das escolas paulistas de 2015, pretendemos tão somente identificar, nas fissuras abertas pela materialidade do enunciado que analisamos, as possibilidades de mobilização, questionamento e atualização de uma memória discursiva que opera no interdiscurso. Por memória discursiva, entendemos, com PÊCHEUX (2010: 52), “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos [...] de que sua leitura necessita”. Trata-se da “recorrência de dizeres que emergem a partir de uma contingência histórica específica, sendo atualizada ou esquecida de acordo com o processo discursivo” (FRANÇA 2016: 3).

Assim, a matriz discursiva latinoamericanista, identificada por Arnoux, se materializa no discurso dos estudantes, evidenciando a força de sua presença na formação discursiva latino-americana, ou seja, no espaço de relações entre países latinos do continente americano. A ativação dessa memória traz à tona os componentes dessa matriz discursiva, atualizando-a em condições de produção específicas. Considerar o discurso como prática social (FAIRCLOUGH 2001), além disso, projeta suas consequências para além da dimensão linguística, tornando-o, por força de uma antecipação performativa, uma possibilidade real de construção de integração latino-americana alternativa, realizando uma política pré-figurativa (ORTELLADO 2016). Por integração latino-americana nos referimos a um processo relacionado ao estágio atual do capitalismo que demanda a existência de blocos econômicos regionais como integrações “*que son necesarias para el desarrollo económico y que en sus luchas desde desiguales posiciones [...] aseguran el dinamismo de la economía-mundo*” (ARNOUX 2008: 20).

Voltando à matriz discursiva estudada por Arnoux, identificamos no enunciado aqui analisado e no acontecimento discursivo das ocupações a presença de uma ameaça externa que desencadeia o processo, identificado como a luta contra a política de reorganização do ensino, em primeiro lugar; depois, contra as políticas de corte neoliberal; por fim, contra as relações autoritárias evidenciadas entre Estado e sociedade. Isso, a nosso ver, é um argumento que atualiza seu sentido de “ameaça militar-econômica” (ARNOUX 2008: 47).

Depois, está o componente pragmático, com proposições concretas no campo da educação e da cultura. Em primeiro lugar, esta ação diz respeito à reivindicação de não

fechamento das escolas, ou seja, uma proposição meramente reativa. Em seguida, a forma de sua organização, baseada na participação democrática direta dos estudantes (JANUÁRIO; CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO 2016: 1) e na “dinâmica de organização coletiva”, com uma “nova sociabilidade” criada no processo de luta (ORTELLADO 2016: 13), também se apresenta como proposta concreta de democratização da escola. Além disso, ao construir sua estrutura através de assembleias, autonomia diante de grupos tradicionais e descentralização das funções de comando, as ocupações fazem irromper possibilidades históricas inscritas nas lutas de movimentos sociais e no discurso latinoamericanista, apontando para a possibilidade de integração por fora das estruturas burocráticas do Estado, com a inclusão de parcelas da população alijadas do campo de poder nas decisões coletivas (ARNOUX 2008: 42-43).

Por fim, há o tom épico geral do discurso. Nossa análise mostrou que, de uma reivindicação localizada, o enunciado em questão vai ampliando as possibilidades de leitura até se chocar com uma proposição que envolve o conjunto das relações Estado-sociedade no Brasil, projetadas em um futuro não identificado. A isso designamos como um tom épico do enunciado que, por sua remissão ao Chile e aquilo que ele representa no imaginário latino-americano, remete-nos diretamente à matriz discursiva aqui descrita.

É justamente o caráter pré-figurativo das ocupações que nos leva a identificar, em meio a esse discurso latinoamericanista que se atualiza, uma proposta concreta de integração regional alternativa entre os países do continente latino-americano, capaz de superar rivalidades históricas e propor outro modelo de sociabilidade, que questiona diretamente a hegemonia neoliberal, ao mesmo tempo em que se nutre de elementos de luta direta para além da estrutura burocrática estatal.

Exemplo disso é o modo como os estudantes se apropriaram da técnica de ocupações. De fato, como relatam JANUÁRIO, CAMPOS, MEDEIROS e RIBEIRO (2016):

As primeiras escolas ocupadas se inspiraram na cartilha “Como ocupar uma escola”, texto traduzido e adaptado pelo coletivo O Mal-Educado, a partir de documento elaborado pela seção argentina da Frente de Estudantes Libertários. O texto tinha como meta descrever e registrar a experiência argentina de luta, que foi inspirada, por sua vez, na luta dos secundaristas chilenos.

É interessante perceber que a cartilha do coletivo O Mal-Educado serviu de ponte para uma efetiva integração entre países da América do Sul, em um contexto de luta contra medidas educativas autoritárias e neoliberais: a luta estudantil no Chile inspirou um movimento na Argentina, o qual escreveu uma cartilha que, traduzida para o português,

chegou ao Brasil e serviu como material de organização das ocupações em São Paulo. Vale lembrar que ambos os países, Chile e Argentina, têm um histórico de rivalidades políticas entre si. Em menor grau, há um imaginário de rivalidades também entre Brasil e Argentina. No entanto, um movimento social organizado no contexto de disputa contra a hegemonia do mercado na educação passa por cima dessas rivalidades e realiza na prática uma integração que, não apenas rejeita diretamente o modo de relacionar-se de maneira isolada e revanchista entre os países, como questiona a forma de integração através das instituições do Estado que vem sendo levada a cabo pelos países da região, ao menos até o começo dessa década.

