

# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

**Nº 16**

2019

2º Semestre



# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 16  
Dezembro 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 (2018-2020)**

Alfredo Cordiviola (UFPE)

Presidente

Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)

Vice-Presidenta

Ana Cecilia Arias Olmos (USP)

1ª. secretária

Cristina Corral Esteve (UFPE)

2ª. 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, Ana Cecilia Olmos, María Teresa Celada

**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)

### **Organizadoras do Dossiê**

Maria Teresa Celada (USP)  
Ana Cecilia Olmos (USP)

---

## **Conselho Editorial**

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

## SUMÁRIO

Apresentação .....	7
<i>María Teresa Celada, Ana Cecilia Olmos</i>	

### **Dossiê: O espanhol e as outras línguas na produção de conhecimento e nas práticas literárias e de tradução**

• Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana ... <i>Sabine Gorovitz, Ángela Erazo Munoz e Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus.</i>	12
• El guaraní en la educación superior a la luz de las tesinas de grado de la licenciatura en lengua guaraní .....	35
<i>Hedy Penner</i>	
• Perspectiva glotopolítica y posición crítica en los estudios de lengua española - Entrevista a José del Valle (CUNY) .....	57
<i>Ana Cecilia Olmos, María Teresa Celada</i>	
• Caminos de la indagación glotopolítica: preguntas, objetos, avances - Entrevista a Elvira Arnoux (UBA) .....	62
<i>Ana Cecilia Olmos, María Teresa Celada</i>	

### **Varia**

• O ensino de espanhol na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a nova lei do ensino médio: qual o lugar dessa língua nas escolas? .....	75
<i>Jorge Rodrigues de Souza Junior</i>	
• A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018 .....	92
<i>Lucas da Silva Paulino</i>	
• Poéticas gauchescas, políticas gauchas en el siglo XXI .....	119
<i>María Alejandra Minelli, Branco Ruiz</i>	
• Escritura y errancia en <i>Cómo viajar sin ver</i> (Latinoamérica en tránsito), de Andrés Neuman .....	134
<i>Ana Cecilia Olmos</i>	
• Canudos – Tomochic: escritas de sublevação e resistência na América Latina .....	146
<i>Juan Ignacio Azpeitia</i>	

## Apresentação

Em 31 de agosto de 2019, na cidade de São Paulo, foi realizada a Jornada “O espanhol e as outras línguas na produção de conhecimento e no ensino superior”, promovida pela Associação Brasileira de Hispanistas como parte da edição 2019 do ciclo “Hispanismos em Debate”. Essa Jornada, cuja filmagem está disponível em <https://www.hispanistas.org.br/congressos-e-jornadas/jornadas/>, foi realizada em parceria com a Comissão organizadora do IV Congresso Latino-Americano de Glotopolítica<sup>1</sup> e precedeu as atividades desse evento internacional que aconteceu na cidade de São Paulo, no mês de setembro do ano passado. Em razão do interesse que o tema comporta, decidimos vincular o dossiê deste número da revista *abehache* à reflexão levada adiante naquela Jornada, abrindo seu escopo às relações do espanhol com outras línguas no campo das práticas literárias e de tradução.

Centrada na relação do espanhol com outras línguas no ensino superior, a Jornada reuniu especialistas brasileiros e do âmbito internacional em duas mesas de debate. A primeira, “Línguas e avaliação na produção de conhecimento”, contou com a participação de Rainer Enrique Hamel (UAM, México), de Abel Packer, presidente da SciELO (Scientific Electronic Library Online) e de André Frazão Helene (Instituto de Biologia/USP). Com o intuito de instigar o leitor a assistir as exposições realizadas pelos participantes da mesa bem como o debate posterior, pinçamos a seguir alguns dos aspectos abordados.

Hamel enfatizou, mais uma vez, o caráter agressivo do monolinguismo vigente pelo fato de implicar o risco do pensamento único e reiterou a necessidade de produzir, na América Latina, ações que permitam implementar um quadro plurilíngue de políticas linguísticas nas CES (Ciência e Educação Superior). Esse quadro consistiria em fortalecer o português e o espanhol, sem desconsiderar as línguas indígenas, e também em reforçar as competências num inglês acadêmico para não consolidar uma relação de subalternidade com relação a essa língua. Entre esses dois polos se instalaria uma zona plurilíngue, promovendo o uso de outras línguas. Packer, por sua parte, apresentou os objetivos perseguidos pela criação da SciELO,

---

<sup>1</sup> A comissão foi integrada por docentes, alunos de pós-graduação da USP, do IFSP e da UNIFESP. Cabe destacar que a jornada recebeu apoio da APEESP e do Sindicato Sindicado de Jornalistas Profissionais no Estado de São Paulo.

dentre os quais destacou a necessidade de inserir a produção científica do Brasil e da América Latina no fluxo global de informação científica. Como tal fluxo deveria estar caracterizado por ser inclusivo é preciso que considere todas as áreas temáticas e geográficas e que seja multilíngue. Nesse sentido, apresentou quadros de 2019 que mostram a tendência na América hispano-falante de continuar publicando em espanhol, enquanto no Brasil aumenta a produção em inglês como fruto das políticas que o empurram a buscar o fator de impacto e atingir a citação, dando vazão à produção nacional. Por fim, falou da batalha do multilinguismo: de quão difícil e caro é manter essa prática na SciELO. O professor Helene, do IB da Universidade de São Paulo, por último, falou sobre os desafios de aumentar a colaboração internacional na produção científica, enfatizou a importância do português para os alunos em formação e trouxe a problemática concreta do Programa de Pós-Graduação de sua unidade, no qual há um 15% de alunos estrangeiros, sendo o 40% da América Latina. Ressaltou, nesse sentido, a necessidade do espanhol, afirmando que nesse caso a língua “não pode ser o inglês”, e elencou uma série de investimentos que se fazem necessários para uma aproximação dos parceiros latino-americanos. A fala dos três expositores, feita a partir de experiências e lugares diversos, contribuiu a mapear a complexidade da situação, trazendo especificidades que são desatendidas pelo processo que naturaliza o inglês como a língua universal da ciência no campo das CES.

A segunda mesa, “Relações entre línguas no espaço latino-americano”, foi composta por Sabine Gorovitz, professora da UnB e por Hedy Penner, da Universidad Nacional de Asunción, Paraguai. Os textos apresentados pelas pesquisadoras naquela ocasião abrem as páginas deste dossiê: o primeiro deles – “Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana” – é de Sabine Gorovitz em coautoria com Ángela Erazo Munoz e Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus. A reflexão aborda uma questão crucial: a necessidade de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global, porém não em detrimento dos idiomas locais, que precisam ser respeitados e valorizados. À análise cuidadosa de vários parâmetros do contexto regional as autoras acrescentam considerações conclusivas e propositivas, todas elas relevantes para a temática. O segundo artigo, de autoria de Hedy Penner, intitula-se “El guaraní en la educación superior a la luz de las tesinas de grado de la licenciatura en lengua guaraní”. Após apresentar a complexidade e as contradições que atravessam o processo de cooficialização do guarani no



plano da educação do Paraguai, a pesquisadora se concentra no nível superior e na análise do uso escrito dessa língua no âmbito acadêmico; para tanto, se debruça sobre um recorte de 132 trabalhos monográficos (“tesinas”) apresentados como exigência para concluir a graduação no professorado em língua guarani. A partir das contradições encontradas, as conclusões instalam uma série de interrogações que giram ao redor da questão do processo normalizador dessa língua.

Aos artigos presentes no dossiê acrescentamos duas entrevistas a especialistas que abordam aspectos considerados na convocatória da *abehache*. Trata-se de dois pesquisadores de reconhecida experiência no campo dos estudos da linguagem, com posturas que interpretam seu funcionamento em clara relação com a dimensão da exterioridade: o poder, a história, o social, o político. Ambos, aliás, estão fortemente vinculados à criação e à trajetória do Congresso Latino-Americano de Glotopolítica: José del Valle (CUNY) e Elvira Narvaja de Arnoux (UBA). José del Valle, forte defensor de uma linguística crítica, responde a uma série de perguntas que se relacionam com esse posicionamento, com aspectos da política panhispânica, com o lugar do espanhol na produção e circulação de conhecimento nas instituições universitárias norte-americanas e, ainda, com os vínculos que essa perspectiva crítica estabelece com os estudos literários. No caso da segunda entrevistada, Elvira Arnoux, as interrogações indagam sobre alguns dos objetos que, a partir de uma perspectiva glotopolítica, a pesquisadora foi delimitando ao longo de sua trajetória. Assim, com base na reflexão sustentada numa série de experiências e de intervenções particulares, Arnoux aborda a questão das línguas na produção de conhecimento e na educação superior, aspectos do discurso político e, ainda, o avanço do que se conhece como “leitura fácil”, prática que vincula aos atuais modos de regulação da discursividade e de controle do trabalho de leitura e escrita.

Acreditamos que tanto os artigos como as entrevistas que compõem o dossiê abordam a dimensão política das relações do espanhol com as outras línguas na produção do conhecimento, sinalizando o questionamento das hegemonias linguísticas e das hierarquias culturais, disciplinares e institucionais que as diversas práticas discursivas comportam. Além disso, as entrevistas trazem considerações sobre outros aspectos relevantes para conhecer o contexto neoliberal e o processo discursivo que faz do inglês a língua da ciência.

Em diálogo com o tema do dossiê, na *Vária* apresentamos dois artigos que refletem sobre a situação atual do ensino de espanhol em instituições de ensino médio do Brasil, sobretudo, a partir da revogação da Lei do espanhol 11.161/2005. Um deles analisa a situação do ensino do espanhol na rede federal em razão da implementação da nova Lei do Ensino Médio e da presença que essa lei atribui às línguas estrangeiras na grade curricular. A análise do caso particular do Campus São Paulo do IFSP abre um interessante espectro de sentidos produzidos em torno da oferta do espanhol na rede pública de ensino. Nessa linha de indagações, o segundo artigo debruça-se sobre o protagonismo da Associação de Professores de Espanhol no Estado da Paraíba (APEEPB) no debate pela manutenção e consolidação da oferta do ensino de espanhol e na formulação da Lei estadual 11.191/2018, que dispõe sobre a permanência da oferta do espanhol nos currículos do ensino médio.

Esta edição da revista oferece ainda dois artigos que se debruçam sobre a produção literária contemporânea da América Latina. O artigo “Poéticas gauchescas, políticas gauchas en el siglo XXI” indaga sobre os modos em que textualidades contemporâneas retornam ao gênero gauchesco e refuncionalizam seus motivos e símbolos. Títulos de Gabriela Cabezón Cámara, Pablo Katchadjian e Oscar Fariña são objeto de uma leitura crítica que indaga sobre a relação entre literatura, gênero e Estado. Já o artigo “Escritura y errancia en *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*, de Andrés Neuman” aborda a singularidade de formas literárias contemporâneas que assumem o deslocamento não apenas como registro de uma experiência globalizada do mundo que desestabiliza os pertencimentos territoriais e identitários, mas também como matriz experimental de modos narrativos marcados pelo hibridismo discursivo. Por último, o texto “Canudos – Tomochic: escritas de sublevação e resistência na América Latina” encerra esse número da *abehache* com uma instigante revisão da produção historiográfica e literária que se debruçou sobre eventos emblemáticos do final do século XIX: os massacres de Canudos, no Brasil, e de Tomochic, no México. Para além dos pontos em comum desses acontecimentos, é interessante sinalizar a abundante produção discursiva que retorna, uma e outra vez, com a insistência do trauma, sobre a significação desses eventos históricos.

María Teresa Celada

Ana Cecilia Olmos

# *Dossiê*

# Políticas linguísticas em prol da integração regional acadêmica latino-americana

Sabine Gorovitz<sup>2</sup>

Angela Erazo Munoz<sup>3</sup>

Paula Clarice Santos Grazziotin de Jesus<sup>4</sup>

**Resumo:** A internacionalização das universidades latino-americanas vem reforçando a assimetria que contribui para a manutenção de uma ciência monolíngue, atualmente anglófona, quando poderia oportunizar a consolidação de um espaço acadêmico regional comum. Essa construção se dá a partir do reconhecimento de um espaço geográfico e econômico comum, mas sobretudo de um espaço social alicerçado em saberes científicos. Analisaremos questões específicas, como a implementação de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global sem prejuízo dos idiomas locais. A cooperação entre os países da América Latina poderia consolidar um multilinguismo voltado ao desenvolvimento e à valorização das relações culturais e linguísticas entre seus países, cumprindo sua missão decolonial. Abordaremos algumas iniciativas para a cooperação que favorecem a circulação do conhecimento científico e tecnológico, tais como o Mercosul Educacional e a implementação da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA), que indicam o potencial da educação plurilíngue, baseada na intercompreensão.

**Palavras-chave:** Internacionalização acadêmica; Integração regional latino-americana; Políticas Linguísticas para Ciência e Educação Superior (PPLICES); Intercompreensão; Educação Plurilíngue.

**Resumen:** La internacionalización en las universidades latinoamericanas ha venido reforzando asimetrías que están contribuyendo a la manutención de una ciencia monolingüe, actualmente en inglés, pudiendo, en cambio, aprovechar esta situación para la consolidación de un espacio académico regional común. Dicha construcción se forja a partir del reconocimiento de un espacio geográfico y económico común, pero sobre todo a partir de un espacio social afianzado en saberes científicos. Analizaremos cuestiones específicas como la implementación de políticas lingüísticas capaces de abrir espacios a las lenguas de circulación del conocimiento global, sin perjudicar las lenguas locales. La cooperación entre los países latinoamericanos podría consolidar un multilingüismo encaminado al desarrollo y a la valorización de las relaciones culturales y lingüísticas entre sus países, cumpliendo con su misión decolonial. Abordaremos algunas iniciativas de cooperación a favor de la circulación del conocimiento científico y tecnológico como el Mercosur Educativo y la implementación de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), las cuales evidencian el potencial de la educación plurilingüe basado en la intercompreensión.

**Palabras clave:** Internacionalización académica; Integración regional latinoamericana, Políticas lingüísticas para la ciencia y la educación superior (PPLICES); Intercompreensión; Educación plurilingüe.

---

<sup>2</sup> Doutora em Sociolinguística. Professora Associada da Universidade de Brasília. E-mail: [sabinegz@gmail.com](mailto:sabinegz@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Ciências da Linguagem. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: [angela.erazom@gmail.com](mailto:angela.erazom@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Linguística. Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: [paula.jesus@ifsc.edu.br](mailto:paula.jesus@ifsc.edu.br)

## **Introdução**

Frente ao inevitável processo de globalização acadêmica, as universidades buscam orientar suas atividades de modo a interagir no cenário internacional, ainda que não tenham definido claramente sua política e estratégias de internacionalização. Nesse contexto reconfigurado por novas relações entre o local e o global, as instituições desempenham seu papel, sofrendo influências tanto das políticas governamentais nacionais e regionais, quanto das mundiais. Assim, para não ficar à margem desse processo, incontrolável apesar de desejável, buscam um caminho adequado para atuar simultaneamente nos cenários nacional, regional e internacional, cada dia mais competitivos. Com efeito, os processos globais econômicos, comerciais, de transporte e de comunicação projetam também as instituições de ensino em um panorama no qual a cultura, a ciência e as tecnologias exigem também um alto grau de globalização. O desafio é manter o foco nas problemáticas e necessidades locais, beneficiando-se de competências internacionais para a resolução desses problemas.

Nesse contexto, a internacionalização deve ser definida de acordo com o perfil das instituições e as necessidades das comunidades onde estão inseridas. Isso pressupõe escolher, dentre as diversas formas de cooperação, aquelas que tenham potencial para melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa localmente produzida, de modo a fomentar o crescimento perene e sustentável da região. As universidades devem, portanto, definir seu plano de internacionalização de acordo com necessidades locais, em diálogo constante com o contexto global, baseado em valores compartilhados, como o de solidariedade ativa e de governança universitária.

Esse é um desafio que se traduz por questões específicas, como a implementação de políticas linguísticas capazes de abrir espaço às línguas de veiculação do conhecimento global, mas não em detrimento dos idiomas locais, que precisam ser respeitados e valorizados. É também indispensável alcançar um equilíbrio entre a preocupação com os impactos sociais e a primazia industrial em várias escalas: desenvolver competências locais, estabelecer parcerias com atores políticos, dialogar com o setor produtivo, etc.

Para tanto, as instituições devem focar seus projetos acadêmicos em torno de temáticas transversais, multidisciplinares e interinstitucionais, além de estruturar redes territoriais de cooperação acadêmica. A construção de espaços acadêmicos regionais deve assim estar

voltada para a identificação dos entraves sociais de cada território, para o acesso e a inclusão, focando a construção/preservação do projeto de integração latino-americana.

Assim, um dos caminhos trilhados pelas universidades latino-americanas tem sido a construção de um espaço acadêmico regional comum, no âmbito de um processo de integração pautado na formação de identidade e cidadania regionais: uma América Latina da educação superior. Apesar da imensa discrepância entre países e instituições, que tem representado um obstáculo a esse movimento, a consolidação de um bloco regional seria a única possibilidade de competir no cenário global com os tradicionais polos hegemônicos de produção do conhecimento e reverter as assimetrias que o caracterizam. Para tanto, os projetos de internacionalização das instituições precisam se traduzir por um projeto comum e por uma série de práticas voltadas para a consolidação coerente do bloco, como pesquisas colaborativas, currículos inovadores descolonizados e voltados para os contextos locais, reciprocidade entre instituições, etc.

Esse contexto acadêmico, reconfigurado por dinâmicas de produção e circulação do conhecimento a nível global, impõe a necessidade de promover/proteger o caráter multilíngue e multicultural das instituições, nas quais as línguas desempenham um papel central. Diante desses desafios, práticas comunicativas multilíngues emergem como condição indispensável para responder a problemas relacionados à participação e inserção de estudantes e pesquisadores, bem como à formação de equipes científicas internacionais, seguindo o objetivo de uma produção científica colaborativa. Partindo de tal premissa, a cooperação entre os países da América Latina poderia se consolidar em torno de uma política linguística adaptada, promovendo um espaço multilíngue voltado a questões do desenvolvimento latino-americano, mas também à valorização das relações culturais e linguísticas entre seus países: pesquisas de caráter interdisciplinar e intercultural; professores de distintos países da AL; português e espanhol no cotidiano das atividades acadêmicas; pluralismo linguístico e valorização das culturas dos participantes dos distintos países envolvidos, um espaço aberto aos diversos idiomas minorizados de todos os países latino-americanos (línguas nativas e de imigração), buscando seu reconhecimento e garantindo sua presença nas práticas cotidianas do sistema educacional.

Esse reconhecimento seria a forma mais efetiva e concreta de superar a relação histórica de conflito entre os idiomas e a “naturalização” institucional do monolinguismo no

âmbito dos países latino-americanos e de suas universidades. Para isso, é necessário o protagonismo de todos os agentes nas diversas instâncias da instituição, assim como a adoção de diretrizes considerando o ensino de línguas próximas, a imersão dos estudantes estrangeiros por meio de relações linguísticas pautadas na intercompreensão, que leva a uma rápida progressão linguística, sem perder de vista a heterogeneidade dos grupos em contato.

Questiona-se aqui até que ponto é viável apostar numa unidade regional latino-americana para sustentar essa integração acadêmica regional e no que se sustenta essa ideia de América Latina? Para responder a essa pergunta, partimos da premissa de que a construção de uma região se dá a partir do reconhecimento de um espaço geográfico e econômico comum (o que ela é capaz de produzir em termos de acúmulo de capital econômico), mas sobretudo de um espaço social alicerçado em seus saberes científicos. Assim, apesar da heterogeneidade de sua composição cultural e social, manifestada principalmente em seus aspectos linguísticos, essa política deve se traduzir por estratégias de construção de um sentimento de pertencimento latino-americano, com base na construção de *habitus* linguísticos e culturais capazes de assentar a formação social da região. Para além da diversidade de constituição cultural de cada nação que compõe o bloco, é necessário apostar nas características comuns sedimentadas por processos históricos típicos da colonização.

## **1 Integração acadêmica latino-americana**

### **1.1 A invenção da América Latina**

A reflexão sobre integração acadêmica regional prescinde de um questionamento prévio quanto à existência/reconhecimento de uma região para além de sua mera delimitação geográfica. Em que medida essa construção simbólica, dificilmente objetivável, traduz um espaço de pertencimento? Seria ela uma mera estratégia geopolítica de fortalecimento regional? Para além de processos históricos compartilhados, prototípicos da colonização, pouca semelhança se expressa quando descritos os contextos em sua composição cultural e social, extremamente heterogênea. Para Alcira ARGUMEDO (2004: 15),

[...] a América Latina reflete, necessariamente, uma terra de dor e desesperança, de fusões genéticas, de uma heterogênea composição de uma identidade nacional,

próprias de territórios unificados originalmente por processos traumáticos de conquistas e colonização, a partir de sua posição no mundo.

Esses pressupostos sugerem que a América Latina seria concebida como região basicamente a partir de sua posição no mundo, como um grupo de nações exploradas pelos distintos colonizadores, ou seja, um espaço social fortemente determinado por seu processo de colonização.

Para BERTOLLETI (2017: 39),

[...] o sentimento que aproxima os povos latino-americanos se elaborou em seu histórico de exploração e de sua posição diante do capitalismo mundial. Sendo assim, o entendimento do que consiste ser um agente latino-americano passa pelo reconhecimento e entendimento da complexa relação de poder que se deu na trajetória histórica deste espaço.

[...] a síntese dos embates encontra-se como produto de séculos de imposições europeias que alimentaram um espaço latino-americano subalterno às imposições de seus colonizadores.

Em sua obra *El problema de la identidad latino-americana*, Leopoldo ZEA (1985: 13) aponta a ausência de uma cultura comum, apesar dessa herança colonial compartilhada, afirmando que essa construção manifesta mais uma legitimação externa por aqueles que hegemonicamente delimitam e constroem fronteiras territoriais do que propriamente por aqueles que a constituem. Qual seria então a pertinência de apostar num ativismo comum pela formação de um bloco, seja ele econômico, social ou acadêmico?

BOURDIEU (1989) se refere a modelos de integração regional como forma de impor uma definição legítima das divisões do mundo social. Já ANDERSON (2019) sugere que essa representação surgiria de um difícil exercício de abstração, da síntese de uma determinada conjuntura histórica, transformada ao longo das trajetórias, carregada de um importante peso ideológico e político. O autor ainda menciona a formação de uma comunidade a partir de um sentimento imaginário, forte o suficiente para criar solidariedades entre indivíduos que pouco compartilham, dentro de um espaço heterogêneo marcado pela diversidade socioeconômica, histórica, cultural e linguística. Ele discute também a questão da língua que, ainda que atrelada a outras práticas culturais, é posta como liga entre comunidades.



Diante do exposto, o que dizer da região em termos linguísticos, também marcada pela heterogeneidade, apesar da forte predominância de dois idiomas herdados da colonização, o espanhol e o português? Esse monolinguismo construído por sucessivas políticas de branqueamento da população teria contribuído com a perenização desse sentimento, traduzindo-se por algum tipo de formação identitária? As múltiplas línguas minoritárias faladas na América Latina manifestariam, ao contrário, o quão distintos são seus processos de formação cultural? Sejam quais forem as respostas a tais indagações, existe hoje um potente, ainda que instável e intermitente, desejo de integração por parte das nações da região que se sedimentou paulatinamente por ações políticas e decisões institucionais.

## 1.2 A institucionalização da integração regional

Os vários processos de construção de uniões regionais, a exemplo da União Europeia, especialmente bem-sucedida em seu projeto de unidade acadêmica, configuram-se inicialmente em torno de um projeto econômico e político, sempre em meio a profundos enfrentamentos entre diferenças culturais e identitárias dos povos que a compõem. Assim, o conceito de integração é apresentado por PASQUINO (1998: 632) como um ato que busca a superação das divisões e rupturas, a união orgânica entre membros de uma organização. O autor ressalta ainda que a integração regional só se estabelece por meio de relações de poder entre grupos, quando, por meio de uma influência exercida por alguns sobre a totalidade de um território antes fracionado, se respalda a construção de uma identidade comum entre grupos distintos, sejam eles étnicos, linguísticos, religiosos e regionais, que adquirem o sentimento de integrar a mesma comunidade política (1998: 633). Essa construção se efetiva e se consolida tanto por meio de fatos, institucionais e históricos (constituição de acordos e decisões políticas), quanto de personagens particularmente ativos nessa articulação<sup>5</sup>.

A institucionalização da América Latina se constitui paulatinamente entre as décadas de 1950 e 2016, por meio de sucessivos instrumentos legais, tal como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), de 1948; a Associação Latino-Americana de Livre Comércio (ALALC), de 1962 a 1980, substituída pela Associação Latino-Americana de

---

<sup>5</sup> No caso da América Latina, Juan Eganã, que introduz o ideal de formação de uma união americana, Juan Martínez de Rozas e Bernardo Monteagudo, que defenderam as necessidades dos povos de origem espanhola e de sua independência, José Martí, líder do movimento pela independência cubana, ou ainda Simón Bolívar.

Integração (ALADI). Na mesma década, se estabelece o Mercado Comum Centro-Americano, a Associação de Livre Comércio do Caribe (CARIFTA), tornando-se em 1973 a Comunidade do Caribe (CARICOM). Outros dois importantes exemplos de instituto, visando à integração econômica regional e a cooperação entre os países membros, foram a constituição da Comunidade Andina (CAN<sup>6</sup>) e a Organização do Tratado de Cooperação Amazônica (OTCA).

Na década de 1990, motivado pela necessidade de inserção dos mercados, da troca de conhecimentos e tecnologias em favor do processo produtivo, institui-se, em 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção, a primeira versão de um Mercado Comum, passando por períodos de maior e menor incentivos por parte dos diferentes governos dos Estados membros. Em 1994, é firmado o Protocolo de Ouro Preto que define as bases constitutivas do Mercosul e seu organograma<sup>7</sup>, a estrutura de funcionamento e a forma como seriam articuladas suas decisões. Enfim, institui-se a União das Nações Sul-Americanas (UNASUL), em 2008, como espaço de integração e união cultural, social, econômica e política, com foco nas políticas sociais, na eliminação das desigualdades e na inclusão social e participação cidadã. Assim, constituem-se as bases de um movimento paulatino de integração acadêmica.

### 1.3 Da integração regional à integração regional acadêmica

O processo de integração acadêmica impõe-se como uma das etapas de consolidação da integração econômica, política e social, de certa forma em reação ao modelo neoliberal ascendente que se estrutura em torno da meritocracia e da concorrência por meio dos ranqueamentos internacionais que silenciam parte do mundo científico. Assim, ainda que de forma heterogênea e não consensual, o Mercosul Educacional consolida-se como um espaço estratégico das novas esquerdas, um modelo anti-imperialista capaz de promover uma contra-hegemonia latino-americana. Esse espaço de integração busca construir-se com base num capital cultural, social, econômico e político comum, priorizando as políticas sociais e a

---

<sup>6</sup> Bloco econômico de países da América do Sul, formado em 1969, por meio do Acordo de Cartagena e que possui, atualmente, como países membros, Bolívia, Colômbia, Equador e Peru. Seu objetivo inicial centrou-se na busca pelo desenvolvimento econômico e social harmônico dos países membros, além de preconizar a integração entre os países do bloco (COMUNIDAD ANDINA, 1969).

<sup>7</sup> Conselho do Mercado Comum (CMC); Grupo Mercado Comum (GMC); Comissão de Comércio do Mercosul (CCM); Comissão Parlamentar Conjunta (CPC); Foro Consultivo Econômico Social (FCES) e Secretaria Administrativa do Mercosul (SAM).

Educação, de modo a fortalecer a democracia e reduzir as assimetrias dos países do bloco. Nessa perspectiva, o **Mercosul Educacional** afirma-se como

[...] um espaço regional onde se prevê e garante uma educação com equidade e qualidade, caracterizada pelo conhecimento recíproco, a interculturalidade, o respeito à diversidade e à cooperação solidária, com valores compartilhados que contribuem para a melhoria e democratização dos sistemas educacionais da região e oferecer condições favoráveis para a paz, por meio do desenvolvimento social, econômico e humano sustentável.

[...] formar um espaço educacional comum, por meio da coordenação de políticas que articulem a educação com o processo de integração do MERCOSUL, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional, com o objetivo de alcançar uma educação de qualidade para todos, com atenção especial aos setores mais vulneráveis, em um processo de desenvolvimento com justiça social e respeito à diversidade cultural dos povos da região. (MERCOSUL, 2006)

Pautado em seus sucessivos planos trienais para a Educação, definiu paulatinamente as orientações de um consistente projeto de integração acadêmica em torno do ensino bilingue, de espanhol e português – as línguas oficiais do Mercosul; da compatibilização dos sistemas educativos entre os países do bloco; do reconhecimento de titulação (com o início de um processo de transferência de créditos e de acreditação de diplomas) e da mobilidade acadêmica concentrada na região. Outra importante iniciativa voltou-se para a definição de indicadores coerentes para o compartilhamento de conhecimento e pesquisas conjuntas. Assim, constituem-se progressivamente de redes de instituições universitárias e de pesquisadores da região, em torno de núcleos de cooperação e programas de transferência e intercâmbio de conhecimento e tecnologia. Aos poucos, toma-se consciência também da necessidade de compartilhar conhecimentos da história de cada país da região e de construir currículos com base na cultura e línguas da região.

#### 1.4 A educação superior na América Latina

Como indicado, ainda que a América Latina se configure como uma colcha de retalhos de países com características heterogêneas, constitui-se num pano de fundo bastante homogêneo, por seu passado colonial e processos de escravidão, seguidos de processos de independência dando lugar a regimes autoritários que culminam com contextos endêmicos de

desigualdade. Essa situação, que se impõe hoje como uma das principais características das sociedades latino-americanas, se reflete em seu contexto acadêmico, ainda que algumas instituições venham se destacando nos contextos internacionais, assemelhando-se mais às de países hegemônicos. A título de ilustração, a região reúne hoje mais de 5.000 instituições de ensino superior, sendo 40% delas privadas, embora as universidades públicas detenham 75% das matrículas nos níveis de mestrado e doutorado. O investimento estatal nestas áreas é de 0,5% a 0,8% do PIB. Esse cenário deficiente compartilhado pelos países da região faz com que as iniciativas de integração se pautem na busca de qualidade e acessibilidade, excelência e inclusão.

Outra forte preocupação é o da comparabilidade, por meio do fortalecimento de mecanismos de acreditação e reconhecimento de diplomas entre instituições latino-americanas. Se essas iniciativas se materializam em convênios multi e bilaterais, é principalmente nas sucessivas formações de redes que buscam alcançar essa integração: o *Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (IESALC) – UNESCO; a União das Universidades de América Latina e das Caraíbas (UDUAL), criada em 1949 como órgão regional de assessoria; a Organização Universitária Interamericana (OUI), criada em 1979; e o *Consejo de Rectores por la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica* (CRISCOS), de 1990. Destacam-se, ainda, a Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM), criada em 1991, com instituições da Argentina, da Bolívia, do Brasil, do Chile, do Paraguai e do Uruguai, que busca incentivar o processo de integração por meio da criação de um espaço universitário pautado na cooperação cultural, acadêmica, científica, tecnológica e educativa entre os países-membro; a *Red de Universidades Regionales Latinoamericanas* (UREL), de 1996, cuja proposta é construir um espaço destinado a possibilitar a realização de ações de intercâmbio entre instituições por meio da criação de cursos direcionados às áreas estratégicas, subsidiando a criação de cátedras latino-americanas, incentivando a formação de grupos de estudos e a publicação de produções científicas regionais; e a *Red de Macrouiversidades Públicas de América Latina y el Caribe* (REDMACRO), criada em 2002, que teve como foco a defesa, a promoção e a consolidação da autonomia universitária, com base em sua função social, ressaltando-se a focalização na cooperação e na mobilidade universitária.

Esse conjunto de iniciativas, que visam à cooperação entre instituições da região de

modo a favorecer a circulação do conhecimento científico e tecnológico, numa tentativa de formação de um espaço de educação superior coerente e acessível, enfrenta permanentemente entraves ligados tanto às instabilidades econômicas quanto aos contextos políticos flutuantes das diferentes nações da região. Além disso, esse ensejo de integração regional é permanentemente ameaçado pelas representações veiculadas e fomentadas aos longo de séculos de dominação e de hegemonia, que ainda impregnam o imaginário dos alunos e docentes com a ideias de que a excelência ainda se encontra nos países do chamado Norte, aos quais é preciso se submeter para construir um caminho acadêmico de sucesso.

## **2 Políticas linguísticas e integração acadêmica na AL**

### **2.1 Internacionalização acadêmica**

A discussão sobre integração acadêmica latino-americana prescinde de uma reflexão sobre as próprias instituições de educação superior, espaços estratégicos de promoção do diálogo e das parcerias responsáveis pelas intervenções efetivas na realidade a partir do fazer acadêmico, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Analisando os documentos de suas políticas institucionais, observa-se uma tendência das instituições brasileiras a investir nas parcerias com países hegemônicos, sustentada pela predominância da língua inglesa, especialmente nas publicações científicas (JESUS 2018), o que indica a importância de pensar o papel da Política e Planejamento Linguístico para a Ciência e a Educação Superior (PPLICES), conforme conceituado em OLIVEIRA *et al.* (2017), na construção e preservação desse projeto de integração de identidade latino-americana.

A hegemonia da língua inglesa no campo da ciência na contemporaneidade é lida pelo senso comum como um fenômeno natural e inofensivo. Um olhar político-linguístico, entretanto, observará que a hegemonia de uma língua na produção e circulação do conhecimento é um fenômeno historicamente construído e que diferentes idiomas têm se revezado para ocupar esse lugar. Como apontam SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON (2010: 79): “*The languages have accompanied political and economic influence, being invariably backed up by military might*”. Assim foi na Antiguidade e Idade Média, com a hegemonia do latim como língua da ciência e, mais tarde, com o alemão e o francês:

*At the beginning of the century and during the first two decades there were actually three roughly equal languages of science, namely English, French and German, to list them alphabetically. It is hard to say which of them was altogether of more importance, since this can be measured in various ways for which adequate data are not always readily available. (AMON 2001: 343)*

Com as duas guerras mundiais e a guerra fria, seguidas da globalização da economia, o inglês ganhou força junto com o fortalecimento político, econômico e militar dos países anglófonos, sobretudo dos Estados Unidos. E assim o monolinguismo da vez pertence à língua inglesa. Isso é problemático do ponto de vista latino-americano, pois apresenta a esse continente, em especial às suas instituições de educação superior, uma questão urgente: como sobreviver ao monolinguismo do inglês? Como ter visibilidade no contexto internacional sem abandonar o projeto de construção de uma América Latina integrada, com uma identidade construída a partir de uma perspectiva própria, quando novas colonialidades surgem para dizer, de um olhar externo, o que é ser latino-americano?

A internacionalização das universidades não pode se esquivar dessa questão, até porque à educação superior cabe a missão de promover a decolonialidade do saber. PORTO-GONÇALVES (2005: 3) afirma que “[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. A não consolidação de uma identidade latino-americana está relacionada a essa herança, que até hoje se perpetua na educação superior. A hegemonia do inglês como língua das publicações e do processo de internacionalização é um indício desse cenário.

SINGH (SINGH e HAN, 2017) investigou a possibilidade de abordar a diversidade linguística na universidade como uma ferramenta de pesquisa. De acordo com o autor, quando um estudante pesquisador é incentivado a recorrer a todo seu repertório linguístico na produção de conhecimento, os resultados são teorizações mais ricas e mais complexas, construídas a partir de um olhar único sobre o objeto de estudo. Nessa perspectiva, a América Latina deveria investir em políticas que resgatem e valorizem a presença das línguas em suas instituições, indo além da promoção do acesso à língua hegemônica –que, embora seja uma necessária ferramenta de inclusão, não deve ser a única, sob pena de manutenção das subserviências e perpetuação do pensamento colonial.

## 2.2 Relações entre línguas

De uma perspectiva político-linguística, é possível pensar que haja uma saída para essa assimetria nas relações no próprio processo de internacionalização das instituições de educação superior. O primeiro passo é pensar a presença das línguas na América Latina como um recurso em vez de um problema. O predomínio de duas grandes línguas majoritárias na região, o português e o espanhol, podendo os falantes de ambas comunidades linguísticas se valer da intercompreensão em suas interações, abre um caminho de integração e de fortalecimento extremamente robusto. A tal ponto que é um desafio responder como essa construção permanece, em tantos pontos, apenas um potencial. Eis a força de uma política hegemônica e também o que justifica a necessidade de políticas que promovam a relação entre as línguas presentes na América Latina.

As identidades nacionais, construídas ao longo dos séculos por violentos processos de silenciamento das línguas nacionais, incutiram no cidadão comum o mito de que os países latino-americanos são formados por nações monolíngues, que falam português e espanhol e têm como meta um bilinguismo com o inglês, que seria uma condição para a inclusão de indivíduos e Estados no centro do sistema capitalista. Mas há outro caminho possível, este sim projetado a partir de um compromisso com a valorização de fato de uma identidade latino-americana, um processo de autoconhecimento que passa pela visibilização das línguas e culturas originárias e dos saberes nelas guardados. Esse movimento pode e deve ser sediado e liderado pela academia latino-americana, colocando um espelho diante da América Latina de modo a enxergar sua própria face com os próprios olhos e descobrir um rosto que tantas vezes lhe foi mostrado em pinturas com as cores do Norte.

Essas políticas de valorização da diversidade linguística latino-americana podem ser implementadas por meio de uma intervenção no status dos idiomas. Ações de cooficialização incluem e preservam as línguas e elevam o status dos saberes por elas carregados. Exemplo disso, no Brasil, é a disposição da Lei 10.246, de 2002, que elevou a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) à condição de língua oficial, legitimando seu uso legal e garantindo o direito ao acesso a serviços públicos (como saúde e educação) nessa língua.

As práticas e políticas que predominam hoje, como aponta JESUS (2018), valorizam e

recompensam indivíduos e instituições que investem em ampliar a presença da língua hegemônica — por meio de ensino, pesquisa, publicações e outras ações — em seus espaços. Essa convalidação do monolinguismo se efetiva por meio dos ranqueamentos e da consequente distribuição de recursos financeiros e oportunidades de mobilidade estudantil, por exemplo. A presença de outras línguas, em geral, é ignorada, o que contribui para sua invisibilização e minorização. Se, por outro lado, as PPLICES fossem pautadas pela promoção do multilinguismo, o próprio processo de internacionalização seria potencializado, pois, como afirma DE SWAAN (2010: 56), são os indivíduos multilíngues que mantêm a unidade da humanidade, pois conectam culturas diferentes.

### 2.3 Valorização das línguas e integração acadêmica

Partindo de tais premissas, que PPLICES implementar para a promoção do multilinguismo? Conforme JESUS (2018), quatro princípios deveriam orientar a elaboração de políticas para as línguas nessa esfera. O primeiro deles propõe pensar uma metodologia de pesquisa pós-monolíngue, ou seja, a assunção da diversidade linguística como uma ferramenta de produção de conhecimento. Em segundo lugar, a ampliação do uso da tecnologia para a produção e a circulação de conhecimento (JESUS 2018: 160), considerando que as ferramentas de comunicação e tradução hoje permitem um contato muito mais rico entre línguas e culturas, sendo cada vez menos justificado que exista algum idioma com status de língua franca para viabilizar o fazer da ciência e da educação superior em nível global. O terceiro princípio é a promoção de redes (JESUS 2018: 168), segundo o qual o multilinguismo precisa que os pesquisadores sejam estimulados a implementar parcerias com pares não a partir de um interesse bibliométrico mas sim das potencialidades de produção de conhecimento relevante para suas áreas. Finalmente, o quarto princípio é a decolonialidade, promovendo por meio de políticas linguísticas uma academia que contribua para a igualdade e a justiça (JESUS 2018: 177).

Esses quatro elementos podem ajudar a pensar ações para potencializar essa aproximação entre as propostas acadêmicas e de internacionalização das IES na América Latina. De modo paralelo à promoção do acesso ao inglês, é possível pensar ementas e conteúdos comuns, alinhar a formação docente, encontrando espaços de convergência que



aproximem e permitam o estabelecimento de redes de pesquisa fortes, que ecoem no espaço internacional como uma fonte de conhecimentos novos, elaborados a partir da perspectiva latino-americana.

### **3 Proposta de educação plurilíngue e intercompreensão**

Ao longo deste artigo, observamos diversas etapas e processos em torno da internacionalização da educação superior na América Latina, e a forma como as línguas desempenham um papel central nessas dinâmicas, ainda que pouco reconhecido. Cabe lembrar que as políticas linguísticas, assim como a implementação e a continuidade das iniciativas de internacionalização da educação, dependem da conjuntura social, política e econômica dos países da região. Não é a toa que somente a partir dos anos 90 países como Colômbia e Bolívia passam a reconhecer, dentro de suas constituições, a diversidade linguística e cultural do país, permitindo assim a implementação de propostas educativas em prol dessa diversidade.

Nos espaços de integração econômica e regional, geralmente se discutem pautas para a criação de modelos educativos ou de formação profissional com a finalidade de promover a mobilidade e facilitar a comunicação entre os cidadãos dos países que compõem tais espaços. Na Colômbia, por exemplo, o Plano Nacional do Bilinguismo 2004-2019 foi concebido como uma estratégia de suporte a acordos internacionais como a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) (TRUSCOTT DE MEJIA et al 2011), com um incentivo de implementação do ensino de língua inglesa no básico nas escolas públicas e privadas do país. Paralelamente, Argentina, Brasil e Uruguai iniciam a implantação de programas e leis nacionais a favor do ensino do espanhol e do português com o objetivo de consolidar as línguas do Mercosul (DE CASTILLO 2008) e assim contribuir com os processos de integração regional.

Como já mencionado, em 1991 foi criado o Mercosul Educativo, que visa ao desenvolvimento das políticas públicas, a promoção da integração e do desenvolvimento de projetos educativos, a criação e a implementação de programas e projetos comuns em toda a região do Mercosul e países associados. No âmbito desse projeto, foram desenvolvidas diversas ações a favor da valorização do plurilinguismo, dentre as quais o Projeto de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o Sistema de Certificação Regional dos Cursos Superiores

dos países do Mercosul e países associados (ARCU-SUL), um sistema de validação dos programas e dos diplomas de nível universitário entre os países membros de modo a fomentar a mobilidade acadêmica e profissional.

Na mesma perspectiva, em 2007, iniciou-se a discussão para a criação de uma instituição universitária com o objetivo de promover a integração regional e os intercâmbios científicos partindo das realidades e das temáticas latino-americanas. A partir da referida proposta, o Brasil apoiou a iniciativa de implementação da Universidade da Integração Latino-americana (UNILA), que desde 2010 abre as suas portas para acolher estudantes e professores estrangeiros provenientes, em grande parte, de países latino-americanos. No Brasil, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011), foram criadas várias instituições de educação superior, e foi implementado um grande número de projetos educativos. Dois deles possuem caráter de integração de populações estrangeiras chamando especialmente a nossa atenção: a Universidade Federal de Integração Latino-Americana (UNILA), iniciando as suas atividades em 2010, e a Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2011.

