

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 10, v. 1
Edição Especial
Agosto 2016

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 10, v. 1
Edição Especial - Agosto de 2016

***abehache* – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**

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.10 (2016) –
.-São Paulo: ABH, 2016-.**

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS

Diretoria da ABH (2014-2016)

Presidente Diana Araujo Pereira (UNILA)

Vice-presidente Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)

1ª Secretária Alai Garcia Diniz (UNIOESTE/UNILA)

2º Secretário Fidel Pascua Vilchez (UNILA)

1º. Tesoureiro Flavio Pereira (UNIOESTE)

2ª. Tesoureira Giane Lessa (UNILA)

Edição eletrônica da revista abehache:

Revisão de texto: Maricélia Nunes dos Santos

Diagramação e wabmaster: Maurici de Oliveira



***abehache* – Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**

Comissão Editorial

Alai Garcia Diniz
Ariadne Costa da Mata
Wanderlan da Silva Alves

Jorgelina Ivana Tallei
Rubens Daniel Castiglione

E-mail para contato
revista.abh@gmail.com

Conselho Consultivo

Ana Maria Camblong (Universidad Nacional de Misiones/Argentina)
Azucena Palacios (Universidad Autónoma de Madrid/Espanha)
Bernard Sicot (Université Paris X - Nanterre/França)
Elisa Amorim (Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil)
Enrique Foffani (Universidad Nacional de Rosario/Argentina)
Heloísa Pezza Cintrão (Universidade de São Paulo/Brasil)
Jens Andermann (Universität Zürich, Suíça)
Jorge Díaz Cintas (Imperial College London/ Reino Unido)
José Carlos Sebe Meihy (Universidade de São Paulo/Brasil)
José Ribamar Bessa Freire (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Universidade Federal do Rio/Brasil)
Julio Pimentel Pinto (Universidade de São Paulo/Brasil)
Julio Rodríguez Puértolas (Universidad Autónoma de Madrid/Espanha)
María Elena Placencia (University of London/ Reino Unido)
Mirta Groppi (Universidade de São Paulo/Brasil)
Oscar Díaz Fouces (Universidad de Vigo/Espanha)
Pablo Rocca (Universidad de la República/Uruguai)
Pablo Vila (University of Temple/Estados Unidos)
Patricia Willson (El Colegio de México/México)
Raquel Macciocci (Univerdidad Nacional de la Plata/Argentina)
Sílvia Cárcamo de Arcuri (Universidade Federal do Rio de Janeiro/Brasil)
Silvina Montrul (University of Illinois/Estados Unidos)
Susana Romano Sued (Universidad Nacional de Córdoba/Argentina)
Susanna Zanetti (Universidad Nacional de La Plata/Universidad de Buenos Aires/Argentina)
Vera Sant'anna (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)
Virginia Unamuno (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Argentina)
Viviana Gelado (Universidade Federal Fluminense/Brasil)
Walter Carlos Costa (Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil)

SUMARIO

- Apresentação do número especial 7

Dossiê

- “A Lei 11.161/2005 e o espanhol na rede pública do Paraná: Aprendendo a fazer política” Ligia Paula Couto 12
- “Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005: otras miradas, nuevas perspectivas – José Alberto Miranda Poza..... 34
- “Antes e depois da lei: implicações da legislação na implantação do ensino do espanhol em Santa Catarina (1986-2016)” – Luizete Guimarães Barros e Claci Ines Schneider 54
- “La constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en escuelas municipales de Santana do Livramento: un estudio de documentos oficiales y de la percepción de los docentes” - Isabel Daiana Gonçalves e Sara dos Santos Mota 73
- “Enseñanza pública del portugués en Uruguay” – Edilson Teixeira..... 100

Varia

- “La enseñanza de la elocuencia en una etapa de transición: manuales de retórica hispánicos en la primera mitad del siglo XIX” - Elvira Narvaja de Arnoux 130
- *La parte de los crímenes* de Roberto Bolaño: crimen y mirada moderna en la novela detectivesca latinoamericana. Daniel Fernandez Guzmán..... 163
- “Reflexões sobre a formação fonético-fonológica do professor de Espanhol” - José Ricardo Dordron de Pinho 175

Entrevista

- Entrevista com Gina Saraceni
Entrevistadores: Jeffrey Cedeño y Alai Garcia Diniz..... 193

Resenhas

- CAÑAS, Dionisio. Los libros suicidas. Madrid: Hiperión, 2015.
José Luís Chillón Plaza..... 197

- ESCOBAR, Ticio. Imagen e intemperie: Las tribulaciones del arte en los tempos del mercado total. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015.
Damián Cabrera 201
- ALBUQUERQUE, Adenilson de Barros de; FLECK, Gilmei Francisco. *CANUDOS*: conflitos além da guerra - entre o multiperspectivismo de Vargas Llosa (1981) e a mediação de Aleilton Fonseca (2009). Curitiba-PR: Editora CRV, 2015.
Cristian Javier Lopez 205

Quarta capa

- Suzy Delgado - Dos poemas inéditos 210
- Gina Sarraceni – Casa de pisar duro 213

APRESENTAÇÃO DO NÚMERO ESPECIAL

O que é a ABEHACHE se não a proposta de oferecer “um espaço de debate que atualize, permanentemente, a reflexão sobre as manifestações linguísticas, literárias, artísticas, políticas, históricas e sociais do universo cultural hispânico”, como propalava a Comissão Editorial na apresentação do primeiro número? Dois anos depois, recordando que oito anos se haviam passado da sanção da Lei 11.161, a proposta do quarto número era a de abordar a questão da língua espanhola na escola brasileira e no Cone Sul, sob o prisma filosófico, de experiências e práticas que nutriam conceitualmente as relações entre a língua espanhola e o contexto brasileiro.

Em 2016, em meio ao desencadeamento de uma crise política abominável que põe em risco uma democracia ainda frágil e, agora aos dez anos da promulgação da Lei 11.161, que determinava a obrigatoriedade de oferta do ensino de língua espanhola pela escola pública nos currículos do ensino médio, nas jornadas da ABH quisemos ouvir os docentes de duas regiões do país (Nordeste e Sul), a fim de insistirmos no tema sob outro ponto de vista e observar como ocorreu a implementação da lei no plano estadual, em diferentes estados da união, considerando o tema emergente dada a situação política em que nos encontramos entre 2015 e 2016, que atingirá, direta ou indiretamente, a rota que traçava uma aproximação inusitada com as culturas, a academia e a pesquisa na América Latina, através de acordos que facilitariam o comércio entre países do Cone Sul, tais como o Mercosul ou a UNASUL, sendo este ainda mais abrangente, com doze integrantes, que atinge outros âmbitos como o político, o cultural e o social. Por esse fato, o dossiê vem a ser um número especial, devido à emergência de se analisar essa situação pela voz daqueles que responderam à chamada. Este dossiê pretende ser uma contribuição da revista da ABH, que congrega docentes e pesquisadores de diferentes estados, para refletir sobre a questão de como as políticas públicas envolvem um jogo de forças e negociação entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses, em disputas, com a formação de blocos, bem como com seus diversos atores, lançando uma luz (ou uma sombra) ao estado da questão da língua espanhola, de grande interesse para pensar a integração latino-americana; o mercado de trabalho dos futuros egressos do ensino superior da área de Espanhol e de outros aspectos que atingem nossas redes de pesquisa e de atuação como investigadores interculturais em diferentes campos do conhecimento.

Com esse desafio pela frente, a Comissão Editorial agradece, em primeiro lugar, a todos aqueles que atenderam à chamada enviando seu artigo, pois, aprovados ou não, se dedicaram a essa proposta complexa e tentaram contribuir, a seu modo. Esperamos que, em um futuro não tão distante, possa vir a ser realizada uma cartografia geral que demonstre como, no campo linguístico, as políticas públicas necessitam de um olhar que vá da macro à micropolítica, de um plano que vá do local ao estadual e do nacional ao transnacional. Nesse sentido, a Associação Brasileira de Hispanistas pretende manter uma atitude combativa como o foi desde sua fundação, quando, no ano 2000, um punhado de docentes atendeu ao chamado (entre outros) de dois de nossos fundadores, os saudosos Professores Mario González e André Trouche, que inauguraram essa postura combativa, o que para todos passa a ser um legado. Entendemos ser fundamental repensarmos, a cada passo, o papel que cabe à Associação Brasileira de Hispanistas, entre os riscos que hoje correm as propostas de integração latino-americana e as relações interculturais de reciprocidade, não apenas peninsulares. Entretanto, temos consciência

de que, embora o dossiê traga textos que, sem sombra de dúvida, apresentam um espectro eclético, com a intenção de contribuir significativamente para oferecer diferentes enfoques a um futuro balanço da primeira década da Lei 11.161, é certo que como lei federal foi traduzida, regulamentada ou cerceada por lobbies e interesses políticos regionais. Este dossiê, seguramente, ainda não chega a representar um mapeamento geral sobre o tema no Brasil e no Cone Sul. Entretanto, pode apontar para a necessidade de uma rede de pesquisa que o realize ou de futuros dossiês que apontem para temas correlatos. E a que se deve a dificuldade do alcance de um mapeamento geral a ser realizado pela Revista ABEHACHE? Será que a revista projeta um desejo da grande maioria dos associados? A ABH atinge a grande maioria dos associados que realizam esse tipo de pesquisa, o qual exige um olhar interdisciplinar a diferentes planos do ensino de Espanhol que não se fixe apenas na universidade? Ou, como órgão da Associação, ainda não se implantou no seio da entidade? Oxalá tais questões sirvam para futuros debates. Talvez fosse um ponto a considerar a necessidade de contar, neste momento, com um processo dinâmico que, fincado em uma proposta de pesquisa em rede, pudesse obter os dados em colaboração com diferentes associações estaduais do professorado de Espanhol, a fim de respaldar o amplo espectro que o tema merece. Constatamos que a Associação Brasileira de Hispanistas tem respondido por um histórico de atuação universitária e vem, gradativamente, propondo temas e preocupações que, passo a passo, como no caso do diálogo sobre a Lei 11.161, demanda não só um enfoque interdisciplinar, como uma pesquisa que, além de propor metas ao ensino de Espanhol em outros níveis, requer uma parceria horizontal com os docentes da educação fundamental e média, passando a vê-los como sujeitos de uma prática que, com suas reflexões, poderia, de fato, enriquecer a todos. Entendamos que o dossiê apenas dá mais um passo nessa direção e, como ocorre em alguns outros núcleos de pesquisa, oxalá possa servir, de algum modo, para o exercício constante da democratização do saber, abrindo as portas aos próprios docentes da rede vinculados a grupos inovadores, não apenas no conteúdo ou nos procedimentos a serem oferecidos a outros patamares do ensino, como na flexibilidade de convidar, interagir e integrar professores desses outros níveis que, na prática educativa, poderiam retroalimentar pesquisas, democratizando o saber voltado ao ensino médio e fundamental. Refletir sobre as políticas públicas que hoje parecem desviar-se de uma lei promulgada nacionalmente, mais que nunca, exige de cada um uma busca da potência formadora de uma rede coletiva. De modo que se o resultado do dossiê pode ser visto como parcial, cabe também observar que ele surge de diálogos que tiveram lugar em duas jornadas: em Ponta Grossa (UEPG), na região Sul, e em Recife (UFPE), na região Nordeste. Não se tratava de um evento nacional, como costumam ser os congressos da ABH. Foram essas vozes que a Revista ABEHACHE conseguiu mobilizar, indicando o desejo de darmos um passo a mais em direção a uma cartografia geral sobre o que vem a ser a cidadania no ato de pensar o ensino de Espanhol e suas políticas públicas em alguns estados. Nesse sentido, no dossiê entendemos que, além do autor que atende à chamada para um número da revista, surge também a voz do associado que participou nas Jornadas Regionais da ABH. O artigo de Ligia Couto (uma das organizadoras da primeira jornada, em setembro, no Paraná, e convidada para a segunda, em Recife, em novembro de 2015), problematiza o modo como no Estado do Paraná, um dos Núcleos Regionais de Educação, como o de Ponta Grossa, determinou com uma interpretação particular a lei 11.161 no ensino médio. Tomando para si o exercício crítico, a universidade (UEPG) propôs um diálogo com a comunidade local conseguindo repercussão social, a fim de possibilitar a democratização do acesso ao idioma espanhol na região. José Alberto Poza, da UFPE, dentre outras considerações, opta por discorrer, criticamente, sobre a situação atual da lei em sua implementação e o papel das universidades no processo. Com o ensaio de Luizete

Guimarães Barros e Claci Ines Schneider, que representam a primeira e a atual presidência da Associação de Professores de Espanhol de Santa Catarina, elabora-se um breve histórico da entidade e, de mão dupla, se reflete sobre o divisor de águas que foi a promulgação da Lei 11.161 nesse estado do sul. Com a chamada do dossiê e solicitação em diferentes instituições, houve a resposta de Sara dos Santos Mota, docente da Unipampa, com Isabel D. Gonçalves, que apresenta a experiência de ensino de escolas da fronteira: Santana do Livramento com Rivera, em que estudam a formação docente, os conteúdos e métodos utilizados no trabalho interfronteiriço. Finalmente, Edilson Teixeira comenta sobre a contrapartida do modelo uruguaio em termos de ensino público do Português com a promulgação da Lei 18.437/2008.

Na Seção VARIA, agradecemos especialmente a contribuição da pesquisadora e docente argentina da Universidade de Buenos Aires, Elvira Narvaja de Arnoux, que nos oferece o estudo de uma questão diacrônica de oralidade na educação secundária, tendo por base os manuais hispânicos de retórica do início do século XIX, em que se apresenta a categoria da eloquência e seus dispositivos, vinculando-os a períodos de transformações sociais. No campo da literatura, Daniel Fernandez Guzman mostra sua reflexão sobre a violência no relato de Roberto Bolaño: *La parte de los crímenes*. O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira tem no artigo de José Ricardo Dordron de Pinho um enfoque específico na pronúncia, como parte de uma pesquisa que apresenta dados, resultados e considerações sobre a questão.

Graças à gentileza e disponibilidade da poeta venezuelana Gina Saraceni, foi possível não só realizarmos a seção de entrevista, lamentando a dificuldade de ter sido apenas virtual, como também o acesso a alguns de seus poemas, selecionados para este número na seção Quarta capa.

Além dos artigos, as resenhas abordam diferentes obras recentemente publicadas em três espaços bem diferenciados. A primeira, *Los libros de los suicidas*, é uma viagem pelas ruínas de uma região destrocada do Oriente, contribuição do pesquisador andaluz José Luís Chillón Plaza, que aborda a obra de Dionisio Cañas, a qual comunica, em verso e prosa, alternadamente, a tragédia atual dos conflitos bélicos em que o corpo atua como arma de combate, até mesmo solitário. Em meio a destroços, há uma religião que comanda os atos enquanto falta o reconhecimento do Ocidente, diante de seus equívocos fatais na região. A resenha do escritor Damian Cabrera repassa a obra de Ticio Escobar *Imagen e intemperie: las tribulaciones del arte en los tiempos del mercado total*. Questões como a perda da aura, o mercado da arte e a história desse segmento perpassam o tom ensaístico da obra do ex-ministro da Cultura do Paraguai, eminente intelectual que lança luz sobre esses tempos sombrios para a partilha do sensível. A terceira resenha apresenta um ensaio escrito a quatro mãos, de Adenilson B. de Albuquerque e Gilmei F. Fleck, que estuda dois romances históricos cujo tema é a Guerra de Canudos e *Os sertões* como base intertextual. Um deles é o relato de Vargas Llosa - *La guerra del fin de mundo* (1982) e o outro *O pêndulo de Euclides* (2009), do brasileiro Aleilton Fonseca. A resenha enviada por Cristian Lopez descreve os capítulos da obra, demonstrando como o livro de Llosa possui múltiplas perspectivas e o de Aleilton Fonseca, romance histórico recente, faz a mediação entre literatura e história.

A Quarta capa contém uma amostra sugestiva da presença feminina marcante no cenário poético latino-americano. Refiro-me a Susy Delgado, poeta bilíngue que nos envia dois poemas inéditos, aclimatados aos tempos recentes de um Paraguai golpeado por acontecimentos impactantes. A outra escritora é Gina Saraceni, venezuelana que compartilha conosco alguns de seus poemas. Agradecemos especialmente às duas autoras pela contribuição à edição especial da ABEHACHE.

Finalmente, ao leitor só podemos desejar que faça desse número um modo de penetrar nos meandros que as questões da implantação da Lei 11.161 sugerem e, caso seja de seu interesse, siga enviando para a próxima chamada do periódico aquela reflexão que esperava ler aqui sobre o caso em seu estado, para estabelecer com os demais colegas um vínculo dinâmico no interregno dos eventos.

Insistimos em agradecer ainda a todos aqueles que figuram, direta ou indiretamente, neste número especial da revista e também ao Conselho Editorial e a novos colegas a quem recorreremos como pareceristas *ad hoc*. E de modo inequívoco é preciso reconhecer a paciência com que a colega Ariadne Costa foi repassando o *modus operandi* dessa tarefa que é o da edição de um periódico. Também não poderíamos esquecer a eterna gratidão a duas pessoas que acompanharam os últimos momentos dessa tarefa, com dedicação, rapidez e atenção ao trabalho de revisão de Maricélia Nunes dos Santos e o de diagramação e webmaster de Maurici de Oliveira nesses momentos de árduo trabalho coletivo. Confiram, critiquem, mas prestigiem a ABEHACHE. Com ela, a ABH caminha.

Comissão Editorial

Dossiê

A Lei 11.161/2005 e o espanhol na rede pública do Paraná: Aprendendo a fazer política

Ligia Paula Couto¹

Resumo: Neste artigo, se objetiva discutir as políticas linguísticas para inserção do espanhol na escola pública paranaense. Desse modo, analisaremos a Lei 11.161/05, pesquisas que abordam a implantação de referida Lei e os documentos que orientam sua implementação no Paraná. Além disso, será problematizada a inserção do espanhol no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa e suas consequências mais recentes para o Ensino Fundamental e Médio. O resultado desta pesquisa mostra que, para a efetivação da Lei, a união da universidade, do NRE e da comunidade escolar é fundamental. A existência da Lei não garante sua total implantação, mas sua discussão na universidade, no NRE e com a comunidade interessada pode resultar em um processo democrático de inserção do idioma espanhol na educação básica brasileira.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Lei 11.161/05; Ensino de espanhol.

Abstract: The objective of this article is to discuss linguistic policies to the Spanish teaching at public schools in Paraná. So we will analyze Law 11.161/05, researches about how this Law has been implemented and documents that guide its application in Paraná. Besides, it will be discussed the Spanish teaching at Núcleo Regional de Educação (NRE) from Ponta Grossa. The result shows that, for a law to be effective, it is necessary the union of university, NRE and school community. The existence of a certain law does not guarantee its total implementation, but its discussion in the university, in the NRE and with school community, can promote a Spanish teaching insertion in public schools in Brazil which is more democratic.

Keywords: Linguistic policies; Law 11.161/05; Spanish teaching.

Introdução

Já é sabido que a publicação da Lei 11.161 em 2005 (Lei 11.161/2005) não garantiu de modo amplo uma matriz curricular mais heterogênea para nosso contexto educacional. No entanto, é necessário um aprofundamento do debate sobre o que essa lei possibilitou e está possibilitando à área de língua espanhola e, de maneira mais genérica, à área de ensino de línguas estrangeiras (LEs), uma vez que iniciativas foram tomadas para se inserir o espanhol em nossas escolas. Quais foram essas iniciativas? Foram iniciativas eficientes? É preciso mudar algo? Como podemos atuar para mudar essa realidade? Assim, tentando contribuir com a necessidade do debate, me proponho a discutir as políticas linguísticas para a inserção da língua espanhola nas escolas públicas

¹ Doutora em Educação. Professora da área de estágio em língua espanhola na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail: ligiapaula@yahoo.com.

paranaenses, mais especificamente na organização curricular das escolas do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE-PG)².

De maneira mais geral, a discussão a respeito da Lei 11.161/2005, pelo menos na maior parte do estado do Paraná (PR), se limitou a ofertar o espanhol em contraturno, sem aprofundar o debate acerca da implantação desse idioma de forma efetiva no horário regular de aula. Ou seja, ainda que a referida Lei tenha previsto em seu artigo 1º § 1º que “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei” (o qual se deu no ano letivo de 2010), a movimentação política na área das LEs foi a de manter o monolinguismo. O que verificamos, na maioria dos contextos, é a permanência da língua inglesa na grade e da língua espanhola no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM)³, sem muitas mudanças no currículo do Ensino Médio público e, menos ainda, no Ensino Fundamental II.