De fato, a proposta envolve não uma união militar ou institucional, mas uma relação de estreitamento pelas bordas do Estado, pelos movimentos sociais de contestação. Essa é outra característica da proposta de integração que emerge desse acontecimento discursivo: a relação entre movimentos sociais autônomos, sem vinculações institucionais claras. O coletivo Mal-Educado é inspirado em ideias anarquistas, embora não haja uma clara reivindicação em torno à filosofia deste movimento. O que há é uma inspiração de caráter contestador, presente, por exemplo, na frase “*Arriba los que luchan*”, cuja origem remonta ao movimento anarquista uruguaio e foi apropriada em determinadas escolas ocupadas.

Por fim, o questionamento da ordem neoliberal aponta para as relações entre Estado e sociedade, como já dissemos, e prefigura uma possibilidade de integração que signifique um forte questionamento do modo autoritário como se dá essa relação em nossos países. A organização estudantil, o apoio de amplos setores da sociedade e a universalidade da reivindicação anteveem possibilidades de que uma aproximação transnacional faça dialogar suas formações sociais e discursivas e provoque o surgimento de outras formas de participação social.

Todos esses elementos apontam para um modelo de integração regional por baixo, ou seja, para além das articulações estatais existentes, as quais tiveram um momento importante durante a onda de governos progressistas da região nesse início dos anos 2000. Percebe-se que a memória discursiva em torno à matriz latinoamericanista, ao mesmo tempo em que evoca possibilidades anteriores de integração, interage e modifica essa memória, colocando em pauta outras possibilidades ainda não historicamente hegemônicas.

No entanto, é preciso lembrar que a remissão a um discurso outro traz em seu bojo também fissuras no discurso atual, de modo que isso provoca certa debilidade na proposta latente. De fato, a crítica que Arnoux aponta quanto ao discurso latinoamericanista de Hugo Chávez, por exemplo, diz respeito ao seu anacronismo: as condições sociais vividas pelos países da região no início do século XXI não seriam suficientes para corroborar um projeto

como a utópica unidade latino-americana. Além disso, há uma crise da modernidade, que aponta para a superação de algumas de suas bases fundamentais, inclusive os grandes relatos que lhe dão sustentação e estão por traz da matriz discursiva latinoamericanista. Da mesma forma, ao emergir da luta estudantil uma proposta de integração, ela já nasce contraditória, imersa em um conjunto de relações e práticas sociais que não necessariamente a corroboram. Exemplo é o próprio tratamento dado à integração regional pelo governo do estado de São Paulo, centralizado pelo mesmo grupo político há mais de duas décadas⁶⁵.

Considerações finais

As ocupações das escolas em São Paulo no ano de 2015 já são um marco na história da educação no Brasil, por seu modo de luta direta, pela amplitude das suas reivindicações, a partir de um questionamento de políticas públicas específicas, por ter inspirado outras ocupações e movimentos em prol da educação pública e de questionamento à ordem neoliberal. O enunciado que aqui analisamos, presente no discurso das ocupações, traz em sua materialidade a presença de uma memória discursiva que ativa significados relacionados à construção de uma unidade entre os países latino-americanos. Assim percebemos que a matriz discursiva latinoamericanista (ARNOUX 2008), presente, desde o século XIX em diversos campos de saber e nas mais diferentes produções culturais, se atualiza nesse acontecimento de modo inequívoco.

A forma como o enunciado analisado mobiliza a memória discursiva nos remete às suas próprias condições de produção, as quais revelam a presença de uma formação discursiva com traços comuns no espaço geográfico onde estão localizados os países sul-americanos. Esta formação discursiva se manifesta na materialidade de um acontecimento que se caracteriza por englobar lutas sociais de contestação e reivindicação.

Estas lutas, por sua vez, abrem perspectivas de integração regional que dialogam com a memória discursiva evocada em dois sentidos: deslocando-a, pois retira a ideia de integração do âmbito do Estado (que detém seu controle) e a projeta em suas margens; e desestabilizando-a, pois evoca possibilidades alternativas de integração regional, a partir de um lugar contestatório quanto ao próprio Estado. Há, portanto, um embate de forças que vem perturbar a “rede de ‘implícitos’” (PÊCHEUX 2010: 53), instaurando novas possibilidades de

⁶⁵ Ao terminar este artigo, no início de 2019, percebe-se que esta preocupação se confirmou, já que a eleição de um governo de extrema-direita no Brasil tem favorecido discursos anti-integração regional e, inclusive, de questionamento a um suposto “globalismo”, o qual não se sabe muito bem do que se trata.

apropriação da matriz discursiva e de uma de suas manifestações políticas e históricas concretas: a integração regional entre os países latino-americanos.

Assim, dado que um acontecimento discursivo desloca e desregula os implícitos associados ao “sistema de regularização anterior” (PÊCHEUX 2010: 52), estabelecendo dinâmicas de continuidade e de ruptura, é possível perceber que as ocupações reorganizam a memória social do latinoamericanismo e demonstram, tanto sua profundidade como movimento político, que “mudou radicalmente o debate educacional no país” (MORAES; XIMENES 2016: 1079), quanto a atualidade e permanência de um discurso de integração na formação discursiva que abarca os países latinos do continente americano.