É importante ressaltar que existem já há muitos anos outros projetos como programas de intercâmbio, editais especiais para estrangeiros (refugiados, visto humanitário), acordos de mobilidade e diversas iniciativas em várias universidades brasileiras que visam à integração, à circulação de pessoas e à promoção das línguas. No entanto, o contexto da UNILA abre um espaço de observação sobre as políticas e as práticas linguísticas educativas de uma população principalmente lusófona e hispanofalante em situação de migração acadêmica. Uma pesquisa doutoral<sup>8</sup> prévia sobre essa intuição nos permitiu a observação e a coleta de dados aqui discutidos de forma a ilustrar o papel da intercompreensão em línguas românicas como ferramenta de comunicação e integração científica e cidadã.

Nesse contexto, observam-se no espaço latino-americano diversas iniciativas de oferta de ensino em línguas estrangeiras para promover a mobilidade e a internacionalização, principalmente em inglês. Entretanto, encontramos projetos educativos, fundamentados em proposições inovadoras e promissoras nas línguas locais, com o objetivo de resistir à imposição de uma língua franca para a ciência. É o caso do México, que implementou um

---

<sup>8</sup> Alguns dos exemplos e dos dados desta análise foram desenvolvidos na tese doutoral de ERAZO MUNOZ, A. (2016). *L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine* (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue. Orientador: Christian Degache, LIDILEM, Université Grenoble-Alpes. <http://www.theses.fr/2016GREAL001>. 06/07/2016.

projeto nacional de treze universidades interculturais em diversos Estados do país, ou ainda do Equador, com a *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi*. Oficializada em 2004 e provisoriamente fechada desde 2013, instituiu no seu currículo, além das línguas, propostas de inclusão de saberes tradicionais oriundos da própria população local. A situação linguística e cultural dessas universidades consolida a oficialização e institucionalização do modelo intercultural como forma de administrar a diferença e a diversidade. Segundo VARGAS MORENO (2016: 126),

*Este modelo se ha materializado en lo que Barnach-Calbó (1997) y Salmerón Porras (2010) han denominado «Educación Intercultural Bilingüe», apuesta que busca trascender el carácter lingüístico y de traducción propio de la educación para indígenas, dando cuenta de conocimientos, historias y valores propios en un diálogo horizontal con la cultura nacional (no indígena); el modelo intercultural bilingüe supone una educación ya no para los indígenas sino desde y con los indígenas, en donde comunidades y organizaciones participen activamente por la transformación de las realidades locales.*

À luz desses modelos educativos no continente, apreende-se o contexto no qual a Universidade de Integração Latino-Americana (UNILA) emerge e se constitui. No ano de 2008, foi instituído pelo Mercosul um programa universitário com o intuito de apoiar a mobilidade dos estudantes e docentes da educação superior. A demanda emerge da “*necesidad de una estructura que permita conectar los resultados de la enseñanza y de la investigación con las necesidades reales de la integración y del desarrollo de las sociedades suramericanas*” (BRICEÑO RUIZ 2011: 251). O projeto de uma instituição de educação superior supranacional visando à integração e mobilidade regional foi inicialmente uma aposta de vários países do Mercosul. Contudo, diversos motivos, principalmente econômicos, políticos e administrativos, levaram o Brasil a encaminhar a proposta da construção da universidade no território nacional em 2009. No ano seguinte, foi sancionada a Lei 12.189, de 12 de janeiro de 2010, que oficializa a criação da UNILA, recebendo, nesse mesmo ano, a primeira leva de estudantes e professores com quatro cursos de graduação.

De acordo com os documentos oficiais, “são princípios da universidade a interdisciplinaridade, a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, a integração solidária e a gestão democrática” (UNILA 2013: 15). Observa-se, portanto, que, dentre os componentes da universidade, explicita-se o caráter bilíngue português-espanhol da

instituição, como menciona o Plano de Desenvolvimento Institucional (2013-2017): “[...] entre suas condições culturais para a realização do projeto latino-americano e caribenho, caracteriza-se pelo princípio do bilinguismo (português/espanhol), o qual é articulado nos diversos espaços científicos e pedagógicos da universidade” (PDI UNILA 2013: 17).

Embora não haja um documento oficial da universidade que institua a política linguística adotada pela instituição, alguns instrumentos legais internos, como o Regimento Geral da UNILA, artigo 111, 2013, esboçam orientações linguísticas: “O ensino na UNILA, bilíngue e interdisciplinar, em consonância com sua missão institucional”. Nesse sentido, estudantes e professores podem recorrer ao português e/ou ao espanhol em suas atividades acadêmicas. Ademais, todos os cursos de graduação contemplam em seus currículos um Ciclo Comum de Estudos, composto por três eixos: a) Estudo compreensivo sobre a América Latina e Caribe; b) Epistemologia e Metodologia; c) Línguas Portuguesa e Espanhola. Assim, todos os estudantes de graduação recebem uma formação linguística, com duração de seis a oito horas semanais, ao longo dos três primeiros semestres. Tal situação difere do tratamento conferido ao corpo técnico administrativo, predominantemente brasileiro, aos professores visitantes, substitutos e efetivos e aos alunos da pós-graduação, para os quais não é exigido nenhum tipo de formação ou proficiência linguística no momento do ingresso nem ao longo de seu percurso acadêmico. Essa situação gera assimetrias (diglossia) que se refletem principalmente na predominância do português como língua de comunicação no contexto institucional. Com efeito, como apontam ERAZO, DEGACHE e da SILVA (2019: 35), "apoiado pelas leis nacionais brasileiras e justificado pela grande presença de lusófonos (frente à população minoritária hispanofalante), o uso privilegiado do português sobre o espanhol é uma realidade".

Evidencia-se assim a ausência de diretrizes e alinhamentos específicos sobre as práticas linguísticas no contexto da universidade, bem como uma reflexão sobre o conceito de bilinguismo como embasamento de um projeto pedagógico, ainda que a proposta da UNILA seja um exemplo para o continente. Como aponta o estudo realizado por ERAZO MUNOZ (2016), esse vácuo pode ser percebido como um espaço de liberdade para o falante, que pode optar por uma língua ou por outra, de acordo com a circunstância, potencializando assim o surgimento de fenômenos de contato linguístico, como o falar bilíngue e a intercompreensão.

A intercompreensão é, de fato, uma prática comunicativa ancestral, principalmente entre comunidades em situação de fronteira e contato linguístico. De acordo com ESCUDÉ e JANIN (2010: 6),

*Le fait de communiquer, directement ou indirectement, en recourant à sa langue et en comprenant celle de l'autre était en même temps une très vieille pratique, à laquelle on recourait avec un empirisme plus ou moins maîtrisé, selon les circonstances, les nécessités ou les capacités de chacun.*

Nesse contexto, uma instituição acadêmica, situada na cidade de Foz do Iguaçu, na fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, considerada bilíngue e constituída por pessoas de diversas nacionalidades, apresenta um panorama favorável à prática da intercompreensão como forma de comunicação. Segundo DEGACHE e GARBARINO (2017), a intercompreensão é uma forma de comunicação em que os falantes, ainda que falem línguas distintas, compreendem uns aos outros, mobilizando um conjunto de estratégias comunicativas e socioculturais.

No caso da UNILA, em que o espanhol e o português são "autorizados" no contexto acadêmico, a prática da intercompreensão é recorrente em sala de aula, em casos em que o professor hispanofalante apresenta o conteúdo da aula em espanhol a alunos brasileiros, que intervêm em português. No entanto, para que isso aconteça, BLANCHET (2018: 34) aponta que é necessário contar com uma certa aceitação desse modo de comunicação e que haja acordo entre os interlocutores, seja tácito ou explícito, colaborativo (em cooperação) ou conflituoso (em oposição).

Assim, a exemplo da UNILA, a prática da intercompreensão e da comunicação plurilingue revela-se muito pertinente como forma de interação em contextos acadêmicos internacionais e de encontro científico, como seminários, congressos, reuniões.

A UNILA baseia-se em uma política linguística acadêmica implícita de "bilinguismo receptivo" e no reconhecimento do espanhol e do português como línguas de interação, abrindo uma possibilidade de comunicação e de produção muito interessante para o continente, como aponta HAMEL (2013: 337):

*En síntesis, la comunidad hispana y lusitana, por su tamaño, historia, dinámica y riqueza, no deberían abandonar el desarrollo de su lengua en ningún espacio de la actividad*

*humana. Y el uso de las lenguas en el campo de las ciencias, tecnologías y la educación superior ocupa un lugar estratégico de primer orden de la relación global entre las lenguas.*

Ainda para autores como BERTHOUD (2013), o multilinguismo é cada vez mais evidenciado como um antídoto para um modo unificado de fazer ciência, garantindo a pluralidade de perspectivas e conhecimentos. Na mesma direção, CERQUIGLINI (2013: 14) aponta:

*C'est en travaillant par équipes que les étudiants et les enseignants peuvent entrer dans des systèmes d'échange divers qui les rendent performants, qui leur donnent légitimité et productivité dans la communauté scientifique internationale. Or cette communauté scientifique est nécessairement plurilingue, et doit le rester.*

Assim, a intercompreensão, seja como forma de comunicação ou como abordagem pedagógica entre línguas próximas, atrai e atrai cada vez mais o interesse de universidades e atores políticos, uma vez que se apresenta como um caminho para a promoção de uma sociedade multilíngue e multicultural cujos cidadãos são capazes de negociar maneiras diferentes de comunicação.

## **Conclusão**

Como vimos, o final da primeira década do século XXI inaugura os movimentos de internacionalização da educação superior, o que poderia ter alavancado um movimento de integração regional. Lamentavelmente, também enseja sua negação, quando não se implementam ações deliberadas de resistência às hegemonias. Os Estados, compreendendo que, no mundo global, é inviável promover a educação superior de forma isolada, investem em internacionalizar suas universidades a partir de parcerias estratégicas. Buscam prioritariamente atender aos anseios da competição científica e da meritocracia acadêmica, que se traduzem pelos rankings internacionais. Nessa busca, a escolha se impõe de que parceiros para que projeto de internacionalização acadêmica e científica?

Fica claro que, nesse contexto assimétrico e desigual, é necessário celebrar o papel da diversidade linguística na produção do conhecimento e questionar tanto o princípio do

monolinguismo do inglês como língua acadêmica universal, como as relações acadêmicas assimétricas instituídas ao longo dos séculos. Essa hegemonia científica exerce uma pressão crescente para que o inglês se institua como segunda língua de trabalho em grande parte das instituições de ensino superior, inclusive na América Latina, que reúne a maior comunidade linguística do mundo, se essas duas línguas forem consideradas juntas, depois da China, com o mandarim. Essa expansão do inglês ocorre em detrimento das línguas locais e ameaça o fortalecimento e a visibilidade da produção de conhecimento em países que não conseguem implementar essa segunda língua em suas instituições de ensino superior. Além disso, esse avanço do inglês, que remete a um modelo de gestão acadêmica baseado nos princípios da eficiência, impondo sistemas de avaliação acadêmica extremamente hierarquizados e elitizados (rankings internacionais), compromete o movimento de integração regional, pois deixa pouco espaço à difusão de um conhecimento científico produzido localmente e voltado para necessidades locais e regionais. Assim, enfrenta-se hoje um dilema estrutural frente à crescente necessidade de internacionalização das universidades: aceitar e fomentar essa hegemonia do inglês ou buscar espaços de resistência linguística, por meio da expressão multilíngue e da defesa da veiculação dos conhecimentos produzidos localmente em língua local. Trata-se, como viu-se, de buscar implementar um ciclo virtuoso, baseado em um modelo plurilíngue e regionalmente diferenciado de reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

De fato, em um espaço de mobilidade internacional no contexto da globalização, o ensino e o conhecimento não se estabelecem a partir de uma língua compartilhada e falada por todos. Assim, a internacionalização do ensino superior e da ciência, pensada sob uma perspectiva multilíngue, contribuiria para privilegiar o trabalho em conjunto, valorizando a diversidade de culturas científicas e acadêmicas em prol da complementaridade e integração.

Os idiomas minorizados precisam encontrar espaço na academia e na produção do conhecimento, pois não será nas línguas majoritárias que encontraremos a especificidade da América Latina, ainda que seja por meio delas (as duas grandes línguas europeias hegemônicas) que o diálogo entre povos latino-americanos pode se efetivar por serem internacionalmente ouvidos e ocupar um espaço no contexto internacional.

Essa ampliação da convivência e do diálogo — seja por meio de ações conjuntas em espaços físicos ou, como visto, por aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis —

resultará numa maior consciência da cultura do outro. A interculturalidade, ensina GARCÉS (2007: 235), pode ser uma “[...] *herramienta comprensiva y transformativa de las relaciones sociales, cruzadas por la diversidad y el conflicto*”. E então, por meio do contato e do diálogo, será possível que cada povo contribua com seu olhar nesse processo tardio de autoconhecimento ao cabo do qual, enfim, a América Latina fará ouvir pelas vozes há muito silenciadas.

### Referências bibliográficas

AMON, Ulrich. *The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARGUMEDO, Alcira. *Los silencios y las voces en América Latina: Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Edición del pensamiento popular, 2004.

BERTHOUD, A-C. (2013). « Vers une science polyglotte ». Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage de l'Université de Lausanne), 36, 25-44.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. *A educação superior como estratégia de integração regional: o caso da UNILA*. Tese de doutorado. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2017. <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Vanessa%20Alves%20Bertolleti.pdf>. (15/12/2019).

BLANCHET, Philippe. Regard sociolinguistique sur l'intercompréhension entre langues différentes: enjeux théoriques et pistes sociodidactiques. In: GARBARINO, Sandra; DEGACHE, Christian. *Intercompréhension en réseau: scénarios, médiations, évaluations*, Lyon: Travaux du CRTT, 2018. 28-35. [https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014\\_definitivo\\_2018\\_dic\\_2018.pdf](https://www.miriadi.net/sites/default/files/ic2014_definitivo_2018_dic_2018.pdf). (15/12/2019).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRICEÑO RUIZ, José. *El Mercosur y las complejidades de la integración regional*. Buenos Aires, Argentina: Teseo, 2011.

CERQUIGLINI, B. “Le Plurilinguisme en faveur de la Science”, Synergies Europe n°8 - 2013



p. 11-17.

COMUNIDAD ANDINA. *Acuerdo de Cartagena*. 1969.  
<http://www.comunidadandina.org/Documentos.aspx>. (15/12/2019).

DE CASTILLO, Ataliba. Integrando América Latina através da pesquisa lingüística. In: DA HORA, Dermeval; MARQUES DE LUCENA, Rubens (Eds.). *Política Linguística na América Latina*. Joao Pessoa, Brasil: Ideia, Editor universitária, 2008. 141-147.

DEGACHE, Christian; GARBARINO, Sandra. *Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension*. Grenoble: Ed. UGA, «Didaskein», 2017.

DE SWAAN, Abram. Language Systems. In: COUPLAND, Nikolas. *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

ERAZO MUNOZ, Angela. L'intercompréhension dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contact et interaction plurilingue. Tese de doutorado. Orientador: Christian Degache. Université Grenoble-Alpes, França, 2016. <http://www.theses.fr/2016GREAL001>. (15/12/2019).

ERAZO, Angela; DEGACHE, Christian; DA SILVA, Regina. Contato linguístico e comunicação plurilíngue como meio de inserção acadêmica de estudantes estrangeiros, In: GOROVITZ, S.; MOREIRA GOMES, D. (cord.). *Fronteiras linguísticas em contextos migratórios*. Brasília: UnB Ed, 2019. 11-41.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International, 2010.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HAMEL, Rainer Enrique. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* 52(2), 2013, 321-384.

JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. *Política e Planejamento Linguístico para Ciência e Educação Superior: possibilidades do multilinguismo para a produção e a difusão de conhecimento*. Tese de doutorado. Orientador: Gilvan Müller de Oliveira. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MERCOSUL. Mercado Comum do Sul. *Encontros do Mercosul Educacional*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul\\_portugues.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/publicacoes/mercosul_portugues.pdf). (15/12/2019).

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; BECKHAUSER, Alex; MENDES, Júlia; JESUS, Paula Clarice Santos Grazziotin de. O português língua da ciência e da educação superior: primeiras aproximações. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de; RODRIGUES, Luana. *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. Florianópolis: UFSC Universidade Federal de Santa Catarina e AUGM Associação de Universidades Grupo Montevideu – Núcleo Educação para a Integração, 2017.

PASQUINO, Gianfranco. Integração. In: BOBBIO, Norberto (Org.). *Dicionário de Política*. 11. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Coleção Sur Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, setembro/2005.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert. The global politics of language: markets, maintenance, marginalization, or murder? In: COUPLAND, Nikolas. *The handbook of language and globalization*. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010.

TRUSCOTT DE MEJIA, Anne Marie; LOPEZ MENDOZA, Alexis; PEÑA DIX, Beatriz. (Eds.). *Bilingüismo en el contexto colombiano: iniciativas y perspectivas en el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes, 2011.

SINGH, Michael & HAN, Jinghe. *Pedagogies for Internationalising Research Education*. London: Palgrave UK, 2017

UNILA. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), relativo ao quinquênio 2013-2017. 2013. <http://www.unila.edu.br/sites/default/files/files/PDI%20UNILA%202013-2017.pdf>. (30/06/2019).

VARGAS MORENO, Paola. Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. disputas y tendencias. In: *Revista del Cisen Tramas/Maepova* 4 (2), 2016, 121-142.

ZEA, Leopoldo. *El Problema de la identidad latinoamericana*. México: Nuestra América, 1985.

# El guaraní en la educación superior a la luz de las tesinas de grado de la licenciatura en lengua guaraní

Hedy Penner<sup>9</sup>

**Resumen:** Tras casi tres décadas de haberse declarado el guaraní como lengua cooficial, junto con el castellano, ¿cómo se posiciona el guaraní en el ámbito académico, el de la enseñanza superior y en la transmisión de conocimientos? Es la pregunta que intento abordar en este trabajo analizando el uso del guaraní y/o del castellano en las tesinas de grado de una carrera que forma profesores de guaraní, la licenciatura en Lengua Guaraní que ofrece la Universidad Nacional de Asunción. Un corpus de 132 tesinas, presentadas entre 2002 y 2018, revela las dificultades de normalizar el uso del guaraní en este ámbito. Al no haberse desarrollado un lenguaje académico, se recurre a neologismos *ad hoc*, comprensibles sólo con la traducción al castellano, con lo cual se revela que la lengua oficial *de facto* sigue siendo imprescindible.

**Palabras clave:** enseñanza superior; producción de conocimiento; tesinas; guaraní; castellano.

**Resumo:** Depois de quase três décadas do guarani ter sido declarado língua co-oficial, junto com o espanhol, me pergunto sobre como se posiciona o guarani nos campos da academia, do ensino superior e da transmissão de conhecimento? Esta é a questão que procuro abordar neste trabalho analisando o uso do guarani e/ou do espanhol nas teses de graduação de um de guarani, o bacharelado em língua guarani oferecido pela Universidade Nacional de Assunção. Um corpus de 132 dissertações, apresentadas entre 2002 e 2018, revela as dificuldades de normalizar o uso do guarani nesse campo. Por efeito dessa língua não ter sido desenvolvida no plano da produção acadêmica, são utilizados neologismos *ad hoc*, compreensíveis apenas mediante a tradução para o espanhol, aspecto que revela que essa Língua, oficial de fato, continua sendo indispensável.

**Palavras-chave:** ensino superior; produção de conhecimento; teses de graduação; guarani; espanhol.

**Abstract:** After almost three decades of Guaraní being declared a co-official language along with Spanish, how does Guaraní position itself in the academic, higher education and the transmission of knowledge fields? This is the question that I try to tackle in this work by analysing the use of Guaraní and/or Spanish in the degree theses of a graduation course that forms Guaraní teachers, the degree in Guaraní Language offered by the National University of Asunción. A corpus of 132 dissertations, presented between 2002 and 2018, reveals the difficulties of normalizing the use of Guaraní in this field. Since an academic language has not been developed, *ad hoc* neologisms are used, understandable only with the translation into Spanish, aspect which reveals that the *de facto* official language continues to be indispensable.

**Keywords:** higher education; production of knowledge; degree theses; Guaraní; Spanish; bilingualism.

---

<sup>9</sup> Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París (Francia). Enseña materias de lingüística en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) y en la Universidad Católica de Asunción (UCA). E-mail: [hedy.penner.hp@gmail.com](mailto:hedy.penner.hp@gmail.com)

## 1 Introducción

Tras la cooficialización del guaraní en Paraguay, en 1992, se elaboró un plan de educación bilingüe en la que las dos lenguas oficiales, el castellano y el guaraní, obtienen estatus de lengua de enseñanza y enseñada a partir del segundo ciclo de la enseñanza escolar básica; durante los primeros tres años (primer ciclo), una de las dos lenguas debía ser solo enseñada. Unos diez años después de haber implementado el plan en un centenar de escuelas públicas, se hace visible el fracaso del plan. Nunca contó con mucha adhesión de los padres, menos aún de los padres con niños guaranihablantes, probablemente porque leyeron la creación de dos modalidades —una para los guaranihablantes, otra para los hispanohablantes— como una forma de segregación lingüística y social, más aun cuando se dieron cuenta de las barreras administrativas que el Ministerio de Educación (MEC) instauró para que un alumno pase de la modalidad “guaranihablante” a la modalidad “hispanohablante”. En los últimos veinte años, el MEC probó otros planes de educación bilingüe, pero estos también fueron conociendo el famoso *opareí*<sup>10</sup>. Para el 2020 el MEC quiere probar una enseñanza del/en guaraní con un abordaje mayormente oral, para ver si así el guaraní no pasa a ser una “materia” más agradable para los alumnos, que se muestran cada vez más renuentes a la enseñanza de la gramática con excesiva cantidad de neologismos creados por los sectores militantes del guaraní.

En las universidades, todas las carreras deberían incorporar la materia Guaraní (Ley n° 28/92). Dependiendo del docente, también aquí el guaraní es enfocado en la gramática y en neologismos *ad hoc*. Se supone que en todas las carreras las tesis pueden ser redactadas en guaraní o castellano, puesto que las dos son lenguas oficiales. Tengo conocimiento de un solo caso de una estudiante que presentó su tesis de grado en Ciencias de la Educación (en la Universidad Católica de Asunción) redactada en guaraní. Se le hizo comprender que la tradujera al castellano si quería obtener el título, cosa que hizo. Esto fue alrededor del año 2000. Los concursos académicos en la Universidad Nacional de Asunción (UNA) se desarrollan en castellano hasta hoy, aun cuando afecta a la carrera de Lengua Guaraní. Los estatutos y reglamentos de la UNA están disponibles exclusivamente en castellano (<https://www.una.py/la-universidad/disposiciones-legales/>). Concursos científicos como el

---

<sup>10</sup> Concepto popular en guaraní que significa “terminar en la nada”, pero que en el ámbito político también puede equivaler a “impunidad”.

conocido “Premio Dra Branislava Susnik”<sup>11</sup>, que otorga premios a los mejores trabajos de investigación en antropología relacionados con el Paraguay, no aceptan trabajos en guaraní. El CONACYT hasta ahora no incorporó el guaraní como lengua de transmisión de conocimientos en ninguno de sus múltiples actividades. Esto para nombrar solo algunos ejemplos. Por tanto, no es en el ámbito académico y científico donde el estatus del guaraní ha mejorado mucho desde que es lengua cooficial.

¿Cómo lograr que una lengua minorizada pero hablada por una buena mayoría de la población en la comunicación ordinaria pase a ser una lengua plena capaz de expresar todas las formas de conocimiento? En el Paraguay, el guaraní no es una lengua restringida a una comunidad, sino trasciende los distintos componentes de sociedad. Por eso fue reconocida como lengua nacional, en el sentido territorial y también cultural. No se le puede aplicar, por lo tanto, la etiqueta de “lengua indígena”, puesto que este guaraní —que algunos denominan guaraní paraguayo— no es una lengua propia de pueblos originarios<sup>12</sup>. Otra característica es que no existe una élite socioeconómica o una burguesía que se exprese mayormente en guaraní, como es el caso de Cataluña. No existen movimientos sociales que militan por la expresión oral o escrita del guaraní en ámbitos oficiales, a no ser los profesores de guaraní. Históricamente el monolingüismo guaraní ha estado limitado más bien a estratos sociales vulnerables, por no decir pobres. Desde la colonia española y la formación de la república, la castellanización se ha ido imponiendo en todos los dominios escritos<sup>13</sup>, con la consecuencia que tras varios siglos de imposición del castellano hoy día ya no es necesario imponerlo. Los propios hablantes de guaraní exigen que sus hijos aprendan el castellano en la escuela.

Ante esta realidad, la interrogante que se plantea es cómo lograr que el uso del guaraní se amplíe a otros ámbitos, tanto en la comunicación escrita de entes estatales como del sector privado. Esto implica naturalmente que exista un lenguaje jurídico, administrativo, académico, científico, etc. Toda lengua posee la capacidad de desarrollar lenguajes especiales mediante distintos recursos de formación de palabras, pero debe crearse esa necesidad. Una lengua oficial no se impone por sí sola; por lo general, son intereses de índole política que llevan a imponer cambios lingüísticos pero con métodos coercitivos.

---

<sup>11</sup> Organizado por el Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica (CEADUC), el Museo Etnográfico “Dr. Andrés Barbero” de la Fundación La Piedad y la Asociación Indigenista del Paraguay (AIP).

<sup>12</sup> Una de las cinco familias lingüísticas es la familia guaranítica, con seis variedades (aché, avá guaraní, guaraní ñandéva, guaraní occidental, mbya y paĩ tavyterã). Aunque entre ellas existe cierto grado de intercomprensión, buena parte de la población indígena habla el llamado guaraní paraguayo como lengua vehicular.

<sup>13</sup> La escrituración del guaraní se ha restringido más bien a no hablantes maternos de la lengua (cf. Thun 2000).

Mi propósito en este trabajo es analizar el uso escrito del guaraní en el ámbito académico, en particular como lengua de transmisión de conocimientos o lengua de pensamiento crítico y desarrollo intelectual. Para ello, decidí mirar por el agujero de la cerradura de una institución de enseñanza superior y analizar un caso específico. Se trata de la carrera de la Licenciatura en Lengua Guaraní del Instituto Superior de Lenguas, que pertenece a la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Asunción. Esta casa de estudios es la única universidad pública en el Paraguay. Hubiese podido elegir una de las universidades privadas, pero me parece más interesante elegir una institución con mayor trayectoria, puesto que desde hace medio siglo forma profesores de guaraní. Cabe precisar que hasta la actualidad no existe ningún análisis de tesinas redactadas en guaraní, por lo que nuestro primer abordaje se limita a lo descriptivo<sup>14</sup>.

La Universidad Nacional de Asunción tiene 130 años, fue fundada en 1889. El Instituto Superior de Lenguas se creó en 1965 con el apoyo de la Embajada de los Estados Unidos para abrir la primera carrera de lengua extranjera, la Licenciatura en Lengua Inglesa. En los años setenta se abrieron la Licenciatura en Lengua Francesa, la Licenciatura en Lengua Guaraní y la Licenciatura en Lengua Italiana, en los ochenta la Licenciatura en Lengua Alemana y en 2011 la Licenciatura en Lengua Portuguesa. El Instituto Superior de Lenguas forma profesores para lenguas extranjeras. Por ende, la Licenciatura en Lengua Guaraní fue considerada como una lengua extranjera más. Se enseñó como lengua extranjera, no solo a estudiantes que no la hablaban, también a estudiantes que la hablaban. Hoy día, el programa de esta licenciatura se denomina Educación Bilingüe Intercultural, en consonancia con los cambios educativos impulsados en los noventa por organismos financieros internacionales (BID, Banco Mundial, etc.). Si bien hoy ya no se aplica la perspectiva de lengua extranjera, esta carrera sigue integrada en el ISL. Por eso puede sorprender que hasta hoy no haya habido un pedido expreso de desprender la carrera de Guaraní del ISL para integrarse a la Facultad de Filosofía (creada ya en 1948), donde funciona la carrera equivalente para el castellano, la Licenciatura en Letras.

A excepción de la Licenciatura en Lengua Inglesa, las otras carreras cuentan con pocos estudiantes, también la Licenciatura en Lengua Guaraní, en la que este año ingresaron unos

---

<sup>14</sup> El estudio de Fatecha (2020, en prensa) analiza la estructura lógica de las tesinas de todas las licenciaturas del Instituto Superior de Lenguas con el objetivo de saber si los contenidos formales se ajustan a las exigencias académicas. A ser publicado en *Ñemityrã*.

diez estudiantes, poquísimos teniendo en cuenta que se trata de la lengua más hablada en el país. No obstante, conviene recalcar que existen varios institutos privados donde se ofrecen carreras similares pero con menor número de horas, aun así estos acusan bajas en la matrícula, por ejemplo, el de mayor expansión en el país, el Ateneo de la Lengua y Cultura Guaraní<sup>15</sup>.

## 2 Tesinas de grado en la licenciatura en Lengua Guaraní

Los protocolos o anteproyectos de tesinas son evaluados por algunos profesores y/o el/la coordinador/a de cada carrera. Así también los miembros del jurado pertenecen a la carrera<sup>16</sup>. En las licenciaturas de lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán y portugués), las tesinas tienen que redactarse en la lengua respectiva. No así en la Licenciatura en Lengua Guaraní, donde, al parecer, depende del tutor o del graduando.

Pude tener acceso a las tesinas de guaraní del 2002 para adelante<sup>17</sup>. Las anteriores fueron trasladadas a la Facultad de Filosofía, con lo cual el acceso se volvió difícil. De 2002 hasta 2018<sup>18</sup> se defendieron y se aprobaron 132 tesinas.

Desde el punto de vista de la presencia formal del guaraní y/o del castellano, las 132 tesinas pueden ser divididas en cuatro categorías. La cantidad mencionada para cada categoría corresponde al valor absoluto:

1. Casi exclusivamente en GUARANÍ	3
	5
2. En guaraní con algo de CASTELLANO	4
3. En castellano con algo de GUARANÍ	5
	0
4. Casi exclusivamente en CASTELLANO	4
	3

La diferencia entre las categorías 1 y 2 reside en la cantidad de elementos que pueden aparecer en castellano. En la primera se limitan a palabras o partes de títulos pero no párrafos enteros. Mientras que en la segunda aparecen mayor cantidad de elementos lingüísticos en

<sup>15</sup> El Ateneo posee unas 100 sucursales en el Paraguay, algunas en el extranjero (también en San Paulo), y llegó a tener aproximadamente 30 mil estudiantes. Pero también registra bajas en la matrícula.

<sup>16</sup> La carrera cuenta con unos 25 profesores.

<sup>17</sup> Es de presumir que antes de este periodo no hubo tesinas en guaraní.

<sup>18</sup> Hasta septiembre de 2019 no se presentó ninguna tesina.

castellano pudiendo ser varios párrafos o secciones enteras. Esta misma “dosificación” existe entre las categorías 3 y 4. Evidentemente, las categorías 2 y 3 son las que mayor uso hacen de las dos lenguas.

Con estas categorías solo pretendo focalizar diferentes estrategias del uso de las lenguas guaraní y castellano. Es ciertamente una clasificación algo *ad hoc*, pero permite identificar tendencias relativamente claras. La primera evidencia que salta a la vista es no hay tesinas en **guaraní sin nada de castellano**, y tampoco hay tesinas en **castellano sin nada de guaraní**. Más allá de esta constatación, resulta interesante comparar las categorías similares, las categorías 1 y 4, las categorías 2 y 3:

- Comparando la primera categoría, en la que agrupo las tesinas donde predomina el uso del guaraní, con la cuarta, donde predomina el uso del castellano, aparece que la primera cuenta con menos tesinas: 35 (o 26,5%) contra 43 (o 32,5%).
- La relación cambia drásticamente si comparamos las categorías 2 y 3: sólo existen 4 (o 3%) tesinas en guaraní que incorporan algo de castellano, pero las que están en castellano con algo de guaraní representan 50 (o 38%). Vale decir que la mayoría de las tesinas se escriben en castellano y se integra algo de guaraní.

Se constata que la diferencia cuantitativa entre las dos categorías mayormente “monolingües” (categorías 1 y 4) no es desmesurada. En cambio, el resultado de la comparación de las categorías con mayor cantidad de elementos de la otra lengua es abrumador. No obstante, hay que considerar que se corresponde con la evolución de la gestión del bilingüismo: si en un primer periodo las tesinas se redactaban íntegramente en castellano, con la planificación del lenguaje pasan a “guaranizarse” cada vez más (categoría 3), mientras que las tesinas en guaraní que incorporan algo de castellano representan quizá una suerte de epifenómeno.

Ahora, si agrupamos las categorías 1 y 2, representan un total de 39 tesinas (30%). En contraste, la agrupación de las categorías 3 y 4 nos da un total de 93 (70%). Por tanto, en la mayoría de las tesis el graduando opta por el uso del castellano. En este sentido, cabe preguntarse si realmente tiene otra opción, dado que sus referencias bibliográficas están en español.



En síntesis, en 16 años (2002-2018) el 70% de las tesinas fueron redactadas más bien en castellano, y no en la lengua en la que tendrán que enseñar los egresados, el guaraní, que solo representa un total de 30%.

A título de comparación, todas las tesinas de las otras licenciaturas, las de lenguas extranjeras (alemán, francés, inglés y portugués), están redactadas completamente en la lengua en que el o la egresada debe enseñar. En la licenciatura en Lengua Alemana, para citar un ejemplo, es obligatorio redactar la tesina en alemán para obtener el título de licenciado/a en lengua alemana.

Los años de mayor producción de tesinas en castellano fueron 2004-2005: de 28 tesinas 20 están en castellano. Los años de mayor producción en guaraní se realizaron entre 2009 y 2012: de 52 tesinas, 23 están en guaraní (casi exclusivamente). Si se tiene en cuenta que desde la oficialización de guaraní (1992) y desde la puesta en marcha de la reforma educativa (aproximadamente en 1998), en la que se eleva esta lengua a lengua de instrucción, pasaron más de dos décadas, se esperaría una mayor cantidad de tesinas en guaraní a lo largo de los últimos 16 años. Más aún si se tiene en cuenta que en 2010 entró en vigor la Ley de lenguas. De 2011 a 2018 se presentaron 28 tesinas en castellano (categorías 3+4), frente a 24 en guaraní (categorías 1+2). Queda por verse si en los próximos años irán en aumento las tesis en las que predomine el guaraní. Esto sería un logro desde el punto de vista formal, que es el que estoy focalizando, y no el contenido, por ejemplo.

En las cuatro categorías me sirvo de dos expresiones, “casi exclusivamente” y “con algo de”. En lo que sigue describo cada categoría y muestro cuáles son las partes (palabras, párrafos, secciones, etc.) que pueden aparecer “en la otra lengua”.

## **2.1 Tesinas casi exclusivamente en guaraní**

En las tesinas casi exclusivamente en guaraní, todos los elementos lingüísticos de las portadas están en guaraní. Así, los estudiantes (o tutores) optan por poner en guaraní las denominaciones oficiales de la institución (agrego las traducciones al castellano):

*Tetã Aranduopavẽ Paraguaypegua* (Universidad Nacional de Asunción)  
*Arandupykuaaty Arandúo / Arandupykuaaty Róga* (Facultad de Filosofía)  
*Ñe'ẽita Arandúo* (Instituto Superior de Lenguas)

## *Guarani Ñe'ême Aranduve* (Licenciatura en Lengua Guaraní)

En todas las portadas consta el esfuerzo por guaranizar las denominaciones oficiales de la institución, si bien no hay unificación terminológica para la palabra “Facultad”: *Arandúo* o *Róga*. Además, se aprecia que también la palabra “Instituto” se traduce por *Arandúo*. En el corpus de 35 tesinas de esta categoría existe, sin embargo, una preferencia por la versión *Arandupykuaaty Arandúo* para “Facultad de Filosofía”.

En cuanto a los otros elementos recurrentes en las portadas, se verá más adelante que para la palabra “título” existe unificación terminológica (*tembiaporéra*), no así para “graduando/a” y “tutor/a”, palabras traducidas como *tembiapo apohára* y *mbo'ehára osãbyhýva* en la siguiente portada (Imagen 1):



TETÃ ARANDUOPAVË PARAGUAYPEGUA  
ARANDUPYKUAATY ARANDUO  
ÑE'ËITA ARANDUO  
GUARANI ÑE'ËME ARANDUVE



### **Tembiapo réra**

**Ñe'ẽ ojeipyaháva guaraníme oñemomorã hağua**

*(Expresiones lingüísticas en guaraní con función afectiva)*

### **Tembiapo apohára**

**Mbo'ehára osãbyhýva**

Asunción - Paraguay

2018

Imagen 1: GUA-Tesinal25-Portada

En algunos casos, como en la portada arriba, el título de la monografía también es traducido al castellano, otras veces aparece solo en castellano. Es curioso que los topónimos en la parte inferior en muchos casos están escritos según la ortografía del español: “Asunción” en vez de *Paraguay* (pronunciado [paragwaɪ]), “Paraguay” en vez de *Paraguái*. En suma, no parece haber criterio claro para la configuración de la portada desde el punto de vista lingüístico o terminológico, más allá de las denominaciones institucionales.

Ninguna de las 35 tesinas redactadas casi exclusivamente en guaraní cuenta con un índice de materias completamente en guaraní; en todas se recurre a alguna estrategia de mezcla para que los títulos permanezcan comprensibles. Generalmente se hace figurar en primer lugar el título en guaraní, luego la traducción al castellano, como en la siguiente imagen:

<b>TECHAUKAHA</b>	
	Kuatiarogue
Kuatiarova (Portada).....	i
Kuave'ẽmby (Dedicatoria).....	iii
Aguyjeme'ẽ (Agradecimiento).....	iv
Tchaukaha (Índice).....	v
Ñemombyky (Resumen).....	vi
<b>ÑEPYRUMBY (INTRODUCCIÓN)</b> .....	<b>1</b>
<b>VORE I. CAPÍTULO I</b>	
<b>MARANDU MOHENDAPY (DISEÑO TEÓRICO)</b>	
1.1. Jeporekapyrãite (Delimitación del tema).....	3
1.2. Apaũuĩ (Problema).....	3
1.3. Jehupytyvoirã (Objetivos).....	3
1.3.1. Jehupytyvoirã'etáva (Objetivos generales).....	3
1.3.2. Jehupytyvoirãite (Objetivos específicos).....	4
1.4. Oñemopyrendaháicha (Justificación).....	4
1.5. Hupytyrã (Hipótesis).....	4
1.6. Moambueha ( Variables).....	5
<b>VORE I. CAPÍTULO II</b>	
<b>MARANDU IKUATIAPYRÉVA (MARCO TEÓRICO)</b>	
2.1. Ñe' êkuaaty ayvu he'iséva (Conceptos de términos lingüísticos).....	8
2.1.1. Tekohañe' êkuaaty (Sociolingüística).....	8

Imagen 2: GUA-Tesis128-Indice

No obstante, algunos graduandos optan por una estrategia de mezcla: a veces primero el título en castellano, luego en guaraní, otras veces al revés. Además, eligen otra denominación para los nombres de los títulos habituales en las tesinas, como “portada” o “tabla de materias” (que en muchas tesinas son erróneamente incorporados en el índice de materias), “capítulo”, “marco teórico” etc. Estrategias como las que se observan en la siguiente imagen son relativamente frecuentes.

**MBO'EPYKUÉRA OÑEMBOHYSIHA - TABLA DE CONTENIDOS**

PORTADA - JEKUAAUKARÁ.....	i
EVALUACIÓN - JEHEPYME'ÉHA.....	ii
AGRADECIMIENTOS - AGUYJEME'É.....	iii
TABLA DE CONTENIDOS - MBO'EPYKUÉRA OÑEMBOHYSIHA.....	iv-v
INDICE DE CUADROS Y GRÁFICOS.....	vi
RESUMEN - NEMOMBYKY.....	vii

<b>INTRODUCCIÓN - ÑEPYRÛMBY</b>	1-3
---------------------------------	-----

---

Delimitación del tema, Descripción y planteamiento del problema, Objetivos, Justificación.

<b>CAPÍTULO I: Marco Teórico- PEHÉ I: Kuaapykuéra</b>	
---	--

---

1- Ojeguerojera'ypyháicha - Antecedentes	3-7
1.1 Currículo oñembohekoháicha oñembo'e hağua ñe'ẽ porundyha mbo'esyrý EEB-pe - Características curriculares: para enseñanza de lenguas del noveno grado, EEB.....	3-5
1.2. Tekombo'e rehegua ohchauka techapyrá ramo ko'ağagua oñembo'e hağua mokõive ñe'ẽ umi nivel Educación inicial ha Educación Escolar Básica-pe.....	5-7
2- Moñe'ẽ ha moñe'ẽrañeikũmby - Lectura y comprensión lectora.....	7-22
2.1. Moñe'ẽrañeikũmby - La comprensión lectora.....	7
2.2. Oguerekóva moñe'ẽrañe - Componentes de la lectura.....	8
2.3. Mba'eichava'erã oñeikũmby hağua - Condicionantes de la comprensión.....	9-11
2.4. Katupyry'ikuéra oñeikũmby hağua - Habilidades de comprensión.....	11-14
2.5. Oñembohape hağua moñe'ẽrañe moñe'ẽ - Estrategias de lectura.....	14-15
2.6. Tapereko pyahu oñehekombo'e hağua moñe'ẽrañe ñeikũmby - Hacia una nueva metodología de la enseñanza de la comprensión de textos.....	15-17
2.7. Ojeguerekokuava'erã oñehekombo'ẽvo moñe'ẽrañe - Algunas condiciones para la enseñanza de la lectura.....	17-19
2.8. Moñe'ẽrañe katupyry'aty terã ombohasáva marandu - Lectura como conjunto de habilidades o como transferencia de información.....	19-20
2.9. Moñe'ẽrañeikũmbyoñemohendaháicha - Niveles de comprensión.....	20-22

iv

Imagen 3: GUA-Tesina 111-Indice

En los resúmenes, existe una fuerte tendencia a redactarlos solo en guaraní, si bien debe insertarse también uno en castellano como lo exige la mayoría de los reglamentos de las universidades. El siguiente resumen (Imagen 4) está casi íntegramente en guaraní. Curiosamente el graduando opta por mantener la grafía española para la palabra “castellano”, probablemente porque le parece inaceptable considerarla como préstamo y, por consiguiente,

escribir “kastellano”; además evita las denominaciones usuales como *España ñe'ẽ* (o *españañe'ẽ*), “lengua de España” y *karaiñe'ẽ*, “lengua del señor”, sinónimos que algunos emplean para “castellano”.

Además se constata el dilema que le plantea al graduando el tema de los términos científicos, aquí puestos entre paréntesis. Una perífrasis como *oñemboheko guarani ojepuru haguã* (“le da forma para usar el guarani”) no es reconocida como término equivalente a “préstamo integrado”. Entonces, con la mención del término científico en castellano el texto gana en claridad.