Por que elegi o caso do NRE-PG no trabalho com as LEs na matriz curricular tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio para trazer ao debate? Porque se trata, possivelmente, de um caso inédito no Paraná para a implementação da Lei 11.161/2005 e, por isso, pode servir de orientação, modelo para outros NRE do mesmo estado ou para outros estados do Brasil.

Ingressei como professora de estágio de língua espanhola na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) em 2008 e, desde então, venho acompanhando como o NRE-PG, por meio das orientações da SEED-PR, tem agido para implementar o espanhol nas escolas. Em 2013, o NRE-PG propôs um processo de votação para a escolha da língua estrangeira (LE) a compor a matriz curricular no Ensino Fundamental II e Ensino Médio a partir de 2014.

Desse modo, este artigo se organizará de forma a tratar brevemente das políticas linguísticas para a área de LE no Ensino Fundamental II e Médio, da Lei 11.161/05 e de pesquisas que permitam verificar a implantação dessa Lei. Em seguida, serão

² Esse NRE atende as cidades de Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi. Ponta Grossa é a maior dessas cidades e, de acordo com o censo mais recente, tem por volta de 330 mil habitantes.

³ O CELEM se originou na década de 80 no estado do PR e, conforme dados no site da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), pode oferecer até nove idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano) em duas modalidades de cursos. As modalidades são: o curso básico e o curso de aprimoramento. O básico tem dois anos de duração e quatro horas/aula semanais, com exceção dos cursos de Língua Japonesa, Ucraniana e Mandarim que têm três anos de duração. O aprimoramento, ofertado para alunos que concluíram o curso básico, tem um ano de duração, também com quatro horas/aula semanais.

apresentados os documentos que orientam a inclusão da língua estrangeira moderna (LEM) a compor as matrizes curriculares das escolas do PR. Depois, será analisado o caso do NRE-PG e seu intento de promover um processo de votação para a escolha da LE. E, por fim, será discutida a importância de um planejamento linguístico em nível estadual e da participação de diversos setores (professores/as de LE, professores/as dos cursos de Letras, comunidades escolares, coordenadores/as da área de LEs dos NRE etc.) para a implantação de uma LE no currículo escolar.

O percurso escolhido para esse estudo pretende um olhar crítico para a implantação do espanhol na matriz curricular das escolas públicas. Já esperamos uma década por um projeto governamental (federal e/ou estadual), ou melhor, uma política linguística que inserisse tal idioma no horário regular de aula e essa espera tem nos mostrado que a promulgação de uma lei não garante sua efetivação.

1 Superando a visão monolíngue em favor da plurilíngue para o currículo das LEs nas escolas públicas

É interessante notar que, historicamente, o planejamento linguístico para a área de LEs no Brasil, na prática, quase nunca foi além de um currículo monolíngue, isso quando não tratou de eliminar a disciplina da grade curricular. Se hoje, como professores de espanhol, nos perguntamos por que razão somente o inglês permanece nas matrizes curriculares de nossas escolas após a promulgação de leis que favorecem outra dinâmica, temos também que manter o olhar crítico para nossas políticas linguísticas, as quais quase sempre focaram o trabalho com um idioma ou outro. Por exemplo, em determinado período (da década de 30 a 60 do século XX), houve uma intensificação do estudo do idioma francês e, desde o início da década de 60, com a aprovação da LDB em 1961, a língua inglesa passa a prevalecer na matriz curricular de grande parte das escolas.

Portanto, a dificuldade para a implantação do espanhol nas escolas não é somente uma questão de favorecimento de determinada LE em detrimento de outra, mas sim um movimento de nossas políticas que já vigora há bastante tempo, movimento este que privilegia um currículo de caráter monolíngue. É importante enfatizar, por outro lado, que há leis que possibilitam a mudança dessa realidade do currículo monolíngue para LE. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 1996 (LDB

9.394/96) já previa a possibilidade da diversidade no ensino de LEM em seu artigo 26 § 5º, uma vez que, a partir da 5ª série (atualmente, 6º ano), a comunidade escolar teria a possibilidade de eleger pelo menos uma LE a compor o currículo, considerando sempre “as possibilidades da instituição”.

Ainda que a LDB 9.394/96 nunca tenha especificado qual LE deveria fazer parte do currículo, o fato de ter que considerar “as possibilidades da instituição” acabou limitando a escolha da comunidade à LE predominante naquele momento, ou seja, o inglês. Assim, prever a diversidade em forma de lei, sem tomar medidas para que essa diversidade se concretizasse, provou não garantir a efetivação de um currículo plurilíngue.

Nesta virada do milênio, a realidade para o ensino de LE deu mostras de uma tentativa de superação do monolinguismo e de ampliação de concepção no viés do plurilinguismo. Essa tendência se justificaria pelo fortalecimento do Mercosul, pela própria promulgação da LDB 9.394/96, pelas discussões na área da Linguística e da Linguística Aplicada a respeito dos conceitos de identidade, políticas linguísticas, diversidade etc. e, mais tarde, pela aprovação da Lei 11.161/2005⁴ e pela publicação das “Orientações Curriculares do Ensino Médio” (OCEM) (2006)⁵.

No entanto, a esperança de ampliação curricular para além da oferta da língua inglesa foi diminuindo consideravelmente. Nesta segunda década do século XXI, salvo raras exceções (em território nacional e, mais especificamente, no contexto paranaense), os currículos escolares para a área de LE seguem monolíngues, ou seja, com o domínio do inglês. A história, assim, vai se repetindo.

É preciso esclarecer que a visão defendida não é a de eliminar a língua inglesa do currículo e implantar, no lugar, a língua espanhola ou qualquer outra LE ou, ainda, de que a língua espanhola substitua a inglesa no âmbito do monolinguismo. A perspectiva é a de que a visão monolíngue para o currículo de LE seja superada, possibilitando ampliar a oferta de idiomas nas matrizes curriculares do Ensino Fundamental II e Médio de modo a contemplar uma série de discussões teórico-práticas e leis que têm vigorado em nosso contexto educacional há quase vinte anos.

⁴ A aprovação da Lei 11.161, em agosto de 2005, acabou provocando a abertura de vários cursos de graduação em Letras com habilitação em Espanhol e a formação de um contingente considerável de professores desse idioma. Costa Junior (2015) contabilizou 268 cursos presenciais de Licenciatura em Letras Espanhol ou Espanhol/Português e 167 cursos a distância, considerando as instituições públicas e privadas e ensino superior.

⁵ Neste documento, há capítulo sobre o ensino de LEs em geral e, em específico, para o ensino da língua espanhola.

Além disso, pior do que manter a lógica do monolingüismo na área de ensino de LE, ainda que a publicação de estudos, pesquisas e leis combata essa visão, é silenciar os que são diretamente afetados por essa dinâmica: professores/as e alunos/as das escolas públicas. Se é possível e, inclusive, prevista em leis a escolha da LE pela comunidade escolar, por que quase nunca essa comunidade é consultada?

A resposta pode estar nas políticas linguísticas e no planejamento linguístico para a área de LE. Estudos a respeito da implantação da Lei 11.161/2005 revelam que os Conselhos Estaduais de Educação tiveram importância fundamental na sua interpretação e na regulamentação de sua implementação:

[...] para que a Lei 11.161 *aconteça* depois de sua sanção, isto é para que o ensino de espanhol chegue efetivamente às escolas brasileiras, os Conselhos Estaduais devem entrar em ação e, desempenhando seu papel e suas funções enquanto instância jurídica autorizada, devem *interpretar* a lei com o fim de executá-la [...] (RODRIGUES 2010: 140).

Ademais, a Lei 11.161/2005 promoveu nova dinâmica para a compreensão do currículo para a área das LEs, uma vez que a forma como os Conselhos Estaduais a interpretaram para a implantação do espanhol no Ensino Médio:

[...] obriga a oferta de ao menos duas línguas estrangeiras nesse nível de ensino, sendo *uma obrigatória* a todos os alunos e de escolha da comunidade escolar e *outra, optativa*. Embora uma dessas duas opções deva ser sempre ocupada pela língua espanhola, que passa, portanto, a habitar o espaço escolar obrigatoriamente, temos que considerar o fato de que a Lei 11.161 promove a diversificação da oferta de ensino de línguas no Ensino Médio, e não sua restrição com a imposição do espanhol como “língua obrigatória” (RODRIGUES 2010: 145).

Se em 2010 havia a compreensão de que a promulgação da Lei 11.161/2005 favoreceria um leque de ofertas maior para o currículo das LEs pelo menos no Ensino Médio, em 2011 outras pesquisas começavam a desvelar que essa possibilidade não estava se concretizando. Maciel, ao analisar a implantação do idioma espanhol em nível Médio na cidade de Ponta Grossa, PR, constata que:

[...] a participação da sociedade civil é quase nula, pois as decisões de como a língua espanhola seria ofertada e ministrada nos colégios vieram das instâncias superiores, no sentido de cumprir com uma Lei que determina a presença do

idioma, mas que não estabelece exatamente como isso deve ocorrer. Assim, ao longo do processo e seguindo algumas tentativas, surgiram conflitos e/ou contradições, conforme revelado na análise dos dados. De alguma forma, a língua espanhola deveria aparecer no currículo, então ela foi colocada em apenas uma série do Ensino Médio; em seguida, veio outra determinação: ou estaria em todas as séries do Ensino Médio ou no CELEM. Nesse momento, colégios que possuíam o idioma na matriz curricular resolveram tirá-lo e colocá-lo no CELEM, sendo que a maioria optou por inseri-lo no centro de língua (MACIEL 2011: 95-96).

Toda essa realidade, assim, permite concluir que a existência de uma lei que trata da obrigatoriedade de uma determinada LE compor a matriz curricular do Ensino Médio não garante, portanto, que esse ensino se torne obrigatório a todos/as os/as alunos/as e, menos ainda, que ocorra um processo de reflexão e um processo de discussão críticos a respeito do ensino das LEs nas escolas públicas.

Ainda que se constate a ineficiência na aplicação das leis que ajudam a regulamentar as práticas curriculares na área de LE, não podemos nos deixar contaminar por essa ineficiência. Se a lei existe, mas não se cumpre, não se faz efetivar em sua total complexidade, então o que garantiria sua implementação? E, para além disso, o que os professores e estudiosos das LEs poderiam propor, fazer, promover para superar esse histórico currículo monolíngue?

2 As políticas linguísticas para o currículo na área das LEs no PR

A área das LEs no Paraná, no âmbito de deliberações, instruções e resoluções, pode ser considerada como organizada⁶ e em concordância com a Lei 11.161/2005. No entanto, essa organização não vem favorecendo a inserção do espanhol nos currículos, ou ainda, uma problematização do aspecto do monolinguismo.

Apesar de parecer cansativo num primeiro olhar, escolho tratar de alguns dos documentos que orientam a área das LEs, a Deliberação 06/09, a Instrução 004/2010, a Instrução 020/2012 e a Instrução 010/2013, porque são textos que revelam como estão

⁶ Entre esses documentos, estão: a Resolução n. 5590/2010, que regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino; a Deliberação n. 06/09, que trata da implantação do ensino da língua espanhola no sistema estadual de ensino; a Instrução n. 010/2013, que aponta os critérios para implantação e funcionamento dos cursos de línguas estrangeiras modernas e a atribuições para os profissionais com atuação no CELEM; a Instrução n. 004/2010, que orienta a oferta da língua espanhola no Ensino Médio para as modalidades EJA, educação profissional, PROEJA e Normal; e, finalmente, a Instrução n. 020/2012, que dispõe sobre a matriz curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e para o Ensino Médio.

as práticas para a inserção do espanhol e garantem a legitimidade do espanhol nas escolas. Conhecer bem os documentos que fundamentam as práticas curriculares para as LEs, portanto, é fundamental para um posicionamento crítico e de luta frente ao caráter monolíngue que marca nossa história educacional.

A Deliberação 06/09, que trata da implantação do ensino da língua espanhola no sistema estadual de ensino, se divide em sete artigos, dos quais destaco o 1º e o 2º. Em seu Artigo 1º, explica que “A oferta do ensino da Língua Espanhola, com matrícula facultativa ao aluno, passa a ser obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná, que ofertam o Ensino Médio”. Além disso, essa deliberação faculta a inclusão do idioma espanhol “nos currículos plenos dos anos finais do Ensino Fundamental”. Em seu Artigo 2º, esclarece que as escolas “poderão tornar disponível esta oferta, por meio de diferentes estratégias, incluindo aulas convencionais no horário de funcionamento normal do Estabelecimento, ou atendimento em Centros de Estudos de Língua Moderna”. De maneira geral, a obrigatoriedade prevista na Lei 11.161/2005 se limita à matrícula facultativa para os/as discentes.

Por sua vez, a Instrução 004/2010 orienta a oferta da língua espanhola no Ensino Médio para as modalidades EJA, educação profissional, PROEJA e Normal. Para a EJA, estabelece que a “disciplina de Língua Espanhola é de oferta obrigatória pelo Estabelecimento de Ensino e de matrícula facultativa para o educando do Ensino Médio EJA”. Mais uma vez, o fato da matrícula ser facultativa para o/a aluno/a não garante a inserção efetiva do espanhol na matriz curricular. Isso fica ainda mais claro quando, nessa Instrução, há a orientação para registrar a escolha do/a aluno/a por cursar tal LE no ato da matrícula e, em caso de não optar por estudar o idioma, já há uma explicação de como proceder no histórico escolar:

[...] no Requerimento de Matrícula, registrar no campo Observações, seguido da data e assinatura do secretário(a) e rubrica do educando: “Optou por não frequentar as aulas de Língua Espanhola”; b) na Ficha Individual e Histórico Escolar expedidos pelo Sistema SEJA registrar hífen (-) no campo notas. No campo Observações apostilar: A disciplina de Língua Espanhola é facultativa para o aluno; c) no Total da Carga Horária do Curso, não incluir a carga horária da disciplina de Língua Espanhola.

Ademais, no que se refere à EJA, a Instrução 004/2010, nos itens 8 e 9, explica os procedimentos para a abertura de turmas de língua espanhola. Tais procedimentos, a

meu ver, indicam uma manobra burocrática que dificulta ainda mais que o espanhol faça parte do currículo:

8- Quando o estabelecimento possuir número suficiente de educandos para formar uma turma, para cursar a disciplina de Língua Espanhola, antes do início das aulas desta disciplina, deverá solicitar demanda docente, através de processo protocolado ao DET/SUED/SEED, via NRE, contendo: a) número de educandos que optaram por frequentar essa disciplina; b) cronograma de oferta da disciplina, constando o(s) dia(s) de oferta das aulas, número de horas-aula semanal, número de semanas que serão necessárias para o cumprimento do total da carga horária da disciplina; c) data prevista para o início e término da disciplina; d) parecer do NRE.

9- Após análise pelo DET/SUED/SEED, a solicitação será encaminhada à SUDE/DAE/SAE para que seja aberta a demanda, pelo período solicitado pelo estabelecimento. Após esse período, a demanda docente será fechada.

Para o contexto da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, de Educação Profissional de Nível Médio integrada à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Modalidade Normal de Nível Médio, o entendimento é que, se o idioma espanhol já é ofertado na matriz curricular, então a matrícula torna-se obrigatória para o/a aluno/a. No caso de a estrutura curricular não contemplar essa LE, a disciplina deverá ser ofertada, obrigatoriamente, no CELEM, com matrícula facultativa para o/a discente.

Já a Instrução 020/2012 dispõe sobre a matriz curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e para o Ensino Médio; no entanto, para o Ensino Médio, essa Instrução se reporta à Instrução 021/2010. Para as especificidades do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), a Instrução 020/2012 aponta a LE na parte diversificada do currículo, sendo 2 aulas semanais (quando a escola tem 25 aulas semanais) e 3 aulas semanais para escolas de período integral (quando a escola tem 45 aulas semanais). Também está previsto, nesta Instrução, o mesmo atendimento à LE nas escolas indígenas. Em todos os casos, há dois asteriscos diante da expressão *L.E.M* que indicam, em nota ao final da explicação da matriz, que a escolha da LE a ser estudada é definida pela comunidade escolar.

A Instrução 021/2010, que é mencionada na 020/2012 como orientadora da matriz para o Ensino Médio, estabelece que esse nível de ensino pode ter organização por blocos de disciplina semestrais ou organização anual. No caso de organização por blocos:

5.1.4 A Parte Diversificada deverá ser composta, obrigatoriamente pela LEM – Espanhol e por uma segunda língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar, sendo que uma será obrigatória e a outra optativa ao aluno, observando-se a disponibilidade de professor habilitado e as características da comunidade atendida.

5.1.5 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa será ministrada através do programa do CELEM, sendo sua matrícula facultativa ao aluno, estando este sujeito às normas exaradas na Instrução no 19/2008 SUED/SEED do CELEM.

5.1.6 A disciplina escolhida pela comunidade escolar como optativa ao aluno, será acompanhada de um asterisco, registrando-se em nota de rodapé: “Disciplina de matrícula facultativa, ministrada em turno contrário no CELEM” [...].

Mais uma vez, fica registrado que a comunidade tem o direito à escolha da LE a compor a matriz curricular e, se o espanhol não for o idioma escolhido, terá oferta no CELEM com matrícula facultativa para alunos/as. No caso de organização anual, a sistemática de inserção da LE na estrutura curricular do Ensino Médio se mantém a mesma.

Por fim, a Instrução 010/2013, que aborda os critérios para implantação e funcionamento dos cursos de LEM e as atribuições para os profissionais com atuação no CELEM, é uma das instruções mais longas e detalhadas na área das LEs. Entre os aspectos que são mais importantes para a discussão deste artigo, aponto os itens 3, 4 e 5.

O item 3 trata da oferta de cursos, que se caracteriza por ser extracurricular, gratuita e destinada a alunos da rede estadual “matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos”. Há também 10% das vagas destinadas a professores e funcionários em exercício de suas funções na rede estadual de educação, na SEED e no NRE. Ainda, é possível que 30% dessas vagas sejam estendidas à comunidade, “desde que comprovada a conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental”. Além disso, há a possibilidade de a escola solicitar a abertura de cursos para “oferta de mesma língua estrangeira cursada pelo aluno na matriz curricular”.

O item 4, por sua vez, explica como pode ocorrer a implantação e cessação do CELEM. O mais importante nesse item, a meu ver, é o esclarecimento de que qualquer instituição de ensino da rede pública estadual pode pedir a abertura de curso de LE extracurricular. Para isso, somente é necessário que haja a “solicitação da direção da instituição de ensino, com aval da comunidade envolvida, representada pelo Conselho Escolar”.

Por fim, o item 5 especifica a formação e o funcionamento das turmas. Para o Curso Básico, o número de alunos/as pode variar de 20 (mínimo) a 30 (máximo). Para o Curso de Aprimoramento, esse número varia de 15 a 28. Quando o número de alunos/as é menor do que o estabelecido, as turmas poderão ser unidas ou fechadas. No caso da união de turmas, os/as alunos/as podem ser remanejados para outra turma na mesma instituição ou em instituição diferente.

Por meio da Instrução 010/2013, é possível constatar que as escolas públicas da rede estadual paranaense têm certa liberdade e autonomia para abrir cursos CELEM. No entanto, alguns aspectos precisam ser considerados no que se refere ao contexto CELEM: Será que todos/as os/as alunos/as e comunidades que podem ser beneficiados/as com os cursos de LEs têm acesso às informações sobre abertura de cursos e matrículas? Será que todas as escolas têm espaço físico e estrutura para instituir curso de LE extracurricular? Será que é tão simples assim para alunos/as frequentarem a escola em contraturno? Será que o número mínimo de 20 e 15 alunos/as para abertura de cursos em contra turno não é excessivo? Será que há uma diversidade de LEs sendo estudadas no CELEM?

O que se pode concluir é que a movimentação política na área das LEs em terras paranaenses, por meio de deliberações, instruções e pareceres, ainda que fique prevista a escolha da LE pela comunidade escolar, ainda que se encontre a descrição da “obrigatoriedade” do espanhol em alguns desses documentos, foi a de manter o monolinguismo, focando essencialmente o ensino de inglês na estrutura curricular tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio. Nesse sentido, no caso do Ensino Médio, o/a aluno/a teria direito a optar por cursar espanhol no contraturno no espaço do CELEM, em escolas em que turmas fossem efetivamente abertas.