Referências bibliográficas

AGGIO, A. O Chile de Allende: entre a vitória e o fracasso. In: FICO, C.; ARAÚJO, M. P. N.; FERREIRA, M. M.; QUADRAT, S. V. *Ditadura e democracia na América Latina*. Balanço histórico e perspectivas. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 77-94.

AGUIAR, J. Ocupação é nossa ferramenta de luta. In: *Brasil de Fato*. São Paulo, 02/12/2016. <https://www.brasildefato.com.br/2016/12/02/artigo-ocupacao-e-nossa-ferramenta-de-luta/>. (12/01/2019).

ARNOUX, E. N. El análisis del discurso como campo interdisciplinario. In: *Análisis del discurso*. Como abordar materiales de archivo. Buenos Aires: Santiago Arcos, 2006. p. 13-29.

_____. *El discurso latinoamericanista de Hugo Chávez*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLEET, N. Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. In: *Polis* 30(10), 2011, 99-116. http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300005&script=sci_arttext. (09/03/2019).

FRANÇA, T. M. Um olhar sobre o conceito de memória discursiva de Michel Pêcheux. In: *Interletras* 22(4), 2016, 1-10. http://www.unigran.br/interletras/ed_anteriores/n22/artigos/17.pdf. (12/01/2019).

GIROUX, H.; MCLAREN, P. A Educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, H. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEIDEROS, J.; RIBEIRO, M. M. As ocupações de escolas em São Paulo (2015): autoritarismo burocrático, participação democrática e novas formas de luta social. In: *Revista fevereiro* 9, 2016. <http://www.revistafevereiro.com/pag.php?r=09&t=12>. (09/03/2019).

LE GOFF, J. *A história nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACEDO, R. M.; ESPÍNDOLA, N.; RODRIGUES, A. “Não é só pelo diploma”: as ocupações das escolas e os processos curriculares. In: *Revista e-Curriculum* 14(4), 2016, 1358-1376. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/30018/21867>. (12/01/2019).

MORAES, C. S. V.; XIMENES, S. B. Apresentação do Dossiê Políticas Educacionais e Resistência Estudantil. In: *Educação e Sociedade* 37(137), 2016, 1079-1087. <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01079.pdf>. (12/01/2019).

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ORTELLADO, P. Apresentação. In: CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. *Escolas de Luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

_____. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

RODRIGUES, N. Complexo de vira-latas. In: *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993. p. 51-52. <http://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. (12/01/2019).

TAVOLARI, B.; LESSA, M. R.; MEDEIROS, J.; MELO, R.; JANUARIO, A. As ocupações de escolas públicas em São Paulo (2015-2016). Entre a posse e o direito à manifestação. In: *Novos Estudos Cebrap* 37 (2), 2018, 291-310. <http://www.scielo.br/pdf/nec/v37n2/1980-5403-nec-37-02-291.pdf>. (12/01/2019).

ZIBAS, D. M. L. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. In: *Revista Brasileira de Educação* 13(38), 2008, 199-220. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/a_revolta_dos_pinguins.pdf. (09/03/2019).

“Eu não conheço Frida Kahlo” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil⁶⁶

Diego José Alves Alexandre⁶⁷

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

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

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

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

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

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

⁶⁶ Recebido em 25 de março. Aceito em 11 de junho.

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

Contextualizando

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

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

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

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

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

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

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

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

As Vozes do Sul e a Linguística Aplicada

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Análise dos dados

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

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

Texto 1 – charge veiculada por mídia belga



Fonte:

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

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

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

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

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

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

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

Brasil

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

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

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

Fonte:

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

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

Texto 3 – Pirataria e Paraguai



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Para além da desconstrução da ideia de alguns em torno da competência dos médicos cubanos – já que Cuba ocupa atualmente posição de destaque na área da saúde⁶⁹ –, é necessário pensar se as motivações que levaram às críticas por parte de alguns grupos estavam apenas ligadas à questão da competência para o exercício médico. A imagem abaixo nos auxilia no comentário:

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



Fonte:

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

Logo, a compreensão da interculturalidade para a formação de professores e para o ensino de espanhol propriamente dito nos dirige ao extrapolar a simples defesa da relação entre grupos, práticas e pensamentos que fazem parte de uma cultura, e alcança a necessidade de transformar, pela constatação dos problemas sócio-políticos que envolvem os países que compõem a América hispânica, a realidade dos grupos inseridos nesse espaço e “re-narrar” a história pretérita e atual. Isso, sem dúvidas, exige modificações na forma como concebemos os currículos universitários⁷⁰ e a própria assunção da nossa latinidade.

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Entrevista

La otra identidad de la lengua castellana: Entrevista con el Profesor Mbare Ngom

Amarino Oliveira de Queiroz⁷¹

Darío Gómez Sánchez⁷²

La ampliación de la noción de hispanismo más allá de ‘lo español’ ha permitido la inclusión de nuevas temáticas y la conformación de nuevos objetos de investigación, tales como la literatura indígena de América Latina o la literatura africana en lengua española. Esta última solo comienza a ser considerada a partir de la década de los años noventa, tanto en el panorama de la literatura africana como en el de los estudios hispánicos, con la promoción editorial de algunos autores y la difusión de algunas investigaciones pioneras en eventos y artículos académicos, tal y como lo ha constatado nuestro convidado, el Profesor Mbaré Ngom.