#### MOMBYKY – RESUMEN

Ko tembiapo ojeguero guata ojehecha haña mba'eichaitépa ojepuru ñe'ẽ ojepyaháva guaraníme oñemomorã haña. Ojejeporavo ñe'ẽnguéra umi oíva ñe'ẽpoty, mombé'urã ha tembiasagua'upuku oñemyasãiva arandukápe; avei umi ñe'ẽryapu oñehendúva mamorei, ogapy, mba'apoha, tapichakuéra apyte ha ambueve hendápe. Ojehechakuaa haña mba'eichaitépa oñemboheko umi ñe'ẽ, oñehesa'yjo ñe'ẽysajakuaa ha ñe'ẽjojungatukuaa rupive. Avei ojehechakuaa haña mba'eichapa oñemomorãse tapicha térã ambue mba'e ñe'ẽ jepuruhápe, oñehesa'yjo ñe'ẽhe'isekuaa rupive. Ñe'ẽnguéra ojepyaháva apytépe oí umi ojehaíva guaranítepe, oí avei umi ñe'ẽ ojepurukáva castellano-gui ha katu oñemboheko guaraní ojepuru haña (Préstamo integrado) ha ipahápe avei oí ñe'ẽ ojepurukáva castellano-gui ha noñembohekoambuéviva ojepuru haña (Préstamo No integrado – alternancia lingüística). Ñe'ẽnguéra oñehesa'yjo ha oñeikũmbypyréva ñe'ẽhe'isekuaa rupivépe, ojehechakuaa: ñe'ẽ he'iséva (Denotación/Connotación) ha avei mba'e mba'épa ojehechakase (ep función al contexto utilizado). Avei ojehechakuaáta umi ñe'ẽpurureko (Variedades Lingüísticas) ojokupytyva ñe'ẽnguéra ojepyaháva ndive ojekuaauka porã umi mba'e ojehechakaseva. Umíva apytépe ojekuaa ñe'ẽpurureko hekopuru rehegua (Funcional o diafásica), ijava'aty rehegua (Sociocultural o diastrática), tetã ñemyasã rehegua (Geográfica o diatópica) ha ipahápe tembiasakue rehegua (Histórica o diacrónica). Ñe'ẽnguéra omomorãva ojepurukuaa ojehechakua haña tapicha remiandu, remikotevẽ ha remimo'ã; añetehápe umíva apytépe ojehechakuaa mborayhu, tekoayhu, techaga'u, poriahuvereko, jegueromandu'a ha ñemomba'e.

Ñe'ẽ hypy'ívéva: Ñe'ẽ guaraníme oñemomorã haña.

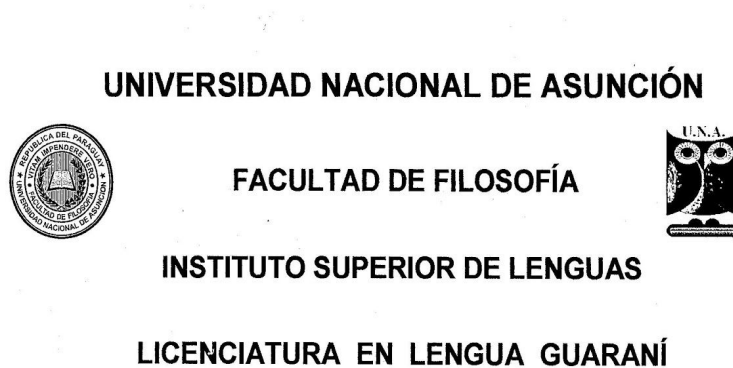
Imagen 4: GUA-Tesina125-Resumen

Para la palabra “resumen” no existe una terminología homogénea: a veces se traduce por *mombyky*, otras veces por *ñemombyky*.

## 2.2 Tesinas en guaraní con algo de castellano

La diferencia fundamental entre las tesinas casi exclusivamente en guaraní y las tesinas en guaraní con algo de castellano aparece en los elementos de la portada: puede haber mezcla de las dos lenguas. No obstante, se debe admitir que en casi en todas las portadas, de todas las categorías, se integran palabras o denominaciones en guaraní, como si se quisiera dejar en claro que se trata de una tesina en Lengua Guaraní.

En la portada de la siguiente imagen son las denominaciones que permanecen en castellano (que son las oficiales), pero se trata de una tesina anterior a la Ley de lenguas, mediante la cual se puso en marcha la creación de las denominaciones de los organismos estatales.



*Chiríko Almada kasokuéra ojekuaáva Artigas távape*

Paraguay - Paraguái

2009

Imagen 5: GUA+cast-Tesina63-Portada

*abehache - nº 16 - 2º semestre 2019*

En el índice, generalmente se hace figurar en primer lugar el título en guaraní, luego la traducción al castellano, aunque en muchas no existe una estrategia unificada. El índice de la imagen 6 no es consistente, al igual que el índice de la imagen 3 de la categoría anterior, solo que se emplea la estrategia opuesta.

**KUAAPY OÑEMBOHYSIHA - TABLA DE CONTENIDOS**

JEKUAUKARÁ – PORTADA.....	i
OJEHEPYME'ÉHA – EVALUACIÓN.....	ii
AGUYJEME'É – AGRADECIMIENTO.....	iii
MBO'EPYKUÉRA OÑEMBOHYSIHA - TABLA DE CONTENIDOS.....	iv - v
ÑEMOMBYKY – RESUMEN.....	vi
ÑEPYRÛMBY - <i>Introducción</i> .....	1-3

---

Apañuãi ojehechaháicha - *Presentación del problema*  
 Jehupytyrãnguéra - *Objetivos: Jehupytypyrã - General; Jehupytyvoirãitéva - Específicos*  
 Oñemopyendaháicha - *Justificación*

**CAPÍTULO I: Marco teórico - Kuaapykuéra**

---

1- Antropología – <i>Avakuaaty</i> .....	4-8
1.1. Antropología física y cultural - <i>Avakuaaty Retepyguigua ha Temiarandupyguigua</i> .....	5-6
1.2. Cultura – <i>Temiarandupy</i> .....	6-7
1.3. Manifestaciones culturales - <i>Temiarandupy rechaukapy</i> .....	7-8
2. Folclore - <i>Tavarandu</i> .....	8-10
2.1. Conceptos de Folclore y características - <i>He'iséva tavarandu ha oñembohekoháicha</i> .....	8-9
2.2. Tipos de folclore - <i>Tavarandu oñemohendaháicha</i> .....	9-10
2.2.1. Folclore espiritual - <i>Tavarandu angapyguigua</i> .....	9
2.2.2. Folclore material - <i>Tavarandu tembiapoguigua</i> .....	10
2.2.3. Folclore social - <i>Tavarandu avaatyguigua</i> .....	10
3- La Sociedad Paraguaya - <i>Avaaty Paraguaiqua</i> .....	10-32
3.1. Características - <i>Oñembohekoháicha</i> .....	10-17
3.1.1. Creencias – <i>Ijeroviapy</i> .....	11-17
• Supersticiones - <i>Oñeimo'äreiva</i> .....	11-12
• Magia: amuletos o reliques - <i>Mba'e jeroviaha</i> .....	12-14
• Santos abogados - <i>Santo oporomo'ãha</i> .....	14
• Mitos - <i>Mombe'ugua'u</i> .....	15
• Leyendas - <i>Mombe'upy</i> .....	15-16
• Curación o encantamiento - <i>Ñepohãno, paje</i> .....	16-17
• Religión – <i>Yvagarape</i> .....	17

Imagen 6: GUA+cast-Tesina129-Indice

Tanto el Marco teórico como otros capítulos pueden estar completamente en castellano, si bien se intenta revestirlos con algo de guaraní, sobre todo en los títulos:

## PEHÉ I - *CAPÍTULO I:*

### Mbo'epykuéra oñemopyendaha - *Marco teórico*

#### 1. Ideas básicas iniciales

##### 1.1. Antropología, concepto y divisiones

Se trata del estudio de los seres humanos desde una perspectiva biológica, social y humanista. La antropología se divide en dos grandes campos: la antropología física, que trata de la evolución biológica y la adaptación fisiológica de los seres humanos, y la antropología social o cultural, que se ocupa de las formas en que las personas viven en sociedad, es decir, las formas de evolución de su lengua, cultura y costumbres (Microsoft Encarta: 2.008).

La antropología es la ciencia que estudia al hombre íntegramente; ya sea su aparición, su adaptación, sus actividades, etc. No cabe duda que por definición sea *"la ciencia del hombre"* (Galeano: 2.002). El hombre es el objeto principal y trata de estudiar desde su origen hasta nuestros días. El problema "hombre" es estudiado en forma individual como en forma colectiva o grupal. Todas las manifestaciones humanas son estudiadas por la antropología ya sea como ser físico o biológico, o como ser que evoluciona, que se desarrolla en el tiempo y en el espacio.

Imagen 7: GUA+cast-Tesina63-MarcoTeorico

Al parecer, cuando el o la estudiante no pudo "fabricar" los términos en guaraní, decide sencillamente redactar el capítulo en castellano. Esto se observa tanto en los títulos como en el interior de los capítulos, pero por sobre todo en el marco teórico.

#### 2.3 Tesinas casi exclusivamente en castellano

Como ya se subrayó arriba, las denominaciones oficiales de la institución aparecen sistemáticamente en castellano en las portadas de las tesinas casi exclusivamente en castellano. En la siguiente imagen se optó por el castellano para todos los elementos lingüísticos:



ST

Universidad Nacional de Asunción  
Facultad de Filosofía  
Instituto Superior de Lenguas  
Carrera Licenciatura en Lengua Guaraní

Tesina

“Análisis del guaraní en corrientes, características y  
peculiaridades fonológicas”

Graduandos: \_\_\_\_\_



Tutora metodológica y de contenido: \_\_\_\_\_

Asunción – Paraguay

2012



Imagen 8: CAST-Tesina98-Portada

De hecho, no solo la portada, sino los agradecimientos, el índice, el resumen, los capítulos y la bibliografía suelen redactarse íntegramente en castellano, lo que no impide la inserción de palabras en guaraní, dependiendo del tema. En algunos casos el título está puesto en guaraní. Por reglamento, el resumen debería estar en las dos lenguas oficiales, pero eso no se observa en ninguna de las tesinas del periodo en cuestión, en ninguna de las cuatro categorías.

Como en casi todos los índices, también en esta categoría aparecen palabras en guaraní. En la imagen que sigue solo la palabra para “capítulo” aparece en guaraní (*pehẽ*).

#### Tabla de Contenidos:

<b>Pehê I</b>	<b>Pág. 7</b>
Introducción	
Delimitación del Tema.	
Metodología de la investigación	
<b>Pehê II</b>	<b>Pág. 9</b>
Marco Teórico	
Nociones básicas de fonología general.	
Fonología y Fonética. Conceptos y objetos de estudio.	
<b>Pehê III</b>	<b>Pág. 22</b>
Reseña histórica del idioma guaraní en Paraguay y Corrientes	
Generalidades sobre fonología guaraní.	
Descripción de guaraní paraguayo actual	
El abecedario fonológico guaraní.	
<b>Pehê IV</b>	<b>Pág. 42</b>
Investigación aplicada:	
Datos geográficos y poblacionales de corrientes provincia argentina	
Reseña histórica de Corrientes	
El guaraní hablado actualmente en Corrientes, Argentina.	
Descripción del guaraní: Reglas ortográficas del guaraní y Reseña de la Grafía	
<b>Pehê V</b>	<b>Pág. 57</b>
El guaraní paraguayo y correntino	
<b>Pehê VI</b>	<b>Pág. 59</b>
Conclusión	
Resumen	
Bibliografía	
Anexos:	
Mapa de Corrientes	
Resumen de la labor de Gavino Casco a favor del guaraní en Corrientes.	
Texto de la Ley que regula la oficialización del guaraní en corrientes	
Walter Insaurralde en Corrientes	
Locales del Ateneo de Lengua y Cultura guaraní en Corrientes	
Congresos recientes	
Resumen de entrevistas sobre las características del guaraní paraguayo actual y el hablado en corrientes argentina, Prof. Jorge Kunumi Gómez.	
Resumen del trabajo de Giralda Yampey	

Imagen 9: CAST-Tesina98-Indice

En síntesis, por lo general la presencia del guaraní se limita a palabras en guaraní.

## 2.4 Tesinas en castellano con algo de guaraní

El uso de la lengua para las portadas de esta categoría es de lo más variado: los elementos lingüísticos pueden estar completamente en castellano, en castellano y en guaraní o íntegramente en guaraní, incluso las denominaciones de la institución:



TETĀ ARANDUOPAVĒ PARAGUAYPEGUA  
ARANDUPYKUAATY ARANDUO  
ÑE'ĒITA ARANDUO  
GUARANI ÑE'ĒME ARANDUVE

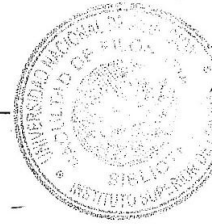


**Tembiapo réra**

Oikeháicha guarani ñe'ẽpy retepýpe ñe'ẽ *castellano*-pegua  
itai ha itaipu "d", "f" ha "ll".

*(Las interferencias lingüísticas de palabras con grafemas y fonemas "d", "f" y "ll" del castellano en la estructura de la lengua guaraní)*

**Tembiapo apoharakuéra**



**Mbo'ehára osãmbyhýva**



**Paraguay - Paraguái**

**2018**

Imagen 10: CAST+gua-Tesina 130-Portada

Los índices y los resúmenes suelen estar en castellano, pero hay excepciones preciosas como en el siguiente resumen (imagen 11). Sin ninguna división de párrafos, el graduando empieza redactando en guaraní, inserta una expresión o frase en castellano y sigue en guaraní, pero a partir de la mitad decide pasar al castellano:

## RESUMEN - ÑEMOMBYKY

Ko tembiapo oñemboheko ohóvo ojesa'yijóvo umi ñe'êjoaju oiva guaraníme oipurumeméva tapichakuéra oñe'ê jave. Expresiones fijas en guaraní de uso frecuente el habla cotidiana, mitákuña ha mitárusu ñomongetápe, avei mba'éichapa umi ñe'êjoaju oñemomýi ijapytépe ha mba'épa he'ise ha añetehápe mba'épa omoñuhése hikuái oñomongeta jave. Ko'á expresiones fijas ambue ñe'ême ojehesa'yijo ñe'êpukuaa ha ñe'êpurukuaa rupi. ko tembiapópe avei ñamohesaká jahávo jajesarekóvo á porandúre: mba'e ñe'émepa oipuru hikuái umi ñe'êjoaju, ikatúpa pype ojehechakuaa ñe'êpukuaa rupi mba'épa pe he'iséva ha he'iseguýva, avei ñe'êpurukuaa ryepýpe upe tenda ojepuruhápe máva, mávandipa ojepuru, mba'erépa oipuru ha ma'erápa. La intención del hablante es relevante dentro de la investigación debido a que en los actos del habla se determina la significación acompañada del contexto, ambos definen el sentido y la intención por la cual dan uso a las mismas frases, así mismo el nivel de competencia lingüística que tiene el receptor es importante. Nuestro avañe'ê demuestra peculiaridades en el uso que los jóvenes adultos dan a las mismas en la interacción verbal, estas se dan en diferentes ámbitos de su andar cotidiano, durante la investigación realizada hemos logrado confirmar que una de las causantes del uso de las expresiones está dada por el contexto y por la facilidad con la que se deduce lo que se desea transmitir.

### Imagen 11: CAST+gua-Tesina112-Resumen

En el Marco teórico y en los capítulos siguientes puede haber mezcla de las dos lenguas:

o similar, ya que en este caso la relación no es inversa sino directa: mucha extensión, mucha probabilidad.

Momarandu oiko ñe'ê rupive, mokóivéva omba'apo oñondive ha oguereko tembipuru ojokupytyva ikatu hañuáicha oñemoguahé umi mba'e ojekuaaukaséva. Añetehápe ñe'ê ojeguerojera oñeikumbyhaguáicha, ha umi tembipurukuéra ombohape upéva, ohechakuaápe mávapa, mba'épa, mba'éichapa ha mávapepa oñemomarenduse,

#### 1.2. La lengua y sus usuarios

El lenguaje es una capacidad o facultad extremadamente desarrollada en el ser humano; es un sistema de comunicación más especializado que los de otras especies animales, a la vez fisiológico y psíquico, que pertenece tanto al dominio individual como al social, y que nos capacita para abstraer, conceptualizar, y comunicar (Saussure: 1976).

Ñe'ê hína katupyry omoañoiva tapichakuérape heko ha hapichakuérare, oipytyvóva chupe omomarandu, oñemoarandu ha ojokupyty hañua opa mba'e ojuhúva hekovépe ñapytu'ujera rupive

Según el mismo autor, en el lenguaje humano estructurado, debe diferenciarse entre lengua y habla:

1.2.1. Lengua: llamada también idioma, especialmente para usos extralingüísticos. Es un modelo general y constante para todos los miembros de una colectividad lingüística que los hace capaces de comunicarse, interactuar. La representación de dicha capacidad es lo que se conoce como lengua, es decir el código. Una definición convencional de lengua es la de "signos lingüísticos que sirve a los miembros de una comunidad de hablantes para comunicarse".

Ñe'ê peteĩ tembipuru oipurukuaáva tapichakuéra oikóva oñondive peteĩ tekohápe oñeikumby hañua.

### Imagen 12: CAST+gua-Tesina130-MarcoTeorico

abehache - nº 16 - 2º semestre 2019

Párrafos en castellano pueden alternar con párrafos en guaraní, en una misma sección, como una suerte de alternancia de código dentro del texto. Este es el caso de la anterior muestra, una tesina cuya portada en guaraní da la impresión de ser la de una tesina en guaraní, como vimos arriba. Aquí en cada párrafo se respeta estrictamente una lengua, no se mezcla dentro del mismo párrafo.

Con esto concluyo la somera descripción y ejemplificación de las tesinas de grado de la carrera de la licenciatura en Lengua Guaraní con algunas muestras seleccionadas del corpus de 132 tesinas consultadas. Veamos qué conclusiones nos permite inferir este breve análisis sobre la presencia del guaraní escrito en el marco de la enseñanza superior.

### **3 Conclusiones**

La descripción de las cuatro categorías revela que no se puede pretender adjudicar una tesina a una de las categorías solo en base a lo que se observa en una de sus partes, sea la portada, el resumen, el índice, el marco teórico o los capítulos que siguen. Es la conjunción de las estrategias de uso de las lenguas en las diferentes partes que permiten atribuir las tesinas a una categoría. La parte menos concluyente es, sin dudas, la portada, puesto que casi siempre incorpora algo en guaraní. Es la parte más emblemática de las tesinas, con ella preludian que se trata de una tesis en guaraní, aunque solo algunos párrafos estén en guaraní. Es el equivalente de las palabras de bienvenida y de despedida en los discursos o presentaciones públicas.

La ejemplificación de las tesinas de la Licenciatura en Lengua Guaraní revela que existe cierta voluntad de encaminarlas hacia la redacción en guaraní. Por un lado, la mayoría de las tesinas se escriben en castellano (38%) integrando siempre algo de guaraní; por el otro, en los últimos años ha ido aumentando la presentación de tesinas en guaraní, lo que indica que existe una tendencia hacia la normalización del guaraní en el ámbito académico, si bien no se distingue una planificación lingüística de manera controlada de parte de la propia institución, el ISL. Esto es tanto más sorprendente que varios/as profesores/as de la carrera son a la vez funcionarios de la Secretaría de Políticas Lingüísticas (SPL). Cabe preguntarse, por ejemplo,

por qué hasta ahora no se pudo lograr una traducción unificada de los nombres propios de los distintos departamentos de la casa de estudios. El nombre “Facultad de Filosofía” en guaraní aparece por lo menos de tres maneras diferentes.

La variación en la traducción de nombres propios, de títulos típicos de toda tesina y de la terminología en general, hace pensar que cada estudiante o tutor lo decide a su manera. Veamos las traducciones observadas para algunos elementos lingüísticos:

Título	-	Tembiaporéra
Graduando/a	-	Tembiapoapohára
	-	Apohára
	-	Tembiapo oisãmbyhýva
Tutor/a	-	Mbo'ehára osãmbyhýva
	-	Sãmbyhyhára
	-	Kuaaukarã
Portada	-	Kuatiarova
	-	Jekuaaukarã
	-	Mbo'epykuéra ñembohysyiha
Tabla de contenidos	-	Mbo'epykuéra ñembohysýi
	-	Mbo'epykuéra oñembohysyiha
	-	Techaukaha
	-	Mombyky
Resumen	-	Ñemombyky
	-	Ñepyrũmby
Introducción	-	
Marco teórico	-	Kuaapykuéra
	-	Marandu mohendapy
Capítulo	-	Pehẽ
	-	Vore

Solo dos elementos se han traducido siempre de la misma manera: “Título” e “Introducción”. Para todos los otros elementos aparecen hasta cuatro diferentes traducciones.

El mayor problema que se reconoce en las tesinas de grado es que un lector guaranihablante cualquiera, pero con formación superior, incluso profesor y traductor de guaraní, no accede a la comprensión si no conoce la terminología que cada graduando emplea, tanto de los nombres propios como de la terminología académica y científica. Por la forma sabe que es guaraní, pero no puede identificar que se trata de un término si no tiene el equivalente en español, como pude verificar consultando algunos guaranihablantes, traductores de guaraní.

La excesiva invención de términos en guaraní, llamémosla estandarización o normativización léxica, muchas veces mediante formas perifrásticas y/o calcos del español, va a expensas de la comprensión, por tanto de la transmisión de conocimientos. En uno de los resúmenes (imagen 4), el lector no podría reconocer los términos científicos si el estudiante no los hubiese puesto también en castellano. Esto significa que la comprensión de la producción de conocimiento está aún supeditada a la comprensión del español.

Finalmente, cabe preguntarse si la ausencia de estandarización del guaraní, no solo en el ámbito de la enseñanza superior, sino en toda redacción escrita, reside en un problema de expresión, es decir de corpus, o en un problema de estrategias normalizadoras de los que impulsan políticas lingüísticas desde la esfera del estado, sin un verdadero apoyo de la sociedad ni de la clase política. El análisis del corpus de 132 tesinas de la licenciatura en Lengua Guaraní revela que el esfuerzo de encaminar las tesinas hacia la redacción en guaraní proviene del graduando o tutor y no de institución misma. En este caso se trata de una institución universitaria, pero he podido comprobarlo en otras instituciones: por si solas no van a iniciar una dinámica de planificación del lenguaje que concluya en un verdadero cambio de estatus del guaraní.

Con este primer análisis de un caso de producción de conocimiento en guaraní quiero lanzar una invitación a proseguir y ahondar el estudio de este tipo de producciones universitarias, en particular en lo que se refiere al recurso a neologismos para desarrollar un lenguaje académico.

## Referencias bibliográficas

CONSEJO NACIONAL DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA (CONACYT). Concursos públicos. <https://www.conacyt.gov.py/concursos-publicos> (29/09/2019).

FATECHA, Mirtha. *Características formales de las tesinas presentadas en el Instituto Superior de Lenguas. Aceptado para publicación en la Revista Ñemityrã*. Facultad de Filosofía. Universidad Nacional de Asunción, 2020. En prensa.

REPÚBLICA DEL PARAGUAY. Ley n° 28/92 Obligatoriedad de la enseñanza de los idiomas nacionales: español y guaraní, en el currículum educativo, 1992.

REPÚBLICA DEL PARAGUAY. Ley n° 4251/10, De Lenguas, 2010.

REPÚBLICA DEL PARAGUAY. Universidad Nacional de Asunción. Disposiciones legales. <https://www.una.py/la-universidad/disposiciones-legales/> (30/09/2019).

THUN, Harald. Evolución de la escripturalidad entre los indígenas guaraníes. In: Ridruejo, E. & M. Fuertes (eds.). *I Simposio Antonio Tovar sobre lenguas amerindias*. Tordesillas: Casa del Tratado/ Instituto Interuniversitario de Estudios de Iberoamérica y Portugal, 2000. 9-24.



## Por una perspectiva glotopolítica y por posiciones críticas en el campo de los estudios del lenguaje: Entrevista a José del Valle (CUNY)

Ana Cecilia Arias Olmos<sup>19</sup>

María Teresa Celada<sup>20</sup>

- *abehache*: En algunas entrevistas has señalado que tu reflexión se inscribe en el campo disciplinar de la lingüística crítica y en la perspectiva de la glotopolítica, ¿podrías comentar cómo dialogan estos saberes, perspectivas y metodologías, con otros campos de los estudios de lenguaje como la literatura o la traducción?

- *José del Valle*: Adoptar una perspectiva glotopolítica significa proyectar nuestra mirada analítica hacia experiencias sociales en las que la interacción verbal y la construcción de subjetividades políticas resultan inseparables. Pensemos, por ejemplo, en una reunión de los miembros de un departamento universitario. Para entender lo que ocurre en esa situación es necesario atender al modo en que se despliegan las prácticas verbales organizando el discurso y, en definitiva, las decisiones que se producen. Analizar la interacción en el eje de diferenciación del género (hombre o mujer, por ejemplo) o de la categoría profesional (profesorado provisional o titular de plaza, por ejemplo) puede resultar imprescindible para comprender cabalmente tanto la organización del discurso como la naturaleza de las decisiones que se toman. El funcionamiento de este pequeño órgano universitario se explica en la acción inseparable de lenguaje y poder. Ante este tipo de experiencias sociales, la perspectiva glotopolítica adopta un posicionamiento crítico, es decir, la voluntad de poner la producción de conocimiento al servicio de la identificación de los mecanismos generadores de la desigualdad.

Al igual que la sociolingüística crítica, los estudios literarios y de traducción giran en torno a objetos cuya sustancia es a la vez el lenguaje y ciertas prácticas sociales que resultan

---

<sup>19</sup> Doutora em Letras. Professora Associada de Literatura Hispano-Americana da Universidade de São Paulo e Pesquisadora do CNPq. E-mail. [anaolmos@usp.br](mailto:anaolmos@usp.br).

<sup>20</sup> Doutora em Linguística. Professora da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP. Investigadora en el programa de postgrado homónimo. E-mail. [maitecelada@usp.br](mailto:maitecelada@usp.br).

claramente asociables con la interacción verbal. Es por ello que yo siento una gran afinidad con estos campos de estudio. De hecho, debo decir que mis reflexiones sobre la dimensión política del lenguaje no fueron originalmente estimuladas por los estudios lingüísticos a los que me vi expuesto en las universidades de Santiago de Compostela, Buffalo y Georgetown. La mirada glotopolítica me la despertaron ciertas aproximaciones a los estudios literarios, especialmente las que se me presentaron mientras hacía mi máster en la Universidad de Buffalo. Fue en aquel contexto donde la lectura de pensadoras y pensadores como Bajtín, Bourdieu, Butler, Foucault, Gramsci, Kristeva o Voloshinov suscitó en mí las ganas de pensar críticamente la lingüística moderna post-saussureana y las limitaciones que le imponía a la investigación del lenguaje como práctica social. Fue después de ese encuentro intelectual cuando busqué y encontré a Fowler y Kress, a Wodak y Fairclough y a Monica Heller entre otros.

Durante mis estudios de posgrado en EEUU y durante el desarrollo de mi carrera profesional, siempre encontré entre mis colegas de estudios literarios a grandes interlocutores. Especialmente entre quienes hacían un abordaje sociohistórico de la producción literaria encontré gran inspiración para estudiar las condiciones de producción no sólo de lenguaje sino de metalenguajes y de saberes lingüísticos circunscritos al campo científico-académico. Las formas de pensar qué tipos de producción literaria se priorizan dadas ciertas condiciones históricas no son muy diferentes de las que priorizan ciertas formas de pensar el lenguaje. Es más, con frecuencia nos encontramos con que los mecanismos de valoración de la producción literaria y la lingüística no pueden ser observados por separado pues son parte de un mismo dispositivo.

- ***abehache***: Conocemos buena parte de tus trabajos, tan importantes en términos de develar las varias formas que ha tomado la política centralista de España con respecto al español en el espacio americano y, claro, en el propio espacio español. En ellos, el abordaje te llevó a detectar figuras, acontecimientos y gestos políticos claves en la configuración de representaciones hegemónicas del español. ¿Podrías tomar uno de esos casos y comentarlo a la luz de la perspectiva de la glotopolítica?

- **José del Valle:** Desde mi punto de vista, un periodo clave en la historia de la política lingüística española en América es la década de los noventa. A inicios de esta década se fundó el Instituto Cervantes, en 1997 se celebró el primer CILE (Congreso Internacional de la Lengua Española) y hacia finales se publicó una edición de la ortografía de la RAE que firmaban todas las academias de la ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española). Por un lado, se daba cuerpo institucional a una política orientada a situar el español en los mercados lingüísticos globales y, por otro, se redefinía el objetivo principal de la RAE al relegar a un segundo plano el viejo lema “Limpia, fija y da esplendor” y adoptar como misión central la defensa de la unidad en la diversidad.

La mirada glotopolítica nos ayuda a ver estas decisiones de política lingüística en un contexto histórico atravesado por distintas temporalidades, es decir, por procesos que se desarrollan a distinta velocidad describiendo arcos cronológicos de distinta amplitud. En el marco más inmediato estaban factores como el renovado interés de la filología española por “el español de América” (sobre todo a partir de 1992, lo cual no es casual) y la implantación en los estudios lingüísticos de ideas más democráticas sobre la diversidad dialectal que se derivaban de las investigaciones de la sociolingüística variacionista. Así, en los noventa, resultaba más accesible pensar el español como un complejo dialectal (idea que ya había planteado muchos años antes Vicente García de Diego) en el que cada variedad es apropiada en un contexto geográfico, social y situacional dado. Ahora bien, al observar desde una posición glotopolítica las condiciones en que se desarrollan estas políticas lingüísticas (que por esa misma época empiezan a llamarse panhispánicas) enseguida vemos su coincidencia cronológica con procesos tales como la privatización de sectores económicos importantes en Latinoamérica y la proyección internacional de multinacionales de base española (por ejemplo, Telefónica); descubrimos también la coherencia discursiva entre la representación de Latinoamérica que emerge de la RAE o del Cervantes y la que se genera desde esas mismas multinacionales y los gobiernos de España; y constatamos además la complicidad organizativa entre instituciones empresariales, gubernamentales y lingüísticas. En resumen, la perspectiva glotopolítica nos permite interpretar la emergencia de ciertos discursos sobre la lengua y la proliferación de ciertos tipos de estudios e instrumentos lingüísticos como respuestas a las condiciones en que la cultura en general y el lenguaje en particular se piensa en el capitalismo tardío.

- **abehache:** ¿Cuáles te parecen que son actualmente las ideas y representaciones que guían la política panhispánica en el plano de la ciencia y de la educación superior? Además, ¿esa misma política tiene una posición tomada con relación al inglés?

- **José del Valle:** Entre quienes gestionan la política lingüística panhispánica se expresa con cierta frecuencia preocupación ante el papel menor que juega la lengua española en el ámbito de la ciencia si se compara con el inglés. Ahora bien, no me parece que buscar remedios para esta situación se haya convertido en una prioridad glotopolítica de las instituciones de gestión panhispánica del español. Claro está que los remedios en este caso serían directamente políticos, en el sentido más grosero de la palabra. Es decir, que adoptar posiciones activas para promover el uso del español en las ciencias y asegurar su presencia en la educación superior implicaría presionar a gobiernos, a juntas universitarias, a agencias de la Unión Europea, a asociaciones profesionales, etcétera. Mi opinión es que se ha aceptado la hegemonía del inglés en ese campo y la “resistencia” se limita a declaraciones que no están apoyadas por acciones glotopolíticas de efectos reales. A lo mejor se está haciendo; pero a mí no me consta. Lo que sí se aprecia es una importante inversión de esfuerzo en la instalación del español en el terreno del turismo idiomático.

- **abehache:** Considerando el caso particular de tu experiencia profesional en una universidad de Estados Unidos, ¿cuál es la posición sociolingüística del español en la producción y transmisión del conocimiento en el ámbito universitario de ese país?

- **José del Valle:** La posición del español en la universidad estadounidense es lamentable. Sí que es la lengua moderna más estudiada, pero esto tiene un impacto nulo en el uso del español como medio para la producción y distribución de conocimiento. Las investigaciones que salen de departamentos de estudios hispánicos y latinoamericanos y el trabajo lingüístico que se hace sobre el español se publican mayoritariamente en inglés. Imagínense cómo será aquí si en las propias Latinoamérica y España se fomenta también el inglés como lengua de inserción en la comunidad científica. La dimensión glotoplítica de este hecho lingüístico es evidente: el problema no es (sólo) que se publique en inglés sino que se acabe pensando dentro de los parámetros que definen el interés anglosajón por Latinoamérica (y España) y dentro de los criterios de valoración del conocimiento que se diseñan en el norte global y de acuerdo con

las funciones que los poderes políticos y económicos de estas sociedades le atribuyen a la universidad y a la producción de conocimiento.

Es lamentable, por ejemplo, la escasa atención que los *Latin American Studies Programs* prestan a la formación lingüística de sus estudiantes, que en muchas universidades pueden llegar a graduarse con conocimientos apenas rudimentarios del español o del portugués; y ya ni hablemos de la profunda ignorancia en relación con las lenguas indígenas del continente. El resultado de esta falta de compromiso lingüístico es el desarrollo de latinoamericanistas cuya implicación en las sociedades que son objeto de su interés intelectual es necesariamente escasa. De ahí que acaben reproduciendo, aun sin quererlo, las formas norteamericanas de percibir Latinoamérica y los criterios en base a los que se legitiman unas líneas de investigación frente a otras.

## **Caminos de la indagación glotopolítica: preguntas, objetos, avances: Entrevista a Elvira Arnoux (UBA)**

Ana Cecilia Arias Olmos<sup>21</sup>  
María Teresa Celada<sup>22</sup>

- *abehache*: En la última década, acompañando los circuitos financieros, sociales y culturales del mundo globalizado, el inglés se proyectó con pretensiones de hegemonía en las instancias de producción, transmisión y legitimación del conocimiento. El trabajo en las universidades, en particular, se ve presionado por políticas institucionales que tienden a una neutralización de la diversidad de las lenguas. Desde tu punto de vista ¿cuáles deberían ser los principios y lineamientos que guíen una política de las lenguas en el ámbito de la ciencia y de la educación superior en el espacio sudamericano?

- *Elvira Arnoux*: La reflexión sobre el tema, más allá de la consideración de los aspectos políticos que supone el ejercicio de un poder sobre el estatuto de las lenguas en la enseñanza superior, surgió de mi actividad como coordinadora de talleres de tesis en el marco de la Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura. En el trabajo con los tesistas, en general del ámbito de las ciencias sociales y humanas pero también provenientes de la física, la medicina, la ingeniería, resultaba evidente la importancia del dominio de la lengua en la producción de conocimientos. La apreciación de que la lengua es una herramienta semiótica del pensar se mostraba claramente en el ir y venir entre la escritura y la conceptualización propias de la dinámica de taller. De allí que valoráramos el trabajo intelectual en la propia lengua y las operaciones “meta” sobre la escritura tendientes a adecuarla a las representaciones que se iban desplegando. El ideologema de que la lengua de la ciencia era el inglés se desmontaba fácilmente a partir de la propia práctica que exigía un dominio importante de aquella en que se producía el conocimiento. Sin embargo, en la investigación más avanzada, percibíamos que la fuerza de ese ideologema era tal que algunos estudiosos se sentían disminuidos si no escribían en inglés, lo que los llevaba, por su dominio relativo de la lengua, a la apropiación

---

<sup>21</sup> Doutora em Letras. Professora Associada de Literatura Hispano-Americana da Universidade de São Paulo e Pesquisadora do CNPq. E-mail. [anaolmos@usp.br](mailto:anaolmos@usp.br).

<sup>22</sup> Doutora em Linguística. Professora da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana, Departamento de Letras Modernas, FFLCH/USP. Investigadora en el programa de postgrado homónimo. E-mail. [maitecelada@usp.br](mailto:maitecelada@usp.br).

de modos de decir y de argumentar propios de esa escritura científica. Estos se proyectaban también como calcos sobre la discursividad en español, no como un traslado productivo de modos de decir especializados propios de algunas comunidades científicas extranjeras transitadas asiduamente por requerimientos de la propia disciplina, sino como una búsqueda consciente de adecuarse al modelo anglófono.

Desde una perspectiva glotopolítica, para la región, ese lugar del inglés implica una subalternización de la producción científica en las lenguas propias y un obstáculo para el conocimiento de los hallazgos científicos de la propia sociedad por parte de los encargados de diseñar las políticas públicas. Asimismo, ese terrorismo lingüístico que fundamenta la ciencia en inglés afecta los desempeños, en instancias internacionales, de investigadores cuyos conocimientos de esa lengua no les permiten desplegar con comodidad los resultados alcanzados en otras lenguas de importancia internacional como son el español y el portugués. Pero, también, desde una perspectiva más amplia, la hegemonía del inglés lleva a una minorización de esas lenguas (y, en consecuencia, a la limitación de posibles gestos intelectuales innovadores) en la medida en que no se las desarrolla suficientemente (y no se las equipa) en determinados dominios como son los científicos y tecnológicos. Extendiendo el alcance podemos decir, como piensan muchos, que la hegemonía del inglés es una amenaza a la diversidad de modos de intelección de la especie.

Un hecho que responde al peso del ideologema señalado es la actitud de las autoridades de la política panhispánica que hablan del inglés como “lengua franca” de la ciencia, con lo que aceptan una simplificación del instrumento semiótico sin distinguir diferencias en el campo científico, y que dejan al español las tareas, para ellos menores, de difusión de los conocimientos científicos, formación de investigadores e investigación regional (que, además, se la desestima, frente a la investigación de vanguardia, “global”, en inglés).

Esta subalternización de las otras lenguas, no solo del español y el portugués, en diferentes países incide en la enseñanza superior, en la que progresivamente se va planteando la necesidad de que se dicten determinados cursos en inglés. La internacionalización de la enseñanza superior se entiende como “más inglés”, lo que implica el dictado de cursos en esta lengua para estudiantes extranjeros que por razones poco creíbles llegarían, por ejemplo, a países hispanófonos para realizar cursos en inglés, o incluso para nativos, a los que

supuestamente estudios en un inglés desvencijado mejoraría sus aprendizajes. En Europa, diferentes investigadores han desmontado estas discutibles certidumbres; en Argentina las propuestas de cursos en inglés han avanzado poco, por lo menos en ciencias sociales y humanidades; pero en Brasil parece que se intenta promover la presencia del inglés en los estudios superiores como modelo legítimo y deseable.

Frente a lo señalado, hay que cuestionar, en primer lugar, la ideología lingüística que sostiene la posición del inglés, desarrollar en español y portugués los lenguajes específicos de las diferentes áreas y valorar la lengua propia como instrumento esencial de la producción científica. A esto hay que agregar una política de publicaciones en las lenguas propias y de traducción de la producción regional, lo que los avances actuales de la traducción automática facilitan notablemente. Por supuesto que es deseable que los investigadores conozcan otras lenguas pero eso no implica que obligatoriamente sea el inglés ya que por las corrientes teóricas o los campos en los que se inscriben pueden necesitar el dominio de lenguas distintas a la que se postula como hegemónica. De allí la importancia de desarrollar tanto cursos de lectocomprensión en lenguas extranjeras como los que apoyan un desempeño oral que, en determinadas circunstancias del mundo globalizado, puede resultar útil. Pero siempre estimulando los vínculos entre la producción científica de la región, para lo cual las lenguas propias son un instrumento ineludible. Debemos pensar en la importancia de desplegar un pensamiento propio, capaz de discutir los paradigmas establecidos, cuestionar las categorías teóricas que migran de una realidad a otras ocultando sus condiciones de producción y proponer nuevos modelos que surjan de la interrogación de nuestras realidades.

- **abehache:** Sabemos que has apoyado iniciativas tales como la que se relaciona con la firma de la Resolución n° 2385 del Ministerio de Educación de Argentina, del 9 de setiembre de 2015, en la cual se establece la posibilidad de escritura y defensa de trabajos de posgrado en portugués. También conocemos tus trabajos a favor de subrayar la importancia de la relación entre el español y el portugués en la región. Con relación a estas dos lenguas, en las diversas coyunturas nacionales de la región ¿cuáles son las definiciones y medidas más urgentes para reponer la falta que históricamente marcó la relación en la región entre ambas lenguas: portugués y español?



- *Elvira Arnoux*: La relación política del español y el portugués en el espacio sudamericano fue pensada en distintas circunstancias en las que se activó el proyecto de la Patria Grande pero ha sido en las últimas décadas, en el marco del proceso de integración regional, cuando ha recibido un impulso mayor. Si bien las relaciones comerciales han exigido en algunos casos el conocimiento de la otra lengua, lo que ha incidido más es la posibilidad de construir una integración política, aspecto que exige distintas formas de bilingüismo en sectores amplios de la población. Pensemos, por ejemplo, en la puesta en marcha y en el desarrollo del Parlasur con representantes elegidos por voto directo y en las diversas instancias que se hubieran podido crear si no hubieran avanzado tanto los gobiernos conservadores. La perspectiva política, que defendieron algunos sectores del aparato estatal, llevó desde los comienzos del Mercosur a proponer e implementar políticas educativas que implicaran el conocimiento de la otra lengua, aunque los resultados fueron pobres porque la tendencia opuesta era dominante, por lo menos en la Argentina. La voluntad de cierta autonomía regional en el desarrollo científico y tecnológico, sostenida por los gobiernos progresistas, llevó a que se planteara crear Centros de Altos Estudios del Mercosur para abordar la investigación permanente de los aspectos necesarios del proceso de integración y cooperación, se destacara la importancia del español y el portugués como lenguas científicas y se reflexionara sobre su presencia en la enseñanza superior. La resolución ministerial a la que se refieren ustedes surge de esas inquietudes. Si bien hubo algunos logros, su alcance ha sido diverso según los países y las etapas. Los avances neoliberales que han privilegiado el vínculo con Estados Unidos afectaron los impulsos y realizaciones en el campo educativo. En la Argentina fue marcado en la década del noventa el peso del ALCA y en Brasil ocurrió algo parecido, sobre todo con los gobiernos de Temer y Bolsonaro que suspendieron y luego anularon la ley de oferta obligatoria del español en las escuelas secundarias. Las políticas lingüísticas en relación con el español y el portugués en la región tienen que considerar necesariamente el peso del inglés, que en muchos casos se acepta acríticamente. Creo que un gesto fundamental es reflexionar y sensibilizar a los funcionarios y a la población en general acerca de la dimensión política de las lenguas (respecto de las integraciones regionales, las situaciones nacionales y las estrategias globales). Como hemos visto con los últimos acontecimientos, su destino está vinculado al devenir político: una cosa es si se defiende la integración regional sudamericana o si se la desestima en favor de otros acuerdos en los que

Estados Unidos tenga un peso central como tradicionalmente ha ocurrido con los países que integran la Alianza del Pacífico. Los aspectos ideológicos son decisivos y entre ellos están las memorias que se activen: en nuestro caso, la Patria Grande (unión de países latinoamericanos) o el Panamericanismo (unión continental con cabeza en Estados Unidos), que son memorias que han atravesado los últimos dos siglos y han sido movilizadas por espacios políticos opuestos.