3 O NRE-PG e a inserção do espanhol no currículo a partir do 6º ano

A área de estágio em línguas estrangeiras (espanhol, inglês e francês) da UEPG estabeleceu, ao longo dos últimos cinco anos (2011-2015), uma relação estreita com o NRE-PG. Quase que, anualmente, a equipe desse NRE visita a UEPG para orientar os graduandos do 4º ano a respeito do ingresso como professores de LE na rede pública e a área de estágio e das LEs desenvolvem oficinas para os docentes de LE da rede estadual. Além disso, sempre que precisamos de orientação para qualquer tipo de dúvida

em relação ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, nos reportamos ao NRE e sempre fomos muito bem atendidos/as.

Em uma dessas visitas que o NRE-PG fez à UEPG, perguntamos como era possível haver uma lei sobre a obrigatoriedade do espanhol na matriz curricular do Ensino Médio e essa LE acabar restrita, na maioria das escolas, ao CELEM. A explicação que recebemos foi que a comunidade escolar deveria se movimentar para pedir que a língua espanhola passasse a compor o currículo e, caso o interesse da comunidade não fosse manifesto, então não havia como inserir esse idioma no horário regular de aulas. A dúvida que sempre pairou no ar, naquele ano e em outros anos que discutimos essa questão com graduandos/as nas aulas de estágio em língua espanhola, era como movimentar a comunidade escolar para escolher a LE a fazer parte do currículo. Se a resposta a esses questionamentos não surgiu nas discussões da disciplina de estágio, acabou sendo construída ao longo do ano letivo de 2013.

No início de 2013, uma repórter da RPC TV⁷ local, por meio de uma aluna da disciplina de estágio em língua espanhola, entrou em contato com a UEPG porque queria fazer uma reportagem a respeito do ensino de espanhol na cidade de Ponta Grossa, problematizando a obrigatoriedade dessa LE estabelecida na Lei 11.161/2005. Como a professora supervisora do projeto PIBID Letras Espanhol da UEPG havia defendido seu mestrado⁸ a respeito desse tema, foi sugerido à repórter que entrasse em contato com ela e também conhecesse uma escola da rede pública onde o espanhol estava implantado na grade do Ensino Médio e, inclusive, com um projeto PIBID atuando nesse contexto. A repórter, além de entrevistar essa professora, alunos/as e gravar trechos da aula dela, também entrevistou a chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras (DELIN) da UEPG e a chefe do NRE-PG. Em 08 de março de 2013, a reportagem⁹ foi ao ar com as seguintes falas editadas:

REPÓRTER: Na Escola Estadual Frei Doroteu, em Ponta Grossa, as três séries do Ensino Médio têm aulas de espanhol. Só que as aulas do idioma dos *hermanos* deveria estar em todas as escolas estaduais. Em 2005, o governo federal aprovou uma lei dizendo que até 2010 as turmas de Ensino Médio

⁷ Afiliada da Rede Globo no Paraná.

⁸ A dissertação “A implantação da língua espanhola no ensino médio público do município de Ponta Grossa-PR: conquistas e desabafos” foi defendida em 2011.

⁹ A reportagem pode ser encontrada na internet com o título “Nem todas as escolas cumprem a lei que determina ensino de espanhol”. E está disponível no link <<http://globo.com/rpc/parana-tv-1a-edicao-ponta-grossa/v/nem-todas-as-escolas-cumprem-a-lei-que-determina-ensino-de-espanhol/2447992/>>.

deveriam ter espanhol, só que cada estado iria decidir como organizar a grade de ensino. Aqui, no Paraná, ficou decidido o seguinte: cada escola escolhe o idioma estrangeiro a ser ofertado durante as aulas, caso haja interesse, caso haja demanda, um Centro de Línguas pode ser montado para ofertar no período contrário as aulas do idioma que ficou de fora. Só que, nesse caso, a matrícula não é obrigatória; e aí, na maioria das escolas de Ponta Grossa, o espanhol acabou ficando em segundo plano.

PROFESSORA DE ESPANHOL: Ela é uma lei que é de obrigatoriedade, de oferta obrigatória, mas matrícula facultativa para os alunos. O ideal seria como ocorre aqui na nossa escola, que estivesse em todas as séries do Ensino Médio, com uma continuidade do ensino.

REPÓRTER: Na Universidade Estadual de Ponta Grossa, todos os anos, se forma uma média de 25 alunos no curso presencial de Letras Espanhol, são outros 150 alunos no curso a distância. Mas boa parte não consegue emprego tão fácil.

CHEFE DO DELIN-UEPG: Nós temos poucas vagas para os professores no Ensino Médio, que deveria hoje ofertar mais vagas. E, na rede particular, também são poucas vagas.

REPÓRTER: No último concurso público para a contratação de professores, que está com inscrições abertas, são 60 vagas para inglês aqui na região, contra 3 de espanhol.

CHEFE DO NRE-PG: No Ensino Fundamental, basicamente, na nossa matriz curricular, a língua estrangeira moderna ofertada é o inglês. Então, por isso, nós temos uma necessidade maior de professores de inglês.

A partir do posicionamento da chefe do NRE-PG, que, pelo menos na edição da reportagem, não mencionava a obrigatoriedade do espanhol, não explicava o motivo de a língua inglesa prevalecer na matriz do Ensino Médio e, ainda, defendia que a demanda maior era para a contratação de professores/as de inglês uma vez que esse idioma era a LE ofertada no Ensino Fundamental II, o grupo PIBID Espanhol da UEPG se manifestou no blog do projeto¹⁰ (www.arribapibid.blogspot.com) com os seguintes questionamentos:

- a) Quem escolheu o inglês para a matriz curricular do ensino médio público de Ponta Grossa?
- b) Por que a Lei 11.161/2005 não é cumprida?
- c) É possível haver uma harmonia entre o ensino de espanhol e inglês nas escolas públicas de Ponta Grossa?
- d) O NRE cumpre seu papel na construção de uma matriz curricular que faça valer a Lei 11.161/2005 e não prejudique professores de inglês e/ou espanhol?

¹⁰ Disponível em: <<http://www.arribapibid.blogspot.com.br/search?updated-max=2013-03-14T23:28:00-03:00&max-results=7&start=35&by-date=false>>.

Em rede social, a reportagem também começou a gerar uma série de comentários, tanto de professores/as de inglês e de espanhol quanto de graduandos/as do curso de Letras Português/Inglês e Português/Espanhol, principalmente da UEPG.

De maneira geral, a reportagem, a publicação do texto no blog do projeto PIBID Espanhol da UEPG e as opiniões expressas nas redes sociais, geraram debate e polêmica a respeito da inserção do espanhol nas matrizes curriculares das escolas públicas em âmbito local. Com todas essas manifestações da área de LE na região de Ponta Grossa, o NRE-PG não tardou em se pronunciar e promover uma reunião com professores/as de espanhol e inglês para esclarecer as dúvidas suscitadas com a reportagem, sendo que, conforme ofício 03/2013 encaminhado a professores/as, um dos temas a serem tratados em tal reunião seria “o direito de escolha da LEM pela comunidade escolar referente à matriz curricular de 2014”. Já em ofício 04/2013, datado de 25 de março de 2013 e encaminhado à direção e equipe pedagógica de todas as escolas, o NRE-PG explicava a necessidade, conforme Lei Federal 11.161/2005 e Instrução 020/2012 – SUED/SEED, de se fazer uma reunião com a comunidade escolar a fim de:

- Orientar e esclarecer a efetivação da Lei 11.161/2005 e Instrução 020/2012 SUED/SEED;
- Promover a votação da escolha da LEM (“grade curricular” - Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio e CELEM) **para o ano letivo de 2014**;
- Vale ressaltar que a LEM escolhida permanecerá em vigor durante 04 (quatro) anos como mínimo a fim de haver uma continuidade coerente de estudos;
- Documentar através da Ata Escolar, assinada por todos os presentes;
- Encaminhar a fotocópia da Ata com o resultado obtido para o NRE – Ponta Grossa (setor Educação Básica) sob o título “**ESCOLHA DA LEM PARA 2014**”, juntamente com um ofício justificando a mudança ou permanência da LEM (Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio) **até dia 30 de maio, impreterivelmente.**

Além disso, o ofício 04/2013 esclarecia que o processo de escolha da LEM deveria ser organizado de maneira aberta, “sem coação aos alunos, pais, professores, em fim, a comunidade escolar em geral”.

A reunião promovida pelo NRE-PG ocorreu na tarde de 26 de março de 2013, com a presença das técnicas-pedagógicas de LEM/CELEM, da técnica-pedagógica responsável pela Matriz Curricular, da técnica-pedagógica de História, Filosofia e Ensino Religioso, do coordenador do GARH, de representantes da Equipe da Educação Básica da SEED/Curitiba, das duas coordenadoras da área de LEs (espanhol e inglês) da

SEED/Curitiba, do representante do GRHS/CPA (Coordenação de Planejamento e Auditoria) e de 112 professores/as de LEM. No que tange à inserção do espanhol nas matrizes curriculares, foi explicado a professores/as o conteúdo do ofício 04/2013 e, segundo relatório que resultou dessa reunião:

Os professores fizeram as suas colocações e sugestões e, ao final da reunião, todos chegaram a uma conclusão e foram unânimes em pedir que haja uma reflexão mais aprofundada a respeito da língua estrangeira, haja vista a grande importância tanto do inglês quanto do espanhol para uma formação mais completa do aluno. A solução apontada por eles seria a inserção de ambas as línguas na matriz curricular, sendo através do acréscimo do número de aulas por dia, oferta das duas línguas no ato da matrícula, dividindo a turma na aula de língua estrangeira, ou até mesmo tornando o CELEM um programa obrigatório para o aluno.

Assim, como consequência de toda a discussão com relação à implantação do espanhol nas matrizes curriculares de Ensino Fundamental II e Médio, o NRE-PG organizou um processo de votação nas escolas públicas. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa votação foi orientada para ser desenvolvida com toda a comunidade escolar (direção, equipe pedagógica, funcionários/as, professores/as, alunos/as e pais de alunos/as), sendo que cada escola poderia organizar o processo da forma que julgasse melhor, com encaminhamento da ata de resultado da votação ao NRE-PG até 30 de maio de 2013. Além disso, ficou estabelecido que a LE escolhida pela comunidade escolar (Ensino Fundamental, de 6º ao 9º ano e Médio) comporia a matriz curricular a partir de 2014 e permaneceria no currículo por um período de, no mínimo, quatro anos.

No período que se estendeu de abril a maio de 2013, houve uma movimentação intensa de determinados grupos da UEPG para garantir que o processo de votação efetivamente ocorresse nas escolas e que fosse organizado da maneira mais democrática possível, seguindo as orientações do NRE-PG. Entre essas movimentações, houve a publicação no site da UEPG de texto¹¹ da área de estágio em LE (espanhol e inglês) apoiando e explicando o processo de votação promovido pelo NRE; e esse mesmo texto foi encaminhado ao email de todos/as os/as professores/as do curso de Letras da UEPG para que eles/as se informassem sobre a votação e, conseqüentemente, informassem as diversas turmas com as quais trabalhavam.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.uepg.br/noticias.php?id=4045>>.

O grupo PIBID Espanhol da UEPG, por sua vez, publicou texto em seu blog também para explicar a importância desse processo de votação. Além disso, os/as bolsistas do PIBID Espanhol da UEPG e a professora coordenadora desse PIBID passaram em todas as turmas do curso de Letras Espanhol para orientar graduandos/as a respeito da legitimidade do processo e para que, em suas comunidades, cada um acompanhasse como as escolas estavam organizando a votação. Por fim, a coordenação do PIBID Espanhol UEPG foi a uma das rádios locais para divulgar e explicar o processo de votação e, inclusive, a algumas escolas estaduais para reforçar a validade e a necessidade da votação¹².

A partir do encaminhamento das atas com o resultado final da votação, o NRE-PG orientou as escolas em que houve alteração da LE a compor o currículo a encaminhar a matriz curricular para 2014 até determinada data para que se pudesse fazer o pedido de alteração à SEED-PR. Ademais, o NRE-PG avaliou a possibilidade de atendimento à demanda de mudança da LE para o ano seguinte, uma vez que algumas das escolas que votaram a favor da substituição do inglês pelo espanhol se localizavam em regiões muito isoladas e já eram atendidas por professor/a de inglês que vivia naquela comunidade; sendo assim, contratar um professor de língua espanhola para trabalhar nesses contextos seria difícil. Nesses casos específicos, o NRE-PG decidiu que seria mais adequado manter a língua inglesa na matriz curricular por mais um período até conseguir atender à demanda da instituição. Salvo tais exceções, a escolha da comunidade escolar foi mantida.

Por fim, o processo de votação garantiu que a língua espanhola fosse implantada nas matrizes curriculares das escolas listadas abaixo¹³:

- C. E. Ana Divanir Boratto – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Alberto Rebello Valente – Ensino Médio
- C. E. General Antônio Sampaio – Ensino Fundamental
- C. E. Professor Colares – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Colônia Dona Luiza – Ensino Médio
- C. E. Dr. Epaminondas Novais Ribas – Ensino Fundamental e Ensino Médio

¹² Nessas visitas, ficou evidente que, mesmo com toda a orientação organizada pelo NRE-PG, a partir de reunião com professores/as da área de LEM e envio de ofício explicando os motivos e a necessidade do processo de votação para a escolha da LE a compor a matriz curricular a partir de 2014, as escolas ainda continuavam em dúvida sobre como desenvolver o processo de votação, a obrigatoriedade do espanhol estabelecida na Lei 11.161/2005 e a possibilidade de pedir abertura de cursos CELEM.

¹³ Das 17 escolas que implantaram o espanhol, 14 estão em Ponta Grossa. As outras 3 estão em Ivaí (C. E. Arthur da Costa e Silva), Castro (C. E. Joana Torres Pereira) e Tibagi (C. E. Irenio M. Nascimento).

- C. E. Frei Doroteu de Pádua – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Linda S. Bacila – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Meneleu A. Torres – Ensino Médio
- C. E. do C. Dr. Munhoz da Rocha – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Nossa Senhora da Glória – Ensino Fundamental
- C. E. José Gomes do Amaral – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Santa Maria – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Arthur da Costa e Silva – Ensino Médio
- C. E. Irenio M. Nascimento – Ensino Fundamental e Ensino Médio
- C. E. Joana Torres Pereira – Ensino Fundamental e Ensino Médio

Se compararmos os dados levantados na dissertação de Maciel (2011) sobre a realidade pontagrossense, houve um aumento significativo de escolas estaduais com a inserção da língua espanhola na matriz curricular a partir de 2014. Em 2011, o espanhol estava na grade de *seis* escolas de Ensino Médio e, em 2014, em *onze* escolas (somente em Ponta Grossa). Para o Ensino Fundamental, a ampliação do idioma espanhol foi ainda maior, uma vez que havia somente *duas* escolas com essa LE no horário regular de aula em 2011 e, atualmente, há *dez* (também somente em Ponta Grossa). De maneira geral, o processo de votação conseguiu um aumento de aproximadamente 90% para o Ensino Médio e 250% para o Ensino Fundamental de oferta de língua espanhola nas matrizes curriculares das escolas da rede estadual da cidade de Ponta Grossa¹⁴.

Ademais, é preciso deixar registrado que a coordenação da área de LEs do NRE-PG considerou o quadro efetivo de professores/as de inglês também, sendo que foi tomado o devido cuidado para que esses/as professores/as mantivessem o padrão de 20 horas preenchido em 2014 e não fossem prejudicados/as na nova configuração das matrizes curriculares. Se no princípio das discussões a respeito do processo de votação, houve certa resistência de alguns/mas professores/as de inglês principalmente com o argumento de que perderiam suas aulas e poderiam ficar sem escola onde atuar, o trabalho desenvolvido pelo NRE-PG provou que há espaço para todos/as os/as professores/as de espanhol e inglês do quadro efetivo, no contexto atendido por esse NRE, nas escolas de Ensino Fundamental II e Médio, pois os/as professores/as de inglês não perderam seus padrões.

¹⁴ Entre 2012 e 2013, um vereador de Ponta Grossa, com a ajuda de uma professora de espanhol da rede estadual de ensino, elaborou um projeto de lei para a inserção da língua espanhola nas escolas municipais. A Câmara de vereadores aprovou esse projeto em 1ª e 2ª discussão por unanimidade e, no Diário Oficial do Município de Ponta Grossa de 12 de maio de 2014, o projeto foi publicado em forma da Lei 11.659.

Com a implantação da língua espanhola nos currículos das escolas atendidas pelo NRE-PG, pudemos constatar que a orientação desse NRE estava correta quando se afirmava que o espanhol somente poderia fazer parte das disciplinas em horário regular de aula quando houvesse uma manifestação de interesse pela comunidade. Se em determinados momentos não sabíamos como era possível movimentar a comunidade para a escolha da LE, em outros momentos, descobrimos que alguns caminhos podem ser trilhados principalmente quando há uma união da universidade (mais especificamente, do curso de Letras), dos/as professores/as da área de LEs, das comunidades escolares, da equipe do NRE (principalmente a que atende as LEs) e divulgação na mídia televisiva, na rádio e nos mais variados espaços da internet.

Além disso, é importante esclarecer que, se a chefe do NRE-PG, na edição de sua fala na reportagem feita pela RPC TV, não se posicionou sobre a implantação da língua espanhola na matriz curricular da maneira que julgávamos mais acertada, no decorrer das manifestações dos professores/as de LE e de alunos/as e professores/as do curso de Letras da UEPG, organizou sua equipe para orientar a comunidade escolar atendida por esse NRE, sempre de acordo com a lei e as diretrizes mais específicas do estado do PR, para responder às necessidades e aos interesses que estavam sendo discutidos de maneira democrática e aberta.

4 Políticas linguísticas e planejamento linguístico são feitos com o quê?

No PR, como pudemos constatar, a leitura da Lei 11.161/2005 permitiu certos planejamentos linguísticos, entre eles, a escolha da LE a compor a matriz curricular feita pela comunidade escolar e a implantação do espanhol, se não for a LE ofertada na grade do Ensino Médio, no CELEM.

Se não temos notícias de que a SEED-PR tenha desenvolvido um planejamento linguístico, a partir de orientação aos seus NRE, em favor de garantir a escolha da LE a compor a matriz curricular pelas comunidades escolares, uma vez que o caso do NRE-PG parece ser uma exceção, então é possível concluir que esta Secretaria lança estratégias de publicar pareceres e deliberações que não divergem da Lei 11.161/2005 e demais leis e documentos oficiais que orientam o trabalho com a LE nas escolas e até uma proposta de matriz curricular mais democrática (Instrução 020/2012), sem a

intenção efetiva de praticar ações que tornem o ensino realmente menos monolíngue na área das LEs.

Em termos legais, assim, a SEED-PR apresenta um discurso que pode, à primeira vista, revelar uma intencionalidade de construção curricular mais plurilíngue para as LEs nas escolas paranaenses, tanto por meio da matriz curricular quanto do CELEM. No entanto, na prática, vivenciamos matrizes curriculares focadas no ensino de uma única LE (na maioria dos contextos, o inglês).

Ou seja, se a política linguística da SEED-PR indica um posicionamento que traz possibilidades de superação da visão monolíngue para o ensino de LE, seu planejamento linguístico atual, para o Ensino Fundamental II, propõe manter o inglês no horário regular de aula e, para o Ensino Médio, também continuar com o inglês no horário regular e o espanhol no CELEM. Ademais, conforme as especificidades do CELEM¹⁵, o espanhol fica com matrícula facultativa para alunos/as.

A SEED-PR, dessa forma, demonstra compreender que está cumprindo a Lei 11.161/2005 implantando o idioma espanhol no CELEM. Inclusive, valeria até um estudo mais aprofundado a respeito dos idiomas ofertados no CELEM em todo o nosso estado, pois pela realidade vivenciada em Ponta Grossa, esse espaço, que deveria ser o da pluralidade linguística (pois há a possibilidade de oferta de até nove LEs diferentes), acaba se limitando, na maioria das vezes, ao ensino do idioma espanhol¹⁶. Nessa perspectiva, não seria arriscado afirmar que a SEED-PR defende dois tipos de monolinguismo: no horário regular de aula, os/as alunos/as estudam inglês e, para os/as interessados/as em estudar mais uma LE, há a oferta da língua espanhola no CELEM.

Resumindo, o planejamento linguístico para a educação pública no contexto paranaense tem se mantido inerte, uma vez que, com toda a publicação de leis e outros documentos que garantem um currículo mais plurilíngue na área das LEs, ainda se privilegia uma matriz curricular com sete anos de estudo em horário regular de aula de um único idioma, que é o inglês.