Doctor en Estudios Ibéricos e Iberoamericanos del Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad de Paris-Sorbonne, Paris IV; catedrático y Jefe del Departamento de Lengua y Literatura y Director del Programa de Estudios Africanos en la *Morgan State University de Baltimore* (USA), el Prof. Mbaré Ngom actúa, principalmente, en las áreas de Literaturas Africanas en Español y Cultura y Civilización Hispano-americana; Raza, Clase y Etnicidad en las Literaturas Latinoamericanas, Hispanoafricanas y Afroperuana; Cine africano y Teoría y práctica de la traducción en Francés y Español.

Vinculado, también, al Programa de Estudios Latinoamericanos y Caribeños de Morgan State University, donde además se desempeña como Director del Centro de Estudios Globales e Intercambios Internacionales, es autor de innumerables estudios críticos y antologías literarias, entre los que se destacan: *Antología de la Literatura Afroperuana* (2016), *Nueva Antología de la literatura de Guinea Ecuatorial* (coautoría con Gloria Nistal Rosique, 2012), *Palabra Abierta: Entrevistas con los escritores africanos hispanos* (2012), *"Escribir" la identidad: creación cultural y negritud en el Perú* (2008), *La reconstrucción de la memoria y de la identidad nacional en la literatura hispano-africana* (2004), *Diálogos con Guinea Ecuatorial: Panorama de la literatura guineoecuatorial de expresión española a través de sus protagonistas. La literatura de Guinea Ecuatorial (Antología)* (coautoría con Donato Ndong-Bidyogo, 2000), entre otros.

⁷¹ Doctor en Letras por la *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE). Profesor de la *Universidade Federal do Rio Grande do Norte* (UFRN). E-mail: amarinoqueiroz@gmail.com.

⁷² Doctor en Letras por la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ). Profesor de la *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE). E-mail: dajego@hotmail.com.

La *Revista abehache* ha tenido la oportunidad de hacerle algunas preguntas al profesor Ngom, cuyas respuestas compartimos con nuestros lectores.

- **Revista Abehache (ABH):** la expansión del castellano como idioma de comunicación y expresión literaria en el mundo entero estableció un alcance y una dinámica propios que, salvo contadas excepciones, no siempre fueron contempladas bajo la perspectiva de la pesquisa académica. Tomando como punto de partida su experiencia particular como investigador, desarrollada en torno a las manifestaciones literarias hispanoafricanas, ¿cuál es su opinión con respecto a los problemas que un hispanismo menos canónico o más heterodoxo tiende a enfrentar delante de esta realidad?

- **Mbaré Ngom (MN):** El castellano es, como saben, la tercera lengua más hablada en el mundo, tras el mandarín y el inglés, con alrededor de 500 millones hablantes. Sin embargo, si nos acogemos a la clasificación propuesta por Francia, en su definición y clasificación de los francoparlantes, se podría categorizar a los hispanohablantes como sigue: hispanohablantes reales, hispanohablantes ocasionales e hispanizantes, o sea, aquéllos que tienen alguna noción de español. Desde esta perspectiva, se estima que el número de hispanohablantes se acerca a los 600 millones o más. Hacia el año 2050, el castellano superará al inglés, llegando a ser hablado por 6% de la población mundial. En este sentido, como también lo afirma el periodista y miembro de la Real Academia Española de la Lengua Juan Luis Cebrián, el español es la segunda lengua extranjera más estudiada en escuelas y universidades europeas, y su presencia resulta creciente en los países asiáticos, siendo además una lengua internacional, empleada no sólo en los ámbitos académicos o cultos, sino en la diplomacia y, en cierta medida, en los negocios.

Se puede afirmar entonces que esa apropiación y manejo de la lengua castellana, desterritorializada geográfica, lingüística, estructural y simbólicamente, le ha conferido otra identidad, identidad marcada por un hibridismo dinámico, transnacional y transcontinental. Asimismo, algunas de las propuestas del panhispanismo se sitúan, en cierta medida, dentro de ese marco de reformulación y reconfiguración del hispanismo y de la hispanidad. Por ejemplo, la publicación de obras como *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005), *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y *Diccionario de americanismos* (2010), este último como resultado de años de trabajo de las academias de la lengua, con 70 000 voces, lexemas complejos, frases y locuciones y un total de 120 000 acepciones: un amplio repertorio léxico que pretende recoger todas las palabras propias del español de América, detallando al máximo

la información relativa a las características geográficas, sociales y culturales del uso de cada una de las acepciones registradas.