Respecto de la relación entre el español y el portugués, no podemos desconocer los esfuerzos de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (uno de los organismos iberoamericanos cuyos miembros son los mismos que los de la Comunidad) de desprenderla del espacio territorial nuestro y de los entramados ideológicos regionales. Es un proyecto que compite en la actualidad con el del anclaje de las dos lenguas en la integración regional sudamericana. Esos organismos tratan la proximidad de lenguas como un vehículo de comunicación entre los países iberoamericanos, en principio europeos y americanos (aunque la Iberofonía permite el ingreso de otros, como los africanos). Recientemente se ha activado con mayor fuerza y se ha expuesto con mayor nitidez su incidencia en otros campos como los comerciales, científicos, políticos o educativos. Sin embargo, debemos señalar que ya se había esbozado en el marco del Panhispanismo, en una etapa cercana, en la que se planteaba la importancia de unir las lenguas en políticas comunes encabezadas por España, lo que llevó a hablar del “diasistema luso español”. Esto no podía marchar fácilmente porque Brasil, que encabeza el área lusófona, no iba a aceptar una posición subalterna. En la actualidad, el Iberoamericanismo, apoyado por sectores brasileños y españoles, busca resignificar, subordinar o redireccionar los avances realizados respecto de la relación del español y el portugués en el marco de la integración regional, proyectándolos a otro espacio, al que no define la voluntad de integración regional sino un vago vínculo lingüístico. Se retoma el planteamiento de estrategias que atiendan a la relación entre las dos lenguas y se valora el portuñol como interlengua o lengua de contacto.

No sabemos si podremos reactivar una política de integración regional emancipatoria y solidaria que reconozca la importancia de las lenguas en la construcción de los imaginarios colectivos necesarios para su fortalecimiento. Si eso fuera posible, aunque sigan existiendo gobiernos que no se comprometan con la unidad de nuestros países, deberíamos insistir en

elaborar estrategias diversas de vinculación lingüística, plantear y discutir el sentido político de los tipos de bilingüismo que se proponen (español / portugués; español o portugués / inglés), revitalizar las propuestas y los emprendimientos anteriores en los medios y el sistema educativo, y apoyar los diversos proyectos que van surgiendo en distintas instituciones y grupos profesionales y políticos.

- **abehache:** En algunos momentos de tu investigación te concentraste en el análisis del discurso político. Fue el caso de la producción sobre el discurso de Chávez y la serie de libros que abordan el peronismo. Desde tu perspectiva, ¿cuáles son los aspectos que esencialmente definen la importancia de ese trabajo en términos de producción de conocimiento?

- **Elvira Arnoux:** Tanto el chavismo como el peronismo tienen como componente importante de su entramado ideológico la voluntad de integrar a los países latinoamericanos para poder enfrentar la acción de los centros de poder internacionales. En ese sentido, creo que tanto Perón como Chávez son personajes históricos ineludibles cuando se piensa en los aspectos ideológicos que activan y se activan con las propuestas de integración en la región. Si bien surgen de procesos históricos distintos, su cercanía es grande. Perón vivió los comienzos de la Guerra Fría con la instauración de grandes áreas de influencia y Chávez la globalización neoliberal extendida planetariamente, siendo ambos líderes de movimientos nacionales y populares en países periféricos. La necesidad de la unión Perón la expresó de diferentes maneras y se condensó en la frase que se consideró profética: “El año 2000 nos encontrará unidos o dominados”. Chávez lo hizo con la insistencia en activar la memoria de la primera independencia, construirla como inconclusa y señalar que nos corresponde completarla: el “socialismo del siglo XXI” fue la fórmula elegida para articular la democracia radical sostenida por muchos de los guerreros de la Independencia y de políticos posteriores de tradición marxista, identificando la lucha contra el capitalismo con la lucha de la nación contra el imperio. Tanto Perón como Chávez, militares los dos, se sostenían en el ejército que, simbólicamente, expresaba una burguesía nacional no desarrollada suficientemente y que requería del poder del Estado para afirmarse. El ejército constituía uno de los pilares de la acción política y de cierto desarrollo económico, el otro eran los movimientos populares, las organizaciones obreras y los organismos de base que se iban creando. La potencia de esas dos

corrientes políticas, peronismo y chavismo, se muestra en la capacidad de resistencia de sus partidarios a pesar de la crueldad con la que se los combatió y las fuerzas que se pusieron en juego. En la construcción de subjetividades resistentes, los discursos proferidos por ambos en distintas situaciones de interlocución han sido definitorios, de allí el interés en abordarlos.

En el marco de un trabajo de equipo sobre los peronismos, la mayoría de los cuales aparecieron en volúmenes colectivos de la serie a la que aludieron<sup>23</sup>, me dediqué a las notas editoriales de Perón que se publicaron regularmente en el diario oficial Democracia durante 1951 y 1952, en una etapa particularmente difícil en la que ocurren la expropiación de La Prensa, la sublevación del general Benjamín Menéndez, la muerte de Evita y las elecciones que le van a permitir un segundo mandato. Con el título de “Política y estrategia” y bajo el seudónimo de Descartes, Perón analiza fundamentalmente la situación internacional, esboza la tercera posición frente a los intentos de sometimiento imperiales tanto norteamericano como soviético, insiste en la fraternidad de los países latinoamericanos y en la necesidad de desmontar críticamente los intentos de dividirnos. Me interesaron dos aspectos. En primer lugar cómo se conjugan en los escritos otras representaciones y prácticas discursivas que dan a los editoriales un estilo particular. Para ello me centré en las argumentaciones sobre los casos particulares que pueblan las notas, tanto los que ilustran como los que desencadenan la argumentación, y reconocí tres tipos: los propios del aparato prensa en las que dominan informaciones y cables, los ejemplos cercanos a los utilizados en las clases en la Escuela Superior de Guerra, a lo que Perón se había dedicado intensamente, y las anécdotas jocosas propias de la conversación entre pares. Con estos elementos elabora editoriales que tratando temas de alta complejidad, como son los referidos a la política exterior argentina, los hace comprensibles para el lector del periódico poniendo en evidencia el peso que tiene en la política interna lo que sucede en el mundo y señalando cuáles deben ser los grandes ejes de

---

<sup>23</sup> Dejamos registro de las obras a las que se hace específica referencia. Dos de ellas a cargo de la propia Arnoux con Roberto Bein (eds.): *Ideologías lingüísticas. Legislación, universidad, medios y Peronismo y glotopolítica. Intervenciones en el sistema educativo y las academias*, publicadas en Buenos Aires, Biblos, 2019. Las otras dos, a cargo de Arnoux y Mariana di Stefano (eds.): *Discursividades políticas: en torno de los peronismos e Identidades discursivas: enfoques retórico-argumentativos*, Buenos Aires, Caribia, 2017 y 2018 respectivamente.

una política nacional independiente. Por otra parte, me interesó considerar las notas como despliegues de un modelo de comunicación política destinada fundamentalmente a la formación de los cuadros del partido político del peronismo (Partido Justicialista) en esa etapa. Los componentes relevados a partir del estudio de regularidades discursivas son el ejercicio de la crítica que se manifiesta particularmente en la desnaturalización de los sintagmas proferidos por el adversario situándolos social e históricamente; el tender a persuadir a partir de un discurso razonado en el que el plan textual es fundamental; y finalmente la utilización de un registro coloquial, que permite activar las grillas interpretativas de los destinatarios gracias a sintagmas repetidos y aforismos de diverso tipo que circulan ampliamente en nuestra sociedad. Los modos de argumentar y las herramientas utilizadas para persuadir en estos escritos permitían abordar la discursividad de Perón en su dimensión pedagógica, que no está ausente en otros líderes populares. También algunos de ellos han optado por la escritura en determinadas condiciones.

Así ocurrió con Chávez quien, en el marco de una intensa política comunicacional, publicó “Las líneas de Chávez” (notas de opinión en la prensa) a las que siguieron luego unas pocas “Notas de retaguardia”. Las primeras se inician diez años después de asumir el gobierno y en el momento del referendun para aprobar la enmienda constitucional que permitía la reelección. Se cierran a principios de 2011 cuando ya se había manifestado su enfermedad. Sigue la otra serie en los meses de agosto y septiembre de ese año. “Las líneas” tienen rasgos del editorial periodístico, con temas de actualidad que se interpretan en función de las grandes orientaciones políticas pero se pasa fácilmente al manifiesto o la arenga. En las “Notas” se insiste en lo central del mensaje político aunque fundamentalmente tienden a tranquilizar a la población respecto de su estado de salud. En ellas abundan segmentos autorreferenciales que construyen su figura con elementos propios de la narrativa latinoamericana como si apelara a una permanencia propia de la escritura literaria. El juego de géneros en las notas para la prensa se vincula así con los objetivos de una y otra, en función de la etapa.

La serie de trabajos que hice sobre Chávez se cierra con el estudio de la dimensión emocional de sus últimos discursos (entre el triunfo electoral y la intervención quirúrgica a la que se somete en Cuba), por un lado, y con la construcción de la matriz comunicacional primera en la emisión radial de Aló Presidente, por el otro. Los primeros se dan en el marco de reuniones televisadas, en las que el auditorio está compuesto por ministros, funcionarios y,

en algunos casos, periodistas, pero del que participan también responsables o beneficiarios de los emprendimientos estatales. Permiten tanto valorar los logros como efectuar una autocrítica que, por momentos, expone la angustia y el enojo porque no se avanza en la transición al socialismo. La proximidad de la muerte desencadena algunas imágenes con fuerte carga emotiva, particularmente el “ardimiento”, que se presenta como lo que lleva a algunos a entregarse a la lucha revolucionaria y expone el deseo de que lo experimenten aquellos que deban conducirla. En la emisión radial, por su parte, se articula lo mediático y lo político de una manera que va a persistir no solo en la serie sino en otros discursos. Se destaca un dispositivo enunciativo que instaura: un vínculo generador de identificaciones que facilita la interpelación y hace posible la movilización popular; un volver a los objetos centrales de la alocución en cada caso, lo que permite construirlos desde diferentes perspectivas; la denuncia de los que se oponen al proyecto bolivariano como enemigos de la nación; la exigencia de que se rinda cuenta de lo realizado desde el Estado; y el señalamiento de las filiaciones tanto nacionales y latinoamericanas como propias de la tradición socialista.

En los primeros trabajos que realicé me interesó analizar el peso de los valores modernos en el entramado ideológico que sostiene la discursividad de Chávez. Por un lado, la importancia asignada a la cultura escrita y la inscripción en la matriz de los discursos latinoamericanistas generada en el siglo XIX. Por otro lado, cómo se construye el imaginario bolivariano en el que conviven la primera independencia y el socialismo del siglo XXI. La categoría de “cronotopo bolivariano” da cuenta de esa articulación en la medida en que es aquel espacio-tiempo abierto en las guerras de la independencia que se cerrará cuando América Latina esté unida y alcance el socialismo. Ese espacio-tiempo no concluido da sentido militante a las prácticas políticas y les impone el objetivo de sus luchas: la construcción del socialismo en el marco de la integración regional sudamericana. El socialismo del siglo XXI va a ser uno de los objetos a los cuales la discursividad de Chávez vuelve recurrentemente para hacerlo aceptable y convertirlo en bandera de lucha de amplios sectores del pueblo venezolano.

Lo que me motivó, en primer lugar, en los trabajos sobre Perón y Chávez es aportar al conocimiento de lo que se considera el populismo latino-americano, mostrar la complejidad del fenómeno y la importancia y espesor de los aspectos ideológicos, que activan memorias ancladas en diferentes temporalidades y al mismo tiempo son respuestas desde

posicionamientos nacionales y populares a los requerimientos de cada momento. Nos permite ver cómo las integraciones regionales actuales en el continente son espacios de lucha política en la que las posiciones ligadas a los dos líderes políticos intervienen tratando de desarrollarla en un sentido favorable a las grandes mayorías.

En segundo lugar, creo que los estudios exponen un modo de operar en el análisis de los discursos. Parto del principio de que una reflexión crítica sobre materiales semióticos diversos exige una entrada analítica que surja de la interacción entre hipótesis provenientes de la inmersión en aquellos y de conocimientos amplios sobre la discursividad y sobre las condiciones de producción de los discursos con los que se trabaja. Esta interacción permite reconocer marcas, mecanismos, regularidades, algunos de los cuales resultarán significativos para armar el núcleo inicial del corpus. La teoría se interroga desde el análisis y también desde los problemas que se plantea el investigador o le plantean otros. En la opción personal por este tipo de recorrido fue decisivo tener que atender a problemáticas surgidas del ámbito jurídico, el psicoanálisis o las ciencias médicas, en las que trabajé profesionalmente.

- ***abehache***: Una de tus últimas producciones se concentró en estudiar lo que se viene conociendo como “lectura fácil”. ¿Cómo evaluás los efectos de tal práctica en el actual contexto de avance neoliberal?

- ***Elvira Arnoux***: La “lectura fácil” se inscribe en los modos actuales de regulación de la discursividad y control de las prácticas de lectura y escritura. Podemos considerarla como un extremo que constituye casi una caricatura de emprendimientos de simplificación de los discursos. En este caso, está destinada a facilitar la comunicación administrativa y jurídica a sujetos con dificultades en la lectura. La lectura fácil se dirige a las personas en situaciones de riesgo o que sufren algún tipo de exclusión social; las listas habituales de los posibles receptores muestran los prejuicios dominantes ya que conviven adultos mayores y migrantes con personas con discapacidad intelectual o con dificultades para comprender mensajes escritos. En algunos casos se establecen niveles que van a determinar el mayor o menor uso de ilustraciones, la mayor o menor complejidad sintáctica o la elección de las unidades léxicas. El lenguaje claro o ciudadano, como también se lo conoce, correspondería a otra instancia ya que se piensa en un ciudadano común al cual no se le supone una actividad

inferencial sostenida pero tampoco se le atribuyen explícitamente deficiencias. De cualquier manera, en muchos casos los límites no son nítidos. Conocemos, entre otras expresiones, lo que se considera casi un decálogo de la escritura clara, a la que no es ajena la lectura fácil (aunque en esta se prefiera a menudo un punteo de oraciones breves): oraciones simples, de 20 a 30 palabras o de 120 caracteres, orden directo, sujeto expreso, párrafos de pocos renglones, limitación de subordinaciones, guerra a paréntesis y rayas, evitar los juegos de lenguaje, insistir en verbos en activa. Se considera que estas normas ayudan a la lecturabilidad y que es conveniente el uso de cuadros, punteos, márgenes, para apoyar la legibilidad, en lo cual algunas opciones se acercan a la escritura de divulgación. Se declara que la claridad discursiva se vincula con la democratización de los ámbitos administrativos y jurídicos ya que responde a la obligación estatal de facilitar el acceso a la información y asegurar la transparencia de los actos públicos. Frente a los poderes que se le asignan al lenguaje claro es interesante interrogar sus condiciones de producción. Por un lado, hay una necesidad de que las transnacionales que operan en inglés, bancos y compañías de seguro lleguen (vía internet o por teléfono) con sus productos a diferentes partes del mundo a través de prospectos, indicaciones de uso, publicidad fácilmente comprensibles. También que los textos puedan ser traducidos sin costos excesivos (se calcan del inglés gracias a la traducción automática). Por otro lado, las empresas pueden acceder con facilidad, gracias a la centralización de los datos, a las normativas administrativas y jurídicas “simplificadas” para realizar inversiones. En algunos casos, el lenguaje claro surge relacionado con el requerimiento de gestionar poblaciones con diferentes lenguas o con fuerte presencia migratoria como una forma de reducir los gastos administrativos ya que facilita un contacto más directo con la administración evitando el auxilio de empleados, incluso se ha señalado que facilita la recaudación impositiva por la simplificación de los formularios. Se considera que también reduce costos de correctores y editores en los periódicos ya que se supone que los mismos periodistas van a poder revisar sus textos a partir de una normativa más sencilla. Desde una perspectiva amplia, no debemos dejar de lado que en la sociedad actual ese lenguaje simplificado facilita (por eso su extensión) el almacenamiento y procesamiento de amplias bases de datos que permiten, entre otros, el control de las poblaciones o la utilización de información científica. No solo los buscadores y la traducción automática se ven beneficiados sino que también esta variedad interviene en diversos emprendimientos respecto de la



inteligencia artificial. Tanto en la normativa sobre el lenguaje claro como en la traducción automática, el inglés funciona como lengua fuente o meta, de allí el peso que tiene su discursividad sobre la prosa informativa en otras lenguas. Textos e instituciones provenientes en su mayoría del ámbito anglosajón funcionan como referentes y modelos para el resto del planeta. Algunos organismos internacionales como la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), para el ingreso de nuevos miembros, imponen estándares de comprensión, que asocian con la transparencia y la accesibilidad, atributos del lenguaje claro.

Debemos señalar que las sociedades han implementado habitualmente distintas formas de regular la discursividad de tal manera de disciplinar la vida social y homogeneizar los comportamientos lingüísticos en relación con una actividad específica. La extensa tradición retórica y sus adyacencias es exponente de esto. Lo propio de la actualidad es el peso de lo digital que lleva a que en el campo de la simplificación y uniformización, por ejemplo, se establezcan patrones similares para actividades variadas que van de las normas para las versiones *on line* de los periódicos o la comunicación institucional hasta la escritura académica. En todos los casos, es conveniente indagar las motivaciones sociales, tanto generales como específicas, que llevan a valorar una prosa informativa simplificada, que desdeña los juegos de lenguaje y que no busca estimular la actividad inferencial de los lectores. Es ese el desafío para la Glotopolítica.

# *Varia*

# O ensino de espanhol na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica e a nova lei do ensino médio: qual o lugar dessa língua nas escolas?

Jorge Rodrigues de Souza Junior<sup>24</sup>

**Resumo:** Discutiremos os efeitos de sentidos decorrentes da promulgação da nova Lei do Ensino Médio e dos possíveis efeitos dessa lei para o ensino de espanhol na rede federal de educação, a partir de um contexto específico: a oferta dessa língua no Campus São Paulo do IFSP. Tal instituição tem realizado a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso das carreiras desse nível, o que tem gerado reflexões sobre o papel das línguas estrangeiras nesses cursos. Evidentemente, tal lei contribuiu para discursos de relativização do ensino de espanhol, ao estabelecer o inglês como única língua estrangeira ensinada obrigatoriamente no Ensino Médio. Por fim, analisaremos produções discursivas de alunos iniciantes na língua espanhola, realizadas a partir do mote *¿Por qué aprender español?*, como diagnóstico dos sentidos discursivos presentes nas práticas de ensino de língua espanhola nesse contexto. Nosso trabalho se pautará pelo viés teórico da Análise do Discurso materialista e o da Glotopolítica.

**Palavras-chave:** Lei do Ensino Médio; Ensino de Espanhol para Brasileiros; Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Análise do Discurso Materialista; Glotopolítica.

**Resumen:** Discutiremos los efectos de sentidos resultantes de la promulgación de la nueva Ley de la Enseñanza Media en Brasil y sus efectos para la enseñanza del español en la red educativa federal, desde un contexto específico: la oferta de esa lengua en el IFSP Campus São Paulo. Esa institución actualmente revisa los proyectos pedagógicos para las carreras en ese nivel, lo que genera reflexiones sobre el papel de las lenguas extranjeras en esos cursos. Evidentemente, esa ley contribuyó a los discursos de relativización de la enseñanza del español, pues establece el inglés como el único idioma extranjero que se enseña obligatoriamente en la escuela secundaria. Finalmente, analizaremos producciones discursivas de estudiantes del nivel inicial en español, respuestas a la pregunta *¿Por qué aprender español?*, como un diagnóstico de los sentidos discursivos presentes en las prácticas de enseñanza del español en ese contexto. Tenemos como referencial teórico el Análisis del Discurso Materialista y la Glotopolítica.

**Palabras-clave:** Ley de la Enseñanza Media de Brasil; Enseñanza de Español para Brasileños; Red Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Brasil; Análisis del Discurso Materialista; Glotopolítica.

## O IFSP em contexto

Hoje composto por trinta e seis *campi* espalhados pelo estado de São Paulo, o primeiro *campus* a ser fundado foi o da capital paulista, em 1909, como “Escola de Aprendizes

---

<sup>24</sup> Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). E-mail: jorgersjunior@ifsp.edu.br

Artífices”. Desde então recebeu várias denominações, como “Escola Técnica Federal de São Paulo” e “Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo”. Sua atual estrutura é herdeira da última reformulação realizada pelo governo federal, em 2008, quando passou a ter a denominação atual, *status* de universidade e gozo de autonomia.

Com essa mudança, o IFSP passou a destinar 50% de suas vagas para os cursos técnicos, divididos entre os técnicos integrados com o Ensino Médio e os técnicos de nível médio, esses últimos denominados de “técnicos concomitante ou subsequente”, somente com disciplinas do viés técnico da formação específica. Das vagas restantes, no mínimo 20% delas devem ser oferecidas para cursos de licenciatura. Complementam a oferta de vagas os cursos de formação continuada, superiores de tecnologias, bacharelados e cursos de pós-graduação. Atualmente, segundo dados da instituição, o IFSP possui aproximadamente 24 mil alunos matriculados em todos os seus *campi*, sendo o campus de São Paulo o maior deles.

O IFSP Campus São Paulo (doravante Campus SPO) oferta uma ampla variedade de cursos: Técnicos integrados com Ensino Médio<sup>25</sup>, Técnicos concomitantes<sup>26</sup>, cursos superiores de Tecnologia<sup>27</sup>, Licenciaturas<sup>28</sup>, Bacharelados<sup>29</sup>, pós-graduações *lato sensu*<sup>30</sup> e *stricto sensu*<sup>31</sup>.

Em relação a essa grande gama de cursos, o estatuto da língua espanhola no Campus São Paulo do IFSP é bem restrito:

- Componente curricular obrigatório de dois cursos superiores: o de Tecnologia de Gestão em Turismo (71,25) e o de Licenciatura em Matemática. No primeiro é oferecida a disciplina Língua Espanhola para o Turismo, no 5º semestre do curso, com um total de 71,25 horas. No segundo, são duas disciplinas de Língua Espanhola:

---

<sup>25</sup> Técnico em Eletrônica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Informática, Técnico em Mecânica e Técnico em Qualidade.

<sup>26</sup> Técnico em Edificações, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Telecomunicações.

<sup>27</sup> Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Superior de Tecnologia em Automação Industrial, Superior de Tecnologia em Gestão da Produção Industrial, Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Superior de Tecnologia em Sistemas Elétricos.

<sup>28</sup> Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Física, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

<sup>29</sup> Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção e Engenharia Eletrônica.

<sup>30</sup> Especialização em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior, Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade EJA – Proeja, Especialização em Aeroportos – Projeto e construção e Especialização em Gestão da Tecnologia da Informação.

<sup>31</sup> Mestrado Profissional em Automação e Controle de Processos, Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) e Mestrado Acadêmico em Engenharia Mecânica.

Espanhol Instrumental I e II, oferecidas respectivamente no sexto e sétimo semestres, ambas com 28,30 horas<sup>32</sup>.

- Nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio a língua espanhola é oferecida como parte diversificada do currículo, em caráter optativo, no contraturno. Nos quatro cursos oferecidos pelo campus, a disciplina possui 57h anuais, o que semanalmente corresponde à cifra de duas aulas de 45 minutos semanais.

Há de se considerar, no que concerne à presença da língua espanhola nesses cursos, que o currículo nos cursos superiores foi elaborado em conformidade com o perfil projetado pelo projeto político-pedagógico (PPC) de cada curso. Em relação ao Ensino Médio, a proposta da disciplina é realizar um diálogo interdisciplinar com as demais disciplinas que compõem o currículo.

Cabe discutir, em relação a esse panorama, a desproporcionalidade da presença da língua espanhola no conjunto dos cursos ofertados pela instituição. Podemos inferir, diante disso, a importância que se dá às línguas (e para quais línguas) no espaço de enunciação (GUIMARÃES: 2002) configurado institucionalmente no Campus SPO, representativo também de uma política linguística governamental que considera quais línguas podem e devem ser ensinadas, além do respectivo espaço de cada uma delas no hoje propagado modelo de internacionalização<sup>33</sup> das universidades.

### **Qual o espaço da língua espanhola (e para quê)?**

Em relação ao espaço da língua espanhola no Campus SPO, a perspectiva dessa disciplina nos cursos ofertados pela instituição tem a ver com o que comumente se delega à(s) língua(s) estrangeira(s) no conjunto das disciplinas ofertadas nos diversos currículos dos cursos do IFSP, cujo protagonismo é ocupado pelas disciplinas relacionadas à formação específica e técnica de grande parte das carreiras oferecidas pela instituição. Nota-se uma delegação das línguas estrangeiras ao espaço da extracurricularização, do acessório e do

---

<sup>32</sup> Entretanto, a partir de 2020, com a reformulação da grade curricular desse curso, a Língua Espanhola deixará de fazer parte do currículo.

<sup>33</sup> Vale ressaltar que um dos índices de avaliação institucional que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é o da internacionalização.

específico, fenômeno que infelizmente não é exclusivo dessa instituição<sup>34</sup>. Em relação à nossa instituição, observam-se atualmente os seguintes gestos institucionais sobre a língua espanhola:

- Exclusão da disciplina de Espanhol Instrumental do curso de Licenciatura em Matemática.
- Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso de diversas carreiras ofertadas como Técnico Integrado ao Ensino Médio, transformando a língua espanhola em disciplina optativa, oferecida no contraturno (Técnico em Eletrônica; Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Informática; Técnico em Mecânica).
- Inserção da oferta de Língua Espanhola para os cursos de EJA (ofertados atualmente em caráter experimental), porém como disciplina optativa e oferecida no contraturno.
- Possibilidade de criação de um curso técnico integrado ao ensino médio (Técnico em Lazer), com a oferta da disciplina Espanhol para Fins Específicos como componente curricular obrigatório.
- Oferta de disciplinas optativas para o curso de Licenciatura em Letras.

Diante desse panorama, trava-se uma disputa a respeito de por quais espaços a língua estrangeira (e em especial o espanhol) deve circular. Toma-se o inglês como única possibilidade de língua estrangeira a ser ensinada nos cursos superiores, sem mencionar o fato de ser a única língua estrangeira a ser ofertada de forma obrigatória em todos os cursos de Ensino Médio. Tal posição é legitimada, sobretudo, pela relação metonímica que se estabelece entre o inglês e o sintagma **Língua Estrangeira Moderna** (nome pelo qual a disciplina de língua inglesa é denominada nas grades curriculares dos cursos de Ensino Médio do Campus SPO), além dos sentidos de língua internacional ou de mercado que a ela se vinculam, conforme discursos que a colocam como necessária em currículos de cursos cuja formação se dá prioritariamente para ambientes profissionais. Se a partir de 2019 o único curso superior que contará com o espanhol será o de Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo, essa constatação se torna patente.

---

<sup>34</sup> Victuri (2017) discute essa questão ao analisar a implantação da Língua Espanhola em São Paulo, a partir da Lei do Espanhol. Também em Celada e Victuri (2018) há uma discussão sobre a extracurricularização das línguas estrangeiras na escola.

Apesar da presença precária da língua espanhola nesse panorama, como língua optativa nos cursos regulares do Ensino Médio e como obrigatória na grade curricular de um curso tecnológico de nível superior, tal presença é resultado de ações dos docentes dessa disciplina que fomentaram a manutenção e a ampliação dos seus espaços de atuação. Em relação ao Ensino Médio, o espaço hoje existente é fruto da articulação dessas ações com a legislação que vigorava até 2017, a lei federal 11.161/2005, lei que estipulava a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, de matrícula facultativa para o aluno, nos currículos plenos do ensino médio, revogada com a promulgação da Lei federal 13.415/2017 (a Lei do Ensino Médio). Isso explica a maior presença dessa disciplina nos currículos de ensino médio, se comparado com o currículo dos cursos de ensino superior.

### **Discursos sobre o ensino de língua espanhola no Campus SPO**

Como dissemos anteriormente, os PPCs dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio têm passado por reformulações, através de uma comissão instaurada para esse fim, processo que ainda está em andamento. Esse trabalho se instaurou pela necessidade de adaptação das disciplinas à nova realidade desses cursos, que passaram a ser oferecidos em quatro anos, sendo que antes eram oferecidos de maneira integral em três anos.

Nas discussões realizadas até o momento de encerramento das reuniões abertas ao público, discursos diversos sobre o papel das línguas estrangeiras nos cursos de nível médio foram produzidos. Em respeito aos membros da comissão, mantendo a sua privacidade, produzimos um gesto de interpretação e condensamos os diversos discursos produzidos nos seguintes enunciados (que, a nosso ver, podem ser submetidos a uma análise discursiva que diagnostique os sentidos relacionados às línguas estrangeiras nesse lugar institucional):

- O papel secundário das línguas estrangeiras no currículo desses cursos, e o conseqüente deslocamento da necessidade das línguas estrangeiras como disciplinas componentes dos currículos;
- A extracurricularização das línguas estrangeiras (não somente a do espanhol, mas também a do inglês): línguas de diferentes estatutos, porém sob o mesmo efeito de silenciamento nos currículos.

- O papel das línguas (inclusive a materna) na formação do aluno do Técnico Integrado ao Ensino Médio: vinculação dessas disciplinas à formação profissional, ao mercado e aos exames de ingresso das universidades – e o legado das línguas à parte diversificada do currículo, como algo opcional à formação do aluno.
- A oferta da língua espanhola no contraturno do curso – reafirmação de sua extracurricularização e de seu caráter optativo.

Vale ressaltar que tais efeitos de sentido foram reafirmados e legitimados diante do **acontecimento discursivo** da revogação da chamada **Lei do Espanhol** (Lei federal 11.161/2005), em 2017. Para essa afirmação recorremos a Pêcheux (2002), quem considera o encontro de uma atualidade com uma memória como um **acontecimento discursivo** que instaura uma nova série de sentidos em uma dada regularidade discursiva. Em relação ao ensino de língua espanhola para brasileiros, podemos classificar como memória as discussões empreendidas por autores como Serrani (1997), Celada (2002), Rodrigues (2012) e Fanjul (2012), sobre a presença da língua espanhola no espaço de enunciação (Guimarães, 2002) do território brasileiro e a consequente consideração de seu papel como língua estrangeira a ser ensinada em contextos formais de aprendizagem.

Como efeito de recorte para esse trabalho (caso contrário geraria um gesto de interpretação que requereria a mobilização, de forma mais densa, da discussão realizada por esses autores), cabe dizer, neste espaço, que em relação ao ensino de língua espanhola em nosso país a Lei federal 11.161/2005 constituiu-se em um forte gesto de política linguística por parte do governo brasileiro, gesto esse que produziu um **acontecimento discursivo** em relação ao ensino dessa língua em nosso país. Se o espanhol possuía o estatuto **de uma língua pouco considerada de ser aprendida** (cf. CELADA: 2002), ao nosso ver tal acontecimento a alça a uma **língua necessária de ser aprendida**. Entretanto, tal gesto institucional não teve a força para resignificar os efeitos de sentido relacionados ao ensino de espanhol em nosso país<sup>35</sup>, efeitos esses vinculados a uma memória sobre o ensino dessa língua. Vale destacar que tal lei deu base a sentidos contraditórios que marcaram a presença do espanhol enquanto

---

<sup>35</sup> O que, de todo modo, seria impossível, visto que toda memória discursiva reúne discursos produzidos anteriormente, cuja materialidade é contraditória, dando espaço a diversos efeitos de sentido. Vale dizer, também, que a própria materialidade discursiva dessa lei reunia sentidos contraditórios sobre o ensino de espanhol em sua textualização, o que contribuiu para as diversas formas que se efetivaram para o cumprimento dessa lei.



disciplina nos anos em que tal lei vigorou em nosso país, em um meio-termo entre a obrigatoriedade de sua oferta e a possibilidade de que o aluno escolhesse cursá-la. Apesar disso, esse estatuto, que poderíamos classificar como contraditório (cf. RODRIGUES: 2012), permitiu uma reconfiguração dos efeitos de sentido sobre o espanhol no Brasil, principalmente os relacionados sobre a necessidade e a importância de seu ensino nas escolas brasileiras, amparados por um forte gesto institucional produzido pelo Estado brasileiro.

Em relação ao contexto específico do Campus SPO, esses efeitos de sentido foram observáveis pelo aumento de aulas dessa disciplina nos cursos de ensino médio e a contratação de professores para essa finalidade. Porém, a lei não foi suficiente para gerar um gesto institucional de sua inclusão nos cursos superiores, tampouco para instaurar a obrigatoriedade dessa língua nos cursos de nível médio.

Com a revogação dessa lei, em 2017, produz-se novo *acontecimento discursivo*, a reafirmação do caráter extracurricular do ensino de língua espanhola nos currículos de ensino médio. Tal gesto institucional amparou as decisões que contribuíram para a permanência desse *status* da língua espanhola para os cursos de nível médio.

Em relação ao ensino de língua espanhola nos cursos superiores houve, no Campus SPO, a reavaliação dos currículos das licenciaturas e dos bacharelados, visando o estabelecimento de uma flexibilização curricular e a ampliação da interdisciplinaridade, com a diminuição de disciplinas obrigatórias e de grande parte dos pré-requisitos para a matrícula nas disciplinas curriculares. Entretanto, ficou patente, com tal flexibilização, o papel das línguas estrangeiras nos cursos superiores, visto que o inglês teve sua carga horária reduzida em alguns cursos e o espanhol foi excluído da grade curricular da Licenciatura em Matemática.

Ademais, uma questão que também se coloca, em relação aos cursos superiores, é a internacionalização da instituição, que se daria, sobretudo, pelo inglês. Como dissemos anteriormente, a internacionalização tornou-se recentemente índice de avaliação por parte do MEC, através de seu Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A instauração da Assessoria de Relações Internacionais (Arinter) em diversos institutos federais alçou essa questão ao *status* de política institucional.

Entretanto, a internacionalização nas universidades e institutos federais se associa, de forma quase que automática, a índices que a vinculam à globalização e ao mercado, no

sentido mais comum desses termos, como se a mobilidade acadêmica da comunidade institucional dessas instituições passasse apenas pela possibilidade de ter acesso a estudos que visassem melhorar o desempenho acadêmico dessas instituições, ou mesmo a um suposto desempenho econômico delas. Ressaltam-se, nesse quesito, a importância do inglês como língua de mobilidade internacional e a promoção de intercâmbios com instituições de pesquisa científica presentes nos centros econômicos hegemônicos como a Europa e os Estados Unidos, especificamente as relacionadas a áreas como a tecnologia e a economia.

Isso instaura a necessidade de discutir os propósitos dessa tão propalada internacionalização. Em nosso continente, segundo Arnoux (2000, p. 4) “la globalización muestra un rostro diferente”, pois “América Latina constituye un espacio donde todavía pesan las tareas políticas no realizadas” (idem), espaço esse composto por territorialidades que passaram por distintos processos de colonização ao longo da história e que a localizam na periferia do capitalismo, e cuja compreensão poderia ser mais estimulada (ou materializada) através do diálogo de diferentes instituições brasileiras com instituições de países vizinhos, como uma política institucional de Estado.

Dessa forma, considerando a reflexão de Arnoux de que “la Glotopolítica no solo aborda el conflicto entre lenguas sino también entre variedades y prácticas discursivas” (idem), tais gestos de reafirmação do inglês como língua estrangeira de internacionalização da universidade obstaculizam a presença de outras línguas estrangeiras nesse espaço institucional e se configuram como gestos glotopolíticos do Estado brasileiro para as línguas e para as práticas discursivas a elas relacionadas na universidade: através de gestos institucionais como a promoção gratuita de exames de proficiência em inglês para a comunidade universitária, além de programas e bolsas para cursos de formação continuada no exterior para professores de inglês, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), por exemplo.

Tais práticas estão em conformidade com a reflexão de Santos (1995) sobre o estabelecimento de uma epistemologia dominante, dado que nesse espaço de enunciação por nós analisado há ações que reafirmam e legitimam epistemologias e práticas sociais e políticas mediadas por práticas econômicas hegemônicas. A epistemologia dominante, como efeito discursivo, sublima o contexto político e cultural da produção e reprodução de um conhecimento produzido a partir do centro econômico e político do capitalismo, sob o efeito

de um saber que é (e deve ser) conhecido por todos. Isso explicaria, a nosso ver, as práticas de reafirmação dessas epistemologias em espaços institucionais brasileiros, ao associar a internacionalização apenas pela mobilidade institucional e acadêmica para instituições de língua inglesa, vinculadas a certas áreas do saber também legitimadas hegemonicamente.

A descontextualização dessa epistemologia dominante permite o estabelecimento de uma dominação epistemológica, mediada pelo **colonialismo**, que segundo Santos constitui a cara moderna da **globalização**, desde as estruturas da **colonialidade do poder e do saber** e também do **eurocentrismo**, globalização essa que se realiza como uma propagação e uma imposição de saberes sob o poder econômico, temas amplamente discutidos por teóricos como Quijano (2000) e Mignolo (2003). Perde-se, dessa forma, a possibilidade de troca de experiências entre países de formação social e histórica semelhantes às do Brasil e que poderiam ser mediadas por outras línguas, como o espanhol.

Entretanto, ao tratarmos sobre o ensino de língua espanhola em um espaço institucional como o IFSP, fortemente vinculado ao governo brasileiro, posto que é uma instituição gerida pelo Ministério da Educação e pertencente ao sistema de ensino federal, apesar de gozar de uma relativa autonomia acadêmica, não poderíamos deixar de analisar, como forma de um diagnóstico sobre o ensino de língua espanhola nessa especial configuração que discutimos, um exemplo de como se dão as práticas de ensino dessa língua nesse espaço. Para tal, apresentaremos enunciados elaborados por alunos do 1º ano do Técnico Integrado ao Ensino Médio, nas suas primeiras aulas de espanhol os quais, estimulados pela pergunta *¿Por qué aprender español?*, produziram enunciados do gênero meme, o que nos permitirá analisar como se configuram práticas de ensino dessa língua em um espaço altamente regularizado.

## **Produções discursivas de alunos sobre aprender espanhol**

Como dissemos anteriormente, pedimos a um grupo iniciante de Língua Espanhola do primeiro ano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio (todos os cursos de Ensino Médio na instituição são oferecidos em uma integração com uma formação profissional de nível técnico) que produzissem memes que respondessem à questão *¿Por qué aprender español?*, cujo tema se relacionaria com um país hispano-falante distribuído a eles anteriormente. A escolha desse gênero se justifica pela familiaridade dos alunos com ele, além

de permitir uma ampla variedade de formas, discursos e estilos, dada a sua versatilidade, pois de grande presença em redes sociais e de forte apelo ao público jovem.

É de se ressaltar que atividades como essa se constituem em um primeiro contato do professor sobre o que os alunos já conhecem sobre a língua: dado o público diverso do Campus SPO, há alunos que já estudaram a língua espanhola no Ensino Fundamental, outros que já a estudaram em cursos livres de idiomas e outros que nunca a estudaram.

A atividade foi realizada de forma livre, em um laboratório de informática e com o auxílio de um *site* que gera automaticamente os memes: a partir da escolha de uma das imagens disponíveis nessa plataforma o usuário insere a frase, obedecendo a um modelo desse gênero estipulado por esse *site*: um trecho da frase na parte superior e o restante dela na parte inferior da imagem.

Para o gesto de interpretação que aqui mobilizamos reunimos os memes produzidos pelos alunos em três grupos, reunindo-os conforme as formações discursivas predominantes em cada um deles; ou seja, identificamos a presença de três formações discursivas de maior circulação nos enunciados produzidos pelos alunos. Para tal, trabalhamos com o conceito de **formação discursiva** que, de forma muito resumida, trazemos aqui conforme Pêcheux (2014) o considera, ou seja, o que determina o que pode e deve ser dito, em uma determinada formação ideológica<sup>36</sup>, a partir de uma posição-sujeito em uma dada conjuntura (essa atravessada pela luta de classes) (idem, p. 147). Vale destacar que toda formação discursiva é contraditória mas, ao mesmo tempo, há uma dominância de sentidos, uma “regionalização” no interdiscurso, que faz com que um determinado sentido se torne mais evidente que outro em uma determinada formação discursiva, conforme as formações ideológicas em circulação.

Dessa forma, considerando o lugar em que tais enunciados foram produzidos, a escola, um espaço institucional de forte regularização discursiva e cuja relação entre as posições-sujeito de professor e de aluno estão mediadas por formações ideológicas que configuram não apenas tais posições como também esse espaço, temos a configuração das formações discursivas que se mobilizaram frente à pergunta *¿Por qué aprender español?*.

Ademais, há de se considerar que tais formações discursivas, identificadas pelo nosso gesto de interpretação dos enunciados produzidos pelos alunos através do gênero

---

<sup>36</sup> Considerando a luta de classes e a produção do capital, as formações ideológicas são um complexo de práticas e de ações relacionadas à luta de classes, onde as posições políticas e ideológicas se embatem, mantendo entre elas relações de antagonismo, aliança ou dominação.

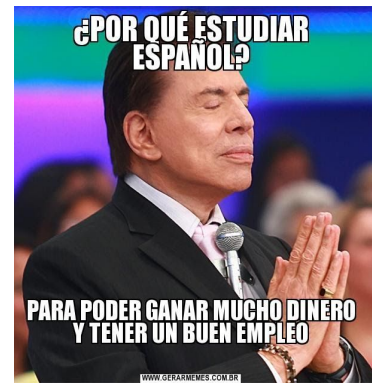
meme, são também um gesto que considera tais enunciados como uma materialidade discursiva, com uma dada historicidade, permeados de discursos produzidos a partir de outro lugar, ao longo da história. Ao inscrevê-los na história colocamos em destaque os sentidos que os determinam, o funcionamento discursivo que dá base a esses enunciados e relativizamos noções como a de transparência da linguagem para colocá-los em relação à história dos sentidos sobre o ensino de língua espanhola em nosso país.

A seguir apresentaremos as três séries de formações discursivas que consideramos produtivas para este trabalho. Vale a pena mencionar que os deslizos linguísticos produzidos pelos alunos devem ser relativizados: afinal, foi uma das primeiras produções discursivas desses alunos em nossa disciplina. Será fundamental, para a identificação dos sentidos que correspondem às formações discursivas que selecionamos, a relação entre discurso e história, principalmente no hibridismo entre imagem e texto que reforçam e associam os sentidos que permeiam cada uma das enunciações.

#### 1 – Aprender espanhol para êxito profissional

São característicos dessa formação discursiva a condição de que aprender a língua espanhola refletirá em êxito profissional e financeiro. São vinculados sentidos fortemente relacionados ao mercado, como o êxito profissional (a partir da informação no currículo profissional sobre a fluência em espanhol; o aprender essa língua para ter um bom emprego e as recompensações financeiras decorrentes dele, como viagens), sentidos esses que são reforçados pelas imagens mobilizadas: são figuras de celebridades associadas ao sucesso artístico e profissional.

É significativo que tais sentidos produzam um deslocamento de um lugar hegemônico que é comumente associado à língua inglesa; já que nesses memes está deslocado, ao tornar evidente um outro: o do espanhol como uma língua de acesso ao mercado e ao sucesso profissional, o que contradiz sentidos fortemente cristalizados que contribuíram para a formação de um pré-construído sobre o ensino de espanhol em nosso país: uma língua cujo estudo seria desnecessário ou de fácil aprendizagem para o brasileiro (cf. CELADA: 2002).