¹⁵ É importante ressaltar que somente terá a oportunidade de estudar uma LE diferente do inglês o/a aluno/a que realmente conhecer o que é o CELEM, que optar por outra LE para estudar e que puder estar na escola em horário contraturno.

¹⁶ No quadro de demanda do CELEM 2014 para o NRE-PG, constatamos a abertura de curso de LE em cinquenta e cinco escolas, sendo que somente quatro delas têm mais de uma LE em curso. No total, há cursos de espanhol em trinta e nove escolas, cursos de inglês em dezoito escolas, uma turma de francês em uma escola e duas turmas de alemão em uma escola. Nesse contexto, a oferta de inglês no CELEM pode ser considerada elevada porque, como houve inserção da língua espanhola na matriz do ensino médio em muitas escolas do NRE-PG, houve um interesse maior por abrir CELEM de língua inglesa no contraturno.

Acredito que a fase de espera ao cumprimento da Lei 11.161/2005, somente por meio de políticas linguísticas e planejamento linguístico por parte do governo estadual e da SEED-PR, no que se refere à implantação do espanhol nas matrizes das escolas públicas, precisa ser superada. O caso do NRE-PG pode indicar que já estamos iniciando outro momento de discussão a respeito do monolinguismo do inglês em nossas matrizes curriculares e implantação de outras opções de LEs nas grades do Ensino Fundamental II e Médio.

A área de língua espanhola, a meu ver, somente tem a ganhar com essa discussão, mas precisa abrir os olhos para a diversidade de LEs que podem compor as matrizes curriculares e promover um debate mais democrático com as comunidades escolares a fim de valorizar o interesse de cada uma delas pelo aprendizado de diferentes idiomas. Assim, a Lei 11.161/2005 garante a inserção da língua espanhola em nível Médio, mas não precisamos compreender essa lei como uma forma de substituir o ensino de inglês pelo espanhol simplesmente.

A SEED-PR, por sua vez, precisa urgentemente desenvolver um planejamento linguístico que seja mais claro e que oriente de forma mais efetiva todos os seus NRE no que se refere à escolha da LE pelas comunidades escolares. No caso da área de LE, ter uma política sem planejamento linguístico é ficar em cima do muro, é manter o que já está posto sem discussão. A pergunta é: até quando a SEED-PR vai sustentar essa posição? Teremos nós, professores/as da área de LEs e membros de comunidades escolares, que tirar a SEED-PR de cima do muro, fazer com que essa Secretaria se responsabilize mais efetivamente pela área de LE e trace planejamentos linguísticos que discutam e superem o monolinguismo?

Minha experiência, a partir do caso vivenciado com o NRE-PG, me diz que sim. Quem faz política linguística e planejamento linguístico, então, não é somente uma Secretaria de Educação, nós também fazemos. Não adianta esperar que as decisões partam da SEED-PR para chegar até nós, professores/as de LEs e comunidades escolares. O movimento também pode ser outro: professores/as universitários/as dos cursos de Letras (de IES públicas e particulares), professores/as de LEs do quadro efetivo da SEED, coordenadores/as da área de LEs dos NRE e comunidades escolares precisam interagir de modo a se organizar para promover discussões a respeito da inserção do idioma espanhol nas matrizes curriculares, da diversidade das LEs que podem compor os currículos escolares e o quadro do CELEM e, principalmente, do direito que a comunidade tem de escolher a LE que quer estudar.

E, após a implantação do espanhol ou outros idiomas nas escolas, o trabalho continua. No caso de Ponta Grossa, começamos a vivenciar as consequências de um currículo um pouco mais aberto à possibilidade de se ter diferentes LEs na matriz curricular. Nesse novo contexto, uma problemática se gerou, pois na transferência de alunos/as de uma escola para outra, nem sempre a grade de LE passou a corresponder. Por exemplo, um aluno que estuda o 6º ano em uma escola com espanhol na grade e, no ano seguinte, pede transferência para uma escola com inglês na grade, irá para o 7º ano sem os conhecimentos de inglês do ano anterior.

Como lidar com a questão da aprendizagem dos/as alunos/as em um contexto em que há, pelo menos, duas LEs na matriz curricular tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio? Essa pergunta foi lançada por uma professora de espanhol que atua em uma escola que tem a língua espanhola na grade para alunos de 6º ao 9º ano. Ela relatou, em minha ida à escola para atender ao estágio, a problemática de receber alunos/as de outras escolas que nunca haviam estudado espanhol anteriormente.

Acreditando que a universidade tem função primordial no processo de inserção do espanhol nas escolas, juntamente com uma professora de estágio de inglês da UEPG, propus um projeto de extensão, “A inserção do espanhol e do inglês nas escolas públicas de Ponta Grossa: uma parceria possível”. Esse projeto, para as áreas de espanhol e inglês, tem por objetivo geral tratar da política de inserção das línguas espanhola e inglesa nos currículos da escola pública no NRE-PG e propor ações de intervenção que auxiliem professores e alunos/as na construção de processos de ensino/aprendizagem de inglês e espanhol de mais qualidade.

No tratamento da política de inserção, analisaremos leis que fundamentam as políticas linguísticas, principalmente para LEs, no Brasil e, no que se refere às ações, promoveremos intervenções na realidade escolar de escolas públicas do NRE-PG que tenham espanhol e inglês na matriz curricular do Ensino Fundamental II e Médio. Essas ações de intervenção serão de reforço e de complementação de estudos em ambas as línguas e serão conduzidas por graduandos/as dos cursos de Letras do 1º ao 4º ano sob orientação da coordenação e supervisão do projeto.

Inserir espanhol e outras LEs nas escolas está assegurado por lei desde a publicação da LDB 9.394/96. No caso do espanhol, a Lei 11.161/2005 esclarece que essa LE é obrigatória no Ensino Médio. Ou seja, a única LE que está de maneira explícita, em termos legais, citada como necessária ao currículo do Ensino Médio é a espanhola. No entanto, o entendimento dessa necessidade ocorreu de maneira diferente

nos estados brasileiros e o modo de atender a essa necessidade também. No caso do PR, o espanhol vai se firmando no CELEM e em contraturno, sendo que o número de alunos/as matriculados/as não corresponde à totalidade de estudantes do nível médio; ao contrário, pelo que constatamos na realidade do NRE-PG, as turmas de espanhol estão diminuindo gradativamente. Ou seja, o contraturno não está favorecendo a ampliação do estudo do espanhol nas escolas paranaenses, o que acaba acarretando em um cumprimento muito restrito e limitado da proposta estabelecida na Lei 11.161/2005.

O caso do NRE-PG, assim, é uma exceção à regra estruturada pela SEED-PR. Tal exceção somente pode ocorrer porque houve um empenho dos atores da UEPG, principalmente do curso de Letras Espanhol e do PIBID Espanhol, dos professores de espanhol desse NRE e das comunidades escolares em pedir e discutir o cumprimento da LDB 9.394/96 e da Lei 11.161/2005.

Atualmente, estamos em outro momento, tratando de verificar as consequências da escolha do inglês e do espanhol pelas escolas e buscando que a UEPG, nos seus cursos de Letras, possa discutir essa implantação e propor formas de colaborar (projetos de ensino, pesquisa e extensão) para que o ensino/aprendizagem dessas línguas ocorra com qualidade.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Lei 9.394/96*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <http://www.camara.gov.br>. (20/03/2014).

_____. *Lei 11.161/05*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005, p. 1. <http://www.camara.gov.br>. (20/03/2014).

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica: Brasília: Ministério da Educação, 2006. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf. (20/03/2014).

COSTA JÚNIOR, José Carlos da. Crescimento das licenciaturas em letras-espanhol no Brasil entre 2010-2015 e estudo de caso do ensino de espanhol a nível fundamental e médio do município de Juiz de Fora. In: *Anais do III Colóquio do GEPPELE*. Universidade Federal do Ceará, 2015, p. 129-141.

MACIEL, Daniela Terezinha Esteche. *A implantação da Língua Espanhola no Ensino Médio Público do Município de Ponta Grossa-PR: conquistas e desafios*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação-Linha de pesquisa: História e Política Educacionais). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.

NRE PONTA GROSSA. *Demanda CELEM 2014*.
http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/EDUCACAO_BASICA/CELEM/DEMANDA_CELEM_2014_PAGINA1_2.pdf. (05/05/2014).

PARANÁ. *Deliberação 06/09*. Implantação do Ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/deliberacao0609.pdf>. (05/05/2014).

_____. *Instrução 004/2010*. Orienta a oferta da disciplina de Língua Espanhola, nos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino que ofertam Cursos de Ensino Médio, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos; de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio; de Educação Profissional de Nível Médio Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e, de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade Normal de Nível Médio.
<http://www.lem.seed.pr.gov.br/arquivos/File/celem/instrucao42010.pdf>. (05/05/2014).

_____. *Instrução 021/2010*.
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao212010.pdf>. (05/05/2014).

_____. *Instrução 020/2012*. Matriz curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Educação Básica.
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf>. (05/05/2014).

_____. *Instrução 010/2013*. Critérios para implantação e funcionamento de cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e atribuições para os profissionais com atuação nos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná.
<http://www.ctaceebjapaulofreire.seed.pr.gov.br/uploads/c8c90332-9962-d0a7.pdf>. (05/05/2014).

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. *Língua Viva, Letra Morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342 f. Tese de Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana. FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RPC TV. *Nem todas as escolas cumprem a lei que determina ensino de espanhol*.
<http://globo.com/rpc/parana-tv-1a-edicao-ponta-grossa/v/nem-todas-as-escolas-cumprem-a-lei-que-determina-ensino-de-espanhol/2447992/>. (27/04/2014).

Enseñanza de ELE, universidad y formación de profesores en el 10º Aniversario de la Ley 11 161/2005: otras miradas, nuevas perspectivas

José Alberto Miranda Poza¹⁷

Resumen: En este artículo se presenta una reflexión a propósito del alcance y la repercusión que, para la enseñanza del español en Brasil, ha representado la denominada **ley del español**, diez años después de su aprobación. Para ello, partiendo de los contenidos de la propia ley, se evalúa cuál es la situación actual tanto en lo que se refiere a la formación de profesores como a la implementación y oferta de la disciplina en la enseñanza de primer y segundo grado. Una vez diagnosticada una falta de adecuación entre los resultados efectivamente alcanzados y las perspectivas que ofrecía la ley, se realiza un análisis crítico y argumentativo que atañe a los ámbitos administrativo-institucional y estrictamente académico, momento en el que se enlaza con el papel que, a criterio del autor, debe cumplir la universidad en este pleito. Finalmente, se concluye que, a pesar de la década transcurrida, el colectivo de profesores y asociaciones de profesores y estudiantes de español en Brasil debe afrontar importantes retos en la búsqueda de nuevas perspectivas que sitúen la enseñanza de una lengua extranjera como el español en un lugar destacado como el que se presumía cuando hubo la promulgación de la ley federal.

Palabras clave: Ley 11 161/2005; formación de profesores ELE; enseñanza de lenguas extranjeras; universidad y enseñanza.

Abstract: This paper presents a reflection on the scope and impact that the so-called **law of Spanish** has represented for the teaching of Spanish in Brazil, ten years since its approval. To this end, and considering the very law content, the current situation is evaluated both as regards the training of teachers as well as the implementation and availability of the course in primary and secondary schools. Once the lack of fit between the actually achieved results and the prospects the law had promised is diagnosed, a critical and argumentative analysis involving the administrative, institutional and the strictly academic frameworks will be developed, at which time, the reflections will be linked to the role the university should play in this whole issue, according to the author's criterion. Finally, it can be argued that despite all this time span, a decade to be precise, the whole of teachers and associations of teachers and students of Spanish in Brazil must face great challenges in the pursuit of new prospects that put the teaching of a foreign language such as Spanish in a prominent place as intended at the time of enactment of the federal law.

Keywords: Law 11,161 / 2005; SFL teacher training; foreign language teaching; university and teaching.

Introducción: puntos de partida y de llegada

El punto de partida debe hacer alusión, necesariamente, al texto de la bautizada como **ley del español**, que se corresponde oficialmente con la denominación técnica que da parcialmente título a este artículo. En ella, como ya se ha repetido hasta la

¹⁷ Doctor, Profesor Asociado de la Universidad Federal de Pernambuco, Profesor Permanente del Programa de Posgrado en Letras de la UFPE. E-mail: ampoza@globo.com.

saciedad –basten aquí, entre otras muchas, las referencias a los trabajos que hemos escogido para fundamentar el presente estudio: González (2009), Mendoza Villalba (2007), Alet (2009), Miranda Poza (2012) –, se alude, en tan solo siete artículos, a la instauración de la obligatoriedad de la oferta, por parte de la red pública, de la asignatura lengua española en la Enseñanza Media – de elección facultativa por parte del alumno –, se faculta la inclusión del español en el currículo de la Enseñanza Primaria, se habla del apoyo que recibirán por parte del gobierno federal los estados para la implementación de la ley y se establece un plazo de cinco años, hasta 2010, de transición hasta su adecuada implantación.

Ahora bien, en 2015, transcurridos diez años, ¿cuál es el punto de llegada? Tenemos, por un lado, las – a nuestro entender, justas – reclamaciones de asociaciones de profesores de español de Brasil – expuestas de forma pública y notoria, más allá de que se compartan las posiciones adoptadas por cada cual – y, por otro, de forma tal vez menos conocida o con menor repercusión pública, las de licenciados egresos de las universidades y centros de enseñanza superior brasileños que exigen la convocatoria de plazas de profesor de español en la Enseñanza Media, algo que, sorprendentemente, se ha tornado *rara avis* en las convocatorias de los diferentes estados de Brasil.

No acaban aquí las reivindicaciones que encontramos en este punto de llegada, es decir, derivadas de la situación que actualmente vive la enseñanza de la lengua española en Brasil, a pesar de la promulgación de esa “ley del español” en 2005. Cabría preguntarse, en segundo término, cómo se está aplicando la ley allí donde se aplica o donde se pretende aplicar. Y queremos subrayar este hecho, porque pocas veces se hace referencia a la situación del español en estados periféricos o, si se ha hecho, lo ha sido con menor hincapié que en los grandes estados del Centro o del Sur de Brasil: São Paulo, Río de Janeiro, Minas Gerais, algunos estados del Sur, en especial, de aquellos con territorios fronterizos con países hispanohablantes, lo que desata, a su vez, otros debates a propósito del contacto de lenguas. Lo que queremos decir ahora es que, sin ir más lejos, en Pernambuco, por ejemplo, el intento de aplicación de la ley ha resultado completamente decepcionante, como tendremos oportunidad de exponer más abajo.

Una tercera cuestión, no menos decepcionante que las anteriores, surge con relación al punto de llegada: la falta casi completa de implicación en la implementación de la ley por parte de la administración municipal, es decir, la poca o casi nula recepción que tuvo/tiene su artículo segundo – que trata de la posibilidad de inclusión del español

en el currículo de la Enseñanza Primaria a partir del 5º curso –, aspecto este que incumbe a la esfera municipal.

No nos parece que el recurso a la creación, por parte de estados y municipios, de los Centros de Enseñanza de Lengua Extranjera pueda paliar las carencias de aplicación de la ley. En primer lugar, porque son conocidas las diferencias entre la enseñanza reglada y no reglada y porque el público al que van dirigidas tampoco lo es. Todo eso, por no hablar de la cualificación y las condiciones de la mayor parte del profesorado. Por tanto, el fomento de este tipo de Centros, muy loable, no debe desviar o zanjar la cuestión principal que nos preocupa.

Lo cierto es, una vez más, que, a pesar de todo lo que de bueno pudiera ofrecer la ley, en la práctica, no ha hecho sino aumentar las diferencias entre lo que se enseña en las escuelas privadas y en las de titularidad pública, en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y de español en particular.

Todas estas apreciaciones negativas mucho tienen que ver con otra cuestión general sobre la que entendemos que no se ha llamado la atención en su justa medida: ¿Cuáles son, en la práctica, las políticas públicas en materia de enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil? Queremos anticipar ahora en la introducción solo dos datos, enormemente significativos a nuestro entender: una hora de clase por semana destinada al estudio de la lengua extranjera (cincuenta minutos, en la práctica) y el correspondiente peso de las lenguas extranjeras en el Examen Nacional de Enseñanza Media que permite el acceso de los candidatos a los centros públicos de nivel superior (ENEM), 5 preguntas sobre un total de 65 en la prueba que versa sobre “Lenguajes, códigos y sus tecnologías”. No se llega ni al 10% del ejercicio, y además, se debe elegir entre inglés y español.

Políticas públicas en enseñanza de lenguas extranjeras, que contrastan, de repente, con el mundo de la universidad y la investigación. Porque, de súbito, alguien debió percibir que el nivel de conocimiento de lenguas extranjeras por parte de los graduandos en las universidades brasileñas no era el más adecuado para hacer frente a las necesidades que impone el mundo actual. Se detectó que no pocos de los alumnos – y, a veces, profesores – que viajaban al exterior para estudiar, intercambiar o ampliar conocimientos volvían a su origen antes de concluir el período previsto por culpa de una falta de conocimiento del idioma extranjero. Y es entonces cuando nace el programa Ciencias sin Fronteras y otras acciones paralelas, como el incluir en unos casos y aumentar en otros, en los planes de estudio de muchas Licenciaturas, Ingenierías y

estudios superiores en general, asignaturas de lengua extranjera instrumental. En resumen, de nuevo, se percibe la improvisación y la precipitación ante una realidad indeseada, pero palpable.

Destacamos un último punto para cerrar este apartado: el papel de la universidad como formadora de futuros formadores, profesores y educadores de lengua extranjera, en todos los niveles (graduación, especialización, posgrado). Sin olvidar que Brasil está experimentando: evoco con mis palabras la experiencia en el ámbito que nos toca de la institucionalización de las Licenciaturas en la Modalidad a Distancia (EaD) a través de la Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Los caminos recorridos: luces y sombras

No es difícil colegir, de todo lo anteriormente expuesto, que “del dicho al hecho hay un gran trecho” (GONZÁLEZ 2009: 6), que una cosa es la ley escrita, incluso su espíritu y otra muy distinta cómo se aplica y cuál es la realidad que efectivamente resulta.

Hablábamos más arriba del estado de Pernambuco, a modo de ejemplo, y de ejemplo poco citado, en la bibliografía y los estudios al uso. En ese proceso de implementación de la ley, recibí personalmente el primer impacto cuando, en mi calidad de Jefe de Departamento de Letras, en 2010, recibí la visita de una profesora que era asesora del Secretario de Educación de Pernambuco y que venía a proponer, a grandes rasgos, una especie de habilitación-relámpago oficial por parte de la UFPE, “com apostilha de habilitação no diploma de cada professor” incluida, consistente en una especie de capacitación de profesores en activo de la Red Estatal, aprovechando períodos de vacaciones y recesos académicos de dichos profesores – del área de Letras. La idea era que en seis meses esos profesores quedarían habilitados para impartir español en la red estatal. El área de español se negó en redondo a la propuesta, aduciendo, de entrada, la existencia de un banco de trabajo compuesto por los alumnos ya egresos de nuestra propia universidad y de otras que, al menos, poseían la doble titulación, reclamando además, la apertura de concursos para cubrir esas plazas. La respuesta fue el silencio y la justificación para no convocar concurso, la presupuestaria. Y así sigue la cuestión, en mayor o menor medida, hasta hoy, pues el número de plazas ofrecidas para la enseñanza de español ha sido exiguo. Alguien se preguntará cómo se

está impartiendo español en Pernambuco: la respuesta la obtuvimos a través de una investigación que llevamos a cabo, en un proyecto que aún sigue abierto, desarrollado con la colaboración de alumnos de los primeros cursos de la Licenciatura y que lleva por título “La enseñanza de la lengua española en Pernambuco” (Programa BIA en convenio de colaboración de la UFPE con la FACEPE, N° 0141-8.02/11 y 0142-8.02/11). En los trabajos presentados se destaca, entre otros, el hecho de que el español se imparte en no pocos centros alternando el año/la serie con el inglés, es decir, en los cursos pares, por ejemplo, se imparte español y en los impares, inglés. Otra **solución**, que en todo o en parte está siendo adoptada en algunas escuelas o redes de escuelas particulares y que ha sido debidamente denunciada por colectivos de docentes, fue la propuesta de tercerización de la enseñanza de lenguas extranjeras, por ejemplo, en São Paulo, como relata Alves 2010 – para el caso del inglés –, lo que está ocurriendo también, incluso en el nivel superior, en universidades particulares de todo el país y en no pocos colegios particulares.