Esas iniciativas se sitúan dentro del marco de la descentralización de la lengua castellana que se presenta como una lengua “compartida” y ya no como una lengua controlada desde ese centro hegemónico que es Madrid. Ese uso “des-centrado” del castellano, regido por normas locales, regionales, subregionales, nacionales y transnacionales, y que se expresa en una escritura diferente y otra forma de “decir” el mundo, se refleja en la observación del escritor guineo-ecuatoriano Donato Ndong-Bidyogo Makina, según la cual los guineanos, en tanto que hispanoafricanos, pueden aportar algo sustancial a la literatura en lengua española, en los campos de la temática y de la estilística. Es decir, según él, que tienen una serie de historias que contar y que deben contarlas desde su identidad negrafricana, sin copiar a nadie, pero teniendo presente que Latinoamérica les ha abierto el camino de la expresividad en la lengua española común, para que puedan escribir sin complejos, libres del corsé de la gramática tradicional.

- **ABH:** En *El Espejo Enterrado* (1992), balance crítico de los 500 años de presencia hispánica en las Américas, el escritor mexicano Carlos Fuentes apunta la existencia de por lo menos tres hispanidades: una primera, la peninsular; una segunda, la hispanoamericana y, por fin, una tercera, la estadounidense, refiriéndose a la creciente expansión lingüística y cultural hispánica en el interior de Estados Unidos, con los diversos desdoblamientos de allí desprendidos. Como hispanista residente y actuante en Estados Unidos, ¿qué piensa con respecto al *spanglish* y a sus usos lingüísticos y literarios como posibilidad investigativa dentro y para el universo de las hispanidades?

- **MN:** El *spanglish* lleva muchos años cohabitando con el inglés en diversos espacios, despertando el temor de los puritanos de que pudiera llegar a corromper la lengua inglesa. Pese a que, como observa Tom McArthur, el español ha sido hablado hace más tiempo que el inglés en lo que es hoy Estados Unidos; y es, además, una lengua de transacción en los espacios bilaterales, que opera al margen de la institucionalidad cultural oficial. Ilan Stavans resalta en este sentido que hay muchas personas que hablan inglés, español y *spanglish*; una lengua de la que los académicos desconfían y la que los políticos han empezado a tomar en cuenta; pero que los poetas, novelistas y ensayistas reconocen como una clave para comunicarse con gran parte de la población.

Si bien el *spanglish* es una lengua de transacción cotidiana en las comunidades hispanas/latinas de Estados Unidos, como vehículo de expresión artística y literaria, tanto su

lugar de enunciación como de consumo está deslocalizado. La lectura de la producción cultural de los autores y autoras hispanos/latinos trasciende, en la mayoría de los casos, las barreras visibles e invisibles que la lengua hablada no ha sabido o podido cruzar por las razones antes mencionadas. El spanglish sigue operando desde lo que Jacques Chevrier llama un “espace tiers”. Su dinamismo no ha sido suficiente, de momento, para dar el salto que lo propulse hacia las comunidades no-hispánicas de la unión y de más allá, de ahí algunas de sus limitaciones. Y tampoco ha sabido construir puentes hacia la hispanidad global, ya que pocos son los estudiosos que se dedican al tema fuera de Estados Unidos.

Dentro del país, el status del spanglish se vuelve aún más problemático debido a la diversidad de la población hispana/latina: cubanos, mexicanos, centroamericanos, puertorriqueños y colombianos, por citar algunos, dan pie a la emergencia de diversas formas lingüísticas que presentan retos a la hora de su sistematización debido a variantes dialectales como el cubonics, el nuyorican o el Tex-Mex, entre otras, que son propias de grupos específicos en geografías específicas. Se puede afirmar que el spanglish es, hasta cierto punto, víctima de su enclaustramiento.

- **ABH:** los estereotipos históricamente contruidos sobre el continente africano y sus múltiples desdoblamientos serían algunos de los factores que estarían comprometiendo una mayor visibilidad de su producción literaria, incluso de aquella registrada en las lenguas europeas tomadas en préstamo después de la experiencia de la colonización. En lo que dice respecto al Castellano en particular, incluso contando con una presencia oficial minoritaria, sabemos que existe una emergente producción que extrapola, inclusive, los límites de esa oficialidad, expandiéndose por otros territorios supuestamente ahispánicos, como en el caso de la República de Camerún. ¿Qué particularidades lingüísticas, literarias o culturales destacaría de esa realidad hispano-africana?

- **MN:** Como observa el profesor Javier Serrano Aviles, El Tratado de Tordesillas decantó la fortuna del español no solo en América, sino también en África Subsahariana, en cuyos puertos de Cabo Verde a Mombasa se hablaría portugués. Pero al mismo tiempo, significa el principio de la andadura del castellano como lengua transnacional y transcontinental.

En el año 2004, la Real Academia Española (RAE) y la Asociación de las Academias de la Lengua Española (ASALE) publican *La Nueva Política Lingüística Panhispánica* (NPLP), que traza los nuevos rumbos de la política lingüística académica en el ámbito hispanohablante en su diversidad social, étnocultural, política y geográfica. Allí se afirma que la nueva política

de orientación panhispánica se propone la tarea de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es, en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de su evolución. En vista de ello, la pregunta que se plantea es cómo construir y garantizar, dentro del marco del llamado “discurso académico” la unidad del idioma y el panhispanismo.