Figuras 1, 2 e 3: Memes que relacionam o aprender o espanhol ao êxito profissional

## 2 – Língua espanhola como o lugar de acesso a um saber

Segundo Celada (2002), uma das formações discursivas de forte circulação em nosso país é a de considerar o espanhol como uma língua cujo estudo era desnecessário – ou de fácil aprendizagem, o que traz como implícitos sentidos como o de semelhança com o português. Aprender o espanhol, conforme tais sentidos, não representaria o acesso a saberes tão diferentes quanto aos que temos acesso com o português – ou pelo menos não seriam desconhecidos a um aprendiz brasileiro de espanhol. Nesses memes se estabelece uma associação entre o aprender a materialidade linguística do espanhol a uma memória sobre o ensino de espanhol em nosso país: o Brasil e sua relação com a América Latina. Aqui, os sentidos hegemônicos dessa memória estão deslocados e dão lugar a um saber que é valorizado e dissociável da língua que se aprende: conhecer novos saberes, ter contato com outras culturas e aprender algo que o português (ou outra língua que não a espanhola) não permite.



### 3 – Aprender o espanhol permite relacionar-se com uma subjetividade

Ao mobilizarmos essa formação discursiva não poderíamos deixar de retomar a citação de Revuz de que “(a)prender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro (REVUZ 2006: 227). Aprender a língua espanhola, para a posição-sujeito desses memes, é ter acesso a um saber que toca diretamente a subjetividade do sujeito falante dessa língua, o seu modo de relacionar-se com o mundo, com o outro. Há, também, algo que toca no sujeito e o mobiliza a aprender uma língua, o que por conseguinte também o mudará: discursos e sentidos produzidos nessa outra língua ao longo da história.



Figuras 6, 7 e 8: Memes que relacionam a língua espanhola a uma subjetividade outra

### À guisa de conclusão

Através de um contexto local, o Instituto Federal de São Paulo, Campus São Paulo, pudemos estabelecer algumas reflexões sobre a presença do espanhol como língua estrangeira a ser ensinada na rede federal de educação, ciência e tecnologia, ademais de um olhar sensível para práticas glotopolíticas do governo brasileiro em relação ao ensino de línguas estrangeiras em nosso país, considerando a capilaridade dessa rede em todo o país. Gestos institucionais, como a revogação da Lei federal 11.161/2005 pela Lei federal 13.415/17, além da alteração da Lei federal 9.394/1996 (a LDB) e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao promulgarem o inglês como a única língua estrangeira moderna a ser ensinada no

Ensino Médio, gesto inédito em relação às políticas linguísticas de nosso país, instauram perspectivas sobre o ensino de espanhol no Brasil e para onde apontam as práticas glotopolíticas do governo brasileiro em relação às línguas estrangeiras.

A indefinição, até o momento, sobre o que estipulará a BNCC – dado que cada sistema de ensino definirá a aplicação da BNCC em seu currículo, o que aumenta ainda mais a incerteza de como se incluirá a língua espanhola nesse contexto – e a exclusão da língua espanhola do edital do Programa Nacional do Livro Didático 2020 para o Ensino Fundamental II e do edital de 2021 para o Ensino Médio, produzem incertezas sobre o ensino de espanhol em nosso país. Nesse sentido estamos com Tonelli (2018), para quem a Lei 11.161/2005, apesar de ter recolocado o espanhol como língua a ser ensinada na escola também

(...) dificultou o processo de valorização do espanhol, na medida em que instituiu o caráter facultativo ao seu estudo. Como resultado (...) ainda paira o imaginário de que à língua estrangeira cabe a posição secundária, quando não seu apagamento<sup>37</sup>. E o aspecto mais alarmante é que a invisibilidade da língua acontecia mesmo quando a Lei ainda estava em vigor. Desse modo, não é difícil prever o cenário negativo do ensino de língua espanhola nos próximos anos.

Ademais, políticas glotopolíticas relacionadas à internacionalização da universidade promovidas sobretudo pelo Ministério da Educação também contribuem para esse lugar secundário da língua espanhola. Entretanto, se em contextos mais adversos, a língua espanhola permaneceu como língua a ser ensinada no território brasileiro, cremos que não será por ora que desaparecerá desse contexto. Os atuais gestos institucionais em relação a essa língua nos colocam a necessidade de discutir o papel das línguas estrangeiras nos currículos da educação básica e universitária e a importância da internacionalização para esse contexto. O percurso da língua espanhola em nosso país é uma história de avanços e retrocessos, mas nunca de desistência ou desaparecimento.

A análise das produções discursivas dos alunos trazidas à discussão neste trabalho também aponta para a resistência e a resignificação dos sentidos sobre a língua espanhola no contexto escolar. Se, por um lado, houve uma mudança de paradigma político que instala o questionamento de qual(is) língua(s) deve(m) ser ensinada(s) na escola neoliberal,

---

<sup>37</sup> Para nós, como um silenciamento.



principalmente pelo fato de que o novo alinhamento político instalado no governo federal a partir de 2016 leva a instaurar novas necessidades linguísticas do Estado nacional, fortemente alinhadas ao econômico, por outro lado, sendo a memória discursiva como materialidade contraditória, essa permite a emergência de novos sentidos em relação ao espanhol, que se instauram a partir da memória discursiva sobre o ensino de línguas em nosso país. A retirada do espanhol como língua a ser ensinada na escola permanece, apesar dos pesares, apesar da posição política de valorização das relações com o Norte (cf. divisão estabelecida por Santos, considerando o Norte como o centro hegemônico mundial), como língua para o êxito profissional e para o bom desempenho na carreira, de acesso a um saber e de acesso a um mundo outro ao qual não temos acesso com a língua portuguesa.

Há de se ressaltar que, no contexto específico do Campus SPO, há seguidas ações de defesa do ensino dessa língua, o que pode ter contribuído para a emergência desses sentidos. Entretanto, como mostra da força desses sentidos que emergiram nos discursos analisados, vemos também a circulação, em diversos espaços, de gestos glotopolíticos de defesa do ensino do espanhol nas escolas, contraditórios ao discurso hegemônico, os quais têm circulado pelo uso de algumas *hashtags* nas redes sociais, como o **#FICAESPANHOL** e o **#FICAESPANHOLSP**, para citar alguns.

Nesse sentido, tais discursos se configuram em formações ideológicas de resistência, que instalam uma relação de força à série de sentidos imposta pelo econômico, série essa que deslocou o espanhol da escola atualmente, alinhada com sentidos fortemente cristalizados sobre o ensino de espanhol em nosso país ao longo da história: uma língua cujo estudo seria desnecessário, de fácil aprendizagem para o brasileiro e parecida ao português (cf. Celada, 2002 e outros). A emergência desses sentidos, também, pode ser creditada à força de um pré-construído que se instalou na memória discursiva sobre o ensino de línguas no Brasil a partir dos anos 90 (após a assinatura do Tratado do Mercosul) e que circulou em discursos de valorização do ensino dessa língua em outro momento histórico, seguindo-se cristalizado e dando base a discursos de valorização do espanhol, especialmente após a Lei federal 11.161/2005.

Por mais que pareça contraditório, a defesa de um plurilinguismo na escola passa pela defesa do espanhol, frente ao discurso altamente regularizado e cristalizado sobre o ensino de inglês na escola. O lugar do espanhol como língua a ser ensinada se vincula a discursos que

colocam em mobilização sentidos sobre a sua permanência na escola (formações ideológicas em emergência e em relação com o político) não apenas pautados pela integração regional e econômica, pela “parceria” com o português e à remissão ao cosmopolitismo e à imigração. Há algo da subjetividade desse sujeito-aprendiz que se identifica com essa língua que se aprende, a partir de formações ideológicas em circulação.

Apesar dos esforços de desoficialização do espanhol na escola (cf. RODRIGUES: 2012), esse espaço, apesar de institucional, não está alijado dos sentidos produzidos ao longo de uma história, de uma memória sobre o ensino de espanhol em nosso país, mesmo que esses sejam secundários, dado os sentidos que circularam com mais força sobre essa língua em nosso país (cf. CELADA: 2002): nos discursos analisados se materializam sentidos outros, que mobilizam outras posições-sujeito que valorizam o ensino dessa língua. Tais discursos são mostras de que se produzem novos lugares de resistência glotopolítica, com novos agentes na articulação do político com a linguagem, porém não suficiente para desconstruir discursos de legitimação de qual língua deve ser ensinada, dado que tal legitimação se produz como um alinhamento com as condições glotopolíticas determinadas historicamente e institucionalmente. O contraditório dessas posições, ao nosso ver, nos leva a pensar como GONZÁLEZ (2008), quando essa autora analisa a fragilidade da lei do espanhol como condição de êxito no ensino dessa língua, porém na direção contrária: a língua espanhola permanece, mobiliza sentidos e está presente, apesar da lei.

## Referências bibliográficas

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*. 2002. Tese de Doutorado em Linguística. IEL/UNICAMP, Campinas, 2002.

\_\_\_\_ & VICTURI, N. Atualidade e memória: sobre as línguas estrangeiras nas escolas do Estado de São Paulo. In.: *Intersecciones: revista da APEESP*. São Paulo, nº 3, 1º sem. de 2018, 5-16.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros “desgenerizados”. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. In.: *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, [S.l.], v. 7, n. 1, 46-67, jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8947/7545>>. Acesso em: 20 set. 2018.

GONZÁLEZ, N. T. M. A Lei 11.161/05, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer”. In.: Anais do V Congresso Brasileiro de Hispanistas. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 3175-3188.

GUIMARAES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Editora Pontes, 2002.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

PÊCHEUX, M. *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Ed. Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. En *Journal World-Systems Research*, V1/2, Binghamton: Binghamton University, 342-386, 2000.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

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

SANTOS, B. S. *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge, 1995.

SERRANI, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. In.: *D.E.L.T.A* Vol. 13, 1, 63-81, 1997.

TONELLI, F. Políticas linguísticas e o lugar da língua espanhola nos Institutos Federais. Revista *EntreLínguas*, [S.l.], p. 43-57, jan. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/10979>>. Acesso em: 20 set. 2019. doi:<https://doi.org/10.29051/rel.v4.n1.2018.10979>.

VICTURI, N. S. *Língua estrangeira e memória: ao redor da Lei do Espanhol e de sua implantação no Estado de São Paulo*. 2017. Dissertação de mestrado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. FFLCH/USP, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07052018-114938/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

# **A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018**

Lucas da Silva Paulino<sup>38</sup>

**Resumo:** O presente artigo pretende discorrer sobre as ações da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba nos últimos três anos, a partir da revogação da Lei do espanhol 11.161/2005, e sobre o seu papel em prol da manutenção, expansão e consolidação da oferta do ensino da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba, bem como em diversos municípios de seu interior. Entre as principais ações dessa organização, destaca-se sua atuação durante o processo de tramitação e aprovação da Lei Estadual 11.191/2018, conhecida como a Lei do Espanhol da Paraíba, a primeira lei, pós reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017, a ser sancionada no Brasil, que dispõe sobre a reinserção de forma obrigatória da oferta desse idioma nos currículos do ensino médio de um sistema de ensino, o da Rede estadual de educação da Paraíba.

**Palavras-chave:** Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba; Língua Espanhola; Lei do Espanhol da Paraíba.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo discutir las acciones de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraíba en los últimos tres años, después de la derogación de la Ley del Español 11.161 / 2005, y en sus acciones a favor de mantener, expandir y consolidar la oferta de la enseñanza de la lengua española en las escuelas públicas de Paraíba, así como en varios municipios de su interior. Entre las principales acciones de esta organización, se destaca su actuación en el proceso de tramitación y de sanción de la Ley Estadual 11.191 / 2018, conocida como la Ley del Español de Paraíba, la primera ley, después de la reforma de la enseñanza media que se sancionó en Brasil, que prevé el reingreso de manera obligatoria la oferta. de ese idioma en los planes de estudio de la escuela secundaria de un sistema educativo.

**Palabras clave:** Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraíba; Lengua Española; Ley del Español de Paraíba.

**Abstract:** This article intends to discuss the actions of the Association of Spanish Teachers of Paraíba State in the last three years, from the repeal of the Spanish Law 11.161 / 2005, and its actions for the maintenance, expansion and consolidation of the offer of Spanish language teaching in the state schools of Paraíba, as well as in several municipalities in its interior. Among the main actions of this organization, we highlight its performance during the processing process and the approval of State Law 11.191 / 2018, known as the Spanish Law of Paraíba, the first law after high school reform to be sanctioned in Brazil, which provides for the mandatory reinsertion of the Spanish language teaching offer in the high school curricula of an education system.

**Keywords:** Association of Spanish Teachers of the State of Paraíba; Spanish language; Spanish Law of Paraíba.

---

<sup>38</sup> Mestrando em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: lucaspaulinno@outlook.com

## **Introdução**

Este texto propõe um estudo sobre as ações da APEEPB, tomando como referência a noção de Política Linguística como processo e não somente como um produto, ou resultado desse processo, assim como defende Johnson (2013). De modo a entender como as políticas linguísticas realizadas por essa instituição acontecem, faz-se necessário analisar todo o processo de criação, interpretação, apropriação e instanciação, segundo Johnson (2013), em prol do fortalecimento do ensino de Língua Espanhola no contexto atual da Paraíba.

Busca-se fundamentar este estudo através das noções de Política Linguística defendidas por Shohamy (2009), Spolsky (2009), Schiffman (2006, 2009), Ricento e Hornberger (1996, 2006), de modo a identificar os entraves presentes no processo de oficialização da oferta do ensino do espanhol na Paraíba, e a imposição do inglês como a língua estrangeira da educação básica, e as suas relações com a organização dos currículos do ensino médio das escolas estaduais desse estado.

## **A Língua Espanhola na legislação brasileira**

O ensino da Língua Espanhola aparece no sistema de educação brasileiro desde os primórdios da imigração espanhola, especialmente na região sul e sudeste do país. Segundo Fernández (2005: 18) “mais de quatro milhões de imigrantes, dos quais 12% eram espanhóis, ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX”. O Espanhol permeou-se fortemente nesse período através de sua cultura, e posteriormente, cedendo o seu lugar como Língua Estrangeira viva a outros idiomas, em especial o Inglês.

Segundo Daher (2006), a primeira referência em relação ao ensino do castelhano na rede de ensino pública do Brasil que se tem conhecimento aconteceu no ano de 1919 na instituição carioca “Colégio Pedro II”, uma escola considerada referência para a educação de todo o Brasil, devido ao currículo e aos procedimentos metodológicos rígidos adotados por seus profissionais.

Freitas e Barreto (2007) apontam que, em 1942, no governo Getúlio Vargas, pela primeira vez a Língua Espanhola foi incluída nos currículos educacionais brasileiros como disciplina obrigatória. O ministro Gustavo Capanema instituiu a “Lei orgânica do ensino

secundário” mediante o Decreto-lei 4.244, de 9 de abril, que estabelecia um conjunto de medidas reestruturais, visando à formação integral do adolescente.

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942)

Pelo fato do Brasil fazer parte dos países aliados da II Guerra Mundial, o governo do então presidente Getúlio Vargas determinou a supressão do ensino do alemão, a língua oficial do maior inimigo da guerra, introduzindo a Língua Espanhola como tentativa de sufocar as colônias alemãs que viviam ao sul do país e que insistiam em manter a língua de seus antepassados e de não adotar a Língua Portuguesa (FREITAS; BARRETO, 2007).

Nos anos 1950, o então presidente Juscelino Kubitschek apresentou, em nome da presidência, o Projeto de Lei N. 4.606/1958 que estabelecia a obrigatoriedade do ensino da Língua Espanhola no currículo da educação nacional. Desafortunadamente, o projeto não vingou por conta da forte influência política da França e Inglaterra no país, sendo reflexo, décadas depois, na consolidação e hegemonia do ensino do Inglês na educação brasileira (RODRIGUES, 2010).

Segundo Rodrigues (2010), em 20 de dezembro de 1961, era aprovada no Brasil, pelo então presidente João Goulart, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevista pela Constituição de 1934. Nessa nova organização educacional que regeria o país, as Línguas Estrangeiras – Espanhol, Francês, Inglês, Grego ou Latim que compunham o currículo da Reforma da Capanema perderiam sua obrigatoriedade.

A promulgação da Lei 9.394 de 1996, conhecida como a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi a responsável por alterar vertiginosamente o ensino de Línguas Estrangeiras na educação brasileira.

A LDB de 1996 - em seu artigo 26, parágrafo § 5º - especificava que “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”. E na sessão referente ao ensino médio,

especialmente no artigo 36, inciso III estabelecia que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar e outra optativa dentro das possibilidades do centro educativo” (BRASIL, 1996).

Em 5 de agosto de 2005, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva promulgava a Lei 11.161, conhecida como “A Lei do Espanhol”. Segundo RODRIGUES (2010), a partir da publicação desse novo texto, muitos professores acreditavam que o ensino da Língua Espanhola, por fim, se firmaria na legislação brasileira e nos educandários de todo o país. Porém, essa crença começou a mudar durante os onze anos em que esse dispositivo legal esteve vigente e especificamente em setembro de 2016, quando o ex-presidente Michel Temer revogou “A Lei do Espanhol” com a Medida Provisória 746 que meses depois se transformaria na Lei 13.415/ 2017.

### **Breve histórico do ensino de Língua Espanhola na Paraíba**

A presença da Língua Espanhola nas escolas estaduais da Paraíba começa em 2005 com a sanção da Lei Federal 11.161/2005 e com o lançamento do concurso público para professores no final do mencionado ano, através do Edital N° 01/2005 - CPM/SEAD, o qual ofertava quatro vagas para Espanhol, sendo duas para a cidade de Campina Grande e as outras duas para João Pessoa. Embora a língua estivesse presente nessa seleção, o Espanhol só começou a ser implantado na Rede Estadual de Ensino e em parte das escolas particulares de ensino médio em 2012, sete anos após a sanção da Lei do Espanhol e dois anos após o fim do prazo máximo que a legislação determinava para que os Sistemas de ensino nacionais se adaptassem ante a nova realidade.

Apesar da inserção da Língua Espanhola nas Diretrizes Operacionais Curriculares somente acontecer em 2012, quatro anos antes, a Secretaria Estadual de Educação lançou o Edital N.º 01/2008/SEAD/SEEC, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no dia 14 de novembro de 2008, que buscava preencher o quadro de funcionários da Rede Estadual de Educação com professores efetivos de Filosofia e Sociologia, de modo a atender a recém sancionada Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, que alterava o artigo 36 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e passava a incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio das escolas brasileiras.

No total, foram disponibilizadas quinhentas e quatro vagas para profissionais desses componentes curriculares, sendo duzentos e cinquenta e duas para Filosofia e duzentos e cinquenta e duas para Sociologia, enquanto nenhuma vaga para professores de Língua Espanhola foi ofertada, permanecendo assim o mesmo quantitativo de professores efetivos de Espanhol em toda a Rede Estadual desde 2005: quatro servidores, embora, na época, o prazo final para o início da oferta da disciplina pelas escolas estivesse bem próximo do final, até agosto de 2010.

Além do concurso para professores de 2008, a Secretaria Estadual de Educação, durante o período em que a oferta do ensino de Espanhol já estava em vigor, lançou outros dois concursos públicos para o ingresso de docentes efetivos na Rede Estadual. O Edital Nº 01/2011/SEAD/SEE, publicado no final de 2011, não ofertou nenhuma vaga para profissionais de Língua Espanhola, assim como o posterior, Edital Nº 01/2012/SEAD/SEE, de 2012.

No concurso de 2011, duzentos e oitenta e duas vagas de Português e noventa e seis vagas de Inglês foram disponibilizadas, e no de 2012, trezentos e quarenta e oito para Português e cento e setenta para Inglês, revelando assim um descomprometimento da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba com os profissionais de Língua Espanhola, que desde essa época, majoritariamente, trabalham em regime de prestação de serviço.

Esse descompromisso da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba com a Língua Espanhola e com seus profissionais mostra-se mais evidente na publicação das Diretrizes Operacionais Curriculares de 2016. Nesse documento, que norteou o currículo das escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino daquele ano, a Língua Espanhola aparece como

[...] de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o estudante, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes. É regulamentada pela lei nº 11.161/2005. Nas escolas da 1ª GRE onde não for possível formar uma turma com pelo menos 30 alunos, mas existindo a demanda, os estudantes deverão ser encaminhados para o Centro Estadual de Línguas (PARAÍBA, 2016: 44).

Ao colocar a oferta das aulas de Língua Espanhola no turno oposto e condicionar o funcionamento de uma turma à matrícula de pelo menos trinta estudantes, a Secretaria Estadual de Educação descumpria o art. 2º da extinta Lei 11.161/2005, que determinava que



“a oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos”.

[...] O fato de os alunos terem que se deslocar em horário oposto ao das aulas implica mais despesa financeira para eles, bem como pode ocasionar choques com outras atividades que queiram realizar. Esse posicionamento das Diretrizes Operacionais parece indicar uma tentativa político-governamental de redução de gastos, diante da crise econômica que vive o país. Uma tentativa que afeta o desenvolvimento do ensino do espanhol com impactos negativos para alunos e professores – mais despesas para os estudantes e redução da carga horária para os docentes. O lugar do espanhol é, portanto, redesenhando no mosaico do ensino de LE da Paraíba, com formas menores e cores mais apagadas [...] (ANDRADE; DANTAS, 2019: 202-203)

Tal iniciativa, considerada arbitrária e ilegal pelos professores de Espanhol da Paraíba, trouxe a revitalização da APEEPB que há anos estava desativada. Na época, sem uma diretoria formalizada, a associação conseguiu, através de reuniões com a Secretaria Estadual de Educação, inserir nas Diretrizes Operacionais Curriculares de 2017 a volta da oferta da disciplina durante o horário regular de aulas dos estudantes do turno diurno, embora no turno noturno a situação ainda permanecesse como no ano anterior.

GERÊNCIA EXECUTIVA DE ENSINO MÉDIO - GEEM							
MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO REGULAR - DIURNO - 2017							
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 45 MINUTOS							
ÁREAS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	5	164	164	205
	Educação Física	2	2	2	82	82	82
	Arte	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>287</b>	<b>287</b>	<b>328</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	4	164	164	164
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>164</b>	<b>164</b>	<b>164</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	3	2	82	123	82
	Geografia	3	2	2	123	82	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
<b>SUBTOTAL</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>287</b>	<b>287</b>	<b>246</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira Espanhol	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>123</b>	<b>123</b>	<b>123</b>
<b>Total de aulas semanais por série</b>		<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	*	*	*
<b>Total de aulas anuais por série</b>		*	*	*	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>	<b>1.230</b>
<b>Total de horas anuais do curso por série</b>		*	*	*	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>	<b>922,5</b>
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>					<b>2.767,5</b>		

**Observações**

1. Lei nº 11.161/2005 - O Ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para o estudante

Fonte: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual da Paraíba do ano de 2017, p. 87)

MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NOTURNO – 2017  
6 AULAS/DIA - 41 SEMANAS - 204 DIAS LETIVOS - AULAS DE 40 MINUTOS

NÚCLEOS CURRICULARES	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL			CARGA HORÁRIA ANUAL		
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série
LÍNGUAGENS	Língua Portuguesa	4	4	5	164	164	205
	Arte	1	1	1	41	41	41
	Educação Física	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>246</b>	<b>246</b>	<b>287</b>
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	3	3	3	123	123	123
	Física	3	3	3	123	123	123
	Química	3	3	3	123	123	123
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>369</b>	<b>369</b>	<b>369</b>
MATEMÁTICA	Matemática	4	4	5	164	164	205
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>164</b>	<b>164</b>	<b>205</b>
CIÊNCIAS HUMANAS	História	3	3	2	123	123	82
	Geografia	3	3	2	123	123	82
	Filosofia	1	1	1	41	41	41
	Sociologia	1	1	1	41	41	41
<b>SUBTOTAL</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>328</b>	<b>328</b>	<b>246</b>	
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Inglês	2	2	2	82	82	82
	Língua Estrangeira (Espanhol)	1	1	1	41	41	41
	<b>SUBTOTAL</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>123</b>	<b>123</b>	<b>123</b>
Total de aulas semanais por série		30	30	30	*	*	*
Total de aulas anuais por série		*	*	*	1.230	1.230	1.230
Total de horas anuais do curso por série		*	*	*	820	820	820
<b>TOTAL DE HORAS DO CURSO</b>					<b>2.460</b>		

**Observações**

1. LEI Nº 11.161/2005 - O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, acontecerá no turno oposto, quando houver formada pelo menos uma turma de 30 estudantes.

Fonte: Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual da Paraíba do ano de 2017, p. 88)

## A APEEPB e o surgimento das leis do espanhol paraibanas

A APEEPB é uma associação criada em 20 de dezembro de 1989 por professores das universidades públicas do estado da Paraíba que, a princípio, buscavam a valorização de cursos livres de Língua Espanhola para graduados provenientes da Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba e o fomento da cultura hispânica, especialmente a espanhola, nas universidades, através de parcerias com a *Consejería de Educación de la Embajada de la España en Brasil*.

A APEEPB, apesar de uma breve revitalização acontecida em 2016, como mencionado anteriormente, começou efetivamente o seu processo de reativação logo após o autor deste artigo buscar o Deputado Estadual Anísio Maia do PT, presidente da Comissão da Câmara de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba, em meados de 2017, a fim de se criar mecanismos jurídicos e políticos que assegurassem a manutenção da oferta do Espanhol no ensino médio das escolas da Rede Estadual de Ensino.

Na oportunidade, foi sugerida pelo Deputado e por sua equipe a criação de um Projeto de Lei que oficializasse a oferta do ensino de Língua Espanhola no currículo da Secretaria

Estadual de Educação da Paraíba e, a partir daí, surgiu o movimento de permanência do ensino da Língua Espanhola nas escolas paraibanas, protagonizado por professores da Rede Estadual, universidades e estudantes de graduação.

Em 16 de agosto de 2017, ocorreu na Assembleia Legislativa uma audiência pública em que foi tratada a pauta do Espanhol na educação paraibana. Professores e estudantes de escolas estaduais, docentes das universidades públicas da Paraíba e alunos de graduação estiveram presentes no evento, e defenderam a língua, bem como a sua importância no ensino público.

Logo após esse evento, começou o processo de inclusão do Espanhol nas Redes Municipais de Educação da Paraíba, através do Projeto de Lei nº 17/2017 de Areial, cidade localizada na região metropolitana de Campina Grande, a primeira do Estado a inserir a língua como disciplina obrigatória em seus currículos do ensino fundamental por meio de um dispositivo legal. O professor Jair Ibiapino Pereira Tavares, hoje presidente da APEEPB, foi o percussor desse projeto de iniciativa popular que tornara o ensino obrigatório da Língua Espanhola nas escolas da Rede Municipal de Areial, hoje a Lei nº 321/2017.

Toda essa união de professores da Educação Básica, estudantes de graduação em Letras/Espanhol, discentes da Rede Pública Estadual e docentes universitários culminou na reativação da Associação de Professores de Espanhol do Estado Paraíba (APEEPB) que teve e ainda mantém um papel decisivo nas ações de políticas linguísticas a favor da manutenção e expansão do ensino do Espanhol, não somente na Rede Estadual de Educação da Paraíba, mas em diversos municípios.

Graças à articulação dos membros da diretoria da APEEPB, o Projeto de Lei 1.509/17, proposto pelo Deputado Anísio Maia e escrito pelo autor deste artigo e pelo professor Secundino Vigón Artos da UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), foi tramitado em todas as instâncias dentro da Assembleia Legislativa, perpassando pela Comissão da Câmara de Educação, Comissão de Constituição e Justiça e a Plenária Legislativa, local onde ocorreu a aprovação unânime do texto pelos Deputados Estaduais e também a derrubada do veto do ex-Governador Ricardo Coutinho.

A partir da revitalização da APEEPB, bem como a atuação e articulação de seus membros com prefeitos e vereadores de diversas cidades do estado em favor da manutenção e expansão do ensino da Língua Espanhola, muitas Câmaras de Vereadores e Prefeituras



portanto, o envolvimento da formulação de políticas de ensino de idiomas (PEL) e os professores para se tornarem parceiros ativos que trazem seus conhecimentos, experiências e práticas educacionais para o processo. A contribuição dos professores sobre as políticas é de fato necessária, uma vez que está fundamentada e incorporada à prática real e ao conhecimento sobre o aprendizado de idiomas, manifestado em salas de aula, escolas e pessoas reais - professores e alunos. (tradução nossa)<sup>39</sup>

Essa visão apontada pela linguista atesta a importância dos professores de Espanhol da APEEPB na elaboração das políticas linguísticas de valorização e de consolidação do ensino da Língua Espanhola no estado da Paraíba. Principalmente “[...] quando os professores são trazidos para a mesa de negociação de políticas, eles são tratados como agentes valiosos cujas opiniões profissionais são respeitadas e contadas; entende-se então que suas opiniões profissionais são cruciais para a elaboração de políticas sensatas e realistas. (SHOHAMY 2009: 46, tradução nossa)”<sup>40</sup>

Os professores da APEEPB mostram-se os verdadeiros interessados no processo de consolidação do ensino do Espanhol no estado da Paraíba, e sua atuação nas decisões que afetam a organização curricular das escolas da Rede Estadual e das Redes Municipais, especialmente no que concerne ao ensino de Línguas Estrangeiras, configura-se uma mudança no paradigma das políticas públicas educacionais e linguísticas do estado, posto que há a presença de uma organização liderada por docentes que começou a implantar ações de políticas linguísticas de baixo para cima - o que JOHNSON (2013) chama de política linguística *bottom-up* - que são as ações de um grupo social em relação à realidade de uma política linguística imposta, de modo a incorporá-la ou modificá-la de acordo com suas reais necessidades e interesses.

A partir do momento em que a APEEPB é reativada, passa-se a mudar o panorama linguístico da oferta das Línguas Estrangeiras na Paraíba com a sanção da Lei Estadual 11.191/2018, que dispõe sobre a oferta da disciplina de Língua Espanhola nas escolas da Rede

---

<sup>39</sup> that teachers, who are instrumental in carrying out language policies are overlooked in the process of creating and designing these policies. I argue therefore for the involvement of teachers language education policy (LEP) making and for teachers to become active partners who bring their educational knowledge, experiences and praxis into the process. Teacher input about policies is in fact needed since it is grounded and embedded in actual practice and knowledge about language learning as manifested in real classrooms, schools and people – teachers and students. (SHOHAMY, 2009, 46)

<sup>40</sup> [...] when teachers are brought into the policy negotiating table they are treated as valuable agents whose professional views are respected and counted; it is then understood that their professional views are crucial for the design of sensible and realistic policies. (SHOHAMY 2009: 46)

Estadual de educação, bem como o fomento da difusão da oferta do ensino desse idioma em diversos municípios com a aprovação das leis municipais.

Essa política linguística chamada por JOHNSON (2013) de *bottom-up* passa a atingir o caráter de política linguística de *top-down*, visto que a partir do momento em que o Espanhol passa a ser oficializado como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio paraibano e no ensino fundamental de diferentes cidades, essa língua se torna um componente curricular regulamentado em forma de lei, que parte da esfera Legislativa, perpassa pela Secretaria de Educação (quem elabora as Diretrizes Operacionais Curriculares), Gerências Regionais de Educação, direções das escolas e por último chega ao professor que é, de fato, o responsável por apropriar-se dessa ação linguística, ou seja, de mostrar e de ensinar o Espanhol para o aluno, de acordo com as orientações advindas de cima para baixo.

## **A APEEPB e a Lei Estadual 11.191/2018**

LEI Nº 11.191, DE 29 DE AGOSTO DE 2018.

AUTORIA: DEPUTADO ANÍSIO MAIA

Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA  
Faz saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu, em razão da sanção tácita, nos termos do § 1º do Art. 196 da Resolução nº 1.578/2012 (Regimento Interno) c/c o § 7º do art. 65, da Constituição Estadual, Promulgo a seguinte Lei:

Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.

§ 1º A oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo.

§ 2º A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo.

Art. 2º As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino.

Art. 3º Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol-Português.

Art. 4º O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019.

Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, “Casa de Epitácio Pessoa”, João Pessoa, 29 de agosto de 2018. (PARAÍBA, 2018: 1)

Analisando brevemente a Lei Estadual 11.191/2018, percebe-se a necessidade do legislador, e especialmente dos professores que redigiram o seu texto, de reafirmar interesses e necessidades da categoria de docentes de Língua Espanhola que estão inseridos na Rede Estadual de Ensino.

Embora haja uma política de institucionalização do Inglês como “a Língua Estrangeira” das escolas brasileiras em decorrência de “questões sobretudo comerciais e socioeconômicas, relacionadas com sua hegemonia como língua do capitalismo mundial (LAGARES, 2013: 186)”, os documentos oficiais que regem a Educação Básica do Brasil trazem a possibilidade dos sistemas de ensino de ofertar a Língua Espanhola e outras Línguas Estrangeiras como é o caso da Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), que a partir da alteração ocorrida em fevereiro de 2017 em seu artigo 35-A, § 4 aponta que “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 (Grifos nossos).”

Segundo LEAL e PEREIRA (2017: 198), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao adotar o Inglês como a única Língua Estrangeira Moderna renega que

[...] De todos os países da América Latina, apenas o Brasil não tem como língua oficial o espanhol. Estaria assim a Reforma uniformizando, através da BNCC, uma condição que poderia trazer prejuízos para os estados brasileiros da fronteira. Já que a Reforma prima pela formação do aluno frente às exigências da globalização atual, não parece positivo o fato de estipular-se o ensino de apenas uma LEM.

Quando a Lei Estadual 11.191/2018 traz a oferta do Espanhol ao lado do Inglês, fica evidente a intenção do legislador em colocar ambas as línguas em “pé de igualdade” e atender o que a LDB determina em relação a oferta de outras línguas estrangeiras: o caráter optativo.

A matrícula facultativa por parte do estudante, mostra-se uma antecipação do que a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, doravante BNCC, traria a partir de sua publicação: a Língua Inglesa é a disciplina base e comum em todo território nacional, portanto a ser estudada obrigatoriamente por todos. Colocar a Língua Espanhola como disciplina de matrícula obrigatória no caput do artigo 1º da Lei Estadual 11.191/2018 seria uma contradição

ou até mesmo um ato inconstitucional, posto que, a LDB não determina a obrigatoriedade do estudo de qualquer idioma estrangeiro, a não ser o Inglês.

O § 1º, do artigo 1º ao apontar que “a oferta da disciplina de Língua Espanhola ficará facultativa no Ensino Fundamental, dentro da parte diversificada do currículo. ”, percebe-se que a intenção dos professores que elaboraram o texto da Lei foi de manter o que § 2º, artigo § 1º da extinta Lei do Espanhol, a 11.161/2005, descrevia “é facultada a inclusão da Língua Espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. ”

Ademais, a própria LDB, em seu artigo 26, aponta que o currículo do ensino fundamental deve ser complementado " por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela", ou seja, qualquer componente curricular pode ser ofertado pelos Sistemas de Ensino dentro da parte do currículo que lhe incumbe complementar.

O ensino de Espanhol ou de qualquer língua estrangeira pode acontecer plenamente no ensino fundamental, além do Inglês que é a Língua Estrangeira obrigatória, não há empecilho legal para isso. A BNCC para o ensino fundamental, lançada em 2017, no rodapé 44 da página 244, aponta que as competências para elaboração de currículos para o ensino de Língua Inglesa podem ser as mesmas para a elaboração do currículo de outras Línguas Estrangeiras Modernas.

Tais apontamentos também foram utilizadas pela APEEPB para justificar a implantação dos projetos de leis municipais na Paraíba, o que pode ser atestado no seguinte esclarecimento, divulgado pelo Presidente da associação:





**Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba - APEEPB**  
CNPJ – 03.409.731/0001 - 83  
Rua da Aurora, 224, Apto. 503 – CEP – 58043-270  
Bairro Miramar / Joao Pessoa - PB

### **Esclarecimento, acerca dos Projetos Municipais de Inclusão da Disciplina de Língua Espanhola.**

Embora a Lei 11.161 de 2005 tenha sido revogada, o Artigo 26 da Lei 9394/96 aponta que os currículos do Ensino Fundamental deve ser complementado " por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela", ou seja, qualquer componente curricular pode ser ofertado pelos Sistemas de Ensino dentre os 25 % da parte do currículo que lhe incumbe complementar (de acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental). O Ensino de Espanhol, ou de qualquer Língua Estrangeira pode acontecer plenamente no Ensino Fundamental, além do Inglês que é a LE obrigatória, não há empecilho legal para isso. A BNCC para o Ensino Fundamental lançada no ano passado, no rodapé 44 da página 244, aponta que as competências para elaboração de currículos para o ensino de Língua Inglesa podem ser as mesmas para a elaboração do currículo de outras Línguas Estrangeiras Modernas.

Fica claro que ensinar espanhol nas escolas de Ensino Fundamental não é ilegal, está permitido por lei, estaremos aqui para lutar, pela permanência da Língua Espanhola nas escolas da Paraíba, seja no ensino fundamental e médio.

Joao Pessoa – PB, 09/01/2019

Prof. Jair Ibiapino Pereira Tavares  
Presidente da APEEPB

Fonte: APEEPB

O § 2º, do artigo 1º que versa sobre “a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo” demonstra a preocupação dos professores em manter pelo menos a única hora/aula de Espanhol que existe nas escolas de ensino médio da Rede Estadual desde 2012 e que esteve ameaçada com as Diretrizes Operacionais Curriculares de 2016 que a retirou do horário regular de aula dos estudantes, contrariando na época a extinta Lei 11.161/2005.

Percebe-se que foi justamente por isso que o artigo 2º da Lei Estadual traz explícito que “As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino”. De modo a impossibilitar legalmente a Secretaria Estadual de Educação de voltar a obrigar as escolas a ofertar o Espanhol no contraturno das aulas.

O artigo 3º, por sua vez, ao deixar claro que “os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras-Espanhol ou em

Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol–Português”, os elaboradores da lei preocuparam-se em delimitar quem, de fato, estaria permitido em exercer a docência na Rede Estadual como professor de Língua Espanhola. Já que, desde 2012, um número considerável de professores de Espanhol não possuía formação em Letras/Espanhol ou em Letras/Português-Espanhol, a dupla habilitação em Língua Vernácula e Estrangeira.

O art. 4º “O Governo do Estado incluirá, em seus concursos públicos vindouros para professores, vagas para profissionais de Língua Espanhola, atendendo adequadamente as demandas da Rede Estadual de Ensino”, considerado por muitos professores como o mais importante da Lei 11.191/2018, busca retratar erros cometidos pela Administração Estadual nos três últimos concursos públicos que realizou durante os onze anos em que a Lei Federal 11.161/2005 esteve vigente, o de 2008, 2011 e 2012.

A inserção de vagas nas próximas seleções de professores efetivos para as escolas estaduais e o respeito ao artigo 3º da Lei foram lutas travadas pela APEEPB. O que ficou evidente no Edital Nº 01/2019/SEAD/SEECT que buscava preencher vagas com profissionais concursados para exercerem à docência na Rede Estadual de Ensino.

Em 18 de maio de 2019, uma alteração no edital publicado no Diário Oficial do Estado trazia 18 vagas para profissionais de Língua Espanhola e exigia formação em “Licenciatura Plena Em Letras – Habilidade Em Língua Espanhola ou Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens e Códigos)”, contrariando assim a Lei 11.191/2018.

Língua Espanhola	18	Licenciatura Plena Em Letras – Habilidade Em Língua Espanhola ou Licenciatura em Educação do Campo (Linguagens e Códigos).
------------------	----	--

Fonte: Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 18 de maio de 2019.

A Vice-presidenta da associação, Josivania David de Lima, impetrou a Ação de Obrigação de Fazer nº 0824138-54.2019.815.201 pelo Ministério Público Estadual, contra o edital do concurso para que o artigo 3º fosse cumprido, e somente licenciados em Letras/Espanhol pudessem concorrer às vagas do certame. A APEEPB foi de extrema importância para que o edital fosse modificado e a Lei 11.191/2018 respeitada.

## EDITAIS E AVISOS

SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DA PARAÍBA  
COMISSÃO DO CONCURSO PÚBLICO PARA A SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA

**EDITAL Nº 10/2019/SEAD/SEECT – RETIFICAÇÃO POR DECISÃO JUDICIAL**

O Governo do Estado da Paraíba, em cumprimento o que versa no artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, e a Secretaria de Estado da Administração da Paraíba, no uso de suas competências e atribuições, amparadas no disposto na Lei n.º 8.186, de 16 de março de 2007, por meio da Comissão do Concurso Público, constituída pelo Ato Governamental n.º 0680 de 15/02/2019, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba no dia 16 de fevereiro de 2019, e considerando os termos elencados no contrato firmado com o Instituto AOCP, TORNA PÚBLICO a **retificação do edital 03/2019, item 4**, em cumprimento da liminar parcialmente deferida.

Fica **RETIFICADO** o Edital 03/2019/SEAD/SEECT, publicado no Diário Oficial do Estado de 18/05/2019, exclusivamente para os candidatos concorrentes ao cargo de Educação Básica 3, disciplina Língua **Espanhola** em cumprimento da **Ação de Obrigação de Fazer nº 0824138-54.2019.815.201** impetrada por Josivania David de Limam que citou a Lei Estadual nº 11.191/2018, que prevê a necessidade de Formação em Licenciatura Plena em Letras – **Espanhol** ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação **Espanhol** – Português, para o ensino da disciplina de Língua **Espanhola** na rede estadual de ensino.

A redação para os pré-requisitos da disciplina de Língua **Espanhola** passa a vigor como consta no Edital de Abertura do Concurso Público nº 01/2019, do Anexo I, conforme descrito abaixo:

**ANEXO I**

**Disciplinas/Vagas/Pré-Requisitos**

**Cargo: Professor de Educação Básica 3**

Disciplinas	Total De Vagas	Pré-Requisitos
Língua <b>Espanhola</b>	18	Licenciatura Plena Em Letras – Habilidade em Língua <b>Espanhola</b> .

Fonte: Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 03 de agosto de 2019.

Por fim, o artigo 5º da Lei 11.191/2018 determina que “os sistemas de ensino e as unidades educacionais deverão adaptar seus currículos e grades curriculares para atendimento desta Lei a partir do ano letivo de 2019”, como forma de obrigar à Secretaria de Educação a manter o Espanhol nas Diretrizes Operacionais de Funcionamento das escolas da Rede Estadual de 2019, e impedir que a mesma retirasse a disciplina da grade curricular.

### **O papel político da APEEPB ante a Secretaria Estadual de Educação**

No que concerne ao papel da Secretaria de Educação da Paraíba, é ela quem direciona como o ensino da Língua Espanhola em âmbito estadual deva acontecer, a partir de uma interpretação própria da Lei 11.191/2018 que afeta diretamente a organização curricular das escolas, bem como as práticas e as crenças – ideias essas também defendidas por SPOLSKY (2009) - sobre a língua entre os estudantes, professores e diretores.

Essas crenças e ideologias, também definidas como Cultura Linguística por Schiffman (1996) ou como a política linguística implícita do ensino de Espanhol no estado da Paraíba difundidas pela APEEPB desde 1989, fortalecidas durante o processo de tramitação do Projeto de Lei 1.509/2017 e pelas suas ações em municípios paraibanos em prol da

consolidação do espaço da Língua Espanhola nas escolas passa a ter um caráter de política linguística explícita ao passo que a Lei Estadual 11.191/2018 é promulgada e as Leis municipais de Areial (Lei nº 321/2017), Santa Rita (Lei nº 1.868/2018), Esperança (Lei nº 318/2018), Mogeiro (Lei nº 307/2019), Santo André (Lei nº 426/2018), Umbuzeiro (Lei nº 360A/2018), Matinhas (Lei nº 188/2019), Campina Grande (Lei nº 7.267/2019), Puxinanã (Lei nº 603/2019), Alagoa Nova (Lei nº 476/2019) e Gurjão (Lei nº 373/2019) são sancionadas.