Entendemos que solo en este contexto podría tener cabida la irrupción de la propuesta por parte de las autoridades gubernamentales brasileñas, a través de acuerdos de estas con instituciones de otros países, concretamente, con el Instituto Cervantes, tendente a la formación a distancia de profesores de español en Brasil con su consiguiente habilitación para la práctica docente. Este hecho produjo las reacciones adversas ya conocidas en las que subyacían/subyacen varias cuestiones. Una, en especial, se revela indiscutible, y está basada en la nada sutil diferencia que existe entre conocer/saber una lengua y ser profesor de esa misma lengua – ya sea materna o extranjera. Los cursos que se ofrecían, a lo que parece, consistían, en sustancia, en la formación en lengua española de profesores a través de la Plataforma AVE (Aula Virtual de Español), lo que en principio, más allá de cualesquiera otras consideraciones a propósito de la bondad o no y/o de la adecuación o no de los contenidos desarrollados en la plataforma para el contexto específico de Brasil (ABIO et al. 2010), es a todas luces insuficiente como para distinguir al usuario, al final del proceso, con la cualificación – léase, si se prefiere, habilitación – de profesor de lengua extranjera.

Por ello, no podemos compartir en absoluto algunas de las afirmaciones que circulan por la bibliografía al uso, a pesar de ser de autoría de reconocidos investigadores de la lengua española. Evocamos con nuestras palabras, un fragmento que extraemos de las conclusiones a las que llegaba Moreno Fernández (2005: 33), cuando abordaba la situación del español en Brasil, justo el mismo año de aprobación de

la **ley del español**. La urgencia administrativa en la formación de profesores no puede reducirse al DELE – ni a ningún otro diploma similar, añadimos –, ni aun en el caso de acrecentado con los aderezos didáctico-pedagógicos que vagamente se apuntan:

En estos momentos, ante la necesidad de formar profesores, sería oportuno que el Ministerio de Educación de Brasil permitiese a las universidades reconocer el DELE Superior con el fin de que los titulados superiores, con la debida complementación pedagógica, pudieran recibir la habilitación para enseñar español en la Educación Básica.

Otro asunto muy diferente sería la discusión una por una de las ponderaciones que los citados especialistas ofrecen de la plataforma. Quisiera problematizar, siquiera de pasada, dos de ellas. Una hace referencia a una desatención de los materiales a las OCEM: “reforçam-se nele [o material da AVE] estereótipos [...] convenções e práticas próprias de uma sociedade europeia bastante competitiva, bem distante ao menos de uma parcela de nossos alunos” (ABIO et al. 2010: 7). Afirmar que solo la sociedad europea participa de la competitividad resulta, cuando menos, discutible o es algo parcialmente cierto. Pensemos en los EUA, que pertenecen al continente americano, o en el caso de Japón (Asia), junto a no pocos países del Oriente Medio, que tampoco son Europa. El hecho de que no represente la realidad de una parcela de los alumnos brasileños es tan cierto como que tampoco representa a alumnos poco favorecidos de esos mismos países. Podría sugerirse alguna adaptación puntual, pero no conozco observaciones semejantes o equivalentes a lo que se exige en exámenes y materiales recomendados para el estudio del inglés y obtención de diploma de nivel (TOEFL) o en el DELF/DALF que ofrece Alliance Française, incluso aquí en Brasil. Sorprende la consistencia con la que se producen esas afirmaciones solo en el caso de la lengua española y no haya reacciones semejantes para casos similares con las demás lenguas extranjeras.

Pero no solo es este aspecto en el que queremos detenernos, sino también en la observación que se hace en el referido estudio a propósito del tratamiento de la diversidad lingüística y cultural en la plataforma: “por que nossos alunos deveriam aprender uma variedade historicamente privilegiada no ensino dessa língua [espanhol] no Brasil, mas *não compatível* com outras variedades presentes em nosso continente, com as quais nosso aluno poderá ter maior contato?” (ABIO et al. 2010: 7). Es verdad que hay variedades de la lengua española en América que, por su proximidad geográfica

con Brasil, cabe argumentar una posibilidad mayor de toma de contacto por parte del estudiante brasileño. Pero, antes de matizar esto último en su justa medida, no acabamos de entender completamente el alcance de la expresión “não compatível”: ¿se quiere dar a entender, quizás, que no hay niveles de mutua comprensión absoluta entre las distintas variedades de la lengua española? O, en otros términos, ¿un argentino no se entiende con un español, sus variedades “no son compatibles”? Y, lo de siempre: es verdad que en la plataforma AVE se ofrece, en virtud de su origen, la variedad del español de Castilla, pero, sin salir del ámbito geográfico-administrativo de España, ¿acaso un andaluz, un murciano, un extremeño no son conscientes de la particularidad de la variedad que les es propia con relación al estándar propuesto?

Por último, tampoco se justifica mucho la probabilidad de toma de contacto. Así, hablando del programa Ciencias sin Fronteras en lo que atañe a la lengua española, el primero y en ocasiones el segundo país extranjero de destino de lengua no portuguesa de los estudiantes de gran parte de las universidades públicas brasileñas es España. Eso por no hablar de lo que acertadamente aduce Mendoza Villalba (2007: 1):

El mundo moderno, y con singularidad el siglo XXI, marca un ritmo vertiginoso en cuanto a la comunicación. El progreso tecnológico ha vuelto verosímil, en la práctica, la comunicación instantánea entre dos puntos geográficos de la tierra, por más que se localicen en polos opuestos, o en las antípodas, uno de otro. Es decir, más que nunca las sociedades humanas tienen la posibilidad de entrar en contacto entre sí y reducir las distancias reales que las separan con una celeridad inaudita.

En resumen: entendemos que no se privilegie ninguna variedad, en especial, la española, pero también que no se desestime, porque no hay argumentos para ello.

Baste aquí, para zanjar, en la medida de lo posible, esta cuestión, hacer mención de lo que apunta Alet (2009: 11) a propósito de la nueva concepción de realidad lingüística panhispánica: “[...] la nueva política panhispánica de la RAE y la AALE – con las cuales la RAE ha intensificado las relaciones recientemente – que reconoce una identidad común como lazo de unión de la diversidad de las naciones miembros del mundo hispanohablante”.

En modo alguno queremos destacar estos aspectos con la intención de echar más leña al fuego, sino al contrario. En efecto, este tipo de discusiones y exigencias, por parte de unos y de otros, estas luchas de poder, sin duda están motivadas por la abertura de un mercado de trabajo y editorial inmenso. Ante esa situación, surgieron dos

movimientos opuestos que pretendían/pretenden tutelar este dificultoso proceso: las fuerzas externas – y muy especialmente, España y su entorno oficial – y las fuerzas internas, que se resisten a la tutela externa en el más amplio sentido de la palabra. Ahora bien, anótese el hecho de que cuando la tutela, el modelo de estudio/lengua, viene auspiciado por un país americano, la resistencia, en muchos casos, no es que sea menor, sino que se siente incluso como conveniente. Y la pregunta podría acrecentarse *ad infinitum*: ¿Un colombiano habla como un mexicano, o un chileno como un puertorriqueño, etc.? Y no queremos seguir por ese camino, porque, a nuestro juicio, estos desencuentros, en especial de la forma enconada en que se han producido ha dejado en las esferas oficiales brasileñas una imagen negativa, lo cual ha redundado en una excusa política para la inacción en el área de la enseñanza de la lengua española en Brasil. Solo así cabe explicarse el retraso que, con relación a otras lenguas como el inglés y hasta con el francés, ha padecido/padece la implementación de la lengua española dentro del Programa Ciencias sin Fronteras en Brasil, siendo España, como antes hemos indicado, el primero o segundo lugar de destino para muchos alumnos universitarios brasileños, amén de la amplia bibliografía escrita en lengua española, oriunda de países hispanoamericanos, que componen el elenco de lecturas obligatorias universitarias en el área de las Ciencias Naturales en los centros universitarios brasileños.

Pero no solo queremos apuntar situaciones conflictivas, cuando no decepcionantes. Ha habido acciones muy positivas desarrolladas especialmente a raíz, o como consecuencia inmediata/necesaria, de la promulgación de la ley consistente en la casi generalización de la creación de licenciaturas plenas en lengua extranjera – y no solo en lengua española. Mucho más allá de lo que representaba la preparación de un futuro profesor en el formato de “habilitación”, se intenta buscar una mayor especialización del profesional que va a impartir su docencia en lengua española o inglesa.

En cualquier caso, cabe aquí hacer un nuevo inciso. Entendemos que esa antigua identificación que en todo Brasil es perceptible en el imaginario de profesores y alumnos, en el sentido de que Letras es Portugués, y como mucho, algo más, si cabe, de añadidura, no debe confundirnos metodológicamente como ocurre demasiadas veces. No debe concebirse la existencia de una jerarquía del portugués frente a las demás lenguas extranjeras y tal vez sea este el detonante de otro problema, que se traspaasa a las leyes y orientaciones curriculares nacionales.

En las orientaciones oficiales se tomaron decisiones y perspectivas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa en Brasil, que parten del hecho de la realidad lingüística del estudiante en sus más diversos contextos de interacción social en los que se encuentra inmerso. No caben aquí ponderaciones, porque estamos hablando de lengua extranjera, si bien, invitamos al lector a posicionarse con relación a ese concepto que hemos denominado, no sabemos si con pleno acierto, como “jerarquía” de la lengua portuguesa en la concepción docente de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Por ejemplo, la negación del aprendizaje de una lengua extranjera instrumentalizada, para fines de comunicación y profesionalización (GONZÁLEZ 2009: 6; LEMOS, 2009: 90 apud GONZÁLEZ 2009), puede traer como consecuencia que olvidemos el foco que debe ser la enseñanza del idioma extranjero, que, no lo olvidemos, no es de conocimiento del estudiante, esto es, su código, aunque, no debemos caer, como aducen correctamente las dos autoras en sus respectivos trabajos, en reducir la enseñanza de la lengua extranjera “a um código gramatical, com todos os sentidos a isto vinculados: a tradução, o preenchimento de exercícios de repetição, a cópia, dentre os principais”. Porque, ahora hablando sobre el inglés, Dourado (2008), a propósito de la entonces ausencia de criterios de evaluación de los libros didácticos de lengua extranjera, diez años después de la publicación de los PCNs, insistía en la necesidad de adecuación de estos a los planes, y, a su vez, de las clases que se imparten:

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático [...] em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social (DOURADO, 2008: 131).

En este sentido, siguiendo el argumento trazado por Dourado (2008: 130), que reproduce un fragmento de los PCNs, la lectura denominada **tradicional** no cumpliría sus objetivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, pues, al concebir el texto como una entidad inmanente en sí misma, la función del alumno en las tareas de aprendizaje se reduciría a responder a preguntas estériles del tipo: “„onde o acidente ocorreu?“, „O que o autor diz na linha 2?“, cabendo ao leitor localizar e/ou traduzir trechos do texto”.

Sí y no. Una cosa es leer un texto en la escuela en la lengua del alumno, en la cual los aspectos de decodificación se desarrollan de un modo determinado y creativo, fruto de la puesta en escena de la competencia lingüística del hablante nativo y otra muy distinta las fases de aprendizaje por las que debe recorrer el aprendiente de una lengua extranjera. Querer equiparar los tiempos de competencia lingüística en la lengua materna y en la lengua extranjera es desproporcionado, no solo porque el objetivo es descubrir el código de otra lengua que se desconoce, sino por el tiempo que se dedica en la escuela a su estudio y reflexión: cinco horas por semana desde la Enseñanza Básica al portugués, una hora por semana, con todas las dificultades aducidas más arriba, para la lengua extranjera y, en la mejor de las hipótesis, desde el 5º Curso.

Se insiste mucho en esto, si bien, al mismo tiempo, se reconoce que, en realidad, muchas veces, todas estas alegrías metodológicas dan lugar, y muy en especial cuando se habla de lenguas tan próximas, hermanas, como portugués y español, a lo que Celada (2002 apud GONZÁLEZ, 2009: 6) denomina **ilusión de competencia espontánea**, “a qual se traduz numa interlíngua ou numa espécie de língua inventada decorrente de um processo de contato e de falta de conhecimentos sólidos que vem se exibindo e difundindo sem maiores problemas em espaços virtuais, e que vem, a meu ver, se consolidando como se estivéssemos criando uma nova língua”. Es decir, podemos proponer nuevas formas de enseñanza de la lengua española no estereotipadas y adecuadas a la realidad brasileña, pero a lo que no podemos llegar es a perder el foco de lo que interesa – aprender, primero, un nuevo código, diferente, por más que pueda asemejarse o parecer ser semejante al portugués –, para después o, poco a poco, en el momento adecuado, ir incorporando otro tipo de implicaciones socioculturales. En este sentido, hacemos nuestras las observaciones de Salinas (2005: 56-57):

Higgs & Clifford (apud Tarone, 1995) acreditam que a maior desvantagem de uma experiência baseada principalmente no uso comunicativo da linguagem sem dar muita atenção às estruturas gramaticais, leva o aluno a uma relativa fluência e sucesso em termos de comunicação. Porém, o aluno corre o risco de produzir formas gramaticais ou fonológicas que se desviam da norma.

Más allá del concepto de “norma”, lo que aquí interesa ahora es algo a lo que más adelante se apunta: el peligro de la fosilización no ya de los errores, sino de las formas de interlengua, de fácil comprensión en la interacción comunicativa entre quienes son hablantes de portugués y de español como lengua materna.

Queremos registrar otro ejemplo de esa, a nuestro entender, pérdida de foco, que puede llevar a consecuencias indeseadas. Soares (2010: 78), cuando realiza una revisión de los contenidos de los Parámetros Curriculares Nacionales referentes a la enseñanza de lengua extranjera, afirma:

Para a viabilização desses temas [transversais] no documento é essencial caracterizar duas questões teóricas de base: i) uma determinada visão de linguagem, isto é, sua natureza sociointeracional; ii) o processo de aprendizagem entendido como sociointeracional. Esses dois pilares são essenciais na sustentação do processo de ensinar e aprender línguas: uma visão teórica da linguagem e da aprendizagem.

Todo esto, es claro, según lo que rezan los PCNs, correcto. Pero aquí queremos dejar la siguiente pregunta relativa al objetivo de aprender lenguas extranjeras: ¿Estamos formando alumnos fluentes en lengua española o profesores e investigadores en sociolingüística, psicolingüística y lingüística aplicada?

Y esto tiene sus consecuencias: realizamos hace algún tiempo un estudio comparativo sobre los temas que habían sido objeto de pregunta en los exámenes del ENEM en 2012 y 2013 en las respectivas lenguas extranjeras: inglés y español. La contraposición de unos con otros deja entrever que las directrices aludidas más arriba por distintos autores son interpretadas de forma muy diferente a la hora de redactar las preguntas. Así, por ejemplo, en 2013, las cuestiones de lengua inglesa versaron sobre los siguientes temas: la contribución al mundo digital de Steve Jobs; un reportaje de *National Geographic* (2010) en el que se muestra cómo un estudiante, al elaborar un trabajo escolar, descubrió una manipulación de componentes químicos en Missouri; un pronunciamiento de la ONU en 2012 acerca de los Derechos Humanos en Latinoamérica; un texto sobre la Alianza de Civilizaciones y diversidad cultural, datado en 2013; y una tira de periódico en la que un niño no logra convencer a su padre de que le dé lo que desea. Se trata de temas genéricos, globalizados, a pesar de alguna mención específica al ámbito latinoamericano. Por su parte, las preguntas de español versaban sobre los siguientes temas: un poema surrealista de Gloria Fuertes; un episodio histórico sobre Malinche y Hernán Cortés; una pregunta acerca de las variedades de la lengua española; un chiste gráfico sobre nuevas tecnologías; una nana tradicional cubana en la que se destaca la atávica explotación sufrida por la población negra en el campo. Júntense estos últimos datos a la prueba de 2012, en la que se ofrece, casi en exclusiva –

en una proporción de 4 preguntas sobre 5 en total – el tema del colonialismo, a saber: a partir de una noticia sobre unas excavaciones de obra civil en Perú, se aprovecha para hablar del saqueo colonial; un texto de Galeano sobre el mismo asunto; un poema obituario cuyo tema es una Guatemala concebida como cadáver que hasta en las ropas es ya estadounidense, en función del origen de los atavíos del occiso; un texto cuyo título reza: “Las Malvinas son nuestras”; y, por último, una tira de Mafalda sobre feminismo: mujer y tareas domésticas. Ahora, comparemos estas últimas cuestiones con las correspondientes a las de la prueba de inglés ese mismo año: la información del tiempo para los ciudadanos británicos; metas marcadas por la ONU para el nuevo milenio; una tira de Garfield acerca de la situación sentimental de su dueño; una tira cómica de un periódico que versa sobre actividades escolares y los deberes; por último, una canción de Bob Marley alertando sobre la guerra que asola el mundo, con especial llamada de atención a la situación de África.

Es fácil observar que en el imaginario de los redactores de las respectivas pruebas no se produce una completa correspondencia. En efecto, parece que las preguntas del inglés están direccionadas no solo a una visión global del mundo, sino a cuestiones más **instrumentales**. Se diría, por lo tanto, que quien estudia/elige el inglés como lengua extranjera tiene/debería tener/se le supone en su imaginario ciertas cosas. Sin embargo, parece que a quien estudia/elige el español como lengua extranjera se le exige una reflexión socio-histórica como foco, esto es, se considera o se toma el estudio de la lengua española como una suerte de pretexto para, a través de él, vehicular determinados aspectos sociales, históricos, políticos, etc., es decir, se le impone una determinada visión de mundo, dejando el foco de la lengua en sí como secundario. Se diría, en fin, que, para no pocos, la enseñanza de la lengua española en Brasil representaría en cierta forma un adoctrinamiento ideológico, más allá de cualquier otro interés por el aprendizaje **instrumental** de la lengua.

Todas estas consideraciones, tanto para una lengua como para la otra, vienen presididas, por si fuera poco, por un hecho que ya destacamos en otro trabajo hace algún tiempo: la redacción de las preguntas en el ENEM es en lengua portuguesa, “lo que ya, de por sí, representa un auténtico despropósito, no importando ahora las justificaciones normativas y formales que algunos han querido otorgar a este, para nosotros hecho crucial” (MIRANDA POZA 2012: 153). Con estos antecedentes, no tiene sentido que el propio MEC, cuando se preocupa por el nivel de conocimiento – **instrumental** – en lenguas extranjeras que poseen los estudiantes universitarios, intente recuperar a

marchas forzadas, a través de programas relámpago poco menos que milagrosos – evocamos aquí el programa Idiomas sin Fronteras –, lo que no es sino una consecuencia de su propia política lingüística en la Enseñanza Básica y Media.

Propuestas y proyectos para el futuro: el papel de la universidad

Las reflexiones que hemos venido realizando hasta ahora se justifican por el hecho de que no se puede ni se debe trazar una línea fronteriza que marque las lindes entre los diferentes niveles de enseñanza. Queremos decir que los estudios universitarios no son sino el resultado de un *continuum* en un trayecto imaginario que encuentra su punto de partida ya en los estudios de primer grado. No debe extrañar, por tanto, que las consecuencias de una ley que obliga a ofrecer en los currículos de primer y segundo grado la asignatura lengua española haya acarreado consecuencias en los estudios de tercer grado.

Decíamos más arriba que una de las consecuencias positivas de la promulgación de la ley fue la proliferación de Licenciaturas Plenas en lenguas extranjeras, que hasta esos momentos solo poseían algunas pocas de las grandes universidades públicas del país. Y, al menos ante la lógica previsión de puestos de trabajo, “cabe destacar o considerável aumento de vagas para docentes formadores em universidades públicas, particularmente as federais, que embora ainda não chegue a atender plenamente as necessidades, já desponta como algo positivo nesse cenário” (GONZÁLEZ, 2009: 4).