Si bien el panhispanismo ha encontrado resistencias y hasta antagonismos como el que protagonizó el cubano Fernando Ortiz, entre otros, para quien el panhispanismo abarca la defensa y expansión de todos los intereses morales y materiales de España en los otros pueblos de lengua española: influencia intelectual y moral, conservación del idioma, proteccionismo aduanero, privilegios económicos, legislación obrera para sus emigrantes... más allá de posturas radicales, el objetivo último del panhispanismo se podría resumir en lo que Gonzalo Águila Escobar describe como una reinterpretación del español en su diversidad e igualdad, a partir de la cual puede estudiarse y comprenderse mejor el español en toda su dimensión.

Entonces, es ahí que cabe preguntarse por el lugar que ocupa la Guineanidad y África dentro del Panhispanismo. La hispanidad africana o hispanidad negro-africana, en su vertiente literaria, es un fenómeno cuya visibilidad o, mejor dicho, penetración en los círculos académicos ha experimentado cierto dinamismo a partir de los años 90 del siglo XX.

- **ABH:** El escritor guineo-ecuadoriano Donato Ndongo-Bidyogo, uno de sus primeros compañeros en la elaboración de estudios dirigidos hacia la emergente escrita literaria africana en castellano, es una de las voces que se ha colocado en defensa de esa dinámica y ampliación, llegando a publicar artículos de opinión como “Las otras literaturas hispánicas” (2014), en el cual llama la atención para literaturas como la hispano-filipina y defiende abiertamente la necesidad de un mayor debate crítico en torno de esas cuestiones. Fuera de los universos hispano-africano e hispano-filipino, ¿qué otras experiencias creativas destacaría usted en una cartografía más amplia y actualizada de las literaturas hispánicas contemporáneas?

- **MN:** En el 2008, este autor resaltó la emergencia de nuevas experiencias vivenciales y heterogéneas en el campo de la literatura africana de expresión en español o literatura hispana, nacidas a raíz de la movilidad transfronteriza, llámese emigración o exilio, a través de espacios transterritoriales, sean regionales, transregionales o transnacionales. Hasta finales de los años noventa del siglo XX, la literatura africana de expresión en español tenía su “centro” productivo, al menos desde la perspectiva de los estudios críticos y teóricos, en Guinea Ecuatorial, aunque no su centro de consumo. Un repaso de la reciente historiografía literaria

africana hispana revela que esos y esas “nuevos/as” creadores y creadoras, además de aportar nuevas perspectivas a la historiografía literaria africana en español, también contribuyen a su diversidad temática y estilística. Mediados por la experiencia de la transterritorialidad, esos autores y autoras africanos/as no son originarios de Guinea Ecuatorial, pero escriben en lengua castellana. Proceden de diversas realidades culturales, socio-económicas e históricas, pero sus experiencias se encuentran en el uso de una lengua común y ajena: el castellano. La mayoría de autores y autoras que conforman esas nuevas y otras voces de la hispanidad africana forman parte de una generación de creadores y creadoras que el crítico senegalés Papa Samba Diop llama “négropolitains”, en el caso de aquellos y aquellas cuyo lugar de enunciación está ubicado en Europa. Son autores/as polifacéticos que producen desde una transterritorialidad física y simbólica, en algunos casos.

Todo lo anterior nos lleva a replantear tanto los parámetros como el marco teórico y crítico en los nos hemos apoyado hasta ahora en nuestra interpretación de esa producción cultural. En este sentido, sugerimos la necesidad de “des-centrar” nuestras aproximaciones a la literatura africana de expresión en castellano porque si bien Guinea Ecuatorial sigue desempeñando un papel muy importante, ya no es el marco referencial exclusivo de esa producción cultural. Las nuevas, diversas y dispares experiencias culturales africanas en castellano que han surgido son un claro testimonio de esa necesidad. La producción cultural de esos autores y autoras tan diversos y diferentes como el poeta sudanés H. Antar, el novelista camerunés Robert Marie Jhlio, los narradores cameruneses Mbol Nang y Guy Merlin Nana Tadoum, la beninesa Agnes Agboton, los marroquíes Abdel Hamid Beyuki y Ahmed Daoudi, y los escritores y escritoras Saharai integrados de la “generación de la libertad” desperdigados entre los campos de refugiados de Tinduf y España, forman parte de esa otra hispanidad emergente en su momento, y en vías de consolidación. En este sentido, la literatura africana de expresión en español, siguiendo al autor y crítico martiniqués Raphael Confiant, ya no se puede estudiar desde la exclusividad de una perspectiva crítica y teórica nacional porque la gran mayoría de estos creadores y creadoras nos presentan experiencias vivenciales articuladas en torno a la interacción dinámica entre diversos medios de expresión lingüísticos, tales como el francés, el wolof, el árabe, el batenga, el bamileke y, por supuesto, el castellano, la lengua vehicular en este caso. Es un proceso que el crítico Reda Bensmaia describe como “nomadismo” y que nosotros describimos como “transhumance linguistique et culturelle”.

- **ABH:** La expresión literaria bilingüe en castellano y zapoteca, maya, quechua, guaraní o mapudungun cultivada por los pueblos originarios y sus descendientes representa una tendencia

que se viene consolidando, cada vez más intensamente, como ejercicio creativo en las letras contemporáneas de las Américas. Guardadas las debidas proporciones, sabemos que una situación convergente encuentra lugar en la experiencia literaria en lenguas derivadas del castellano, como es el caso del chabacano en las Filipinas, del palenquero en Colombia o del judeoespañol en Israel. Delante de tanta diversidad bilingüística e intercultural, ¿cuáles considera que serían las principales líneas de pesquisa que se deben promover dentro de estos otros hispanismos?