De acordo com a conceituação de Schiffman,

é importante considerar a política linguística não apenas como a tomada de decisões explícita, escrita, aberta, de jure, oficial e "de cima para baixo" sobre a língua, mas também as ideias implícitas, não escritas, secretas, de fato, de base e não oficiais, e suposições, que podem influenciar os resultados da formulação de políticas de maneira tão enfática e definitiva quanto as decisões mais explícitas.<sup>41</sup> (SCHIFFMAN, 2006, 112, tradução nossa)

Nesse sentido, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba passa, depois dessa oficialização, a ser a principal responsável, de acordo com a visão de Spolsky (2016: 36), a realizar a gestão da Língua Espanhola na Rede Estadual que seria “o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças.”

Todas essas ações realizadas pela APEEPB, a partir de 2016, em prol da manutenção e expansão da oferta do ensino de Língua Espanhola na Rede Estadual de Educação da Paraíba e nos sistemas educacionais de ensino dos municípios que tiveram leis promulgadas são consideradas por Shohamy (2006: 54) como mecanismos ou dispositivos políticos que

[...] são utilizados por todos os grupos na sociedade, de forma descendente ou ascendente, sempre que eles utilizam a língua como forma de converter ideologias em práticas e de criar políticas de fato. No entanto, são aqueles que têm autoridade que podem utilizar os mecanismos de forma mais efetiva, já que eles têm mais/maior acesso a sanções, penalidades e recompensas, incluindo as fontes de financiamento.

---

<sup>41</sup> is important to view language policy as not only the explicit, written, overt, de jure, official and “top-down” decisionmaking about language, but also the implicit, unwritten, covert, de facto, grass-roots, and unofficial ideas and assumptions, which can influence the outcomes of policy-making just as emphatically and definitively as the more explicit decisions. (SCHIFFMAN, 2006, 112)

De acordo com Shohamy (2006: 45, tradução nossa), essa associação pode ser caracterizada também como “[...] “órgãos políticos”, que fazem parte de governos e outros grupos de autoridade, mas estão desapegados daqueles que os executam.”<sup>42</sup> E mais, a linguista defende que

[...] as políticas da língua precisam estar relacionadas e conectadas aos agentes que as implementam, bem como à pesquisa sobre o aprendizado de línguas e ao contexto educacional. No entanto, os professores que podem ter muito a dizer sobre essas políticas precisam ser consultados sobre elas, se não mais, pelo simples motivo de que se espera que os professores implementem as políticas sem ter oportunidades de resistir e que suas vozes sejam ouvidas e incluídas. Os professores são claramente os responsáveis quando os testes demonstram baixas notas, e eles assumem a responsabilidade sem autoridade. (SHOHAMY 2006: 48, tradução nossa)<sup>43</sup>

## **A APEEPB como agente garantidor da oferta do ensino do Espanhol**

A APEEPB passou a desempenhar também um papel de relevante importância na chegada do Espanhol até as salas de aula da Rede Estadual. Johnson (2009) aponta sobre a importância da relação do processo de interpretação com os processos de criação e apropriação.

Para o autor, a interpretação refere-se a como os formuladores da política linguística interpretam suas criações e como os gerenciadores do currículo - professores e estudantes - a interpretam. No caso da Lei Estadual 11.191/2018, em específico, a própria forma como essa vem sendo interpretada pela Secretaria Estadual de Educação e as direções das escolas demonstram claramente os posicionamentos divergentes quanto a execução desse dispositivo legal.

Já que, segundo relatos de professores associados à APEEPB, mesmo com a Lei 11.191/2018 a Secretaria Estadual de Educação continua a tratar a Língua Espanhola como matéria de oferta opcional, e de modo a fazer cumprir o que esse dispositivo legal determina, reduziu a carga horária de Língua Inglesa, que antes possuía 2 horas/aula, e passou a dividi-la

---

<sup>42</sup>[...] “policy bodies” which are part of governments and other groups in authority, but are detached from those who are execute them. (SHOHAMY, 2006, p. 45)

<sup>43</sup> [...] that language policies need to be related and connected to the agents that implement them, as well as to research on language learning and to educational context. Yet, teachers who may have a lot to say about these policies need to be consulted about them, if nothing else, but for the mere reason that teachers are expected to implement the policies while not having any opportunities to resist and for their voices to be heard and included. Teachers are clearly those who are accountable when tests demonstrate low achievements and they bear the responsibility with no authority. (SHOHAMY, 2006, p. 48)

com o espanhol, gerando assim conflitos entre as Gerências Regionais de Educação e gestores escolares que passaram a ofertar somente aulas de Inglês ou de Espanhol. Descumprindo a Lei Estadual do espanhol e a própria LDB em seu artigo 35-A que obriga a oferta do Inglês nas escolas de ensino médio em todo o país.

Por solicitação da APEEPB, o Gerente Executivo do Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação enviou um ofício circular direcionado aos gerentes regionais de educação e aos diretores das escolas a fim de se esclarecer os empasses relacionados a apropriação da política linguística de ensino da Língua Espanhola oficializada pela Lei 11.191/2018.



Ofício Circular nº 113/2018/GEEM/SEE/PB

Senhores (as) Gerentes Regionais de Ensino

João Pessoa, 19 de dezembro de 2018

Assunto: Oferta da Língua Espanhola na Rede Estadual de Ensino.

Senhor (a) Gerente,

Solicitamos que informem às suas respectivas escolas que, desde 2011, o Governo do Estado da Paraíba, através da Secretaria de Estado da Educação, garante a oferta do ensino da Língua Espanhola na rede estadual de ensino. Em 2019, ela será ofertada como matrícula obrigatória para as matrizes do Ensino Fundamental (anos finais) das Escolas Cidadãs Integrais, segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA Socioeducativa, Ensino Médio Magistério, Ensino Médio propedêutico das Escolas Cidadãs Integrais e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante das Escolas Cidadã Integrais Técnicas.

Nas Escolas de Ensino Médio Regular, a disciplina estar como oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para os estudantes, devendo a instituição de ensino realizar a escuta ativa sobre o interesse em cursar o componente curricular. A gestão escolar necessita prever no quadro de professores o profissional habilitado para assumir a disciplina. As escolas que irão ofertar a disciplina precisam organizar as aulas no turno que o aluno estar matriculado, ficando 01 (uma) hora/aula para Língua Inglesa e 01(uma) hora/aula para Língua Espanhola, conforme orientações nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019 e em respeito às leis 13.415/2017 e 11.191/2018.

Fonte: APEEPB

No documento formulado pela Gerência de Ensino Médio fica explícito que a Língua Espanhola “será ofertada como matrícula obrigatória para as matrizes do Ensino Fundamental (anos finais) das Escolas Cidadãs Integrais, segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos – EJA Socioeducativa, Ensino Médio Magistério, Ensino Médio propedêutico das Escolas Cidadãs Integrais e o Ensino Médio Técnico Profissionalizante das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.”, ou seja, a Secretaria

Estadual de Educação interpretou de uma maneira totalmente contrária ao artigo 1º da Lei 11.191/2018 que institui a oferta do Espanhol como disciplina de matrícula obrigatória nas modalidades de ensino mencionadas anteriormente.

No mesmo documento há um indicativo referente à oferta do Espanhol nas escolas de ensino médio regular, as chamadas de turno único. “Nas Escolas de Ensino Médio Regular, **a disciplina está como oferta obrigatória pela escola e matrícula facultativa para os estudantes**, devendo a instituição de ensino realizar a escuta ativa sobre o interesse em cursar o componente curricular. **A gestão escolar necessita prever no quadro de professores o profissional habilitado para assumir a disciplina. As escolas que irão ofertar a disciplina precisam organizar as aulas no turno que o aluno está matriculado, ficando 01 (uma) hora/aula para Língua Inglesa e 01(uma) hora/aula para Língua Espanhola**, conforme orientações nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais 2019 e **em respeito às leis 13.415/2017 e 11.191/2018.** (Grifos nossos)”.

No caso das escolas de turno regular, a oferta da disciplina foi descrita no documento formulado pela Gerência de Ensino Médio tal como determina a Lei 11.191/2018: “Art. 1º A disciplina de Língua Espanhola, com matrícula facultativa aos estudantes, fica introduzida no currículo do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, ao lado da Língua Inglesa, conforme art. 35 da Lei 9394/1996, alterado pela Lei Ordinária 13.415/17.” Quando o gerente aponta que as direções das escolas devam prever no quadro de professores o profissional habilitado para assumir a disciplina, ele remete-se ao artigo 3º: “Os profissionais que poderão lecionar esta disciplina deverão ser formados em Licenciatura Plena em Letras/Espanhol ou em Licenciatura Plena em Letras com dupla habilitação Espanhol–Português.”

No caso de o indicativo das aulas de Espanhol ocorrerem no turno em que o estudante esteja matriculado, há o atendimento do que está disposto no artigo 2º da Lei 11.191/2018: “As aulas de Língua Espanhola serão ofertadas no horário regular dos Sistemas de Ensino”. Além do atendimento à carga horária de 1 hora/aula semanal, de acordo com o § 2º do artigo 1º: “A disciplina de Língua Espanhola terá, no mínimo, a carga horária de uma hora-aula semanal em cada ano letivo”.

Para que a execução desses documentos saia do âmbito da gestão e passe para as práticas, a APEEPB teve um papel de elementar importância, não somente na fiscalização das políticas linguísticas de apropriação do ensino de Espanhol por parte das escolas, mas também



no processo de interpretação da Lei 11.191/2018 por parte da Gerência de Ensino Médio, visto que as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas Estaduais não se mostraram claras o suficiente para que a mesma pudesse ser entendida de maneira objetiva pelos gestores escolares.

### **As ações da APEEPB como um processo**

Todas as ações da APEEPB que levaram à manutenção, expansão e valorização do ensino da Língua Espanhola na Paraíba logo após a revogação da Lei Federal 11.161/2005 com a promulgação da Medida Provisória 746, em setembro de 2016, e a institucionalização do Inglês como a única Língua Estrangeira obrigatória dos currículos da educação básica brasileira através da Lei Federal 13.415/2017, de acordo com a visão de Ricento e Hornberger (1996) pode ser considerado como uma Política Linguística que envolve diferentes camadas.

Ambos os linguistas lançam mão da metáfora da cebola de modo a explicar as diferentes camadas que constituem uma Política Linguística. Tomando como referência essa metáfora, podemos afirmar que os professores da APEEPB encontram-se no centro da cebola, ou seja, são os responsáveis por implementar a política de valorização do ensino do Espanhol na Paraíba. Sendo as camadas externas: a Lei 11.191/2018, a Secretaria Estadual de Educação, as Gerências Regionais de Educação e os diretores escolares.

Hornberger e Johnson (2007) retomaram a metáfora da cebola e a atualizam ao caracterizarem o processo de elaboração e execução da política da língua como algo que não é linear, e no caso da APEEPB, a atuação dos professores que a constituem oportuniza a elaboração de novas maneiras de interpretar e de manipular essa política linguística de valorização do ensino de Língua Espanhola na Paraíba, de modo a desenvolvê-la, mantê-la, modificá-la, influenciá-la.

Para que a Política Linguística de consolidação da oferta da Língua Espanhola ocorra, de fato, é necessário que haja implementadores, o que JHONSON (2013) chama de árbitros, os quais por meio de suas crenças e ideologias interferem em como o ensino desse idioma chegará para os estudantes em sala de aula.

Em relação a todos os entraves enfrentados pela APEEPB no que concerne aos mecanismos utilizados por essa associação para fazer a Secretaria Estadual de Educação da



Paraíba cumprir a Lei 11.191/2018 nas situações elencadas anteriormente, os professores da APEEPB são esses árbitros responsáveis pelo processo de criação, interpretação e apropriação das Políticas Linguísticas em prol da valorização do ensino do Espanhol na Paraíba.

Com poucos avanços e muitos retrocessos, percebemos o importante que foi a unidade política de professores lutando juntos por um objetivo comum a todos. Atualmente, a Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba é a única representante jurídica em prol do ensino da língua espanhola no estado. Foi através da APEEPB que (re)surgiu a esperança de muitos estudantes e graduandos em licenciatura plena em língua espanhola de conseguir uma vaga de emprego na área a qual se dedica (ou) tanto temo, aumentando as oportunidades de trabalho com o número de leis municipais e estadual aprovadas. (OLIVEIRA, 2019: 19, tradução nossa).<sup>44</sup>

## Considerações Finais

A oferta do ensino da Língua Espanhola no Brasil sempre esteve marcada por avanços e retrocessos, e na Paraíba não foi diferente, já que a extinta Lei Federal 11.161/2005 nunca fora obedecida em sua totalidade durante os onze anos em que esse dispositivo legal esteve em vigor.

[...] não é suficiente a promulgação da lei para que de fato seja implantado o espanhol em nossas escolas de Ensino Médio, especialmente as públicas; será necessário [...] muito mas, sobretudo um efetivo desejo político, nascido de interesses e necessidades nacionais e não alheias, e que se traduza em gestos firmes e legítimos,<sup>45</sup> em bons investimentos e em trabalho sério (GONZÁLEZ, 2009: 31, tradução nossa).

---

<sup>44</sup> Con pocos avances y muchas regresiones, percibimos lo importante fue la unidad política de profesores luchando juntos por un objetivo común a todos. Actualmente, la Asociación de Profesores de Español del Estado de Paraíba es la única representante jurídica en pro de la enseñanza de la lengua española en el estado. Fue a través de la APEEPB que (re)surgió la esperanza de muchos estudiantes y graduandos en licenciatura plena en lengua española de conseguir una plaza de empleo en el área lo cual se dedica (ó) tanto tiempo, aumentando las oportunidades de trabajo con el número de leyes municipales y estadual aprobadas. (OLIVEIRA, 2019: 19)

<sup>45</sup> [...] no es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas de Enseñanza Media, especialmente las públicas; será necesario [...] mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).

González remete-se à extinta Lei Federal 11.161/2005, no entanto, pode-se atribuir essa mesma visão da linguista à Lei Estadual 11.191/2018, pois a consolidação da implantação da oferta do ensino do Espanhol na Rede Estadual da Paraíba vem perpassando por entraves que vão contra os interesses da Secretaria Estadual de Educação e do Governo da Paraíba, já que tanto o veto contra a promulgação da Lei do Espanhol da Paraíba deferido pelo ex-governador do Estado, como o contínuo descumprimento da antiga Lei do Espanhol de 2005 e agora da Lei Estadual do Espanhol demonstram claramente um desinteresse político por parte de quem é responsável por ofertar, na prática, a Língua Espanhola nas escolas paraibanas.

A aprovação da Reforma do Ensino médio, através da Lei 13.415/2017, a qual revogou a obrigatoriedade das escolas de ofertar o Espanhol como Língua Estrangeira nos currículos do Ensino Médio de todo o país foi, de certo modo, o fator desencadeador para que esse idioma começasse a atingir o status de língua em ascensão nos currículos da Rede Estadual de Ensino da Paraíba e de algumas redes educacionais dos municípios paraibanos que instituíram o Espanhol como disciplina integrante de seus educandários.

Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que se, talvez, não houvesse acontecido a revogação da Lei do Espanhol, todo esse movimento em prol da manutenção e expansão do ensino da Língua Espanhola na Paraíba não estaria acontecendo e os membros constituintes da APEEPB não teriam atingido o status de ativistas linguísticos, indispensáveis para a consolidação do Espanhol nesse Estado.

As definições e conceitos apresentados por Spolsky (2009), Shohamy (2009), Schiffman (2006, 2009), Ricento, Hornberger (1996, 2006) e Johnson (2013) acerca da construção de teorias que versam sobre a Política Linguística, enquanto área de estudos da Linguística, demonstram como a cultura linguística de supervalorização do Inglês em detrimento do Espanhol impactou na maneira de como a extinta Lei Federal 11.161/2005 foi inserida nas Diretrizes Educacionais da Paraíba durante os onze anos em que esteve em vigor, bem como no modo pelo qual a vigente Lei Estadual 11.191/2018 vem sendo interpretada pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, desde a sua promulgação à sua apropriação por parte das escolas e dos professores, sendo a APEEPB o agente garantidor da oferta da Língua Espanhola não somente na Rede Estadual de Ensino, mas também nos municípios em que a disciplina foi implantada em seus educandários.

Em suma, os professores de Língua Espanhola da APEEPB, embora possam não ter consciência do papel político-linguístico que exercem na educação pública paraibana, são agentes de política linguística a favor do estabelecimento de um ensino menos monolíngue e mais plurilíngue, exercendo funções desapegadas de quem, de fato, possui o poder de oficializá-la.

## Referências bibliográficas

ANDRADE, L. H. S; DANTAS, R. O mosaico do ensino de língua estrangeira no Brasil do período colonial aos dias atuais: políticas e ideologias linguísticas. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (Orgs.). *Fotografias da Política Linguística na pós-graduação no Brasil*. João Pessoa: UFPB, 2019.

APEEPB1. *Leyes*. 2019. Disponível em: < <https://apeepb1.wordpress.com/leyes/>> Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. *DECRETO-LEI N. 4.244 - DE 9 DE ABRIL DE 1942*. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm)>. Acesso em: 06 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf) .> Acesso em: 22 dez. de 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>>. Acesso em: 06 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html)> Acesso em: 29 de nov. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)> Acesso em: 25 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei no 11.684, de 2 de junho de 2008*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)> Acesso em: 25 out. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e revoga a Lei

no 11.161, de 5 de agosto de 2005, fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 23 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória MPV 746/2016*. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> . Acesso em: 21 jul. 2019.

DAHER, M. D. C. Enseñanza del español y políticas lingüísticas en Brasil. In: *Revista Hispanista*. nº 27. Niterói. 2006. p. 7

FERNÁNDEZ, F. M. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, J. (org.) *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola. Editorial. 2005.

FREITAS, L. M. A. & BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. In: *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 2007, p. 65-69.

GONZÁLEZ, N. T. M. *Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación*. Signo & Señal. Buenos Aires, no 20, p. 21-32, 2009.

HORNBERGER, N.H. Frameworks and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. *An introduction to language policy: Theory and method*. Blackwel: London, 2006.

HORNBERGER, N.H; JOHNSON, D. C. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, n.41, p.509–532, 2007.

JOHNSON, D. C. *Ethography of language policy*. *Language policy*. v. 8, n. 2, p. 139-159, Maio, 2009.

\_\_\_\_\_. *Language Policy*. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.

LAGARES, X. C. Ensino de espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICHOLAIDES, C. Et.al (Orgs); *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

LEAL, M. K.; PEREIRA, F. B. A reforma no ensino médio e os impactos no ensino da língua estrangeira moderna no Brasil: um estudo com foco na língua inglesa. In: *Semana Da Educação UEL – "Educação E Dilemas Contemporâneos"*. 17. 2017. Londrina. ANAIS. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007, p. 187-202. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/>> Acesso em: 22 nov. 2019.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. Stirring the onion: educators and the dynamic of language education policies (looking ahead). In: \_\_\_\_\_. *Negotiating language policies in schools: educators as policymakers*. Routledge: New York, 2010. pp. 249-261.

OLIVEIRA, J. F. J. de. *El retorno de la lengua española a la provincia de Paraíba: la importancia de la APEEPB*. 2019. 24 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Espanhola) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.

PARAÍBA/BRASIL. Alteração do EDITAL N° 01/2019/SEAD/SEECT. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 16.872, 18 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2016*. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diretrizes-Operacionais-2016-2.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2017*. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/luisrbg/diretrizes-operacionais-2017>> Acesso em: 05 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Operacionais para o funcionamento das escolas da rede estadual do ano de 2019*. Disponível em: <[https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes\\_operacionais\\_2019.pdf/view](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes_operacionais_2019.pdf/view)> Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_. EDITAL N° 0 1/2005 - CPM/SEAD. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, out. 2005.

\_\_\_\_\_. EDITAL N.º 01/2008/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 13.954, 14 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. EDITAL N.º 01/2011/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 14.777, 28 out. 2011.

\_\_\_\_\_. EDITAL N.º 01/2012/SEAD/SEEC. Concurso Público de Provas e Títulos para o Magistério do Estado da Paraíba. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 15.085, 09 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Justificativa Projeto de Lei nº 1.509/2017*. Dispõe sobre a implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. Disponível em: < [http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl\\_documentos/materia/55040\\_texto\\_integral](http://sapl.al.pb.leg.br/sapl/sapl_documentos/materia/55040_texto_integral)> Acesso em: 23 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.191/2018, de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre a implantação da disciplina de língua espanhola na grade curricular da rede estadual de ensino. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 16.697, 05 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Retificação por decisão judicial do EDITAL N° 01/2019/SEAD/SEECT. *Diário Oficial [do Estado da Paraíba]*, João Pessoa, PB, n. 16.924, 03 ago. 2019.

RICENTO, T.; HORNBERGER, N. H. *Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional*. *Tesol Quartely*, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

RODRIGUES, F. S. C. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. Tese (Doutorado) - FFLCH/USP, São Paulo, 2010.

SCHIFFMAN, H. Language policy and linguistic culture. In: RICENTO, T. (Org.). *An introduction to language policy: theory and method*. MA/USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006. p. 111-126.

SHOHAMY, E. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London; New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. *Language teachers partners in crafting educational language policies? Íkala*, *Revista de Lenguage y Cultura*, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.

SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. In: *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. Cap. 1, p. 01 -09.

\_\_\_\_\_. *Para uma Teoria de Políticas Linguísticas*. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry. Revisão técnica de Pedro M. Garcez

## Poéticas gauchescas, políticas gauchas en el XXI

María Alejandra Minelli<sup>46</sup>  
Branco Ruiz<sup>47</sup>

**Resumen:** En el siglo XXI, en la literatura argentina aparecen textos que actualizan la dimensión política del género gauchesco y dialogan enfáticamente con sus tonos, lógica y motivos: Pablo Katchadjian en *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007), Oscar Fariña en *El guacho Martín Fierro* (2011) y Gabriela Cabezón Cámara en *La China Iron* (2017). Este trabajo se propone explorar las poéticas que en el XXI reciclan el género gauchesco y vuelven a su repertorio de elementos simbólicos o conceptuales y sus motivos: el decir popular, el “culto al coraje” y la vinculación de lo privado con lo público y de la cultura popular con la letrada. Las operaciones que estos textos efectúan a partir del género gauchesco permitirán examinar variaciones de poéticas que intensifican devenires menores (Deleuze y Guattari) en sus escrituras para reactivar las luchas por el poder interpretativo en el campo de la relaciones literatura/estado/género.

**Palabras clave:** Género; Gauchesca; Canon; Poéticas.

**Resumo:** No século XXI, na literatura argentina surgem textos que atualizam a dimensão política do gênero gauchesco e dialogam de maneira enfática com seus tons, lógica e motivos: Pablo Katchadjian em *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007), Oscar Fariña em *El guacho Martín Fierro* (2011) e Gabriela Cabezón Cámara em *La China Iron* (2017). Esse trabalho propõe-se explorar as poéticas que, no XXI, reciclam o gênero gauchesco e retornam a seu repertório de elementos simbólicos ou conceituais e a seus motivos: a fala popular, o “culto à coragem” e a relação do privado com o público e da cultura popular com a letrada. As operações que esses textos efetuam com o gênero gauchesco permitirão examinar variações poéticas que intensificam devires menores (Deleuze e Guattari) nas suas escritas, para reativar as lutas pelo poder interpretativo no campo das relações literatura/estado/gênero.

**Palavras chave:** Gênero; Gauchesca; Cãnone; Poéticas

**Abstract:** In the 21st century, texts that update the political dimension of the Gaucho literature appear in Argentine and emphatically dialogue with its tones, logic and motives: Pablo Katchadjian in *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007), Oscar Fariña in *El guacho Martín Fierro* (2011) and Gabriela Cabezón Cámara in *Las aventuras de la China Iron* (2017). This paper aims to explore the poetics that in the XXI century recycle the Gaucho literature and return to its repertoire of symbolic or conceptual elements and its motives: folk speech, the "cult of courage" and the link between the private and the public, and between high and low culture. The operations that these texts make from the gaucho genre will allow us to examine variations of poetics that intensify minor becomings (Deleuze and Guattari) in their writings to reactivate the struggles for interpretative power in the field of literature / state / gender relations.

**Keywords:** Gender; Gauchesca; Canon; Poetics

---

<sup>46</sup> Doctora en Letras. Profesora Adjunta de Literatura Argentina de la Universidad Nacional del Comahue, IPEHCS-UNCo-CONICET CECC-FAHU, UNCo. Email: mariaminelli@yahoo.com.ar

<sup>47</sup> Discente de la FAHU, Universidad Nacional del Comahue. Email: ruizbranco@gmail.com

El género gauchesco se proyecta en la literatura argentina desde sus primeras modulaciones en el siglo XVIII, se robustece vigoroso en el XIX y expande sus efectos hasta nuestros días. Atendiendo a su emplazamiento central en el canon literario argentino, el género gauchesco se torna una vía de entrada privilegiada para la exploración de las estrategias de escritura que con él se traman para intervenir en luchas por el poder interpretativo (LUDMER: 1988).

Desde sus manifestaciones iniciales en los versos de Juan Baltazar Maciel (XVIII), y después en los de Bartolomé Hidalgo, Hilario Ascasubi, Estanislao del Campo y José Hernández (XIX), en el siglo XX el género gauchesco se proyecta de variados modos en los textos de Ricardo Güiraldes, Jorge Luis Borges, Arturo Jauretche, los hermanos Lamborghini, Néstor Perlongher, entre otros. La gauchesca pervive como elemento activo en el proceso cultural actuando como fuente productiva de desplazamientos estéticos y políticos. Los tonos de las voces que el género hace resonar proporcionan la base para la construcción de una serie de representaciones que entran inclusiones y exclusiones con las representaciones de lo nacional. Aún en el siglo XXI, continúan apareciendo textos que vuelven explícitamente sobre los versos, los tonos, la lógica y los motivos del género y, por las variaciones que incorporan, actualizan su dimensión política de cara a la Argentina más reciente; existen autoras/es que –aun dando muestra de gran diversidad en sus proyectos estéticos– dialogan enfáticamente con el texto central del género, el *Martín Fierro* de José Hernández: se trata de Pablo Katchadjian en *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* (2007), Oscar Fariña en *El guacho Martín Fierro* (2011) y Gabriela Cabezón Cámara en *Las aventuras de la China Iron* (2017).

Este trabajo se propone explorar estos textos que en el XXI intervienen el género gauchesco volviendo a su repertorio de personajes, núcleos narrativos y motivos propios del género: el decir popular, el “culto al coraje”, la vinculación de lo privado con lo público y el uso letrado de la cultura popular (LUDMER: 1988), entre otros. Las operaciones que estos textos efectúan a partir del género gauchesco permitirán examinar variaciones de poéticas que intensifican las variantes y alteran las constantes del género gauchesco al modo en que, según Deleuze y Guattari, se opera en una “literatura menor”<sup>48</sup>, o, dicho de otro modo: intervienen

---

<sup>48</sup> La denominación literatura menor califica las condiciones revolucionarias de cualquier literatura en el seno de una llamada mayor o establecida (DELEUZE Y GUATTARI: 1999). Es una “máquina de expresión”: su relación



esta literatura que se volvió mayor con dispositivos minorizantes en orden de reactivar su potencial disruptivo para participar en las luchas por el poder interpretativo en el campo de la relaciones literatura/estado/identidades subalternizadas.

### ***“Que gasta el pobre la vida en juir de la autorida”***

En el año 2011, cuando todavía subsistían los ecos de la celebración del Centenario de la Revolución de Mayo, Oscar Fariña (Asunción del Paraguay, 1980) publica en Buenos Aires *El guacho Martín Fierro*; se trata de lo que el propio Fariña llama una “versión chapita” del canónico texto hernandiano. El libro presenta una traducción verso por verso del poema de José Hernández a una versión escrita en jerga carcelaria, en un gesto de apropiación de la figura y la vida del gaucho Fierro que deviene en el siglo XXI como guacho<sup>49</sup>, pibe chorro, habitante de una villa y cantante de cumbias. Del gaucho al guacho, el juego de palabras potencia la orfandad de amparo familiar y la orfandad ante el Estado que afecta a ambos protagonistas:

Y sepan cuantos escuchan  
de mis penas el relato  
que nunca péleo ni mato  
sino por necesidá  
y que a tanta alversidá  
sólo me arrojó el mal trato.

Y calen esta cansión  
Que hace un guacho perseguido,  
Que padre y marido ha sido,  
Un poquito delincuente,  
Y sin embargo la gente  
Lo tiene por un bandido (FARIÑA 2011:16).

En el juego de equivalencias, el Fierro de la hacienda y el matrero pasan a ser el pibe chorro que roba por necesidad, hijo de un padre preso y preso él mismo más tarde, marcado

---

con la lengua está marcada por una desterritorialización múltiple, se suprimen las constantes y se intensifican las variantes y todo en ella es político (su espacio es muy reducido, por lo tanto cada problema individual se conecta inmediatamente con lo político), el problema individual gana magnitud, todo adquiere valor colectivo y político.

<sup>49</sup> En Argentina, la palabra *guacho* designa a una persona huérfana, pero puede adquirir otras connotaciones. El libro de Fariña incorpora su propio glosario con las siguientes definiciones:

*Guachín*: Pibito, niño. *Fórmula de tratamiento afectivo*.

*Guacho*: Pibe, muchacho, joven. *Fórmula de tratamiento afectivo*.

como ganado en la cárcel y que, al escapar, cuando solo encuentra su rancho, jura ser más malo que su abuela. En esta traducción al XXI, la frontera es la cárcel, los indios son pitufos “arruinaguachos” detenidos que cumplen órdenes del Servicio penitenciario (invaden pabellones, secuestran internos, violan y matan) y el delincuente malo es quien no respeta la ley tumbera (FARIÑA 2011: 48) y profiere gritos inentendibles, un ruido que no llega a ser voz<sup>50</sup>. El pulpero, un vendedor de droga. El gringo se vuelve un cheto<sup>51</sup> palermitano al que no se le entiende nada. La mentira de la defensa de la frontera se actualiza como denuncia de la mentira del sistema penal pues la aplicación de la ley desampara a los guachos, los castiga cuando roban y el encierro sólo empeora su situación: “si no lo cuida la ley / ¿por qué castigan su encare?” (FARIÑA 2011: 112). Así, el guacho tiene su propia teoría sobre lo que debería hacerse con él: a la enfermedad le siguen errando la cura.

El guacho traza una línea de fuga -al pie de la letra- del Estado y la ley; como en el texto de Hernández, la gente “lo tiene por un bandido” por defenderse de la “maldita policía”, de esa manera formula la denuncia de la ambivalencia del Estado que lo empuja al crimen y luego lo encierra, y más tarde del uso que hacen de él en la cárcel (caracterizada como el lugar del estado de excepción perpetuo):

¡Esos forros del Servicio,  
flashaban que era un cuartel!  
El guardia era el Coronel  
y aquel presidio, su chacra.  
Parecíamos las vacas,  
pues nos marcaban la piel.

Y tenían sus soldados:  
los famoso arruinaguachos,  
que se te hacían los machos  
si del bondi te quejabas...  
¡Al toque te amotinabas  
ya te tiraban a un tacho!

Los llamaban "los pitufos";  
yo no entendía ni un pomo:  
presos que te abren el lomo...  
¡Quién aguanta aquel infierno!  
Si así castiga el gobierno,  
a mí no me cabe el cómo. (FARIÑA 2011:39)

---

<sup>50</sup> Fermín Rodríguez describe el sonido de la barbarie en el *Martín Fierro* como “un campo de convulsiones presignificantes. Bramidos, gruñidos, ronquidos, son el afuera del canto y la voz articulada” (RODRÍGUEZ 2010: 287).

<sup>51</sup> Según el mencionado glosario: es un individuo de clase media alta o alta, o que se caracteriza como tal.

El fortín y el exterminio del indio, condiciones sobre las que se erigió la nación durante el siglo XIX, en la versión penitenciaria del texto de Fariña, siguen delimitando y sosteniendo el adentro y el afuera de la civilización. La ley y el Estado que sacan al guacho del prostíbulo por malentretenido y lo encierran con el pretexto de reformarlo son a la vez los que lo producen como criminal: en la cárcel el guacho abandonado a su propia suerte sufre todo tipo de maltratos y vejaciones:

Esos putos del Servicio  
no reforman una mierda;  
aquello era ratonera  
en que sólo gana el fuerte:  
era jugarse la suerte  
con una mano fulera.

Ahí todito va al revés:  
los milicos y sus peones  
buscan en las poblaciones  
reclutas pa trabajar;  
te sacan para afanar  
porque ellos son los ladrones (FARIÑA 2011:69).

El guacho experimenta la separación entre vidas a proteger y vidas a abandonar y brota la denuncia adaptada al tono y modo del decir del guacho: “En medio de mi inorancia / yo junco que nada valgo: / hoy entro, mañana salgo / según los tiempos andan; / pero también los que mandan / debieran tirarnos algo” (FARIÑA 2011: 83). La fuga hacia el Paraguay, es decir, la conversión en inmigrante ilegal, en su paralelismo con la fuga de Fierro con los indios, se entiende como el abandono de lo que se volvió ajeno (la nación, la lengua y la posibilidad de expresarse a través del canto mismo que se subraya con la destrucción del instrumento). Aquello que expresa la subjetividad y vertebra la vida cultural del gauchero hernandiano –el canto-, en la versión de Fariña derrapa a través de resonancias del significante: del que canta al que es chanta<sup>52</sup> y de allí el desborde hacia la ilegalidad a partir de la premisa de que ya que todos son deshonestos, el sujeto poético declara que también lo será;

---

<sup>52</sup> Coloquialismo argentino que califica a alguien que finge conocimientos y/o méritos que no posee, deshonesto, manipulador.

el canto se vuelve robo en la versión del siglo XXI, acentuando así la condición de marginalidad del cantor:

Ma donde otro guacho pasa  
el Tincho Fierro va a pasar;  
nada lo hace recular  
ni el grupo GEOF lo espanta,  
y ya que todos son chanta yo también quiero afanar.

Choreando voy a morir,  
choreando me han de enterrar,  
y choreando vuá llegar  
al pie del Eterno Padre:  
de la concha de mi madre  
vine a este mundo a chorear (FARIÑA 2011: 10).

En el devenir del gaucho al guacho, el texto de Fariña añade un nuevo eslabón en la cadena de usos que Josefina Ludmer define como constitutiva de la literatura gauchesca<sup>53</sup>; el guacho no tiene a sus espaldas, en su historia, la construcción del pasado glorioso de su participación en las gestas de independencia que sí tenían los gauchos. Al enganchar al guacho pibe chorro en una genealogía nacional, Fariña pone en acción la tradición del género y formula una hipótesis político-estética ante la orfandad que sigue afectando a los gauchos/guachos en el contexto del Estado neoliberal.

Y crece viviendo al viento  
como bebe sin mamila;  
mientras su padre hace fila  
pa que lo encierre el gobierno.  
Aunque tirite en invierno,  
nadie lo banca ni asila.

Le baten "guacho mamado"  
si lo enganchan divertido,  
y que es mal entretenido  
si en un breca lo sorprenden;  
hace mal si se defiende  
y si no, se ve... jodido.

No tiene hijos, ni mujer,

---

<sup>53</sup> “La voz, el registro, aparece escrita, hipercodificada y sujeta a una serie de convenciones formales, métricas y rítmicas; pasa ella también por una institución disciplinaria, la poesía escrita, como el gaucho por el ejército, y se transforma en signo literario. Las dos instituciones, ejército y poesía, se abrazan y complementan” (LUDMER 1988: 18)

ni amigos, ni protetores,  
pos todos son sus patrones  
sin que ninguno lo ampare:  
si no lo cuida la ley,  
¿por qué castigan su encare? (FARIÑA 2011:112)

Un texto en el que se acumulan códigos verbales y sociales propios que identifican y excluyen; Fariña construye un habla que deja afuera al que no pertenece al medio del guacho, un habla que se vuelve espacio de encierro, pero también de resistencia e interpelación violenta.

### **De las contradicciones de la vanguardia a *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente***

La vanguardia moderna del siglo XX argentino tenía una relación de alianza y tensión con el criollismo, por ejemplo, el nombre de la revista *Martín Fierro* (1924) permite rápidamente notar el vínculo entre la modernidad y la atención a los relatos nacionales del XIX. En el año 2007, Pablo Katchadjian (Buenos Aires, 1977) publica *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente*<sup>54</sup>, título literal para un gesto de intervención que disgrega la forma del poema hernandiano y no introduce ninguna palabra nueva salvo en el título que explicita el procedimiento, pero que libera los versos de una doble cadena que en la gauchesca aparece -en la lectura de Ludmer- como inseparable: la de los usos del género como intervención política y el encadenamiento del relato de una vida como forma de denuncia, lamento y desafío. La sucesión de los versos hernandianos liberados de la trama del relato dan paso a un nuevo artefacto poético que nos ofrece la experiencia de “una textualidad articulada por la repetición de la primera letra de cada verso, que a veces se extiende hasta palabras o versos enteros y pone en escena una voz que insiste en los sonidos” (CÓCCARO: 2016). Probablemente, entre algunos de los fragmentos más citados del poema resaltan los del inicio y los del final, quizás porque sostienen el andamiaje narrativo de un sujeto poético que narrando un recorrido vital explica:

a andar con los avestruces:  
a andar declamando sueldos.  
a ayudarles a los piones  
A bailar un pericón

---

<sup>54</sup> A partir de aquí, *EMFOA*.

a bramar como una loba.  
a buscar almas tiernas  
a buscar una tapera,  
a cada alma dolorida  
A cada rato de chaseque,  
a cantar un argumento; (KATCHADJIAN 2007: 7).

Y concluye con la nítida voz del gaucho cantor que recorriendo el orden del abecedario va delineando, errática pero firmemente, un perfil:

yo también quiero cantar.  
Yo también tuve una pilcha  
Yo tengo intención a veces,  
yo tengo otros pareceres,  
Yo tengo paciencia poca  
Yo tenía un facón con S,  
Yo tenía unas medias botas (KATCHADJIAN 2007: 53).

*EMFOA* alternativamente escamotea o extrañifica un relato que ya había sido intervenido anteriormente por el nacionalismo cultural de Lugones, y luego por las relecturas y reescrituras de Borges y Lamborghini, entre otros, y ahora: “Librados a su nueva entidad, los versos buscan –podríamos decir, espontáneamente– nuevos agrupamientos, y entre los resultados de esas búsquedas, aparecen revelaciones sintácticas, semánticas, morfológicas, rítmicas (¡casi percutidas!) y de rima” (SHVARTZMAN: 2015). Las lecturas de este poema-experimento produjeron valoraciones muy diferentes, atentas a los efectos que el procedimiento aplicado irradiaba<sup>55</sup>. Si para Fariña el o los “mensajes” del *Martín Fierro* habían perdido su fuerza original y buscó actualizar el potencial de denuncia a través de las peripecias del “guacho”, en el caso del texto de Katchadjian, la crítica dice que el ordenamiento alfabético pone en evidencia cierto agotamiento o anacronismo en la voz de

---

<sup>55</sup> Dejamos de lado en esta oportunidad un examen atento a conceptos tradicionales como los de autor y obra; retomando los planteos de Foucault, en torno a ellos se abre un espacio de indeterminación que indaga sobre las relaciones de apropiación y de atribución. Ya la crítica ha trabajado a partir de la pregunta ¿hasta dónde es responsable Katchadjian por *EMFOA*, si el material con que trabaja lleva en sí la inscripción del autor? Mientras que Pablo Gianera (2010) considera que en el resultado del experimento la intervención de la subjetividad de Katchadjian es nula; en contraste, por ejemplo, Julio Schwartzman reconoce un trabajo por parte del escritor. Para Pablo Gianera (2010), la voz del mandato y la carga ideológica de Fierro tiene resonancias en el texto y no puede darse por borrada. Para César Aira (2010), el ordenamiento alfabético libera esa dimensión del poema original y habla de *EMFOA* como una “cámara de ecos del poema nacional”. Victoria Cóccharo (2016) sostiene la hipótesis de que *EMFOA* trabaja con el orden del significante más que en el del sentido y desmonta el significado tensando la legibilidad o produciendo ilegibilidad, una repetición que borra su origen y lleva ambos textos a un plano de inmanencia que disuelve la jerarquía entre ellos.

Fierro hablado por Hernández para dejar un mensaje, consejos de vida, valores morales asimilados a la nueva nación.

En el texto de Pablo Katchadjian opera una ambivalencia temporal, porque la lectura va y viene entre la recomposición de la memoria, la percepción nueva de la materialidad de la lengua, el ritmo y los versos y la construcción de nuevos sentidos, esta vez frágiles y fragmentarios, imprevisibles, introduciendo el orden alfabético en el texto del mundo rural (CONTRERAS: 2014), en un gesto que no puede dejar de sonar contemporáneo. Katchadjian violenta el discurso ficcional de *El gaucho Martín Fierro* a través de la aplicación de un orden de la lengua, el alfabético, y esta estrategia hace tambalear los sentidos ordenadores de la población rural decimonónica de la nación-estado.

Cabe observar que, posteriormente, Pablo Katchadjian prolongó su juego con los motivos del género gauchesco en el libro *El caballo y el gaucho* (2016). El volumen compila una serie de relatos cortos escritos entre el 2008 y 2015. No parte de una lectura de la tradición gauchesca sino de una lista caótica de textos de tradiciones muy variadas: Theodor Adorno, E. R. Dodds, la epopeya de Gilgamesh, Gregorio Magno, canciones populares alemanas o soviéticas... pero el título y el relato parecerían remitir a una explicación del artificio criollo que vertebra el proyecto experimental de Katchadjian<sup>56</sup>. Las líneas –habría que decir *los caminos*- que trazan los relatos lo engullen todo, incluso a los procedimientos que les dan vida. Su operación es el rodeo narrativo en torno a un punto de partida que en el mismo camino de cada relato se pierde. No se trata de un descubrimiento, lo que la escritura puede se crea sobre la marcha a partir de una configuración mínima de personajes y escenarios en cada fragmento, de manera afín a la señalada por Victoria Cóccharo cuando afirma que el proyecto estético experimental de Katchadjian no se pregunta qué es la literatura, sino, antes bien, qué puede la literatura (CÓCCARO, 2016).

---

<sup>56</sup> En él se lee: “E. R. Dodds usa una metáfora en su libro sobre los griegos: tratar de entender el caballo que nos lleva en lugar de hacer de cuenta que no hay ningún caballo [...] ¿cuál es el caballo que nos toca? No se sabe, hay que tratar de ir conociéndolo. El proceso es individual y social a la vez. Y lo mismo el caballo: es único y nuestro y a la vez es de todos. [...] la literatura comprometida y la que me interesa: la literatura comprometida con la visibilización del caballo” (KATCHADJIAN, 2016: 38-39). Por fuera del género gauchesco, la imagen del caballo como representación del ritmo de pensamiento es de larga tradición: “El caballo sobre el que viaja el poeta es, según una antigua tradición exegética del Apocalipsis de Juan, el elemento sonoro y vocal del lenguaje. Al comenzar el Ap. 19, 11, donde el *lógos* es descrito como un caballero “fiel y veraz” que monta sobre un caballo blanco, Orígenes explica que el caballo es la voz –la palabra como enunciación sonora-, que “corre con más impulso y más rapidez que cualquier corcel”, y que solo el *lógos* vuelve inteligible y clara” (AGAMBEN, 2015: 27).