Con todo, sería bueno enumerar algunas precisiones a propósito de este punto, en primer lugar, sobre los formadores de nuevos profesores, es decir, acerca de la formación que se le supone a ese profesor que va a ocupar esa plaza de profesor universitario. En este sentido, resulta altamente llamativo el hecho de que cuando se convocan plazas para profesor doctor, particularmente en universidades periféricas, se observa que el número inicial de candidatos es significativamente menor que en otras áreas de ámbito lingüístico: Lingüística, Lingüística aplicada y, sobre todo, Lengua Portuguesa. Incluso, el número de candidatos aumenta cuando la plaza, aunque sea dentro del área de español, se oferta con perfil literario. Esto se produce por un hecho irrefutable: salvo en el caso de la USP y, en parte, de la UFRJ, no existen en todo el país programas de posgrado con una línea de investigación específica en lenguas extranjeras – con lo que no se trata, en este caso, de una situación específica del español –, más allá

de posgrados en traducción, y no muchos. Y, a pesar de los reiterados esfuerzos para cambiar la situación, solo se encuentran resistencias, lo que no tiene ningún sentido, porque lo ideal sería formar másteres y doctores especialistas en la materia, y no, como ocurre ahora, que en la mayor parte de los casos, los profesores tienen el foco de su investigación en temas de lingüística general o aplicada y, además, por diversos motivos, saben, conocen, hablan, escriben la lengua extranjera correspondiente, pero nunca fue ese su foco, lo que genera un efecto cascada y, así, los alumnos que son orientados por estos profesores tampoco siguen una línea de investigación que le es/le ha sido ajena a su orientador.

Todo esto, por no hablar de la imposibilidad formal que existe en no pocos programas de posgrado de presentar las disertaciones y tesis en la lengua objeto de estudio, cuando el tema específico tratado es, en todo o en parte, una lengua extranjera. Estas cuestiones, que parecen casi triviales, reflejan, en la práctica, un imaginario retrógrado con relación al peso que el estudio de las lenguas extranjeras debe desempeñar también en el nivel superior. Y sorprende que estos aspectos no estén siendo debatidos con la misma dedicación e intensidad que los tratados más arriba. Y la cuestión es crucial: si hablamos de la conveniencia y hasta de la exigencia de que las universidades brasileñas sean las que asuman la difícil tarea que ello acarrea de formar a los profesores que van a dar clase en los primeros grados de la enseñanza, cabe preguntarse: ¿quién forma y cuál es la formación de los formadores de futuros profesores de lenguas extranjeras? Cabría haber abierto, a nuestro entender, una línea de investigación prioritaria en las instituciones oficiales de fomento del país – léase CAPES, CNPq – que incidiese urgentemente en la formación de profesores de lenguas extranjeras a nivel de maestría y doctorado, además, de todas las acciones que se han propuesto y se han llevado a cabo total o parcialmente, satisfactoriamente o no para la enseñanza en los otros niveles. Se necesita también invertir en el tejado de la casa, no solo en los cimientos y en las primeras plantas, pues, si la construcción carece de techo, por fuertes que sean las vigas que la sustentan – y resulta evidente que aún no lo son –, acabará por derrumbarse a merced de los vaivenes adversos – que son muchos y que se avecinan aún más fuertes por mor de la crisis que está padeciendo, entre otros países, Brasil. A no ser que alguien piense que también ese pedazo del queso deba quedar restringido a tan solo algunos programas de posgrado en Brasil, lo que sería no ya insuficiente para las necesidades reales, sino injusto desde una perspectiva constitucional, democrática y republicana. Piénsese en lo que decía hace años Moreno

Fernández (2005: 30): “Por el momento, tan solo las universidades de São Paulo y de Río de Janeiro ofrecen posgrado específicamente en Lengua Española y Literatura Española e Hispanoamericana”. Pues bien, diez años después, podemos afirmar que el panorama no ha sufrido alteraciones significativas.

Otro aspecto, el segundo, que debe ser debatido dentro del ámbito de la universidad, es el entendimiento de qué contenido debe ser objeto de estudio en el área de lenguas extranjeras, y debo advertir que en este trabajo queremos atender tan solo a los aspectos estrictamente lingüísticos, es decir, a aquellas disciplinas encuadradas bajo la denominación **lengua española** y alguna otra cosa, ya sea un número o alguna palabra o un sintagma que resulte en mayor medida esclarecedor, del tipo: **fonética y fonología del español** o **lengua española 2: fonética y fonología**. Ante la realidad lingüística que existe en Brasil en lo que se refiere a políticas públicas en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, no debe extrañar un imaginario ampliamente extendido, que consiste en concebir que las licenciaturas en lenguas extranjeras habrían de ser una especie de cursillos de idiomas, cuyo objetivo sería otorgar un nivel de fluencia en lengua extranjera, debidamente aderezado con conocimientos didáctico-pedagógicos y decorado con numerosas prácticas – hablamos ahora de *estágios supervisionados* –, tan numerosas que si los profesores no mirásemos para otro lado y fuésemos flexibles a la hora de aplicar las normativas sobre pasantía de algunas universidades como la UFPE, por ejemplo, un solo alumno sería capaz de completar las horas lectivas de español que se imparten en la red pública de la ciudad de Recife. ¿Y qué hacemos con los otros 15-20 alumnos: esperamos quince semestres para que se formen? Es decir, pesa en los planes de estudio la idea de que Letras es Licenciatura en lengua portuguesa y que las horas semanales dedicadas a la enseñanza de portugués en las escuelas públicas, cinco o más, son las mismas que en las otras lenguas.

Esta es la pregunta que nos hacemos: cuando hablamos de licenciaturas en lenguas extranjeras, ¿nos referimos a cursillos de idiomas aderezados con esto y aquello? Entendemos que no. Si bien, ese imaginario podríamos decir que oficioso respondería a una visión de lo que para muchos es o debería ser la universidad hoy: una prestadora de servicios a la sociedad, servicios que, además, proporcionen algún beneficio económico. “Este es precisamente uno de los peligros a que nos conduce una concepción excesivamente mediatizada de la universidad”, sobre el que llama la atención Pereira (2009: 50), dentro de un imaginario que dibuja a la perfección Santos (2005: 149):

[...] o atual paradigma institucional da universidade tem de ser substituído por um paradigma empresarial a que devem estar sujeitas tanto as universidades públicas, como as privadas, e o mercado educacional em que estas intervêm deve ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos.

Solo en ese contexto pueden entenderse esas concepciones utilitarias acerca de la enseñanza de idiomas y ante el panorama nada halagüeño que ofrece la enseñanza pública brasileña en este ámbito. La universidad debería dar una respuesta de emergencia en forma de mercancía ante la presión de una sociedad que demanda la formación (acelerada) de profesores, esto es, ante una necesidad de mercado. Si la Universidad, hoy, se debate entre concepciones idealistas e utilitaristas, deberíamos analizar sus verdaderos objetivos, en especial, en el campo de las licenciaturas, pues en muchos casos, estas no representan otra cosa que una mera reproducción de mercado (Miranda Poza, 2012).

Lo mismo vale decir para la proliferación de disciplinas de lenguas extranjeras instrumentales en ingenierías y licenciaturas varias. Y, aquí, más allá de cualquier otra reflexión, cabría preguntarse el porqué del rechazo que causa entre muchos docentes de lenguas extranjeras doctores el impartir estas disciplinas en la universidad, de donde surge la pregunta: ¿qué se entiende/se debe entender por enseñanza universitaria de idiomas? La respuesta a esta pregunta, que admite varias interpretaciones, debería ser el primer paso que tendríamos que dar a la hora de comprender lo que los profesores e investigadores concebimos cuando hablamos de enseñanza de español: ¿hay un único tipo de enseñanza o, por el contrario, son diversos los intereses objetivos y resultados esperados de cada uno de esos tipos? Entendemos que esas comprensiones deberían tener el oportuno debate académico, sobre todo, para no siempre enredarnos con lo mismo para acabar por no deshacer el nudo del ovillo. Y aquí cabe lo dicho para los estudios de posgrado en los programas de posgrado de las universidades brasileñas.

Y, en tercer lugar, para cerrar el círculo de las cuestiones que atañen a los estudios universitarios, quisiéramos incidir sobre un aspecto que, de nuevo, no se produce por acaso o de un modo aislado, sino que es la consecuencia directa de unas políticas públicas en enseñanza de lenguas extranjeras en Brasil capaz que crea imaginarios equivocados, y que representan todo un síntoma acerca de la situación en la que nos encontramos en nuestro quehacer profesional cotidiano los profesores de lengua extranjera que impartimos clases a nivel universitario. Cuando queremos formar a un

profesor de español, de inglés, no nos ponemos como meta enseñarlo a hablar, escribir o comprender esas lenguas. De hecho, este **conocimiento instrumental** de la lengua meta debería suponersele en mayor o menor medida al alumno que ingresa en la universidad para ser formado como profesor. ¿Hasta qué punto, en un área como las Matemáticas, pensaríamos en una clase universitaria en la que se impartieran contenidos del tipo: enseñar a sumar, restar, dividir, etc.?

Pues bien, no pocos de los alumnos que ingresan en primer curso de las Licenciaturas en lenguas extranjeras acusan una carencia de conocimiento en la lengua en cuestión. Pero volvamos en este punto a los imaginarios antes mencionados. En Miranda Poza (2012: 161-162) tuvimos la oportunidad de relatar en detalle lo que a continuación vamos a mencionar resumidamente. Un profesor investigador, Antony Cardoso Bezerra, hoy en la UFRPE, participó en una investigación en la que se intentaba determinar el conocimiento preuniversitario en lenguas extranjeras en Brasil y la repercusión que tal nivel de conocimiento tendría para el desarrollo de las licenciaturas en lenguas extranjeras. El cuestionario se aplicaba a profesores e investigadores del área. A la pregunta de hasta qué punto era importante un conocimiento mínimo de lengua inglesa para quien va a estudiar una licenciatura en esa lengua, se obtuvo, por parte de una investigadora que actuaba en un programa de posgrado en letras lo siguiente (los materiales me fueron proporcionados en borrador por el propio investigador aludido, el subrayado es nuestro):

Qualquer estudante que entra numa faculdade para se formar numa profissão não tem qualquer obrigação de ter conhecimento prévio sobre o assunto de sua formação profissional. Quando um estudante de Medicina (ou Direito, ou Filosofia ou Física ou qualquer outra área do saber) passa no vestibular, o que se espera dele/a é que tenha tido uma boa formação prévia nos conhecimentos gerais. Com o estudante de língua estrangeira é a mesma coisa. Há aqueles que têm uma formação anterior porque frequentam uma escola de línguas, mas seu conhecimento específico com a formação devida para a licenciatura só acontecerá dentro da unidade acadêmica.

En función de esta declaración se hace evidente la necesidad de un debate académico en el cual la universidad emerja como un ente con autonomía intelectual capaz de equilibrar, por un lado, la universidad formadora de profesionales y, por otro lado, una universidad que sea capaz de ofrecer una **reflexión intelectual**, fruto del **debate** y la **discusión** académicos. Esa reflexión será deudora de posturas críticas,

reflejo, a su vez, del juego social que representan los interlocutores que transitan por la vida académica. Nada más lejos del cumplimiento de modelos previamente establecidos o de esa **reproducción mecánica** de **directrices** que conducen a la **inacción intelectual**.

Consideraciones finales

Ante lo expuesto en las páginas precedentes, cabe hablar de una evidencia: diez años después de la promulgación de la **ley del español** es lícito concluir que o bien la ley no se ha implementado o, si lo ha hecho, ha sido solo en parte cuando no de forma satisfactoria.

Nuestra posición defiende que, lejos de promoverse divisiones y luchas de poder entre los docentes de español, todos juntos, dando espacio a una necesaria diversidad de miradas, perspectivas y concepciones, a través de asociaciones de profesores y otros colectivos, seamos capaces de hacer visualizar la situación precaria que vive la enseñanza de la lengua española en Brasil no solo ante las autoridades federales sino también de los estados.

Paralelamente, entendemos que debemos demarcar cuáles son los objetivos y los métodos de la enseñanza de lenguas, quién sabe si revisando los PCNs y las OCEM, pues, como se ha visto palpablemente, cuando un estudiante llega a la universidad carece de un nivel adecuado de conocimiento de lenguas extranjeras, lo cual, no ya de un modo general, sino especialmente particular en el área de Letras, presenta una serie de consecuencias negativas para el desarrollo de los estudios de tercer grado.

Sin abandonar el ámbito de la universidad, cabe incidir ante las autoridades de cada institución de enseñanza superior y ante los órganos de fomento del país, en la creación, si no de programas específicos – como los que ya existen, en todo, en la USP, en parte, en la UFRJ –, sí, al menos, de líneas específicas de investigación para paliar la carencia de profesionales de enseñanza superior con maestrías y doctorados en su área de especialidad y, si fuera posible, con trabajos escritos en la lengua meta.

Cabría, por último, registrar la situación de la enseñanza a distancia en el área de lenguas extranjeras – más en concreto en lengua española – en Brasil. Y, de nuevo, debemos llamar la atención acerca de la falta de medios para poder cumplir con unos mínimos patrones de calidad. Falta de medios, en fin, que no solo se dan en este nivel de enseñanza, sino en todos: “dificultades encontradas no contexto escolar: ausência de

laboratórios de informática, número inferior de equipamentos em relação ao número de alunos em cada turma [...] baixa velocidade na banda larga” (ABIO et al. 2010: 6), cuestiones estas que *mutatis mutandis* pueden ser traspuestas a la situación de no pocos polos de enseñanza, en especial en estados de la periferia del país.

En todo caso, debemos evitar que una situación atávica en Brasil continúe produciéndose en el contexto actual y luchar para que el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras deje de ser un privilegio para minorías.

Referencias bibliográficas

ABIO, Gonzalo; BAPTISTA, Livia M. T. R.; O’KUNGHUTTONS, Mônica F. M.; GONZÁLEZ, Neide M.; IRALA, Valesca B. A Plataforma “AVE” do Instituto Cervantes: A posição analítica da COPESEBRA. In: *Linguasagem*, São Paulo, 15, 2010, 1-13. www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao15/ave.php. (08/02/2016).

ALET, Margarita Delia. *Enseñanza del español como lengua extranjera: Las instituciones argentinas frente a los desafíos del ámbito regional e internacional*. Tesis de Maestría. Escuela de Educación/Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 2009. www.udesa.edu.ar/sites/default/files/resumenalet.pdf. (08/02/2016).

ALVES, Janice Gonçalves. *A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Letras Modernas/USP, São Paulo, 2010.

CELADA, María Teresa. *O español para o brasileiro; uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 2002.

DOURADO, Maura Regina da Silva. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. In: *Revista Linguagem em (Dis)curso*, 8 (1), 2008, 121-148.

GONZÁLEZ, Neide Maia. A lei 11.161, as Orientações Curriculares e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer e o fazer. In: *Plataforma Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro*. São Paulo, 27/08/2009. <https://espanholdobrasil.wordpress.com/2009/08/27/a-lei-11-161-as-orientacoes-curriculares-e-as-politicas-publicas-de-formacao-de-professores-a-historia-de-um-descompasso-entre-o-dizer-e-o-fazer/>. (08/02/2016).

LEMOS, Marilene A. *O Espanhol em redes de memória*. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil. Dissertação de Mestrado. DLM-FFLCH-USP, São Paulo, 2009.

MENDOZA VILLALBA, Agustín. El español en el Brasil. In: *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Cartagena de Indias, 2007.

http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/37/mendoza_villalba_agustin.htm. (08/02/2016).

MIRANDA POZA, José Alberto. La universidad ante los desafíos de la enseñanza del español en Brasil. In: *Eutomia*, Recife, 10 (1), 2012, 147-169. <file:///C:/Users/ibyte/Downloads/815-2129-1-PB.pdf>. (10/02/2016).

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 14-34.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. In: *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, 14 (1), 2009, 29-52.

SALINAS, Arturo. Ensino de espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, João. *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 54-60.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. In: *Educação, Sociedade & Culturas*, 23, 2005, 137-202.

SOARES, Adriana. Reflexões sobre os parâmetros curriculares nacionais da Língua estrangeira do ensino Fundamental do ponto de vista psicolinguístico. In: *Revista EnsiQlopédia*, 7, 2010, 77-90.

Antes e depois da lei: implicações da legislação na implantação do ensino do espanhol em Santa Catarina (1986-2016)

Luizete Guimarães Barros¹⁸
Claci Ines Schneider¹⁹

Resumo: No ano em que a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC) completa 30 anos de existência, o fio condutor deste artigo parte de uma reflexão de mão dupla sobre o divisor de águas que foi a promulgação da Lei 11.161-2005. Assim, na parte inicial, a primeira autora, presidente fundadora da APEESC, relata acontecimentos anteriores à lei a fim de recordar atividades realizadas em prol do ensino do espanhol nesse período, tendo por base sua trajetória de vida para atar laços com a perspectiva historiográfica de Picanço (2003) sobre o ensino do espanhol no estado do Paraná, no intuito de deslocar o foco para o estado de Santa Catarina dos anos oitenta até hoje. Na parte final, a segunda autora, presidente atual, complementa com dados sobre a situação do ensino de espanhol no estado catarinense, comparando cifras obtidas em pesquisa referente a 2003 e 2013, no sentido de mostrar os efeitos da promulgação da referida lei.

Palavras-chave: Leis de Educação; Ensino de LE; Língua Espanhola; Atividades da APEESC.

Abstract:

On the year that Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (Santa Catarina Spanish teachers association – APEESC) completes thirty years of existence, the conductor of this article comes from a two way reflection about the defining point which was the promulgation of Lei 11.161-2005. Thus, in the initial stage, the first author, founding president of APEESC recounts events prior to the law to recall activities carried out for Spanish teaching during this period, having as a basis her life trajectory to tie a bond with Picanço's (2003) historiographical perspective about Spanish teaching in the state of Paraná, with the goal of shifting the focus to the state of Santa Catarina from the 1980's to today. In the final part, the second author, current president, complements with data about the situation of Spanish teaching in the state of Santa Catarina, comparing figures obtained in research referring to 2003 and 2013, in the sense of showing the effects of the promulgation of the law.

Keywords: Education Laws; FL Teaching; Spanish Teaching; APEESC Activities.

Trajetória profissional

Em 1983, ao iniciar no magistério como professora efetiva de português na rede estadual de ensino de São Paulo, nutriu-me de esperança de poder lecionar língua estrangeira o fato de que a diretora da Escola Estadual de Primeiro Grau Prof. Newton Espírito Santos Ayres, em Osasco, registrasse o meu credenciamento do Ministério de

¹⁸ Professora Doutora, Adjunta, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná. Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: luizetebarrros@yahoo.com.br.

¹⁹ Professora Mestre, contratada, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), modalidade a Distância. Presidente da Associação de Professores de Espanhol de Santa Catarina (APEESC). E-mail: claciiness@gmail.com.

Educação e Cultura (MEC) para lecionar as disciplinas de português – cargo no qual ingressava –, francês e espanhol, já que meu diploma em Letras da Universidade de São Paulo (USP) – 1975 – me habilitava para dar aulas destas três línguas neolatinas.

A referida diretora estava, portanto, aplicando a lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, que “transformou a língua estrangeira numa Disciplina Complementar do Núcleo Comum/Parte Diversificada. Isso significava que a língua estrangeira poderia figurar ou não no currículo das escolas”, razão pela qual “muitas vezes a existência ou não do professor na escola determinava a existência da disciplina no currículo” (PICANÇO 2003: 42).

Na época, a opção de lecionar língua materna se dava porque, pela falta de concursos para efetivação em uma das línguas estrangeiras para a qual eu estava habilitada, tomava posse, então, do cargo de professora de uma das seis disciplinas obrigatórias do Núcleo Comum – português, história, geografia, matemática e educação física, segundo o Conselho Federal de Educação. E a realidade dos fatos, isto é, a ausência quase que total de escolas secundárias no estado de São Paulo que ofertassem outras línguas estrangeiras que não fosse o inglês – em sua maioria – e o francês – já em pequena escala – fazia com que mesmo nós, formados em licenciatura, nos adaptássemos ao teor da lei, que aventava a possibilidade de que a(s) língua(s) estrangeira(s) para a(s) qual(is) eu estava certificada pudesse(m) ser ofertadas como disciplina por definição regional ou pela escola.

Anos mais tarde, na década de 80, ao atuar como professora de espanhol da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), os professores do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) apoiaram a iniciativa, encabeçada pela professora de alemão Ingeburg Decker, do Projeto Piloto de Reintrodução das Línguas Estrangeiras nas Escolas de Primeiro e Segundo Grau de Santa Catarina, projeto pedagógico interinstitucional entre a UFSC e a Secretaria de Educação e do Desporto (SED).