- **MN:** El gran reto de las lenguas nacionales minoritarias es conseguir salir de su enclaustramiento secular y posicionarse en el espacio de la institucionalidad cultural oficial. Si bien algunos países como Perú, Bolivia o Ecuador, por citar a unos cuantos, han reconocido la existencia de otras lenguas nacionales dentro del espacio institucional, esto no se ha traducido ni materializado en una política sistemática de incorporación y visibilización sistemática de dichas lenguas. En el caso del palenquero (Colombia), esta no ha conseguido salir del confinamiento geográfico de su lugar de enunciación: el Palenque de San Basilio. Por otro lado, la falta de interés de las grandes editoriales, la exigüidad de la “Ciudad Letrada”, así como su ausencia de las mallas curriculares a distintos niveles, son algunos de los grandes retos a los que se enfrentan esas lenguas. Es preciso articular un esfuerzo conjunto y estratégico de las instituciones educativas encaminado a construir una historiografía cultural en torno a dichas lenguas. El catalán, el gallego y el valenciano en España se pueden citar como ejemplo. Sin embargo, la producción literaria en esas lenguas está mediada por el confinamiento geográfico. No han conseguido despuntar en otros lugares de España y, menos aún en el extranjero.

Resenha

MISTRAL, Gabriela. *Antología Poética de Gabriela Mistral*. Selección de Alfonso Calderón. 2. reimpr. 16. ed. Santiago de Chile: Universitaria, 2017. ⁷³

Cristiane de Mesquita Alves⁷⁴

Publicado em dezembro de 2017, pela Editorial Universitaria (Santiago de Chile), com organização de Alfonso Calderón, o livro *Antología Poética de Gabriela Mistral*, em sua 2ª reimpressão da 16ª edição, traz uma seleção de poesias da escritora chilena, ganhadora do Prêmio Nobel de Literatura em 1945, Gabriela Mistral (1889-1957).

O livro é precedido por dois textos de apresentação assinados por Calderón, antes do catálogo de poemas elencados por ele. No primeiro, o editor mostra ao leitor uma nota acerca dos textos consultados e datados entre os anos de 1920 e 1956, a partir dos quais ele investigou e sintetizou as informações que constituem esta primeira parte do livro, intitulada *Entrevista Póstuma a Gabriela Mistral*.

De acordo com o organizador, a entrevista tem como objetivo propagar, em forma relativamente vasta, o pensamento e as recordações de Gabriela Mistral. Para isso, Calderón pesquisou em algumas correspondências particulares, dentre elas o notável arquivo do padre Alfonso Escudero e o que ainda está disponível nos arquivos do *Instituto de Literatura Chilena de la Universidad de Chile*. Sendo assim, esta primeira parte do livro é constituída por uma entrevista organizada entre perguntas e respostas. As perguntas foram estruturadas por Calderón para esta edição da Antologia, mas ele alerta: “*Aseguramos no haber agregado una solo palabra a los textos y todo lo que va en las respuestas es de Gabriela Mistral*”.

Apesar de concisa, essa entrevista apresenta dados da vida e da obra de Mistral, preparando o leitor para um melhor entendimento dos temas abordados nas poesias que compõem a coletânea. O texto-entrevista exhibe os aspectos mais relevantes da vida e obra da autora vistos por ela mesma, seus paradoxos, suas frustrações escolares na infância, como por exemplo: de ter sido acusada injustamente de ladra e de ter sido recusada pela Escola em *La Serena*, pois a autora escreveu um artigo que dizia “*naturaleza era Dios*”, o que o corpo

⁷³ O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES), sob o Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de setembro de 2018. Recebido em 4 de março de 2018. Aceito em 25 de junho.

⁷⁴ Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC- Universidade da Amazônia- UNAMA- PA). Bolsista Prosup/CAPES. Professora Substituta de Literatura na Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: cris.mesquita28@hotmail.com

docente e a diretora consideraram subversivo. Segundo a autora, a instituição a considerou como uma “‘*niña naturalista*’ y pidió que yo no fuera admitida”. Ela cita lugares em que viveu e exerceu o magistério, como: La Unión, Monte Grande, Compañía Baja, etc., bem como Paris, Madrid, Lisboa e Nova York, cidades em que representou o Chile, como Cônsul.

Há também uma fala de Mistral que rememora Romelio Ureta, seu namorado na juventude, que cometeu suicídio. Mencionam-se também suas preferências religiosas como ex-budista e cristã; a citação da Bíblia como o grande livro para a escritora “*La Biblia es para mí EL LIBRO*”; sua visão socialista em relação à política e à economia; suas predileções sobre música e Literatura; seu fazer poético e suas opiniões sobre cultura, virtude e morte, além da explicação pela escolha do pseudônimo Gabriela Mistral, já que seu nome de batismo era: Lucila Godoy Alcayaga.