Ahora bien, si entendemos con Josefina Ludmer que "en el género se discute el lugar y la función del gaucho en la distribución social y el tipo de relaciones que pueden establecerse con él y los otros sectores, políticos y letrados, pero esa discusión no es parlamentaria, periodística ni meramente política: se disputa eso en la voz (del) 'gaucho', en el espacio de su emisión, sus direcciones y sentidos" (LUDMER, 1988: 134), podemos inferir que la intervención de *EMFOA*, al rearticular el poema de Hernández en el orden que impone el alfabeto, solo conceptualmente puede aludir a las relaciones de poder específicas denunciadas en *El gaucho Martín Fierro* que quedan semánticamente desarticuladas, aunque sus fragmentos hacen persistir la resonancia de su denuncia.

## Vida de la chinas

*Las aventuras de la China Iron* (Gabriela Cabezón Cámara, San Isidro, 1968) parte de un personaje innominado por Hernández: es "la China" de Fierro, la madre de sus dos hijos abandonada al final de "la Ida", cuando Martín Fierro es reclutado por la leva. Así como el desierto y sus habitantes fueron fundados literariamente como carencia en los textos de la civilización, la voz de la mujer fue desterrada de la gauchesca. De ese fondo, la escritura *guacha*<sup>57</sup> de Gabriela Cabezón Cámara hace emerger la voz en fuga que atraviesa las fronteras territoriales de la nación, los géneros, la lengua, los cuerpos.

El impulso que lleva a la China Josephine Star Iron Tararira (ése será su nombre elegido) a experimentar una nueva intensidad de su vida, ya liberada del "bruto de su marido", es una alianza entre especies con la alegría luminosa de Estreya, el cachorro que la acompañó en su viaje, y con Liz, la inglesa de ojos igualmente luminosos, esposa del gringo de "inca-la-perra" que había sido víctima de la leva junto con Fierro. La alianza inédita hace emerger la voz y el nombre de la China relegada al trasfondo de la historia de un género y una nación eminentemente patriarcales.

---

<sup>57</sup> La hipótesis de Cabezón Cámara como escritora *guacha* es de María Moreno (2018). La autora retoma la figura de la gauchita que Ariel Schettini usa para personajes de Cabezón Cámara y afirma sobre ella: "Las mujeres que escriben suelen ignorar al escritor canónico o al menos, por estar fuera de la pulsión genealógica patriarcal, pueden filiarse en una mujer infértil (Alejandra), en otra que parió fuera de la ley (Alfonsina) o escribir guachas para volver a la gauchesca. "Gauchita", inventó fino Ariel Schettini para un libro de Cabezón Cámara pero podría ser para todos [...] En gauchita la forajida y el forajido no caen bajo el peso de la ley, se fugan para la farra y la libertad pero siempre en comunidad desdoblada, con otros, entre otros, al vive y nunca al muere" (MORENO: 2018)



Josephine (nombre que alude al de Josefina “China” Ludmer) funda para sí misma su propia historia: fue ganada por Fierro al negro que más tarde mataría, pero ella también es guacha: nació huérfana, rubia, probablemente de madre inglesa cautiva, criada hasta ese momento como la “negra de una Negra” (CABEZÓN CÁMARA 2017: 13). Cuando el Estado se lleva al gaucho que la ganó en una partida y la desposó, ella decide que ya no quiere ser madre y se sube a la carreta de Liz, quien le devuelve su imagen por primera vez en un espejo, la limpia de mugre y la hace descubrir y elegir un nombre en un proceso de autoidentificación que le abre la posibilidad del reconocimiento de sí misma.

La fuga de Josephine por el desierto, el fortín y tierra adentro empieza con un mundo narrado, es decir, interpretado, por Liz, la voz de la civilización que funda la carencia discursiva del desierto. Josephine se fascina por las telas, las texturas, los sabores que transporta la carreta, los descubre como desempolvando sus sentidos<sup>58</sup> y empieza a adoptar el punto de vista de su amante, pero pronto, en el fortín, Josephine descubre que no le interesaba el mundo de capital encarnado en los proyectos de modernización del personaje ficcionalizado de José Hernández y en los de Liz. La deserción de Josephine atraviesa el mandato de la maternidad y el de la heteronorma capitalista y patriarcal.

La ficcionalización de Hernández como estanciero y abanderado del progreso del capital, planteando ideas afines a algunas de la *Instrucción al estanciero* (José Hernández, 1884), en la última avanzada de la civilización frente a la Pampa bárbara, escenifica además el plagio y uso del poeta gauchesco de la voz del gaucho Fierro. Allí Josephine descubre que su marido había pasado por allí y se había fugado con su amante, el ex sargento Cruz. El ritmo de los poemas plagiados marca a su vez el ritmo del trabajo forzoso de los gauchos en una escena que hace evidente la lectura de Ludmer sobre el uso del cuerpo y la voz del gaucho<sup>59</sup>.

En el discurso de este ficcional José Hernández, la mejora genética de las razas equinas, bovinas y ovinas no difiere del cambio cultural al que aspira para esta sociedad, que tiene como objetivo producir una mejora con “las razas europeas”:

---

<sup>58</sup> Esta educación de los sentidos “reconfigura el espacio entero de los clásicos del siglo XIX en clave queer” (FERMÍN RODRÍGUEZ, 2018).

<sup>59</sup> Según Ludmer, con las leyes y las guerras puede establecerse la cadena de usos que articula el conjunto del género y le da sentido: utilización del 'delincuente' gaucho por el ejército patriota, la utilización de su voz por la cultura letrada en el género gauchesco y la utilización del género para integrar a los gauchos a la ley "civilizada", liberal y estatal (LUDMER, 1988: 18).

ah, la mejora de las razas con las razas europeas y de ahí derecho a la transformación que estaba haciendo: un pueblo que pasa de amasijo de larvas a masa trabajadora, imaginesé, milady, que no será sin dolor, pero ay, hemos debido sacrificar nuestra conmiseración, todos hemos de sacrificarnos para la consolidación de la Nación Argentina, iba diciendo con la voz cada vez más empastada pero sin achicarse, seguía creciendo el cristiano experimentaba un proceso volcánico Hernández y la voz se le puso inquieta, les estamos metiendo a estas larvas la música de la civilización en la carne, serán masa de obreros con los corazones latiendo armoniosos al ritmo de la fábrica, acá los clarines tocan el ritmo de la producción para que se les discipline el alma esa anárquica que tienen (CABEZÓN CÁMARA 2017: 92)

Lejos de este plan de disciplinamiento, la deserción de Josephine atraviesa el mandato de maternidad y el de la heteronorma capitalista y patriarcal y en *Las aventuras de la China Iron* aparecen modalidades distintas de las uniones no heterosexuales: “la de Fierro y Cruz, precursora del matrimonio igualitario, la de la China y la Gringa, la fundación de otro modo de estar juntos, una diáspora en potencia insurgente” (MORENO: 2017). Tierra adentro, abandonando el fortín y la nación, el género, la familia y la maternidad se desencianizan y de este modo surgen, por ejemplo, otros afectos maternales: Kurusu Fierro, que lleva el nombre guaraní, mientras que la propia Josephine deviene alma doble que busca, en los cruces con otras lenguas, formas de nombrar nuevos matices que surgen de las cosas mismas. El mundo imaginado, el afuera de la nación, la desterritorialización del desierto escrito y de la escritura misma, exploran una forma de comunidad posible, potencial, una alianza múltiple de les expulsades de la patria.

## **Conclusiones provisionarias**

Para Argentina, el siglo XIX es un reservorio de relatos de particular potencialidad para detonar significaciones identitarias que interpelan eficientemente sentidos públicos; el XIX es el tiempo en que anida la “fábula de identidad” argentina, en el sentido de “ficción sobre la relación entre sujetos y comunidades” que, articulada con algún poder, esencializa categorías (razas, naciones, géneros, etc.) y que “funciona casi siempre como aparato de distribución de diferencias” (LUDMER, 1999: 470). Por tanto, el trabajo con su materia implica el análisis de cuestiones que atañen a lo político (en el sentido de los conflictos, las relaciones de fuerza y poder que se juegan en la arena pública y se inscriben en las vidas de les ciudadanos) que -en este caso- tienen que ver con un poema que denuncia las condiciones

en que queda la población rural en el contexto de un país que se va fundando a partir del latifundio extractivista decimonónico.

La intervención de Katchadjian desarticula la voz que pronuncia el desafío y el lamento; somete la sucesión de los versos hernandianos al orden del abecedario y, al destejarse la rima, se entorpece la docilidad del fluir de esos versos que grababan sus significaciones con altísima eficacia. Este gesto de provocación estética es afín al practicado por la vanguardia a partir de su reinención del proceso artístico (con su cuestionamiento de las categorías de tradición, valor, autor y originalidad y la jerarquización de lo conceptual). En una dirección distinta al resto del corpus examinado en este artículo, diluye la potencialidad política propia de un género caracterizado por articular lo público con lo privado, y avanza hacia una política de la literatura que no se proyecta hacia cuestiones extraliterarias. Katchadjian toma los versos del poema de Hernández para sustraerlos de la cadena de usos del género: desarticula la narración y el tono de denuncia en un gesto vanguardista, de ese montaje emerge su habla dislocada por otro orden. El orden alfabético desmonta la rima y el progreso de los versos se vuelve entonces imprevisible, revolviendo y volviendo a armar el corazón del canon de la cultura argentina que –todavía así– sigue dejando latir –diseminados– algunos de sus ecos.

Por su parte, la transposición del texto de Fariña señala la actualidad de la dimensión política de la denuncia del poema de Hernández y va del desamparo en tiempos del liberalismo al desamparo en tiempos del neoliberalismo. Se apropia de la potencia de denuncia del texto para operar un desplazamiento hacia la zona urbana de una nación ya constituida. En *El guacho Martín Fierro* se plantea una disputa por el lugar social de ese "guacho"; actualiza los espacios de exclusión que el poema hernandiano configura para quienes son expulsados al campo de la nuda vida (Rodríguez, 2010), ya no es la frontera sino la cárcel y los márgenes de la ciudad. El poema de Fariña actualiza la denuncia hernandiana a una versión para el siglo XXI argentino y añade nuevos eslabones en la cadena de usos que Josefina Ludmer define como constitutiva de la literatura gauchesca.

Finalmente, la novela de Cabezón Cámara hace surgir una voz latente y a la vez completamente nueva, que desborda el género de la patria y deja atrás el desamparo; si en el *Martín Fierro* la China no tenía voz ni elección y su destino parecía ser el de alguien que solamente sirve para la reproducción y el servicio doméstico, en *Las aventuras de la China*

*Iron*, la china avanza deseosa hacia la palabra, la libertad y se aventura a los encuentros solidarios atravesando las fronteras de la nación, los géneros, la lengua y los cuerpos.

### Referencias bibliográficas

AIRA, César. “El tiempo y el lugar de la literatura. Acerca de *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente* y *El Aleph engordado* de Pablo Katchadjian” en *Revista Otra Parte*, N° 19, verano 2009-2010.

CABEZÓN CÁMARA, Gabriela. *Las aventuras de la China Iron*. Buenos Aires: Random House: [2016] 2017.

CÓCCARO, Victoria. Pablo Katchadjian: de la máquina de lectura a la máquina de escritura. En *Revista Laboratorio*, N°15, diciembre de 2016. Disponible en: <<http://revistalaboratorio.udp.cl/repeticion-y-novedad-en-pablo-katchadjian-de-la-maquina-de-lectura-a-la-maquina-de-escritura/>>

CONTRERAS, Sandra. 2014. Los Martín Fierro del siglo XXI. En *Cuadernos LIRICO* [En línea], 10.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F. [1975] 1999. *Kafka, por una literatura menor*. México, Era.

GIANERA, Pablo. 2010. El Martín Fierro en orden alfabético, ¿un experimento inútil? En: *La Nación*. Buenos Aires, 14/01/10. Disponible en: <http://blogs.lanacion.com.ar/gianera/afines/el-martin-fierro-en-orden-alfabetico-un-experimento-inutil/>

FARIÑA, Oscar. *El guacho Martín Fierro*, Buenos Aires: Interzona, [2011] 2017.

KATCHADJIAN, Pablo. *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires, Imprenta Argentina de Poesía, 2007.

\_\_\_\_\_. *El caballo y el gaucho*. Buenos Aires: Blatt y Ríos, 2016.

LUDMER, Josefina. *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Libros Perfil, 1988.

\_\_\_\_\_. *El cuerpo del delito*, Buenos Aires: Perfil, 1999.

MORENO, María. Gauchitas. En *Revista Anfibia*, 17/11/2017. <<http://revistaanfibia.com/ensayo/gauchitas/>> Consultado el 10/07/2019.

RODRÍGUEZ, Fermín. *Un desierto para la nación. La escritura del vacío*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2010.

\_\_\_\_\_. Esta China no tiene dueño. En *Revista Ñ*, 18/01/2018. <[https://www.clarin.com/revista-enie/literatura/china-dueno\\_0\\_S1-V-raNG.html](https://www.clarin.com/revista-enie/literatura/china-dueno_0_S1-V-raNG.html)> Consultado el 10/07/2019.

SHVARTZMAN, Julio. 2015. Adentro y afuera del Museo del Procedimiento. En *Bazar Americano*, julio – agosto 2015. Disponible en <<http://www.bazaramericano.com/buscador.php?cod=131&tabla=columnas&que=julio>>

## Escritura y errancia en *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*, de Andrés Neuman

Ana Cecilia Olmos<sup>60</sup>

**Resumen:** La idea de una palabra literaria móvil no es una novedad, sabemos que el arte moderno ofrece innumerables obras derivadas de diferentes formas del desplazamiento. Sin embargo, como sugiere Nicolas Baurrioud (*Radicante*, 2009), la figura de la errancia parece emerger en la escena contemporánea no apenas como registro de una experiencia nómada del mundo, sino también como experimentación en el dominio de las formas literarias. A partir de la lectura del libro *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*, de Andrés Neuman, publicado en 2010, este ensayo propone pensar los modos en que el desplazamiento entre discursos y territorios se inscribe en la producción literaria actual, desestabilizando las estructuras de pertenencia en las que la modernidad literaria se asentaba.

**Palabras clave:** Andrés Neuman; Literatura Latinoamericana; errancia; viaje.

**Resumo:** A ideia de uma palavra literária móvel não é uma novidade, sabemos que a arte moderna oferece inúmeras obras derivadas de diferentes formas de deslocamento. Não obstante, como sugere Nicolas Baurrioud (*Radicante*, 2009), a figura da errância parece emergir na cena contemporânea não apenas como registro de uma experiência nômade do mundo, mas também como experimentação no domínio das formas artísticas. A partir da leitura do livro *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)* de Andrés Neuman, publicado em 2010, esse ensaio propõe pensar os modos em que o deslocamento entre discursos e territórios se inscreve na produção literária atual, desestabilizando as estruturas de pertencimento nas quais a modernidade literária se assentava.

**Palavras-chave:** Andrés Neuman; Literatura Latino-americana; errância; viagem.

**Abstract:** The idea of a moving literary word is not new, we know that modern art offers numerous works derived from different forms of displacement. However, as Nicolas Baurrioud (*Radicante*, 2009) suggests, the figure of wandering seems to emerge in the contemporary scene not only as a record of a nomadic experience of the world, but also as experimentation in the realm of artistic forms. From the reading of Andrés Neuman's book *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*, published in 2010, this essay proposes to think about the ways in which the displacement between discourses and territories is inscribed in the current literary production, destabilizing the structures of belonging in the which literary modernity was based.

**Keywords:** Andrés Neuman; Latin-american Literature; displacement; journey.

---

<sup>60</sup> Doutora em Letras. Professora Associada de Literatura Hispano-Americana da Universidade de São Paulo e Pesquisadora do CNPq. E-mail. [anaolmos@usp.br](mailto:anaolmos@usp.br)

## Una poética de la inmediatez

Publicado en 2010, *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*, de Andrés Neuman, reúne una serie de notas del autor hechas durante el viaje que realizó por diversas ciudades de América Latina para presentar su novela *El viajero del siglo*, la cual había recibido el premio Alfaguara el año anterior, en 2009. Esta novela relata la historia de Hans, un traductor alemán que, en la Europa del siglo XIX, hace del tránsito su modo de vida, pero que, por razones un tanto azarosas, detiene su deambular en la ciudad imaginaria de Wanderburgo por más tiempo de lo esperado. Es este paréntesis, que intensifica en afectos la vida del viajero, lo que se escande, de manera morosa, en la narrativa. El libro premiado sigue los moldes de la novela clásica en una apuesta a la ficción extensa de pretensión totalizadora, sostenida en la omnisciencia narrativa y en un leve juego discursivo con formas narrativas del período, tales como el melodrama, la novela epistolar y, sobre todo, la novela de ideas, la cual le otorga al relato un ademán enciclopedista que, más allá de la particularidad de los personajes y de la historia que protagonizan en la Alemania post-napoleónica, recrea de manera peculiar el ambiente intelectual de esa modernidad europea. No se trata de una reconstrucción histórica, sino más bien de la proyección de una perspectiva contemporánea sobre un momento de la historia europea que se ofrece con peculiar plasticidad para indagar experiencias del mundo globalizado que actualmente conocemos. En efecto, el viaje, como motivo central de la novela, abre en la ficción indagaciones sobre los tránsitos entre países, la condición existencial del extranjero, las pasiones nacionalistas, la coexistencia multicultural o el desplazamiento entre lenguas. Indagaciones éstas que resuenan en el imaginario globalizado del presente y a las que Neuman retorna en el relato del viaje que realiza con motivo de la presentación de la novela, pero esta vez en clave latinoamericana y autoficcional.

La idea del viaje, señala James Clifford, comporta un abanico diverso de prácticas, no siempre voluntarias, por las cuales se deja la casa para dirigirse a otro lugar con el propósito de obtener algún beneficio, que puede ser material, espiritual o de conocimiento. En este sentido, el viaje siempre supone, más allá de su finalidad específica, la adquisición de una experiencia, es decir, de un saber acerca del mundo que transforma al sujeto (CLIFFORD 1997: 66). La idea no es ajena a Neuman quien en su libro *Barbarismos* define el viaje como

“el arte de aplazar la llegada a un destino” (NEUMAN 2016: 113)<sup>61</sup>. Definición condensada pero no menos sugerente del viaje como una forma de desplazamiento que dilata el tiempo para ofrecérselo al viajero como promesa de encuentros, descubrimientos o extrañamientos a ser capitalizados como experiencia. Esta es la idea de viaje que sostiene la dilatada historia de Hans en *El viajero del siglo*, pero que parece cuestionarse en el relato de *Cómo viajar sin ver*. En efecto, el vertiginoso itinerario latinoamericano que la editorial le propone a Neuman para presentar la novela cancelaba en sí mismo la posibilidad de la experiencia del viaje y se ofrecía como “una hipérbole del turismo contemporáneo” (NEUMAN 2010: 13), es decir, un desplazamiento acelerado y vacío que priva al viajero de la posibilidad de ver el mundo y, por consiguiente, de narrarlo. Sabemos que todo relato de viaje, como puesta en forma de esa experiencia, narra lo que el viajero vio, aquello que su mirada, en tanto gesto de indagación, captó del mundo. La gira literaria de Neuman, en una instrumentalización voraz del tiempo, alteraba esa experiencia y demandaba, para su registro, una forma acorde de escritura:

La idea consistía en tomar notas literalmente al vuelo. Si viajaba volando, así debía escribir. Si iba a pasarme meses en aeropuertos, hoteles, lugares de paso, lo verdaderamente estético sería aceptar ese punto de partida y tratar de buscarle su propia literatura [...]

\*

[...] Imaginé entonces un diario saltarín, narrado desde un punto de observación reducido, hecho de entradas sintéticas. Una situación, una nota. Una nota, un párrafo. Jamás habría puntos y aparte en el interior de las entradas. Jamás habría pausas intermedias. Ya no viajamos así. No miramos así. (NEUMAN 2010: 13)

Sabemos que el relato de viaje, en su larga tradición moderna, absorbió una diversidad de formas narrativas; la crónica, el epistolario, el ensayo, el diario o las memorias, entre otras, pueden reconocerse en la matriz discursiva de alta maleabilidad que define al género y que, como señala Beatriz COLOMBI (2004: 18), define en cada caso particular sus propios modos de validación. En esa libertad formal que históricamente caracterizó a este tipo de relato

---

<sup>61</sup> Publicado en 2015, *Barbarismos* reúne una serie de definiciones irónicas que desplazan críticamente los usos esclerosados de las palabras. Retomando la tradición del diccionario heterodoxo, a la manera de Ambrose Bierce, Neuman desmantela los sentidos establecidos del lenguaje y ofrece una irreverente perspectiva personal sobre el mundo que ese lenguaje nombra. El rigor del orden alfabético exaspera la tensión que se establece entre la pretendida objetividad de la definición diccionarizada y la subjetividad que se inmiscuye en ese conciso y satírico trabajo de redefinición que linda con la anotación, el aforismo o el microrrelato. El léxico ligado a la experiencia del viaje (tránsito, turista, frontera, traducción, aeropuerto, despedida, etc.) abunda y permite trazar peculiares líneas de sentido en el vocabulario revisitado.



puede pensarse el procedimiento adoptado por Neuman. Él apela a la forma breve, fragmentaria e instantánea de la anotación para objetivar en la escritura estos nuevos modos de viajar que operan por acumulación de destinos en el menor tiempo posible y limitan la mirada del viajero a “un punto de observación reducido” (NEUMAN 2010: 13). En esa relación apremiante entre tiempo y mirada, el procedimiento adoptado por el escritor encuentra su razón de ser:

Admitiría que viajar se compone sobre todo de no ver. Que la vida es un fragmento, y ni siquiera ella conforma una unidad. Lo único que tenemos es un resquicio de atención. Una mínima esquina del acontecimiento. Nos lo jugamos todo, nuestro pobre conocimiento del mundo, en un parpadeo. Ese fue el ojo que elegí o me eligió para este viaje. Por eso, en vez de redactar breves apuntes para desarrollarlos más tarde en casa, me hice el propósito de finalizar cada nota aquí y ahora, de registrar los instantes cerrados. La escritura como método de captura. (NEUMAN 2010: 14)

La anotación, explica Roland BARTHES, como actividad que acompaña al escritor cuando se aleja de su mesa de trabajo, busca capturar un “destello del presente”, aquello que salta de manera imprevisible a la observación y a la conciencia del sujeto, concentrando en un único gesto “lo visto y lo fraseado” (2005: 184-191). Marcada por la fragmentariedad y la instantaneidad, la anotación le proporciona a Neuman el efecto de inmediatez buscado y le permite inscribir en el texto el gesto performático de una escritura en proceso. En este sentido, *Cómo viajar sin ver* puede ser pensado dentro de cierta tendencia de las textualidades contemporáneas que buscan establecer una continuidad entre escritura y experiencia y, en esa búsqueda, como explica Reinaldo LADDAGA, desisten de la construcción de objetos acabados y le ofrecen al lector “perspectivas, ópticas o marcos que permiten observar un proceso que se encuentra en curso” (2007: 14)<sup>62</sup>. El procedimiento discursivo al que apela Neuman crea, por lo tanto, una perspectiva, no para narrar en un momento posterior lo que el viajero vio del mundo, sino para actualizar en presente lo que del mundo se ve en la fugaz

---

<sup>62</sup> En esta tendencia de los escritores contemporáneos, que privilegian la exhibición del proceso de escritura y no la construcción de un objeto, Laddaga reconoce una puesta en crisis del libro. Estos escritores “escriben sus libros un poco contra esta forma material, este vehículo, como si quisieran forzarlo, modificarlo, reducirlo a ser el medio a través del cual se transmite la conmovición de individuos [...] situados en el tiempo y el espacio, conmovición que se prolonga y se despliega en construcciones veloces de lenguaje que se publican sin reserva o correcciones”. Es en este sentido, explica el autor, que estas escrituras en proceso aspiran a la improvisación, lo instantáneo y lo mutante. Rasgos que son fácilmente reconocibles en el procedimiento discursivo adoptado por Neuman para su diario de viaje (LADDAGA 2007: 14-15).

imagen que captura el parpadeo. Se trata de un libro “instantáneo”, dice el autor, “que se escribe en movimiento” (NEUMAN 2010: 242).

En función de esta perspectiva, se registra el acelerado viaje en el que se suceden los aeropuertos, los trámites aduaneros, los trayectos en taxi y las recepciones de los hoteles. Estos ámbitos carentes de sentido simbólico específico, que Marc AUGÉ (2012) denominó no-lugares, pautan el tránsito por las diferentes ciudades latinoamericanas desdibujando en su homogeneidad la particularidad del paisaje<sup>63</sup>. Las noticias proyectadas en las pantallas de televisión o leídas en las páginas de los diarios también contribuyen a ese apagamiento en la medida en que refuerzan, gracias a los circuitos internacionales de la comunicación, la sensación de una integración globalizada del mundo que neutraliza la experiencia del viaje en tanto encuentro, descubrimiento o extrañamiento. Las noticias sobre la diseminación del virus de la gripe A, la muerte de Michael Jackson y la destitución de Zelaya en Honduras (el viaje se realiza en 2009) acompañan al viajero por todos los países visitados alimentando la ilusión de que en ese desplazamiento no se cruzan fronteras o que, paradójicamente, podemos estar en más de un lugar al mismo tiempo o en ninguno. “¿Por qué demonios pienso en Michael Jackson en mitad de La Paz, frente a la bella iglesia de San Francisco? ¿Dónde estoy, dónde estamos? ¿Será esto, exactamente la globalización?” (NEUMAN 2010: 74), se pregunta el autor en su rápido paso por Bolivia, colocando en evidencia las contradicciones que atraviesan una experiencia de mundo marcada por la sobreabundancia de espacios que generan las diversas redes de comunicación.

Serán los fragmentos de conversaciones con los habitantes del lugar, la atención dada a las dicciones locales de la lengua española, algunas reflexiones breves e incisivas sobre la situación política o la historia de cada país y los comentarios sobre las lecturas de los autores locales, los registros de este diario que remitan a la particularidad de los lugares visitados, restituyendo, en alguna medida, la posibilidad del viaje. Sin embargo, en algunos momentos, incluso este aspecto de la escritura que intenta capturar lo que singulariza a cada ciudad o país parece limitarse a acentuar rasgos peculiares de las culturas en un juego irónico o humorístico

---

<sup>63</sup> A diferencia de la noción de lugar, que la antropología piensa en términos simbólicos porque se presentan como instancias de orden identitario, relacional e histórico en las cuales el sujeto se reconoce, la idea de no-lugar supone un espacio que carece de esa dimensión simbólica. En ese sentido, explica Augé, los no-lugares son el paradigma de una experiencia contemporánea de modernidad marcada por la sobreabundancia espacial. Si bien los lugares, explica este autor, nunca desaparecen completamente y los no-lugares nunca se realizan totalmente, son los segundos los que dan la medida de la época: vías aéreas, ferrovías, terminales de ómnibus, aeropuertos, grandes cadenas de hoteles, medios de transporte, redes de comunicación, etc. (AUGÉ 2012: 74-75).

en el que acecha el estereotipo y reforzar, así, el registro superficial de una experiencia de viaje reducida a una sucesión acelerada de desplazamientos.

Tal vez la superficialidad sea el riesgo que corre este relato de viaje fundado en una poética de la inmediatez, o mejor, tal vez sea la superficialidad el efecto buscado por el autor quien, al no poder mirar debido al vértigo del viaje, tiene que sostener su relato en la fugacidad de la imagen capturada en el parpadeo. Sabemos que a diferencia del gesto más impreciso de ver, en el acto voluntario de mirar se inscribe la subjetividad. En efecto, la mirada –explica Sérgio Cardoso en *O olhar do viajante (do etnólogo)*– indaga más allá de lo visto y parece originarse siempre en la necesidad de “ver de nuevo” como un intento de “mirar bien”. Por eso siempre está dirigida hacia algo, atenta en su impulso indagador; incluso cuando es vaga o ausente, la mirada deja adivinar “*o foco que rastreia uma paisagem interior*” (CARDOSO 1988). Señalo esto, siguiendo los comentarios de Cardoso, para destacar que no habría entre la mirada de un viajero y el parpadeo de Neuman una diferencia de gradación con respecto a lo que se ve, sino más bien una negación, es decir, la imposibilidad de ver de nuevo. Se podría afirmar, entonces, que el parpadeo, en tanto pura instantaneidad, remite a una subjetividad que más que proyectar su perspectiva sobre el mundo, como gesto indagador, parece entregarse a sus estímulos. En este sentido puede ser leído uno de los fragmentos del diario en el que un viajero extático, absorto en el tiempo detenido de la espera en un aeropuerto, registra el instante:

Nuevo aeropuerto de la Ciudad de México. Espera del vuelo a Monterrey. Tomo té en una mesa. La luz rueda por el pasillo. El líquido y la tarde me hacen feliz de pronto. Esta serenidad en mitad del vértigo, esta certeza que no tiene lugar, ni país, ni causa, que puede sorprendernos en cualquier parte como la caricia de un desconocido en la nuca, esta alegría provisional y a su modo ridícula, es el recuerdo más valioso que me llevaré del viaje. (NEUMAN 2010: 150).

El carácter performático del libro de Neuman no deja de evidenciar el estrechamiento de las relaciones entre literatura y vida que toda narrativa de viaje supone. Sin embargo, al neutralizar el gesto indagador de la mirada del viajero, el texto parece inscribir una inflexión en las pautas tradicionales de este tipo de relato. En efecto, la escritura de *Cómo viajar sin ver* pone en escena una subjetividad que, hasta cierto punto, se libera de la labor interpretativa que la relación con el mundo comporta y se constituye en un estado de apertura sensorial que la lleva a confundirse con el mundo. Retomo aquí las ideas de Tamara Kamenszain, que

reconoce en algunas poéticas contemporáneas ya no un sujeto de escritura que se configura en función de su posición en el discurso, sino un sujeto que se hace presente como pura potencia afectiva, un sujeto –dice esta autora– que registra sensorialmente el mundo y “asienta su realidad solo en el hecho físico de afirmarla” (KAMENSZAIN 2016: 53). En este sentido, a diferencia de los juegos experimentales del sujeto descentrado de la modernidad literaria (pensemos en “Borges y yo”), estas escrituras habrían substituido las especulaciones acerca de las posiciones del sujeto en el texto por una “pulsión experiencial” en razón de la cual lo que afirman “es más un estar en el mundo que un ser en la literatura” (KAMENSZAIN 2016: 59). Una idea similar sostiene Laddaga en el ensayo ya mencionado cuando se refiere a estas poéticas contemporáneas; se trata de escrituras que, en su carácter performático, aspiran no apenas a la inmediatez y la instantaneidad, sino también a la inducción de un trance; el trance entendido aquí no como “la condición de aquel que asiste a una manifestación transmunda que suplanta la suma de las apariciones, sino la condición de aquel que, en un momento de extinción, depone la voluntad y el poder de constituir esa suma en mundo” (LADAGGA 2007: 14-15). Es posible reconocer algo de esa condición del trance en el diario de viaje de Neuman, en esa subjetividad que se abre a los estímulos del mundo al punto de confundirse con él, que depone su voluntad y que, en un gesto de renuncia a la Obra, hace de la escritura el registro instantáneo de una percepción fragmentaria del mundo.

### **Latinoamérica en tránsito**

No se puede, sin embargo, dejar de tener en cuenta que *Cómo viajar sin ver* se constituye en la operatoria de un procedimiento calculado por medio del cual “el recurso poético de la inmediatez” (NEUMAN 2010: 14) se ofrece como el registro de la experiencia de un sujeto no solo en trance sino también en tránsito por el mundo. Con esta distinción, quiero apenas señalar que el relato no renuncia completamente a una indagación sobre ese “laberinto denominado Latinoamérica” por el cual el autor se desplaza (NEUMAN 2010: 15). De hecho, es posible reconocer ese gesto de indagación en una experiencia del tránsito que dinamiza la cartografía latinoamericana al asumirla como el producto de interrelaciones globales, locales e íntimas y, por tanto, como la posibilidad de coexistencia de una multiplicidad cultural que, en permanente devenir, impide la formulación de esencialismos

identitarios<sup>64</sup>. Una dimensión de la experiencia del viaje que, en el caso de este autor, se traduce en una política de escritura crítica a las funciones de representación de lo nacional que fundaron las estructuras de pertenencia de la modernidad literaria.

La propia condición de Neuman, escritor argentino radicado en España desde su adolescencia, habilita el registro de una experiencia nómada del mundo que hace de la cartografía latinoamericana un espacio descentrado, incompleto y abierto. En el aeropuerto de Madrid ante la pregunta de la empleada del aeropuerto sobre su nacionalidad, español o extranjero, el autor admite, “con distraída sinceridad”, no saberlo (NEUMAN 2010: 18). Al llegar a Argentina, registra el ambiguo extrañamiento del que vuelve al país de origen tras un largo tiempo ausente: “Y me siento, en un país lejano que también es mío, en una habitación igual a cualquier otra, accidentalmente en casa” (NEUMAN 2010: 33). Y también advierte el no menos extrañado uso de la lengua: “Aterrizo en el aeropuerto de Ezeiza y automáticamente como quien cambia el dial de una radio, me escucho hablar en porteño. Retomo forastero mi dialecto original” (NEUMAN 2010: 22).

El contacto con la lengua española de esa América Latina en tránsito lo sumerge en un juego doméstico de traducción: “En Argentina las mascarillas se llaman barbijos. Me extraña porque aquí, acá, no se dice *barbilla*, sino *mentón* o *pera*. En teoría se llaman así por la barba, pero los barbijos son unisex. Como los virus y el miedo” (NEUMAN 2010: 34). En Chile, advierte, no sin ironía, la riqueza de una lengua atravesada por las distinciones de clase: “Pijo, concheto, fresa, pituco, cuico... Chile también tiene sus formas de nombrar lo mismo. Nuestra lengua es una, múltiple y global. Como el clasismo” (NEUMAN 2010: 50). Y en las alturas de Bolivia, esa escucha atenta a las desigualdades sociales se agudiza:

Pese al mareo, al rato de escuchar, advierto una peculiaridad oral: aquí la gente humilde habla en quiasmo, concluyendo con las mismas frases con las que ha empezado. Merodea la idea, la fórmula y vuelve prudentemente al punto de partida. Como quien a último momento corriese a resguardarse (NEUMAN 2010: 72)

---

<sup>64</sup> Recupero aquí las ideas de Doreen Morey que, en su artículo “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”, señala tres proposiciones fundantes de una conceptualización del espacio crítica a los esencialismos y universalismos identitarios. Para la autora, el espacio “se constituye a través de interacciones, de lo inmenso de lo global hasta lo ínfimo de la intimidad”; también es “la esfera en la que coexisten distintas trayectorias, la que hace posible la existencia de más de una voz”; y, dado que el espacio es producto de las relaciones, “siempre está en proceso de formación, en devenir, nunca acabado, nunca cerrado” (MASSEY 2014: 102).

El oído está atento también a las lenguas de las culturas originarias. En Guatemala registra que existen más de 20 lenguas pre-hispánicas, algunas en proceso de extinción, informa que el kaqchiquel es la lengua más extendida y el quiché la más afortunada porque es la lengua de Rigoberta Menchú y de Humberto Ak'abal. En uno de las entradas del diario describe:

Leo a Humberto Ak'abal. Una vez en Madrid lo escuché en vivo (nunca mejor dicho: Ak'abal canta, cascabelea, gotea sus versos en un trance que parece una reunión de pájaros y ríos), pero nunca había visto un libro suyo. Su poesía es una conversación entre la cultura precolombina, lecturas occidentales y percepciones budistas. (NEUMAN 2010: 164)

Me detengo en estas entradas del diario no apenas para mostrar el modo en que el mapa latinoamericano se torna la posibilidad de la existencia de la pluralidad cultural, sino, sobre todo, para señalar cómo esa sensibilidad ante las dicciones locales del español y las lenguas originarias parece abrir una dimensión auditiva de la experiencia del viaje que lo coloca ante la diferencia del otro que la visión fragmentaria del parpadeo habría obturado. Si se viaja sin ver, si la posibilidad de “ver de nuevo” para “mirar bien” está cancelada, la escucha parece ser entonces la instancia de apertura e inclinación al otro en la que el encuentro, el descubrimiento y el extrañamiento que funda la experiencia del viaje se torna posible.

En su ensayo sobre la escucha, Jean-Luc Nancy señala que el sentido se configura de formas diferentes en el orden de lo visual y de lo auditivo. En el primer caso, explica este autor, la imagen capta y fija rápidamente el sentido presentándolo como evidencia. No sucede lo mismo en el orden de lo auditivo, en el cual la relación entre lo que se oye y lo que se entiende se presenta como resonancia. Aquí el sentido no es evidente dado que lo sonoro aparece y desaparece, supone vibraciones, retraimientos, pliegues. Atendiendo a esta distinción, Nancy sostiene que “un ser a la escucha” es un ser abierto a esa resonancia del sentido, un ser inclinado hacia un sentido posible, no inmediatamente aprehensible (NANCY 2014). En líneas generales, es esta la idea de escucha que me interesa convocar aquí, como instancia de apertura del viajero a la diferencia de un otro que no puede ser inmediatamente capturado en la evidencia de la imagen. Neuman sabe de esto y afirma: “Uno no viaja mirando, viaja escuchando” (NEUMAN 2010: 54). En esa escucha, la diversidad cultural se hace presente en las variantes locales de la lengua que descentran el mapa de América Latina;

entre el desconcierto y la fascinación que genera la diferencia, en San José de Costa Rica, el viajero registra con la concisión del epigrama: “Los ticos más pachucos se dicen mae’, me explica un amigo. El castellano es un planeta en la boca” (NEUMAN 2010: 235).

En esta línea de sentido pueden ser pensados también los comentarios que Neuman realiza de los escritores locales. La lectura, en tanto escucha de otras voces en y por la literatura, hace evidente la apuesta del autor por una idea nómada del mundo que desmantele los sentidos acabados de las gramáticas de lo nacional y lo continental. Con un gesto casi programático, Neuman selecciona en los países que visita los nombres de autores que inscriben sus poéticas entre lenguas o culturas. Fernando Iwasaki (“el peruano más japonés de Andalucía”), Fernanda García Lao (“que nació en una provincia argentina, se educó en la capital de España y ahora vive en Buenos Aires hablando un dialecto híbrido”), Daniel Alarcón (“el escritor peruano que se crió en Alabama, o el escritor norteamericano que nació en Lima”), Junot Díaz (“nació en Santo Domingo, fue a la escuela en Nueva Jersey y enseña en Massachussetts”), Alfredo Gangotena (“un extraño poeta bilingüe”), son algunos de los nombres convocados precisamente porque sus escrituras, de carácter extraterritorial, hacen del ejercicio literario una experiencia relacional del mundo y permiten pensar la literatura de América Latina como un espacio discursivo en tránsito, nunca acabado, ni encerrado en los límites territoriales y sus mandatos de representación. Por cierto, Bolaño se ofrece como paradigma contemporáneo de esa apuesta literaria a lo extraterritorial:

Bolaño fue un chileno que escribió la gran novela mexicana viviendo en Cataluña. Sin embargo, fue rabiosamente latinoamericano. Supo convertirse en mexicano, no pudo evitar ser chileno, coqueteó con la idea de fingirse argentino. Panamericano Bolaño, hoy la cosa parece distinta. Muchos jóvenes escritores están intentando dejar de ser propiedad simbólica de sus países. No para ser de otros, sino para no ser de ninguno. (NEUMAN 2010: 55)

No obstante, al visitar Quito, la perspectiva del viajero sobre estas políticas de escritura que descentran las cartografías literarias y culturales adquiere otro matiz crítico, esta vez para señalar las lógicas de poder que indirectamente esas escrituras denuncian:

Una de las virtudes culturales de Ecuador es su don de extranjería, su sensibilidad para los migrantes, fugitivos y apátridas. El cosmopolitismo de sus escritores es una forma de supervivencia, más que de prestigio. Como si toda la literatura ecuatoriana, brillante periferia de nuestra lengua, soñase con escribir en otro idioma. Con mover el centro. (NEUMAN 2010: 111)

En síntesis, *Cómo viajar sin ver* explora la experiencia nómada que nos ofrece un mundo interconectado por las redes globales del presente y, aunque por momentos transmita un optimismo que amenaza con borrar la dimensión traumática que ciertas formas del desplazamiento comportan, no deja de configurar una perspectiva crítica sobre ese mundo atenta a las relaciones de poder que lo atraviesan. No obstante, lo que hace interesante a este relato de viaje es el modo en que alía la escritura a una experiencia de tránsito que desestabiliza los presupuestos de pertenencia (discursivos y territoriales) en los que la literatura de América Latina siempre corre el riesgo de esclerosarse. Desde ese punto de vista, el juego experimental que Neuman emprende en la escritura de este peculiar diario de viaje por América Latina dialoga con la idea de “arte radicante” propuesta por Nicolás Baurrioud para el presente, es decir, un arte que “pone en marcha las propias raíces en contextos y formatos heterogéneos, negándoles la virtud de definir completamente nuestra identidad” (BAURRILOUD 2009: 22). Una idea del arte que surge también como deseo de errancia en una de las entradas del diario: “Relleno el formulario para salir de México. Leo el encabezamiento: *Forma migratoria para turista, transmigrante, visitante persona de negocios o visitante consejero*. No me interesa el turismo, no sé hacer negocios, no puedo dar consejos. Me gustaría ser un transmigrante” (NEUMAN 2010: 157).

## Referencias bibliográficas

AUGÉ, Marc. *Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papyrus, 2012.

BARTHES, Roland. *A preparação do romance*. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BAURRILOUD, Nicolas. *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009.

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes (do etnólogo). 1988. <https://artepensamento.com.br/item/o-olhar-dos-viajantes-do-etnologo/>. (10/09/2019).

CLIFFORD, James. *Routes. Travel and translation in the Late Twentieth Century*. Harvard: Harvard University Press, 1997.

COLOMBI, Beatriz. *Viaje intelectual. Migraciones y desplazamientos en América Latina (1880-1915)*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2004.



KAMENSZAIN, Tamara. *Una intimidad inofensiva*. Los que escriben con lo que hay. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2016.

LADDAGA, Reinaldo. *Espectáculos de realidad*. Ensayo sobre la narrativa latinoamericana de las últimas dos décadas. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007.

MASSEY, Doreen. La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. In: ARFUCH, Leonor (comp). *Pensar este tiempo*. Espacios, afectos, pertenencias. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014. 99-121.

NANCY, Jean-Luc. *À escuta*. Belo Horizonte: Edições Chão da Feira, 2014.

NEUMAN, Andrés. *Barbarismos*. Madrid: Páginas de Espuma, 2016.

\_\_\_\_\_. *Cómo viajar sin ver (Latinoamérica en tránsito)*. Buenos Aires: Alfaguara, 2010.