Esta iniciativa conjunta entre a UFSC e a SED teve como objetivo atender às reivindicações da comunidade catarinense, bem como fazer frente aos desafios advindos da LEI 5692/71. A significativa procura pelas línguas italiana e alemã marcou, já naquela época, o espaço para ações futuras que viriam a ser implantadas na área de formação de educadores (COSTA *et al.* 2002: 15).

Esse projeto plurilíngue, apoiado pelo governo alemão, atendia à realidade multicultural do estado e visava não só a incrementar as culturas de acordo com a tradição da colonização de cada região – motivo da implementação do alemão e do italiano em regiões específicas – como também do espanhol em regiões turísticas e fronteiriças. Por essa razão, em Florianópolis, o ensino de espanhol atendia à necessidade da comunidade costeira na recepção de turistas estrangeiros, sendo que no interior nossa atuação era exígua, na época.

Projeto Piloto

Numa pequena cidade do interior catarinense, Água Doce, a língua espanhola era matéria da escola, devido, supomos, à prerrogativa da lei de ofertar a língua estrangeira conforme a disponibilidade de professores. A professora Eliete Ballestrini, nessa época, oferecia cursos de espanhol aos alunos de primeiro grau na escola pública de seu município – um povoado tão pequeno que o simples fato de constar o nome do destinatário no envelope fazia a carta chegar, com segurança, ao seu destino.

Essa cidade constava como a primeira da lista em ordem alfabética de cidades brasileiras em matéria de hispanismo, nas últimas décadas do século XX, conforme documento elaborado pela *Consejería de Educación de la Embajada de España*. Na obra de Martínez-Cachero Laseca (2008) sobre as cidades catarinenses em que, na época de sua publicação, se oferta o espanhol, o primeiro município da lista em ordem alfabética em Santa Catarina, na qual não consta mais Água Doce, é Abelardo Luz. Isso prova a oscilação das disciplinas ofertadas em termos de municípios e escolas (MARTÍNEZ-CACHERA LASECA 2008: 219).

Em língua espanhola, a atuação do Projeto Piloto realizou-se de forma mais efetiva na capital catarinense, devido a razões de ordem profissional. E o interesse prático de uma educação com atenção mais ao caráter profissionalizante que humanista atendia às prerrogativas da lei 5.692, de 1971, que, segundo Picanço (2003: 47):

[...] criava os cursos profissionalizantes no intuito de formar mão-de-obra qualificada, o papel do ensino de línguas passou a ser fundamentalmente instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de ferramenta própria para certos fins (PICANÇO 2003:47).

Nesse trecho específico, a autora se refere à manutenção do ensino apenas de inglês nas escolas, em decorrência do golpe militar e dos convênios conhecidos como MEC-USAID, isto é, Ministério de Educação e Cultura do Brasil (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID), dos Estados Unidos. Mas, desse extrato, nos interessa destacar o caráter pragmático de uma educação voltada à preparação para o trabalho, motivo pelo qual algumas escolas em especial – aquelas localizadas em bairros de grande fluxo de visitantes estrangeiros – se inscrevessem no Projeto Piloto requisitando a oferta de ensino das línguas mais faladas por esses estrangeiros.

A experiência do Projeto Piloto atendeu o anseio de adolescentes e jovens locais de receber os turistas de Canasvieiras e Ingleses, inicialmente. Em Ingleses, a Escola Estadual de Primeiro Grau Gentil Mathias da Silva foi uma das primeiras escolas de primeiro grau a oferecer espanhol aos alunos de 5^a, 6^a, 7^a e 8^a série, na época. Além desta, a Escola Estadual de Primeiro Grau Osmar Cunha, em Canasvieiras, se incluía no Projeto Piloto devido, em parte, à transformação do bairro, durante o veraneio, em um território argentino em solo brasileiro.

Há que frisar que, como experiência piloto, esse projeto tinha caráter temporário, e os professores que atuavam nessas escolas eram, muitas vezes, estudantes de graduação em Letras ou recém-formados. Em Canasvieiras, por exemplo, um aluno do primeiro ano do curso de Letras Espanhol – licenciatura dupla, Sergio Murilo Machado, atuou como professor de espanhol, sendo que em Ingleses, Rosangela Schardong foi uma das primeiras professoras, durante seu período como aluna de graduação. Sergio trabalhou também na Escola Estadual Básica Prof. Américo de Vespúcio Prates, em Barreiros, município de São José, na grande Florianópolis, nos anos finais da década de noventa.

O Colégio Estadual Simão José Hess, no bairro da Trindade, em Florianópolis, era a escola que mais se prestava à atuação desse projeto, já que acolheu, em caráter optativo, disciplinas das várias línguas estrangeiras, servindo, não só de atuação para os alunos-professores da UFSC – no caso, Ronaldo Assunção, de espanhol – como também de área de realização de estágio dos cursos de Metodologia de Ensino da UFSC, devido à proximidade dessa escola à universidade.

A grande afluência de argentinos ao litoral catarinense parece funcionar como uma justificativa dessa iniciativa, conforme atesta Sedycias (2005: 42), que sobre essa onda migratória no Brasil diz o seguinte:

A influência da presença de turistas de língua espanhola, na sua maioria argentinos, em terras brasileiras verifica-se principalmente em Florianópolis, que é considerada o terceiro polo na recepção de turistas estrangeiros no país. A capital catarinense serve como exemplo paradigmático de mudanças positivas nas esferas econômica, social e linguística que outras cidades brasileiras muito provavelmente sofrerão devido ao influxo de turistas oriundos de países hispanófonos ao longo da longa fronteira com o Brasil. Somente na temporada de verão 1998-1999, Florianópolis atraiu 2,2 milhões de pessoas, dos quais 8,4% eram estrangeiros e arrecadou US\$ 365 milhões de dólares. De acordo com a revista *Próxima Viagem* (nº 28, fevereiro de 2002, p. 46), os argentinos descobriram os encantos de Florianópolis muito antes dos próprios brasileiros, com exceção dos gaúchos. Eles se instalaram ao norte da ilha, principalmente nas praias de Canasvieiras e dos Ingleses, que se tornou território portenho, onde a língua predominante é o castelhano (SEDYCIAS 2005: 41- 42).

Esse autor, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é otimista em relação ao aprendizado de espanhol pelo contato turístico e, distante da realidade da ilha, reconhece o comprometimento do setor ao receber o estrangeiro, com a preocupação de comunicar-se em sua língua. Segundo sua opinião sobre o recebimento de turistas em período posterior ao compreendido pelo Projeto Piloto:

O turismo encontra-se em posição de destaque no setor de serviços dessas cidades, sendo fonte geradora de renda e de emprego. No caso de Florianópolis, novos negócios estão sendo implementados por meio de um programa de adequação de infraestrutura à realidade turística da cidade. Para atender às necessidades e prestar a devida recepção aos turistas estrangeiros, a capital catarinense conta com profissionais treinados, com conhecimento e domínio de língua estrangeira – principalmente o espanhol – para atender adequadamente os visitantes. Por este fato é atribuída grande importância ao aprendizado da língua espanhola. Os cursos de idioma são bastante procurados, principalmente por pessoas que trabalham nas áreas de turismo, hotelaria e entretenimento, como recepcionistas de hotéis, boates, restaurantes e aeroportos, garçons, gerentes, caixas, telefonistas, taxistas, motoristas de ônibus e guias de turismo, agentes de viagens e outros (SEDYCIAS 2005: 42).

O autor apresenta dados das décadas iniciais do tratado MERCOSUL, com cifras dos anos finais do século XX: 1998-1999. Há que frisar, no entanto, que a grande afluência de hispânicos à ilha do Desterro parece sustentar a consequência natural da crescente demanda por cursos de língua espanhola por parte da população catarinense. Essa relação, no entanto, nem sempre se manteve proporcional, dada a maneira empírica e improvisada como o florianopolitano adquire a língua do estrangeiro no momento do contato. Caso fosse direta a proporção entre visitantes argentinos e o interesse por

curso de espanhol, as ações em prol da difusão do castelhano teriam sido mais frutíferas do que as que apresentamos a seguir.

Criação da associação estadual de professores de espanhol em Santa Catarina: APEESC

Na década anterior à criação do MERCOSUL, os professores universitários de espanhol decidem pela criação de uma associação, à maneira como vinham fazendo os outros estados da união – Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. De acordo com a página 2 de seu livro de atas, no dia 1 de agosto de 1986 é criada a Associação dos Professores de Espanhol do Estado de Santa Catarina (APEESC). Nessa época, a primeira autora desse artigo e primeira presidente da APEESC e os demais elementos da diretoria visitaram vários estabelecimentos comerciais e turísticos de Florianópolis, tais como: associação comercial, sindicato de hotéis e restaurantes, hotéis, restaurantes e bares, com o intuito de divulgar o trabalho em prol do espanhol na região.

A APEESC, em seus primórdios, percebia essa necessidade do mercado e começou a difundir sua existência oferecendo serviços em setores diversos. Dois cursos merecem menção: um curso de 30 horas, oferecido pela SETUR/DLLE/UFSC aos taxistas de Florianópolis, em 1988, em que foram professores Alai Garcia Diniz e Rafael Camorlinga Alcaraz, professores efetivos da UFSC e outro aos funcionários do Banco do Estado de Santa Catarina (BESC), ministrado pelos sete professores de espanhol do DLLE/UFSC para atender às necessidades da comunicação imediata e as peculiaridades do vocabulário financeiro.

Numa das reuniões da APEESC, cogitou-se fazer concurso para Tradutor juramentado – segunda reunião, 30/9/1986, p. 2, verso – e, tempos depois, houve um concurso, organizado pela Associação do Comércio e realizado pelo DLLE/UFSC, em que foi aprovada uma tradutora recém-formada pela UFSC – Claudia Geni Franke – para Florianópolis, e outro para Itajaí/SC.

Nos anos iniciais de sua criação, a diretoria da APEESC foi procurada pelos assessores do deputado estadual catarinense José Bel (antigo PDT), pelo fato de que este era autor de um projeto de lei sobre a inclusão do espanhol na educação. Por empunhar a bandeira da integração da América Latina, trabalhamos junto ao partido de

Leonel Brizola, nas atividades de defesa da educação linguística. No mesmo período, também soubemos da existência de outro projeto de lei, de igual teor, escrito pelo deputado do partido de Espiridião Amin, Paulo Bauer (antigo PDS). Este foi deputado estadual de 1986 a 1990. Era amigo de uma das associadas da APEESC, que lecionava como professora efetiva na Escola Estadual Básica Getúlio Vargas. Quando o deputado ocupava a função de secretário da Educação (1991 a 1995, 2007 a 2010), ela costumava apoiar a nossa classe, pois era indicada a algum posto na secretaria, saindo da escola e incentivando as línguas estrangeiras, organizando atividades variadas como seminários, junto com as associações de professores não só de espanhol, mas de francês e outras línguas também.

Pois bem, o referido deputado difundiu o projeto de lei 4004/93, de 9 de julho de 1993, que versa sobre a obrigatoriedade de ensino de espanhol, com o seguinte texto: “Torna obrigatória a inclusão do ensino de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus”. Convém abrir um parêntese para explicar que, antes de encontrar tal projeto no endereço eletrônico constante da bibliografia final, escrevemos, em dezembro de 2015, ao site do atual senador do PSDB, Paulo Bauer, solicitando-lhe informações sobre o projeto e não obtivemos resposta até o momento, razão pela qual a consulta a outras fontes complementa nossa curiosidade, como é o caso das obras de Martínez-Cachera Laseca (2008) e Zorzo-Veloso (2013).

Martínez-Cachera Laseca (2008: 61-62) esclarece o histórico de tramitação dos projetos de lei sobre o espanhol, dizendo a respeito deste em específico:

O último deles, o PL 4.004/93, iniciou uma longuíssima tramitação, passando por diversas Comissões e recebendo emendas. Finalmente, em 11 de setembro de 1999 retorna à Câmara dos Deputados, iniciando sua tramitação em segundo turno e sendo encaminhado à comissão de Educação, Cultura e Esporte, sendo nomeado Relator o Deputado Átila Lira. O referido deputado, mediante uma Comunicação Parlamentar do dia 15/12/00 manifesta que quer apresentar um Projeto de Lei que converta a língua espanhola em obrigatória para a escola e de livre escolha para o aluno, dando “solução definitiva a uma questão que vem sendo debatida nesta Casa desde há cinco anos”. O Projeto apresentado é o de nº 3.987/00 e supõe o início da tramitação parlamentar do que cinco anos depois se converterá na Lei 11.161/2005 (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA 2008: 62).

De acordo com o autor de uma edição bilíngue sobre o ensino do espanhol no Brasil, dezoito projetos tramitaram, entre a Câmara de Deputados e o Senado brasileiro:

Uma análise dos Anais da Câmara dos Deputados do Brasil nos mostra que desde 1958 até 2001 foram tramitados 15 projetos de lei (incluindo o finalmente aprovado, apresentado no ano de 2000) que tratavam do ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro. A eles é preciso somar os três apresentados no Senado (MARTÍNEZ-CACHERO LASECA 2008: 61-62).

Esses números não divergem substancialmente dos dados oferecidos por Zorzo-Veloso (2013), que reconhece dezessete textos a legislar sobre a implantação da matéria. A autora brasileira, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL), afirma o seguinte:

[...] de 1958 a 2000 se presentaron 17 proyectos de ley en el Congreso Nacional para la inclusión del español en las escuelas brasileñas. Sin embargo, solamente en 2000, el diputado Átila Lira propone el Proyecto de Ley 3.987/2000 que se convierte en ley en agosto de 2005 (ZORZO-VELOSO 2013: 28).

A APEESC participou da trajetória jurídica para a promulgação da lei apoiando deputados de diferentes partidos políticos, desde aqueles que se baseavam nos ideais da integração dos países da América Latina até os que atendiam a anseios outros. A ansiedade de ampliação do âmbito da língua espanhola na educação nacional fez com que a bandeira do plurilinguismo, empunhada na época do Projeto Piloto, desse lugar à opção pelo espanhol como matéria obrigatória aos alunos dos ensinos fundamental e médio e ao apoio a diferentes projetos de lei defendidos por deputados catarinenses.

A lei, finalmente, aprovada no dia 5 de agosto de 2005, pelo então presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva, versa sobre o espanhol como disciplina facultativa ao aluno do ensino médio, e a data de sua assinatura foi comemorada como marco relevante para o reconhecimento do ensino do espanhol como língua estrangeira no Brasil. No entanto, ela parece ter atendido mais a interesses de uma política linguística da Espanha que do Brasil, conforme atesta a opinião da falecida professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Terumi Koto Bonnet Villalba (2013: 15):

[...] permito-me divagar levando em consideração que a realidade (nua e crua) aponta para uma série de problemas na implantação ou na re-introdução da língua espanhola no ensino médio, porque a medida não foi aprovada no momento certo nem na forma certa. Em outras palavras: ela aconteceu no esteio dos interesses políticos pontuais, como foi o caso do perdão de uma parcela da dívida externa brasileira em troca de um espaço oficial de difundir a língua espanhola (principalmente a variedade peninsular) no país, incluindo-se nesse

pacote a participação das editoras espanholas em forma de comercialização de materiais didáticos, e o que é mais grave, os planos de formação de docentes de espanhol em cursos intensivos de curta duração, com o atrativo de bolsas de estudo e viagens culturais a Espanha, financiadas pelo Banco Santander. Resumindo: a obrigatoriedade do ensino de espanhol no nível médio respondia a uma política lingüística da Espanha e não à do Brasil que, mais uma vez, por falta de clareza e posição sobre esse tema, parece ter caído na histórica armadilha de troca de riquezas locais por um punhado de bijuterias, reavivando a polêmica sobre a relação colonialista (VILLALBA 2013: 15).

Destacamos a avaliação negativa da autora sobre a política lingüística instaurada em decorrência da promulgação da lei do espanhol no Brasil. Dizemos também que Zorzo-Veloso (2013) parece pactuar do mesmo ponto de vista, contrariamente à avaliação otimista do linguista espanhol Moreno Fernández (2005).

Dito isto, a voz da segunda autora se incorpora à voz da primeira para, em uníssono, apresentar as considerações que trazemos a seguir, referentes à situação do ensino do espanhol no estado de Santa Catarina no século XXI.

Ensino de espanhol em Santa Catarina

Apesar da dificuldade de conseguir dados confiáveis sobre a situação do ensino de língua espanhola no estado de Santa Catarina, nos valem, primeiramente, de uma fonte bibliográfica para uma apresentação numérica inicial. Martínez-Cachero Laseca (2008: 219-223) apresenta a realidade estatística de cada estado do Brasil e, para esboçar a situação educacional de Santa Catarina, se vale de dados da *Consejería de Educación de la Embajada de España* e da Secretaria de Educação, mas não consegue chegar a conclusões precisas em termos numéricos acerca da situação do espanhol nesse estado devido a problemas de imprecisão das fontes. Primeiramente, baseia-se na indicação de Manuel Calderón, de *Datos y cifras* de 1998, para dizer que 47 municípios de Santa Catarina ofereciam (no momento de sua pesquisa) ensino de espanhol na rede pública estadual. Nas páginas seguintes, o autor menciona os dados referentes ao ano de promulgação da lei, a saber: o Parecer nº 238, do Conselho Estadual de Educação, de 18 de outubro de 2005, diz que das 576 escolas de ensino médio de Santa Catarina, 135 escolas ofereciam espanhol – isto é, 23% do total. Acompanhe a ilustração dos dados no gráfico a seguir:

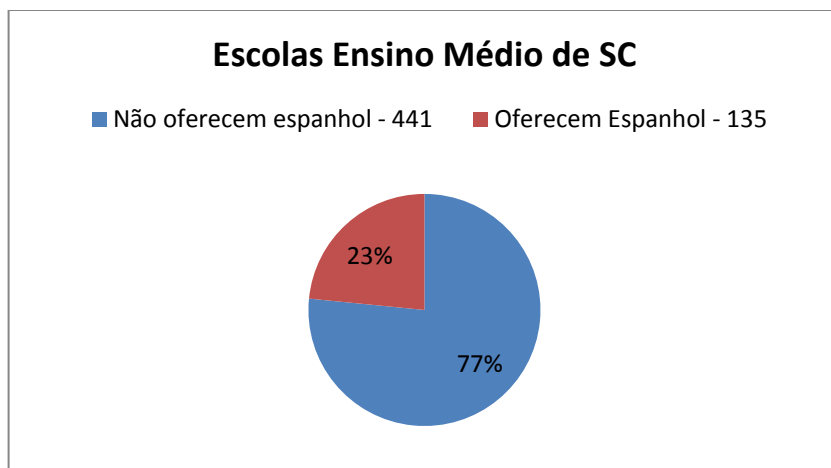


Gráfico 1 Baseado nos dados de Martínez-Cachero Laseca (2008)

Essas escolas, em 2005, ofereciam espanhol a um público de 20.910 alunos. Para eles, lecionavam espanhol 168 professores, sendo 97 habilitados e efetivos, 49 habilitados e contratados em caráter temporário (ACT) e 22 não habilitados e contratados em caráter temporário (ACT).

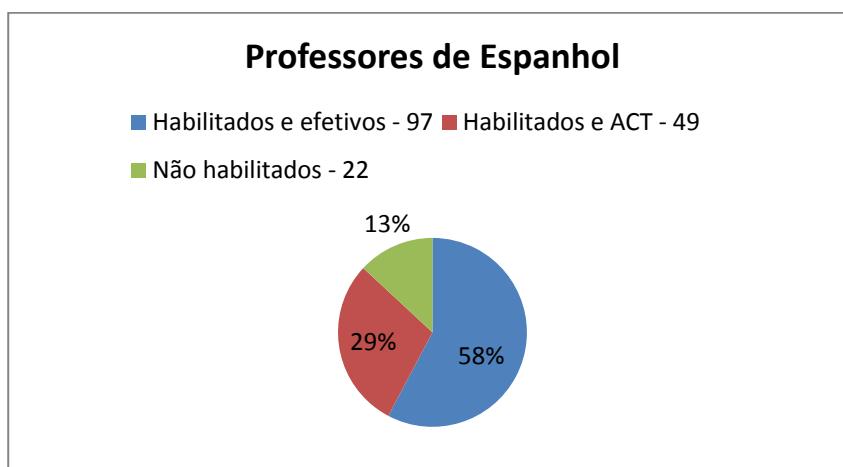


Gráfico 2 Baseado nos dados de Martínez-Cachero Laseca (2008)

No ano seguinte, o mesmo autor diz que o número de estabelecimentos de ensino que ofertam espanhol aumenta em 4 dígitos, sendo que, das 593 escolas estaduais, 139 ofertam espanhol em Santa Catarina em junho de 2006. Posteriormente, analisando um quadro de dados referentes a junho de 2008, oferecidos pela Diretoria de Educação Básica e Profissional (SEDUC), Martínez-Cachero Laseca (2008: 222) se depara com o número de 5 escolas de ensino médio que ofertam espanhol. Isso corresponde a 0,78% dos estabelecimentos escolares que ofertam espanhol no período

em questão. A queda assustadora no número de escolas, que no ano da promulgação da lei compreendia um quarto das escolas de ensino médio e três anos depois cai a menos de 1%, faz com que o autor desconfie dos dados. Por essa razão, procuramos outras fontes para compreender tal fato.