Ainda à guisa de apresentação ou introdução ao texto de Mistral, tem-se uma segunda parte, denominada *Datos Biográficos de Gabriela Mistral*. Nela constam dados relativos a nomes de familiares, datas e lugares em que Gabriela Mistral viveu, tanto com a família, quanto em épocas profissionais, seja na docência, seja na diplomacia. Calderón acrescenta a este segundo momento um estudo minucioso sobre os nomes dos livros publicados pela autora, nomes de editores, organizadores e anos de edições e publicações. Enfatizam-se três datas: 1938, a breve volta da autora ao Chile e a publicação de *Tala*, como uma das mais importantes produções intelectuais da poetisa, cujos direitos de autoria foram entregues às vítimas da Guerra Civil Espanhola; 1945, ano que Mistral ganhou o Prêmio Nobel de Literatura; e 1957, ano do falecimento da escritora em Nova York de câncer no pâncreas.

Na sequência, logo após essas duas apresentações, o livro conduz à seleção de poesias, recortes de cinco livros de Mistral. Inicia-se, então, a *Antología Poética* de Gabriela Mistral por *Desolación*. Deste livro, dezoito poesias foram escolhidas, perpassadas por temáticas como fé, miséria, morte e desilusões humanas. Há reflexões quanto à luta das mulheres – mães que sofrem preconceitos e dificuldades sociais para o sustento de seus filhos; entre as poesias dessa temática, *Poema del Hijo* destaca-se por ser dedicado à poetisa Alfonsina Storni, que foi mãe solteira e enfrentou a maior parte da sociedade patriarcal argentina em seu tempo para continuar sua gravidez em condições desfavoráveis. Ademais, temas bucólicos ilustram *Desolación*, com um misto de descrição dos elementos da natureza e saudosismo.

Do livro *Tala*, Calderón indicou vinte e oito poesias, sendo *Historias de loca* subdividida em quatro partes (I. *La muerte-niña*, II. *La flor del aire*, III. *La sombra* e IV. *El fantasma*); *Materias* em três: (I. *Pan*, II. *Sal*, III. *Agua*) e *Dos hinmos* em duas: (I. *Sol del trópico*, II. *Cordillera*). Estas três poesias compõem a sequência de textos poéticos-prosaicos

de Gabriela, bem como retornam à temática bucólica saudosista já lida em *Desolación*. O assunto universo feminino – sentimental e crítico – reaparece em *Tala*, porém, com um viés mais político e engajado, como observado ao longo dos versos de *La extranjera* e *Canción de las muchachas muertas*. Outro conteúdo que paira sobre os versos de *Tala* é o de caráter autobiográfico, exemplificado pelos poemas: *Vieja*, “*Muerte de mi madre*” e “*Todas íbamos a ser reinas*”.

De *Ternura*, aparecem vinte e cinco experiências infantis tecidas em versos, as quais rememoram a infância em uma diversidade de momentos e sentimentos. Em uma linguagem simples, com teor de melancolia e saudade, Gabriela Mistral tece *Canción amarga*, *Que no crezca*, *Miedo*, *Jugarretas*, *La rata*, *El papagayo*, *El pavo real*, entre outras poesias, que de forma terna, mas triste, envolvem o leitor em seu passado de timidez e ousadia, como verificado por Calderón ao fazer seu levantamento a respeito da biografia da escritora.

Na seleção dos textos do livro *Lagar*, apenas doze poemas formaram a seção desta antologia. Os indicados representam tons pessimistas, de uma crítica amarga, pensativa e feroz da escritora chilena. Gabriela representa as mulheres como protagonistas de vivências amorosas frustradas e desiludidas. São mulheres retratadas ironicamente como loucas, desesperadas e consumidas em suas paixões, muitas vezes, inacessíveis. Além disso, em *Lagar*, percebem-se timidamente versos que ecoam ritmos para um leitor mistraniano atento interligar passagens lidas no decorrer das estrofes às memórias de vida da autora, aludindo à reflexão de uma espécie de autorretrato de Mistral. Essas impressões leitoras podem ser observadas em poemas como *La abandonada*, *La que camina* e *La fervorosa*.

O último livro, *Poema de Chile*, publicado postumamente, em 1967, “*dispuesto por Doris Dana*” pela primeira vez, selecionado para estruturar a mostra poética da antologia, foi composto somente por oito poemas organizados por Calderón. Nestes versos cunhados por Mistral, encontram-se as metáforas e as personificações dos elementos da natureza, das regiões das cidades e dos pequenos povoados que ecoam na poesia de Mistral, como sons e vozes de suas memórias afetivas para descrever idílios e élogos na valorização de seu povo, a exemplo de *Viento norte*, *Valle de Elqui*, *Niebla* etc.

Diante dessas breves considerações sobre *Antología Poética* de Gabriela Mistral, procurou-se dar uma mostra do conteúdo apresentado no livro, com o objetivo de expor ao leitor um recorte que lança luz à fortuna literária dessa escritora hispano-americana, de talento reconhecido mundialmente e eternizada pelo Nobel de Literatura. As anotações desta estudante que escreve, dentre as tantas resenhas que se leem de Gabriela Mistral, objetivaram um breve panorama a respeito das principais características temáticas da antologia que reuniu

textos dos livros *Desolación* (1922), *Ternura* (1924), *Tala* (1938), *Lagar* (1954) e *Poema de Chile* (1967), assim como também serviu para convidar o leitor a ler esses livros na íntegra e os demais escritos pela autora.