\_\_\_\_\_. *El viajero del siglo*. Buenos Aires: Alfaguara, 2009.

# Canudos – Tomochic: Escritas de Sublevação e Resistência na América Latina

Juan Ignacio Azpeitia<sup>65</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma revisão da produção literária e historiográfica que se refere a dois episódios marcantes do final do século XIX na América Latina. Dois massacres que foram perpetrados impunemente contra populações que somente desejavam viver na forma em que tinham vivido antes da chegada do invasor europeu e seu projeto modernizador. O arraial de Belo Monte ou “Canudos” como ficou conhecido na literatura, povoado do sertão brasileiro, foi exterminado até o último homem em nome do “progresso”. Em forma análoga Tomochic, aldeia ainda menor na Serra Tarahumara, no Norte do México sofreu idêntico destino. Procuro salientar os pontos de coincidências de modo a ressaltar a simultaneidade dos processos vividos em diferentes partes da América Latina e como sua identidade comum foi se constituindo.

**Palavras-chave:** Literatura; História; Massacres; América Latina.

**Resumen:** Este artículo presenta una revisión de la producción literaria e historiográfica que se refiere a dos episodios marcantes de finales del siglo XIX en América Latina. Dos masacres que fueron perpetradas impunemente contra poblaciones que solamente deseaban vivir de la forma en que habían vivido hasta la llegada del invasor europeo y su proyecto modernizador. La aldea de Belo Monte, o “Canudos” como se hizo conocida en la literatura, población del sertón brasileño, fue exterminada hasta el último hombre en nombre del “progreso”. En forma análoga Tomochic, aldea en la Sierra Tarahumara, al Norte de México, sufrió idêntico destino. Busco destacar en este trabajo las coincidencias entre los dos episodios históricos, a modo de resaltar la simultaneidad de los procesos vividos en diferentes partes de América Latina. Es posible de esta forma observar los caminos por los que una identidad latinoamericana puede ser interpretada.

**Palabras-clave:** Literatura; Historia; Masacres; América Latina.

**Abstract:** This paper presents a review from literary and historiographic production about two outstanding episodes in late XIX century Latin América. Two massacres perpetrated with impunity against people who only wanted to live in the way they used to live before the arrival of European invaders and their modernizing project. The village of Belo Monte, or “Canudos” as it became known by literature, small thorp in Brazilian “sertão” was exterminated until the last men in the name of “progress”. In analogous form Tomochic, an even smaller hamlet in Tarahumara mountains, north of México, suffered identical fate. I try to stress coincidence points, looking to highlight the simultaneity of processes lived in different parts of Latin América and how its common identity has been constructed.

**Keywords:** Literature; History; Mass killing; Latin América.

---

<sup>65</sup> Mestre em Estudos de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor Substituto do Departamento de Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: inaciobahia@yahoo.com.br

O objeto deste estudo são apenas relatos, construções discursivas. Não procuro aqui a verdade histórica, nem aspiro a uma objetiva descrição de fatos documentados. Os historiadores têm trabalhado muito nisso. Me interessa por dois relatos, duas narrativas que têm grande importância na América Latina tanto do ponto de vista histórico e social quanto literário. Um deles é o enfrentamento que teve lugar no Nordeste brasileiro, no povoado que ficou conhecido pelo nome de Canudos, que culminou com a total destruição do local em 1897. O outro se refere a luta produzida no Norte do México, em Tomochic, em 1892 e que também concluiu com o total extermínio de seus habitantes.

Quando me refiro a relatos utilizo a forma plural, pois é múltipla a quantidade de narrativas que se disparam a partir destes momentos históricos e de seus protagonistas. Existem, tanto no caso mexicano como no brasileiro, dois textos fundacionais que tem uma transcendência que os constitui em referência obrigatória. Para as lutas da Sierra Madre Occidental do México é decisiva a importância do romance *Tomochic* de Heriberto Frías, publicado anonimamente pela primeira vez nas páginas do periódico *O Democrata* em 1893. Os episódios da guerra de Canudos encontram seu espaço canônico no pensamento brasileiro a partir da publicação em 1902 de *Os Sertões* de Euclides da Cunha.

Utilizo ao falar destes dois textos principais o conceito de “fundação” como ele é apresentado por Eliseo VERON (1997) pois entendo que se adapta muito bem para compreender a relação inter-discursiva que mapeia este conjunto de relatos. O semiólogo argentino afirma que todo texto tem necessariamente outros textos como condições de produção, nenhum texto aparece do nada, sem que exista um precedente que antecipe sua existência. Ao mesmo tempo, sabendo que cada texto produz tantas instâncias de reconhecimento como leitores têm, entende que somente é possível acessar essas gramáticas de reconhecimento a partir dos novos textos que são produzidos e que tem ao primeiro dentro das suas condições de produção. Dentro desta teoria, a cada texto pode ser atribuído um conjunto que formaria suas condições de produção e um segundo conjunto composto pelas suas condições de reconhecimento. Para Verón existem alguns textos onde a simetria destes conjuntos é visivelmente alterada, sendo que as instancias de reconhecimento são notoriamente mais numerosas quantitativa e qualitativamente que as de condições de produção. Para estes textos ele reserva a denominação de “Fundações”, termo que designa um momento na cadeia de produção social de sentido em que grandes alterações são introduzidas.

Os casos de Tomoctic e de Canudos são sintomáticos neste aspecto. Especialmente considerando a importância de serem textos literários que influenciam na instalação destes episódios históricos na memória social. Outros textos formam, logicamente, o conjunto das condições de produção de Frías e Da Cunha e, curiosamente ou não, são muitas as coincidências que encontramos ao realizar esta reconstrução. Notoriamente, a influência tanto de Emilio Zola como de Victor Hugo é marcante em ambos os casos, porém a reiteração de uma problemática eminentemente americana é o que mais nos interessa.

A natureza dos relatos que nos ocupam é radicalmente diferente dos seus modelos europeus, os sujeitos da ação são outros e, mesmo querendo adaptar a narrativa a formas já conhecidas, a força dos sucessos acaba transbordando esse marco de origem. Seguindo a ideia de Verón, podemos verificar a produtividade das obras observando a forma em que estes textos têm dado origem a uma incrível multiplicidade de autores abarcando os mais variados gêneros e estilos. E o mais interessante é que essas narrativas continuam se reproduzindo até o dia de hoje; a corrente semiótica destes conflitos está viva, sua evocação desperta controvérsias e paixões e sua interpretação é utilizada pra servir causas das mais variadas intenções.

Devo ressaltar que não estou me referindo aqui ao que a crítica norte-americana Doris SOMMER (1991) chama ficções fundacionais na Literatura Latino Americana. Esta denominação restringe seu conteúdo aos romances da metade do século XIX, cujo exemplo mais notório no caso do Brasil são os trabalhos de José de Alencar, que visam decididamente cumprir uma missão na construção do Estado Nação. América Latina toda foi marco para o surgimento de tais textos, Sarmiento, Martí, José Mármol, Andrés Bello, entre tantos outros são exemplos desse projeto político literário. Os textos que estudamos aqui refletem provavelmente um momento imediatamente posterior a esse sonho idílico, as tragédias das jovens nações que lutam contra si próprias para impor um novo modelo civilizatório.

## **As escritas de Tomoctic**

A saga mexicana, que tem em Heriberto Frías e seu romance *Tomoctic* o epicentro, compõe um conjunto discursivo que se pode dividir em três tipos. O primeiro tipo está formado por aquelas contemporâneas dos sucessos, de qualidades diversas e apresentando

visões nem sempre coincidentes, em forma análoga ao evangelho que repete os mesmos fatos em ordem diversa reafirmando assim o caráter épico da história. O segundo tipo se refere às muitas revisões que surgiram no século XX, são principalmente textos de caráter historiográfico, mas não por isso deixam de aportar sua criatividade, opinião e adicionar mais pontos de vista ao conflito. O terceiro tipo são os relatos ficcionais que tomam os diferentes aspectos do conflito e os recriam com diversos graus de liberdade interpretativa.

Heriberto Frías nasceu em Querétaro, el 15 de março de 1870 e ficou órfão aos 14 anos de idade. Teve que deixar os estudos na Escuela Nacional Preparatoria e trabalhar nos mais ingratos ofícios, “desclasado, infante desprotegido, niño trabajador” (FRIAS, 2008: 18). Foi preso aos quatro anos por roubar cinco pesos, sendo cobrador. Entrou no Colégio Militar em 1887, mas como já tinha feito antes seu pai, deixou o Colégio e ingressou no exército. Foi assim que participou dos enfrentamentos.

O romance escrito por Frías é a um mesmo tempo romântico e realista. No julgamento a que foi submetido pelo exército, uma testemunha afirmou ter escutado o subtenente declarar a intenção de escrever um romance sobre Tomochic inspirado na forma de *La Debàcle* de Emilio Zola. Centrada na personagem de Miguel Mercado, alter ego do autor, a narrativa se desenvolve a partir da chegada deste subtenente do nono batalhão na serra Tarahumara.

Sua contextura física não favorecia seu desenvolvimento no âmbito militar para o qual não exibía nenhuma condição nem disposição. Era antes o “poeta” da tropa, escrevia as cartas dos soldados para as namoradas e passava regularmente uns tempos no calabouço pelo seu outro problema, o gosto excessivo pelo álcool.

Por fazer parte do 9º Batalhão foi enviado por trem até a Serra Madre para cobrir a insurreição de um pequeno povoado. A experiência foi comovente de tal forma que se viu compelido a escrever uma narrativa baseado nesses fatos. Foi publicado anonimamente no jornal *O Democrata* dirigido pelo seu amigo Joaquim Clausell e causou grande revolta no governo de Porfirio Diaz e no exército que pronto desconfiaram quem tinha sido o verdadeiro autor. Frías foi encarcerado e teve que negar a autoria do texto para salvar sua vida.

O texto sofreu importantes modificações nas primeiras edições. Utilizo para este trabalho a segunda edição digitalizada pela UNAM e a terceira. Última realizada em vida do autor, de 1911 editada em México e Paris - que contém o valioso prólogo de José Ferrel- encontrei este valioso exemplar numa livraria de velho em Buenos Aires e suas páginas ainda

sem refilar denunciavam que nunca tinha sido lido. Os acréscimos entre as edições superam o habitual e realmente é muito o que ganha a narrativa com as mudanças e agregados. Podemos ler isto como um indício da urgência como que foi escrito.

A narrativa conta a história do subtenente Miguel Mercado -alter ego do autor- que participa da última campanha contra Tomochic. A visão crítica é um elemento constitutivo do texto. Abundam as referências à hostilidade dos habitantes da região com os soldados federais e a incompreensão e brutalidade que estes mesmos soldados tem da problemática do povo da serra. Em analepse relata alguns antecedentes do conflito e na sua adjetivação, como sucede às vezes com Euclides da Cunha, podemos perceber claramente os resíduos de uma visão positivista, eurocentrada, mesmo em alguém que está observando de maneira direta que os “selvagens” não são tão bárbaros nem os “civilizados” tão humanos.

O romance de Frías conta detalhadamente o avanço das tropas e mistura sem problemas uma situação romântica entre o militar e uma jovem tomoche. A valentia de alguns militares que morrem na campanha e a habilidade e determinação dos defensores da cidade são exaltados sem ressalvas. Na terceira edição os capítulos têm nome - e são quarenta e dois contra os vinte nove da segunda- e o trinta e quatro chama-se “rezando, cantando e matando”. Uma pedra no sapato de Porfirio Diaz, o relato deste jornalista, militar e patriota sempre envolvido nas questões de seu país, várias vezes encarcerado por isso, é um dos principais elementos que ajudaram ao conhecimento do massacre na Sierra Madre.

Praticamente escrito também no fervor da luta e por alguém cujo envolvimento permanece um grande interrogante, temos o livro intitulado *Tomochic! Redención!* escrito pelo Engenheiro Lauro AGUIRRE (1994), em coautoria atribuída a Teresa Urrea, outra protagonista dos fatos em primeira pessoa. Lauro Aguirre foi um fervoroso opositor do regime de Porfirio Días e suas atividades, de um lado e do outro da fronteira entre México e Estados Unidos, não acabaram depois do massacre de Tomochic. Alguns escritos, assinados por Teresa Urrea, nos que se suspeita uma firme intervenção de Aguirre, foram encontrados entre os protagonistas da rebelião. Existe o interrogante sobre a participação concreta do engenheiro, se ele teria contribuído também com dinheiro ou armas, mas seu apoio ideológico está fora de dúvidas. Seu relato completa muitas informações que faltaram a Frías e oferece o ponto de vista dos sublevados.

Em 1928 aparece uma novela de Miguel BOLAÑOS CACHO (1928) que retoma os acontecimentos olhando a perspectiva de uma família afetada pelas atividades das companhias “deslindadoras” de terras, numa narrativa que junta os problemas fundiários com o fanatismo religioso. Bolaños Cacho foi um dos protagonistas do julgamento militar a que foi submetido Frías, acusado de traição pelo exército. Seu testemunho é utilizado no romance de Antonio Saborit baseado nesse episódio.

Francisco R. Almada publicou em 1938 o resultado da sua pesquisa historiográfica colocando ênfase nos enfrentamentos entre as distintas facções políticas como origem do conflito. A visão de Almada coloca praticamente todo o peso das ações nas diferenças entre a família TerrazasCreel e o grupo chamado dos “Papagochic” representados pelo governador Lauro Carrillo, para ele o massacre seria consequência desse jogo entre adversários políticos.

Em 1943, outro historiador, José Carlos Chávez publica as memórias do general Francisco Castro, quem participou diretamente na contenda como capitão do exército federal. O seu relato difere do de Heriberto Frías e não é estranho pois ele permaneceu no exército durante mais de trinta anos enquanto o autor de *Tomochic* foi expulso e quase enfrenta uma condenação a morte.

Em 1964, Plácido Chávez Calderón, descendente direto dos protagonistas do drama, publicou uma narrativa dos acontecimentos que oferece a “visão dos vencidos” (ILLADES AGUIAR, 2002: 42), atribui a tragédia ao abuso das autoridades e dos caciques. Outros trabalhos recopilaram estas informações, incluso a Secretaria de Educação Pública edita em 1978 uma história em quadrinhos sobre o episódio, o número 13 da sua coleção *México historia de un pueblo*.

Mais recentemente, Rubén OSORIO (1995) publicou *Tomochic en llamas* uma revisão completa de todo o conflito. Neste livro se coloca em evidência a importância da população indígena da etnia Tarahumara, ligada em forma indissolúvel ao destino de Tomochic desde sua fundação. Uma grande pesquisa nos arquivos e nas correspondências entre os participantes sustenta suas afirmações. A noção de choque civilizatório ganha protagonismo após a leitura deste texto.

A pesquisadora Lilian ILLADES AGUIAR (1993) com *La rebelión de Tomochic* e depois com *Disidencia y sedición* realiza o levantamento mais rigoroso da documentação

sobre o episódio que existe na atualidade. A forma em que entendemos o conflito hoje é, sem sombra de dúvida, tributária do imenso trabalho desta grande historiadora.

O historiador norte-americano Paul VANDERWOOD (2003) realizou um amplo estudo sobre Tomochic, principalmente levando em consideração a questão religiosa. São vários seus trabalhos onde a rebelião aparece em diferentes planos, merece destaque *The power of God against the guns of the government* traduzido em espanhol como *Del púlpito a la trinchera*.

Também dentro das produções atuais devemos mencionar a Antonio SABORIT (1994), um estudioso do conflito de longa data que decidiu construir um romance com a informação que tinha acumulado sobre o tema e cujo resultado é o belo *Los Doblados de Tomochic*. É um caso muito interessante e inspirador, pois seu foco não é o sucesso central, mas uma consequência dele. Trata do julgamento ao que o exército de Porfirio submeteu o Tenente Frías sob a acusação de traição e de ter rebelado secretos militares. A única saída que o acusado encontrou foi negar a autoria da obra e foi por isso que ela só teve o nome do autor divulgado depois da terceira edição. A meta-história de Saborit, como sucede com a de Sándor Márai sobre Canudos, confirma a atualização constante do conflito dentro da contemporaneidade. Tomochic não se rendeu e sua obstinação continua ecoando na mente das pessoas do século XXI. Se a história, como diz Jordi CANAL (2014), é uma árvore de histórias, temos que aceitar aqui que estes relatos são também uma árvore de relatos.

Fechando a descrição das ramificações do caso mexicano, deixo constância da realização do longa metragem *Longitud de guerra* (1976) dirigido por Gonzalo Martínez Ortega, uma superprodução financiada pelo governo mexicano e que teve pouco sucesso de audiência.

## **As escritas de Canudos**

Um panorama semelhante pode ser traçado sobre o relato do conflito de Canudos e sua produtividade. A posição de Euclides da Cunha e sua obra *Os Sertões* é central para quase todos os leitores/narradores do conflito, mas também convive com muitas outras vozes, além da sua, que mantém viva a memória da carnificina. Podemos pensá-las seguindo o mesmo



quadro aplicado a Tomochic em três grupos: aqueles textos escritos no momento do conflito, a revisão histórica posterior e os textos ficcionais que mantêm a atualidade do episódio.

Euclides da Cunha nasceu em Cantagalo, Rio de Janeiro em 1866, estudou na Escola Politécnica e posteriormente entrou na Escola Militar. Republicano convicto foi expulso do exército depois de ter atirado sua espada aos pés do Ministro da Guerra do Império. Com o triunfo da República foi reincorporado e promovido ingressando na Escola Superior de Guerra. Casou-se com Ana Emilia, a filha do Coronel Ribeiro, uma das lideranças do movimento Republicano. Como jornalista foi enviado a cobrir o desenlace do conflito de Canudos em reconhecimento aos dois artigos que tinha publicado com o título “A nossa vendéia” em que sustentava a tese de tratar-se o movimento conselheirista de uma conspiração monárquica que contará incluso com apoio de potencias estrangeiras.

Um militar desencantado, que tinha deixado o exército para desenvolver uma segunda profissão como engenheiro civil e geólogo, Da Cunha era um discípulo do filósofo positivista Augusto Comte. Ele estava tão compenetrado dessas ideias, importadas da Europa, que as defende mesmo quando o colocam em aberta contradição com as suas próprias observações. Na mesma obra ele afirma que o sertanejo -definido por ele mesmo como produto da mistura de raças- “é, antes de tudo, um forte” (DA CUNHA, 2002: 146), e repete a ladainha eurocêntrica de considerar “A índole incoerente, desigual e revolta do mestiço, como que denota um íntimo e intenso esforço de eliminação dos atributos que lhe impedem a vida num meio mais adiantado e complexo” (DA CUNHA, 2002: 143).

Organiza suas anotações durante o conflito e depois de um trabalho de cinco anos publica *Os Sertões*, sua obra máxima que lhe valeu reconhecimento nacional e internacional. O livro está dividido em três partes: A terra, O homem e a Luta. Na primeira parte faz uma análise das características geológicas da região que, do seu ponto de vista, determinariam em grande medida a conformação da população. A ideia de “deserto” está muito presente na sua descrição e aqui também seus preconceitos entram em combate com suas observações. Na segunda parte, faz uma descrição racista dos tipos étnicos que ele considera diferenciados dentro da população sertaneja e novamente se encontra dividido entre a visão europeia e o que os seus olhos lhe mostram. A terceira parte é uma narrativa dos enfrentamentos, das quatro expedições que o governo enviou para acabar com Belo Monte e estabeleceu o relato padrão sobre o conflito em Canudos.

Contemporâneo de Da Cunha, *O Rei dos Jagunços* de Manoel BENÍCIO (1997), editado em 1899, é o resultado também do labor jornalístico. Benício cobriu como correspondente do *Jornal do Comércio* a quarta expedição que, ao mando do General Artur Oscar ia representar a derrota definitiva dos seguidores de Antonio Conselheiro. O escritor teve uma participação direta no *front* e “ao contrário de Euclides que, antes de rumar para Canudos, permaneceu o mês de agosto praticamente inteiro em Salvador [...] parece ter sido enviado diretamente para o campo da batalha” (AZEVEDO, 2002: 86). Outro elemento em comum com o autor dos Sertões é que ele pertencia ao exército, participou do conflito com a patente de Capitão honorário. Esta dupla posição de cronista e militar, forçou sua saída antecipada do teatro de operações. Suas críticas à tática e logística do general Artur Oscar não foram bem recebidas pelos mandos castrenses.

Embora o romance de Benício tenha sido publicado antes que *Os Sertões*, ele nasce influenciado também pelos textos anteriores de Euclides, especialmente os dois artigos intitulados “A nossa vendeia” publicados no jornal *O Estado de São Paulo*. Nas primeiras cartas que ele escreve como correspondente defende a diferencia entre sua produção e a do prestigioso escritor afirmando que não se pode “deitado no chão debaixo da barraca” dedicar seus esforços a “estas futilidades de estilo gráfico e leitura bonita” (BENICIO, 1997: 286). Apesar dessas limitações é comumente aceito que alguns episódios que nutrem obra de Euclides foram tomados integralmente dos testemunhos de Benício, embora sem reconhecer a fonte.

Outro romance, publicado em 1888, *Os Jagunços* foi escrito pelo jurista e jornalista mineiro Afonso ARINOS de Melo Franco (1985). Nesta obra que consta de dois volumes se faz uma descrição da situação da vida cotidiana no sertão, por meio de recriação dos seus personagens característicos. Arinos é um declarado monarquista que coloca sua pluma ao serviço desta causa. A diferença de Benício e Da Cunha, não participou pessoalmente do teatro dos combates. Algumas das suas descrições dos sertanejos se ajustam melhor à realidade dos vaqueiros de Minas Gerais que são os que o autor conhece melhor. De toda forma, sua narrativa pretende mostrar Canudos de dentro, a diferença dos outros livros que valorizam principalmente o olhar do exército atacante. Seu romance sobre Canudos teve escassa repercussão sendo uma edição de tiragem muito baixa. O restante da sua produção literária foi editado quase em sua totalidade em forma póstuma.

A trilogia de escritos não euclidianos, porém contemporâneos ao conflito, se completa com Emídio Dantas Barreto e suas obras *Última expedição a Canudos (1898)*, *Acidentes da guerra (1912)* e *Destruição de Canudos (1912)*. Dantas Barreto é um militar republicano que participou diretamente no combate junto da quarta expedição.

Existe também o caso curioso de Robert B. CUNNINGHAME GRAHAM (1920), viajante aventureiro, um dos fundadores do Partido Socialista Escocês, amigo de George B. Shaw e G.K. Chesterton, escreveu em 1920 *A Brazilian Mystic, being the Life and miracles de Antonio Conselheiro*. Não tendo participado diretamente das ações, ele conhece pessoalmente a região e utiliza essa experiência assim como as recolhidas nas suas viagens pela Argentina e México para completar a história. Sua compreensão dos enfrentamentos anteriores entre indígenas e portugueses e dos outros místicos que apareceram pelo sertão antes do Conselheiro resulta interessante, assim como as comparações que realiza o tempo todo entre o sertanejo e o gaúcho das pampas. Embora em muitas passagens seja muito fácil reconhecer *Os Sertões* como fonte, e esta crítica tenha sido feita com frequência, a narrativa de Cunninghame aporta elementos que justificam sua leitura. Como na maioria dos textos sobre a guerra, a carência de documentos leva o autor a utilizar sua criatividade e talvez aí esteja parte do segredo da produtividade destas narrativas.

No segundo grupo, pelo viés historiográfico, sem dúvidas, o trabalho mais importante é o realizado pelo historiador baiano José Calasanz, referência obrigatória para qualquer um que deseje saber algo mais sobre os sucessos de Canudos. Os resultados das suas pesquisas se encontram espalhados em centenas de artigos e em material ainda inédito nos arquivos da Universidade Federal da Bahia. A partir do trabalho do Professor Calasanz começou a se desenvolver a possibilidade de pensar um Canudos não euclidiano que, sem negar a importância do escritor paulista, se preocupou de expandir o foco de atenção sobre aspectos até então esquecidos. A participação de populações negras e indígenas no grupo do Conselheiro, o caráter comunitário da sua organização social, a forma em que foram surgindo as lideranças são todas questões abordadas pelo professor que tem muitos continuadores, especialmente na Bahia.

Nos anos 70's, tempos de ditadura militar no Brasil, ganhou força uma nova leitura dos acontecimentos de Canudos. De inspiração marxista, esta leitura foi muito além da aplicação do materialismo histórico e dos conceitos de luta de classes pela propriedade dos

meios de produção. Seu mais claro expoente é Edmundo Moniz que dedicou várias obras ao tema. Sua posição o leva a afirmar que “Canudos foi a tentativa de estabelecer uma sociedade socialista no sertão da Bahia” (MONIZ, 1978: 11). Seu olhar radicalizado aporta, porém, muitas informações valiosas que a leitura oficial tinha esquecido. A disputa pela terra, a situação do latifúndio concentrado na Bahia em muito poucas famílias - começando pelos García D’Avila e a Casa da Torre até chegar no Barão de Jeremoabo- são colocados por Moniz no centro do debate.

Também faz um resgate das falsas acusações que foram levantadas contra Antonio Maciel em 1876. Destaca a origem política de ditas falácias nos líderes conservadores do Império e a ordem dada pelo então Secretário da Polícia da Bahia “que não deixasse voltar à Bahia mesmo que nada fosse apurado contra ele, pois, além de ter entrado em conflito com o vigário Itapicurú, seu regresso traria certamente resultados desagradáveis pela exaltação em que ficaram os espíritos dos fanáticos com a prisão de seu ídolo” (MONIZ, 1978: 27).

Algumas das afirmações de Moniz parecem hoje um pouco exageradas e sejam talvez fruto das paixões que existiam naquele tempo. Afirma sobre o Conselheiro que “seu utopismo baseava-se na criação fantástica da sociedade igualitária, as revoluções contra o feudalismo tiveram sempre por princípio uma volta ao cristianismo primitivo”. É crítico fervente de *La guerra del fin del mundo* (Vargas LLOSA, 1980) que descreve como o “suicídio literário” do autor (MONIZ, 1982). Por sua parte Vargas Llosa não tem sido mais benevolente com o historiador, sobre seu trabalho afirma: “Não creio que seja um livro muito científico. Sua tese, sua interpretação de Canudos, na qual o Conselheiro aparece como o Lênin do sertão, é talvez mais romanesca do que meu próprio romance” (SETTI, 1986: 44).

*Vale of tears* do historiador norte-americano Robert LEVINE (1992) constitui a mais completa pesquisa documental feita até os dias atuais. Publicado mais de dez anos depois do sucesso editorial de Vargas Llosa, transita comodamente por todas as fontes que o peruano evidencia ter consultado. A estas adiciona um enorme trabalho nos arquivos eclesiásticos, parlamentários, jornalísticos e dos principais conjuntos epistolares que se encontram disponíveis. Sua intenção, como ele mesmo a explicita, é fugir da romantização em que outros autores têm incorrido, embora o título “vale de lágrimas” mostre que será também um texto apaixonado como todos os que tratam de Canudos.

Levine coloca o conflito nos trilhos da história contextualizando o movimento liderado por Antonio Conselheiro dentro da crise política da nova República e das divisões internas dentro da oligarquia latifundiária que dominava o estado da Bahia. Também descreve acertadamente todos os movimentos anteriores de resistência ao poder central confirmando Belo Monte como um capítulo de uma luta mais longa. Na sua análise introduz o conceito de “visão do litoral” ao que dedica um capítulo inteiro e constitui uma boa chave para compreender as distorções que diversas narrativas introduziram sobre a população de Belo Monte. Além de um relato bem documentado sobre os posicionamentos cambiantes da igreja com relação a Conselheiro nos deixa uma bem organizada resenha dos enfrentamentos entre os “Gonçalvistas (Jeremoabo)” e os Viannistas e como suas disputas determinaram o ritmo dos acontecimentos. O historiador faz uma descrição detalhada dos diferentes grupos que migraram para Canudos, do ponto de vista social, étnico e cultural, e também dá detalhes precisos sobre a organização econômica do assentamento onde, afirma, moravam mais de 25.000 pessoas. Ele também é terminante quanto à improcedência de utilizar a noção de fanatismo religioso com os moradores de Belo Monte:

*But residence in Canudos does not require religious rebirth or any form of conversion to a messianic creed. Several things did not happen: there was no enforced standard of communal behavior, religious or otherwise, even though Conselheiro constantly reminded his congregants of their obligation to live according to God's law. There was no drunkenness, no prostitution, **no hunger caused by lack of food**. People visited Canudos, did their business and left. (negritas nossas) (LEVINE, 1992: 133)<sup>66</sup>*

A posição final de Levine é nesse sentido coerente ao afirmar que os moradores de Canudos tinham motivações principalmente pragmáticas. Ele não duvida que tenha se tratado de uma comunidade que afirmava seu direito a viver em um lugar em que puderam refugiar-se de um mundo que era muito pouco amigável com eles.

No terceiro grupo temos as ficções de aparição mais recente. Em 1959 foi publicado *O Capitão Jagunço* de Paulo DANTAS (1959), uma outra revisão e meta-história que se autodeclara “romance” em letras de caixa alta. A obra centra-se na figura do traidor, de um

---

<sup>66</sup> “Mas viver em Canudos não requer renascimento religioso nem nenhum tipo de conversão a um credo messiânico. São muitas as coisas que não sucederam, não houve nenhuma imposição de um comportamento padronizado comunitário, religioso ou de qualquer natureza, mesmo quando Conselheiro lembrava constantemente aos seus seguidores a obrigação de viver na Lei de Deus. Não houve alcoólatras, nem prostituição, **nem fome causada por falta de comida**. As pessoas visitavam Canudos, faziam seus negócios e iam embora.

jagunço que teria oficiado de guia do exército no seu assalto a Canudos (um personagem semelhante também aparece na obra de Benício). Relata anedotas e causos dos personagens mais famosos do conflito e contribui com o estereótipo folclórico que se faz de Antonio Conselheiro.

Em 1970, o escritor húngaro Sándor Márai publicou *Ítélet Canudosban* que seria traduzido ao português em 2002 com o título de *Veredicto em Canudos*. A proposta do húngaro é bem interessante pois constrói uma metanarrativa, de conteúdo decididamente ficcional, a partir da cena do final da guerra em que a morte do Antonio Conselheiro é colocada em dúvida. Aparições fantasmagóricas e a participação de simpatizantes estrangeiros na sublevação são elementos chave na construção do seu relato. O tempo da escrita também tem muita importância nesta releitura, pois o autor concluiu a obra depois dos sucessos de maio de 68 na França. Nas últimas páginas da tradução brasileira temos uma nota do autor onde explica claramente o sentimento que teve perante o livro de Euclides “como se tivesse alguma coisa que tivesse de ser dita” (MARAI, 2002: 153), assim ele começou a escrever o que “sentia que faltava”. Afirma que a inspiração para finalizar a obra veio dos estudantes franceses do 68 que escreveram “seja razoável, peça o impossível”, tal vez o sonho de liberdade de muitos habitantes de Belo Monte.

A constelação literária em torno às lutas de Antonio Conselheiro teve no século XX uma grande renovação a partir da publicação, em 1981, de *La guerra del fin del mundo* de Mario Vargas Llosa. É um pouco cedo para fazer uma afirmação conclusiva, mas talvez seja este texto uma nova “fundação”, pois tem se convertido em referência inexorável quando do conflito se trata.

O lançamento do romance despertou grande expectativa, o autor tinha feito uma extensa pesquisa tanto no Brasil como no exterior e chegava precedido de grande prestígio intelectual na esquerda latino-americana. Ao mesmo tempo, o escritor tinha utilizado como marco para suas obras sempre seu Peru natal, pelo que este seria o primeiro romance seu que aconteceria em outro país. E seria no Brasil, o único lusófono da América do Sul e sob um fato histórico que tantas e tão boas páginas tinha inspirado. Também de alguma forma poderia ter que rivalizar com um escritor canônico como Euclides da Cunha, ícone da literatura brasileira.

O prestígio intelectual e a qualidade literária do romance do escritor peruano teve um efeito semelhante ao que produziu na época a obra de Euclides. Atraiu a atenção novamente sobre o relato da guerra no sertão, desta vez para uma audiência global fazendo que em lugares distantes do planeta se escute falar de Antonio Conselheiro e seus jagunços. Encontra-se uma multidão de trabalhos acadêmicos sobre *La guerra del fin del mundo* no Brasil, em outros países da América Latina, nas universidades da França, da Suécia, dos Estados Unidos. Desse ponto de vista constitui um aporte muito importante para a vigência do relato. O interesse pelo sucedido se acendeu novamente, a Rede Globo produziu o filme de Rezende, a Universidade do Estado da Bahia construiu o Memorial na Nova Canudos. Berthold Zilly, tradutor de *Os Sertões* para o alemão, me disse num seminário que somente foi possível conseguir o apoio de uma editora alemã para publicar seu trabalho a partir do sucesso do livro de Vargas Llosa. O impacto simbólico é tal que na Nova Canudos existe uma rua que em lugar de levar o nome do Barão de Jeremoabo, latifundiário e dono das terras onde se ergueu o arraial, leva o nome do Barão de Canabrava, personagem ficcional criado por Vargas Llosa no seu romance.

A obra de Vargas Llosa sobre a que já tenho discorrido extensamente em outros trabalhos (AZPEITIA, 2014) assume uma atitude polifônica quanto aos atores do conflito e se propõe dar voz às diferentes narrativas existentes. Nela têm espaço os marginais que não encontravam lugar na sociedade, têm voz as beatas e as famílias simples que acompanharam o Conselheiro desde os começos; até as pessoas de circo e suas narrativas medievais europeias têm espaço. Do ponto de vista romanescos, trata-se de uma construção impecável, os saltos no tempo, as narrativas paralelas, todo contribui para o engajamento do leitor e para colocá-lo o mais próximo possível da paisagem e da angústia daquela guerra.

Merece uma menção especial a presença dos homens-palavra como foram descritos já em diferentes trabalhos, como o de Angela GUTIÉRREZ (1996), que destacam a presença de narradores como atores importantes do conflito. Não importa apenas o que aconteceu mas também o que se conta disso e quem é que o conta. O León de Natuba, escriba do Conselheiro, Galileo Gall, o esquerdista ridicularizado e o Jornalista Miope, alusão bastante clara ao próprio Euclides da Cunha, dão testemunho das diferentes escritas sobre o conflito.

Do ponto de vista do relato, Vargas Llosa deixa de lado os determinismos geográficos do autor de *Os Sertões* e suas múltiplas considerações sobre as misturas de raças, embora elas

estejam presentes como referência ao pensamento da época. Mas, apesar de todos os aportes e da grandiosa pesquisa que se revela por trás do romance, a base continua sendo Euclidiana, a centralidade do atavismo de Antonio Conselheiro e sua história de vida como motivo do conflito e o fanatismo cego dos seus seguidores como detonante da repressão do poder central. O tempo presente com o que conecta a obra de Vargas Llosa é uma América Latina do fim dos anos 70 que está sofrendo a repressão de movimentos insurgentes a mãos dos exércitos nacionais em forma análoga ao acontecido em Canudos. Sua tentativa de compreensão histórica -tanto do passado como do presente- parece ficar no mesmo ponto que a do Jornalista Miope que a descreve como “uma história de loucos” ou “um grande mal entendimento”. O texto do Nobel peruano é hoje o cânone, um ponto de partida para tentar compreender ainda um pouco mais sobre o que essa “história” pode contar para nós.

José J. VEIGA (1994), em data posterior à publicação do romance de Vargas Llosa, e tal vez na cauda deste sucesso literário, escreve *A casca da serpente*. O relato de Veiga supõe uma “retificação” da história de Canudos, podemos dizer até um melhoramento, pois nela o beato não morre. O Conselheiro é transportado fora de Canudos antes da entrada do exército e o corpo que os republicanos degolam e levam como prova da vitória definitiva é o de outra pessoa. Quase uma “fan fiction”, uma sequência dos romances da guerra, com humor e uma prosa alegre nos leva a pensar na possibilidade de que os sonhos dessa terra limpa, generosa e feliz podem continuar existindo, se não na realidade, ao menos na imaginação das pessoas que decidem ler o livro.

Menciono aqui também, sem me aprofundar na crítica da obra que foge ao alcance deste trabalho, a existência do filme *Guerra de Canudos* (1996) com direção de Sergio Rezende. A diferença do filme sobre Tomochic, este filme contou com ampla divulgação e a participação de atores muito populares na época. A base do relato é completamente euclidiana, embora também incorpore muitos elementos ficcionais.

Considerar estes relatos no conjunto, em particular aqueles que consideramos textos fundacionais, leva a refletir sobre a importância que eles têm dentro de história cultural de suas nações. O convite que faço neste trabalho é a repensar as narrativas que constroem essa história observando a divisória de águas que se produz no final do século XIX, onde um projeto “modernizador”, que vem trazer “ordem e progresso”, acaba causando a morte de dezenas de milhares de homens, integrantes dessa sociedade que pretendem reformar. Trata-se



de um choque civilizatório paradigmático que define em grande medida os desenvolvimentos posteriores nas principais nações de América Latina.

Outros enfrentamentos semelhantes a estes dois que estamos trabalhando aconteceram neste período. Uma forma de organização social, que existia neste continente e que tinha conseguido se adaptar de alguma forma dentro do esquema quase-feudal instaurado pela dominação Ibérica, não conseguiu sobreviver às novas formas de exploração capitalista que fizeram parte do projeto modernizador de finais do XIX. A chegada do trem, do telégrafo, mas também dos canhões, das espingardas de vários tiros e a convicção impiedosa da superioridade da “raça europeia” deram como resultado estas deploráveis catástrofes.

No Brasil a história é bem antiga, temos o registro da Confederação dos Tamoios (1563) da Santidade de Jaguaribe (1584) e a resistência dos tupis-guaranis aos portugueses desde o século XVI que tomou forma de lutas migratórias. No sul de Pernambuco, Rodeador (1817-18290) e Pedra Bonita (1830). A Cabanada (1832) no Recife e as comunidades estabelecidas pelo Padre Cícero a partir de 1890 (embora ele tenha feito todas as concessões necessárias para não perder o apoio da igreja e dos coronéis). O Contestado no Paraná com o beato José María (1912-1915) e o massacre no Caldeirão do Deserto, em 1937 durante o Estado Novo de Vargas.

No México, a serra Tarahumara tem sido protagonista de sublevações praticamente desde as origens da invasão espanhola. O índio tarahumara Gabriel Teporame ordena em 2 março de 1652 que todos os brancos sejam externados (OSORIO,1995: 80). O líder da revolta é finalmente feito prisioneiro, mas sendo batizado na fé cristã, rejeita arrependimento ou confissão. É enforcado numa árvore em Tomochic em 4 de março de 1653. O padre Hostinsky, jesuíta checoslovaco, constrói uma igreja e uma casa em Tomóchic, destruída e incendiada pelos índios em 1688 durante uma ausência do religioso. Em 1692, outro jesuíta também checoslovaco constrói outra igreja que é novamente incendiada e destruída, os seus bens são roubados e o gado é morto pelos índios.

É necessário realizar uma compilação dos relatos, sobre Canudos e Tomochic, procurando ser o mais amplo possível e recolhendo em parte o que se encontra nessas fontes citadas. Não é um relevamento exaustivo, mas pretende oferecer uma visão ampliada com relação aos relatos oficiais e ao mesmo tempo ser informativa para quem não tem grande conhecimento dos sucessos. As coincidências entre o acontecido em Canudos e os sucessos de

Tomochic permitem ao pensador latino-americano realizar uma releitura de sua história contemplando as enormes semelhanças nos movimentos de sublevação e resistência produzidos no continente, invitando também a repensar os caminhos da América profunda.

### Referências bibliográficas

AGUIRRE, Lauro y URREA, Teresa, "Tomóchic! Redención!", *El Independiente*, El Paso, Texas, El Progresista, 1896, en Vargas Valdez Jesús (comp.), *Tomóchic: la revolución adelantada. Resistencia y lucha de un pueblo de Chihuahua contra el sistema porfirista (1891-1892)*, vol. 2, Ciudad Juárez, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 1994.

ARINOS, Afonso. *Os Jagunços*. 3. ed. Rio de Janeiro: Philobiblion. 1985; [1898].

AZEVEDO, Silvia Maria. *Manoel Benício: um correspondente da guerra de Canudos*. IN: REVISTA USP, São Paulo, n.54, p. 82-95, junho/agosto 2002

AZPEITIA, Juan I. *Espelhos de Canudos na Guerra de Vargas Llosa*. Dissertação de Mestrado UNEB 2014. Disponível em [https://www.academia.edu/11851339/Espelhos\\_de\\_Canudos\\_na\\_guerra\\_de\\_Vargas\\_Llosa](https://www.academia.edu/11851339/Espelhos_de_Canudos_na_guerra_de_Vargas_Llosa).

BENICIO, Manoel. *O Rey dos Jagunços: chronica histórica e de costumes sertanejos sobre os acontecimentos de Canudos*. Ed. fac-sim. VIII+409p. (Coleção Memória brasileira; n.8). Brasília, DF: Senado Federal, 1997 (Fac-símile de: Rio de Janeiro: Garnier, 1862).

BOLAÑOS CACHO, Miguel, *Sembradores de vientos*, San Diego, s.l.e., 1928, 453 p

CANAL, Jordi. *La historia es un árbol de historias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2014

CUNNINGHAME GRAHAM, Robert B. *A Brazilian mystic, being the life and miracles de Antonio Conselheiro*. New York : Dod, Med and Company. 1920.

DA CUNHA, Euclides. *Os Sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2002

DANTAS, Paulo. *O Capitão jagunço*. São Paulo: Editora brasiliense, 1959

FRIAS, Heriberto. *La escritura enjuiciada/Heriberto Frías; selección y estudio preliminar de Georgina García Gutiérrez*. México:FCE, fundación de Letras Mexicanas, UNAM 2008

GUTIERREZ, Angela. *Vargas Llosa e o romance possível da América Latina*.Fortaleza: EUFC; Rio de Janeiro: Sete Letras, 1996

ILLADES AGUIAR, Lilián. *La rebelión de Tomochic*.México D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia. 1993

- ILLADES AGUIAR, Lilián. *Disidencia y sedición*. 2002
- LEVINE, Robert M. *Vale of tears*. Los Angeles: University of California Press. 1992
- MÁRAI, Sándor. *Veredicto em Canudos*. São Paulo: Companhia das letras. 2002
- MONIZ, Edmundo. *A guerra Social de Canudos*. Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira. 1978
- MONIZ, Edmundo. *Canudos: o suicídio literário de Vargas Llosa*. Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- OSORIO, Rubén. *Tomochic em Llamas*. México D.F.: Consejo nacional para la cultura y las artes. 1995
- SABORIT, Antonio. *Los doblados de Tomochic*. México D.F: Cal y arena/Aguilar, 1994
- SETTI, Ricardo A. *Conversas com Vargas Llosa*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SOMMER, Doris. *Foundational Fictions. The national romances od Latin América*. Berkeley, California: University of California press. 1991.
- VANDERWOOD, Paul. *Del Púlpito a la trinchera*. México D.F. Alfaguara, 2003
- VARGAS LLOSA, Mario. *La guerra del fin del mundo* Barcelona: Seix Barral, 1980.
- VEIGA, J.J. *A casca da serpente*. Rio de Janeiro : Ed. Bertrand Brasil, 1994
- VERON, Eliseo. *La semiosis social*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1993.