No intuito de compreender a imprecisão dos dados anteriores, agregamos os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2013, chamada “O ensino de língua espanhola em Santa Catarina: mapeamento nas redes públicas”²⁰, coordenada pela Profa. Dra. Juliana Bergmann (CED/MEN/UFSC) e pela Profa. Dra. Andréa Cesco (CCE/DLLE/UFSC), em parceria com a APEESC. Nesse projeto, entre outros estudos, se compararam os dados levantados naquele ano pela Secretaria Estadual de Educação com dados do arquivo da APEESC, referentes ao ano de 2003. Fazendo um recorte temporal de 10 anos – antes e depois da Lei 11.161/05 –, o estudo traz alguns dados numéricos sobre o período, úteis para a compreensão da educação de língua estrangeira em nosso estado.

Nesse projeto de Bergmann e Cesco (2014), constatou-se que, dos atuais 295 municípios catarinenses, 119 – ou seja, 40,33% – oferecem espanhol como língua estrangeira nas suas escolas estaduais. Segundo dados de 2013, 50.400 alunos estão matriculados na disciplina de Língua Estrangeira/Espanhol. Vejamos alguns gráficos e mais dados relativos a esse período:

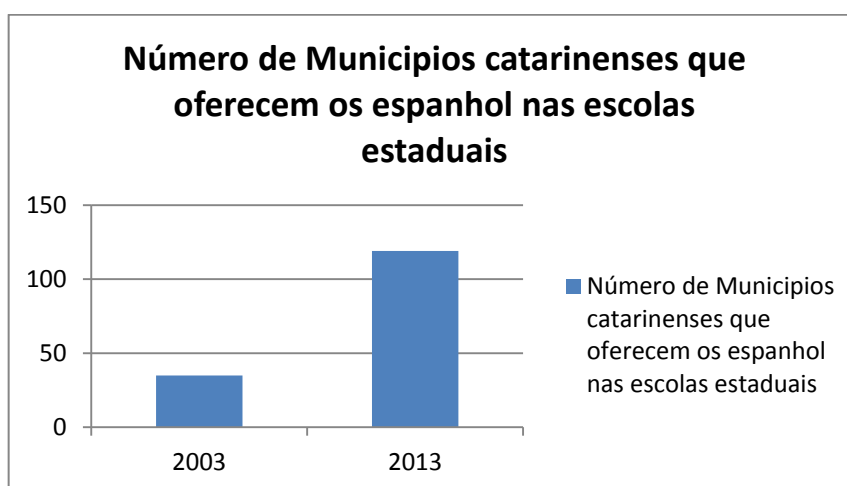


Gráfico 3 Baseado nos dados de Bergmann e Cesco (2014)

²⁰ As referidas professoras apresentaram estes e outros dados sobre a pesquisa com o trabalho “O ensino de Língua Espanhola em Santa Catarina: entre a lei e a realidade”, no II CIPLOM, em Buenos Aires, Argentina, no ano de 2013 e publicaram estudo aprofundado por elas em um capítulo do livro *Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC*, publicado em 2014. Os dados apresentados a seguir são baseados nessas publicações.

Bergmann e Cesco (2014) ressaltam que, quanto ao número de professores, 139 são efetivos e 198 são admitidos em caráter temporário (ACT). Isso dá um total de 337 professores de espanhol em 2013. Há que mencionar a coincidência entre o número de professores efetivos de espanhol e o número de escolas com espanhol em julho de 2006, segundo dados já mencionados de Martínez-Cachero Laseca (2008: 222). Julgamos significativa essa coincidência porque a efetivação do professor em uma escola implica, em muitos casos, a permanência de oferta da disciplina no currículo do estabelecimento.

Se analisamos dados de 2003, dez anos antes da pesquisa realizada na UFSC, em um período ainda sem a implementação da Lei do espanhol, temos o registro de que 35 municípios ofereciam espanhol a 20.285 alunos (BERGMANN; CESCO 2014: 37-59).

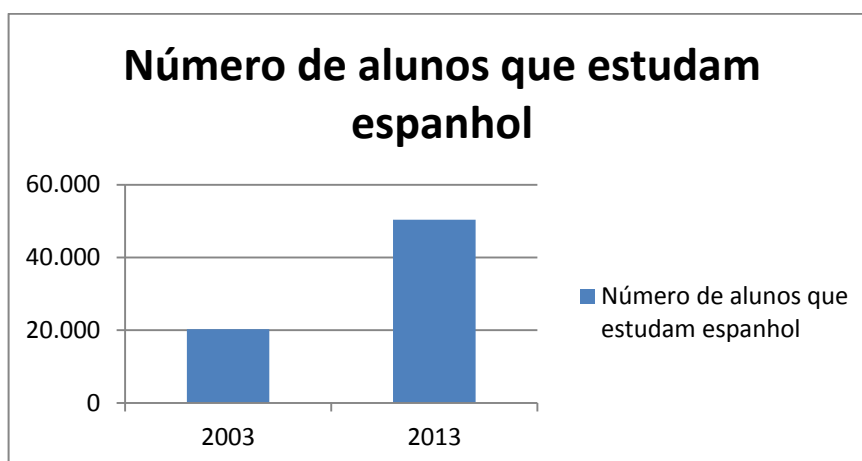


Gráfico 4 Baseado em dados de Bergmann e Cesco (2014)

Por meio desses quadros, Bergmann e Cesco (2014: 37-59) constatam que em dez anos aumenta em 54% o número de municípios a oferecerem o espanhol em sua grade e cresce em 42% o número de alunos atingidos no estado. É importante frisar também que esse número de mais de vinte mil alunos de espanhol no ensino médio se aproxima bastante do dado apresentado, em 2009, por um artigo, lido por meio da internet, escrito pelos diretores do Instituto Cervantes de São Paulo e de Porto Alegre, Pedro Benítez Pérez e Álvaro Martínez-Cachero Laseca (2009). Nele, registra-se que o montante de alunos de espanhol no ensino médio em Santa Catarina corresponde a 21 mil alunos, distribuídos em 168 escolas, em que lecionam 192 professores. Não há como saber por que os resultados estatísticos de diferentes fontes não concordam em sua totalidade, nem como saber as orientações educacionais adotadas pela Secretaria da Educação em relação à divulgação de dados e de sua política linguística.

Em nossa pesquisa constatamos que houve um concurso público em Santa Catarina para efetivação de professores de espanhol em 2012. A partir do edital de dito concurso, citado na bibliografia final, vemos a abertura de vagas para as línguas alemã e italiana, além da espanhola. Ainda que não saibamos informar o número de vagas, nem as regiões para as quais se destinam, chama atenção o caráter plurilíngue da determinação governamental.

A partir de informações obtidas junto à Profa. Solange Digiácomo, sabemos que duas professoras de espanhol se efetivaram no Instituto Estadual de Florianópolis, em primeira chamada. Foram chamados, posteriormente, outros dois em segunda chamada, e três em terceira, sendo, portanto, sete o número de professores de espanhol aprovados no ano de 2012.

Não sabemos quais cálculos determinam o número de vagas para professores de cada língua estrangeira, nem como se distribuem essas vagas territorialmente. O que sabemos é que, atualmente, não podemos afirmar que nos municípios de região de colonização alemã, por exemplo, seja facultado ao aluno ter aulas desse idioma, conforme era praxe na época do Projeto Piloto, muito menos que lhes seja facultada a prática de mais de uma língua estrangeira em escolas do interior ou da capital.

Apresentamos, agora, dados sobre a capital catarinense. Em seu trabalho Bergmann e Cesco (2014: 48), ao analisar os dados de 2003 e 2013 especificamente na cidade de Florianópolis, verificaram que, em 2003, das 26 escolas estaduais do município de Florianópolis, 13 ofereciam espanhol como língua estrangeira, ou seja, 50% das escolas. Em 2013, das então 47 escolas estaduais, apenas 9 oferecem espanhol como língua estrangeira – menos de 20% das escolas. Essa redução drástica no número de escolas da capital parece confirmar os dados alarmantes de redução numérica, expostos anteriormente de acordo com fonte de Martínez-Cachero Laseca (2008: 222).

Vejamos a seguir um gráfico que nos mostra claramente estes dados:

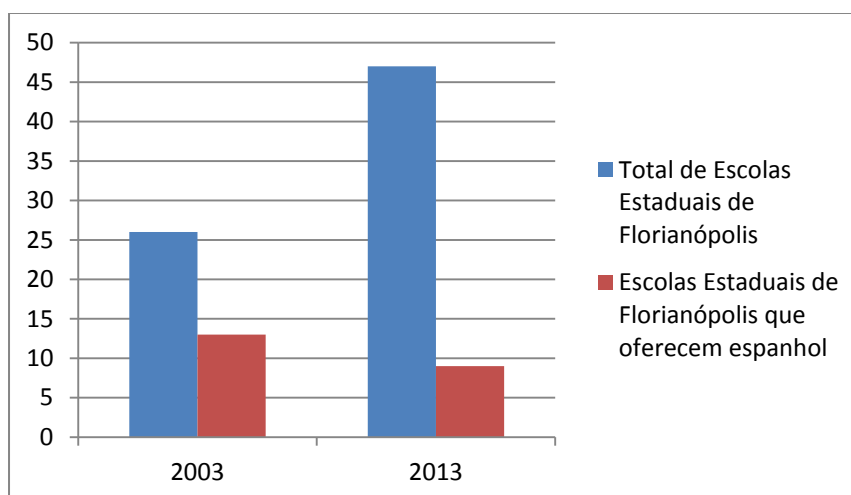


Gráfico 5 Baseado em dados de Bergmann e Cesco (2014)

A comprovação do decréscimo numérico se complementa com mudanças ocorridas em escolas estratégicas para o ensino secundário de espanhol em Florianópolis. Bergmann e Cesco (2014: 50-51) ressaltam o caso de duas escolas: Getúlio Vargas e Simão José Hess. Esta última contava, em 2003, com 299 alunos do ensino médio e, hoje, lamentavelmente, já não oferece aulas desta língua.

A Escola Estadual Básica Getúlio Vargas, no bairro Saco dos Limões, em Florianópolis, que foi uma das poucas escolas com professora de espanhol efetiva e concursada no município, apresenta atualmente uma situação diferente ao final do século XX. Segundo prática comum nessa e em outras escolas catarinenses, quem matricula seu filho na escola deve, no ato da matrícula, optar por uma das duas línguas estrangeiras – inglês e espanhol – oferecidas, hipoteticamente, pela escola. No entanto, é informado, ato contínuo, da carência de professor de espanhol, motivo da decisão praticamente unânime pela língua inglesa, a outra língua estrangeira oferecida. Isso numa das cidades que mais recebe população de fala hispânica no Brasil e num dos poucos colégios da capital com longa tradição na oferta de espanhol no estado.

Quanto às escolas municipais de Florianópolis, responsáveis pelo ensino fundamental, Bergmann e Cesco (2014: 51) afirmam que as informações obtidas em 2013 registravam que, das 35 unidades de educação básica, apenas 4 ofereciam espanhol como língua estrangeira, ou seja, apenas 11% das unidades.

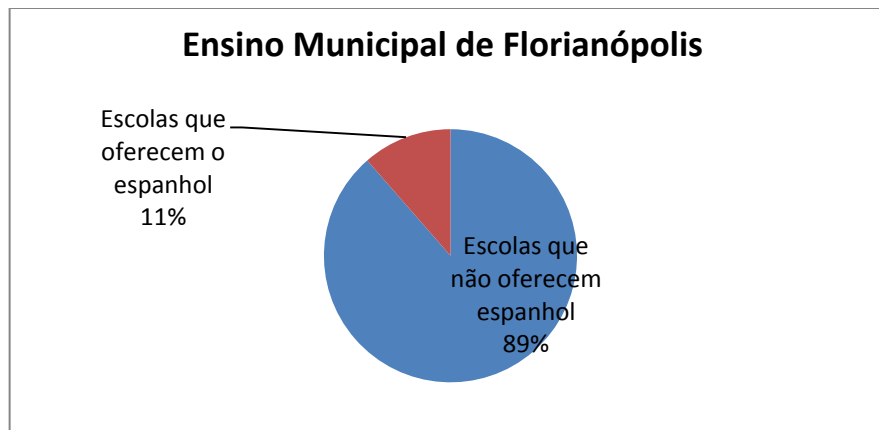


Gráfico 6 Baseado em dados de Bergmann e Cesco (2014)

Quanto ao número de professores, Bergmann e Cesco (2014: 51) constataram que havia apenas 4, sendo 3 temporários e 1 efetivo, para atender os quase 700 alunos da rede municipal de ensino. Em relação aos 7 Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de responsabilidade do município, o número de alunos chegava a mais de 700, com 7 professores temporários e nenhum efetivo.

Se somarmos todos os alunos da época, ou seja, do ensino fundamental regular com os alunos da EJA, teremos o seguinte quadro de alunos e de professores:

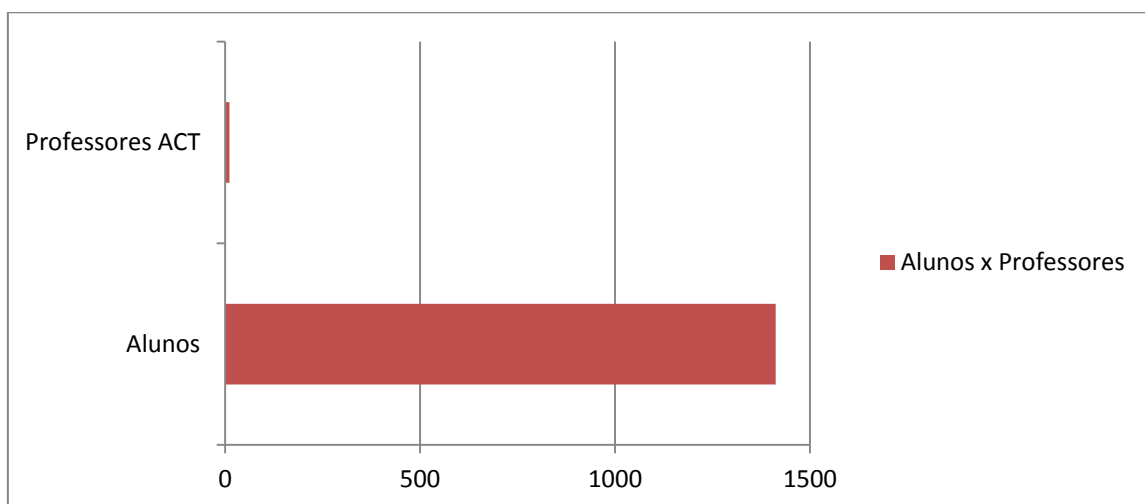


Gráfico 7 Baseado em dados de Bergmann e Cesco (2014)

Conforme as autoras, seriam 1.412 alunos para 11 professores. Ou seja, uma média de 128,36 alunos por professor.

Considerações finais

O presente artigo tenta descrever a trajetória de atuação da APEESC em defesa do ensino de espanhol no estado de Santa Catarina, revelada pela memória de sua primeira presidente e os projetos de implementação de espanhol na rede pública durante sua fase inicial – anos de 1980 a 1990. Mencionamos o Projeto Piloto, de caráter plurilíngue, cuja experiência com o ensino de italiano e alemão, nas regiões de colonização, se deu concomitantemente à implantação do espanhol em algumas escolas de bairros de Florianópolis, procurados pela visita de turistas argentinos. Nessa época, podia-se contar nos dedos o número de professores atuantes no ensino de espanhol no estado de Santa Catarina, motivo pelo qual citamos nome de alguns dos referidos professores.

No afã de alavancar esse número, a associação desenvolveu atividades no sentido de modificar a legislação, atuando em defesa da aprovação dos projetos de lei que culminam com a promulgação da lei 11.161/05, em 2005. Pouca diferença havia entre os textos dos projetos de lei defendidos pelos deputados estaduais dos partidos citados, que versavam sobre o ensino de espanhol como matéria obrigatória no ensino de primeiro e segundo graus. O texto aprovado em 5 de agosto de 2005, diferentemente dos projetos anteriores, fala da oferta obrigatória pela escola e da escolha facultativa pelo aluno do ensino médio e considera, também, a dificuldade da implementação da lei, propondo prazo para sua efetivação no âmbito de cada estado do Brasil.

Por nossa vizinhança e colaboração com a associação do Paraná – APEEPR –, participamos em cursos de atualização de professores, nos anos iniciais de implantação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), nas décadas finais do século XX. Sabemos, pelos diferentes artigos da lei 11.161/2005, das possibilidades de oferta de espanhol pela incorporação ao horário regular e/ou pela criação de centros de língua – opção feita pelo Paraná e alguns outros estados da união. Em Santa Catarina, no entanto, não vemos uma decisão única sobre o assunto, já que algumas escolas parecem ter incorporado o espanhol no currículo – é o caso do Instituto de Educação de Florianópolis, em que há duas professoras concursadas que ingressaram como efetivas pelo concurso realizado em 2012. O mesmo estabelecimento mantém ainda, a duras penas, um centro de línguas com cursos de inglês, francês, alemão e espanhol, considerado como “projeto” aberto à comunidade, em que lecionam professores temporários. Essa é considerada uma “escola modelo”, mas seu esquema educativo

não se reproduz nos demais estabelecimentos do estado – razão pela qual decidimos mapear dados numéricos para a compreensão da situação do hispanismo em nosso estado.

Tais dados parecem comprovar que o crescimento de demanda a favor do espanhol, surgido por ocasião do MERCOSUL – década final do século XX –, aponta certo declínio na presente década – anos iniciais do século XXI –, apesar da legislação vigente. E temos dificuldades de estabelecer, com precisão, os números que apresentam a evolução da situação escolar em nosso estado, mas ressaltamos que, à diferença do século anterior, tais cifras são da ordem da centena.

Podemos afirmar também, com certa exatidão, que a situação das escolas estaduais na cidade de Florianópolis apresenta redução alarmante nos dados de 2003 a 2013, conforme expomos anteriormente por meio do gráfico 5. Vale dizer que, antes da promulgação da lei – em 2003 –, 50% das escolas estaduais ofereciam espanhol na capital, sendo que, em 2013, esse número caiu pela metade e apenas 20% das escolas oferecem opção de espanhol em seu currículo numa das cidades brasileiras que mais recebe turistas de língua castelhana, conhecida como a capital do MERCOSUL.

As professoras Andrea Cesco e Juliana Cristina Faggion Bergmann (2014) se perguntam sobre as causas da perda de espaço do espanhol no ensino público, dizendo que obtiveram:

[...] algumas justificativas de professores e diretores para a não oferta da língua no currículo: *“Porque falta interesse dos alunos e quando ele faz a matrícula opta por inglês”, “porque não está na grade curricular”, “porque faltam professores qualificados”, “porque a carga horária é muito pequena”* ou ainda *“porque o governo não contrata professores”* (BERGMANN; CESCO 2014: 53).

Essas explicações constataam a falta de implementação de uma política única para a efetivação da lei e nos alertam sobre a necessidade de uma ação eficiente, como aquela realizada em 2009, pela Comissão Permanente para o Acompanhamento da Implantação do Espanhol no Sistema Educativo Brasileiro (COPESBRA), encabeçada, entre outras, pelas professoras Elzimar Goettenauer de Martins Costa (UFMG), Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar) e Luciana Maria de Almeida de Freitas (UFF), quando houve forte reação da comunidade acadêmica universitária brasileira sobre a carta de intenções do MEC e o Instituto Cervantes.

Ainda que a lei estipule o prazo de cinco anos – terminado, portanto, em 2010 – para sua implantação, há que permanecer atentos para as perdas no mercado de trabalho e para que se faça cumprir a lei. Para tanto, as entidades que atuam em prol do hispanismo devem continuar a proposta de acompanhamento permanente para que se consiga a recuperação dos resultados apresentados nesse quadro e para que os ideais ensejados pela nossa categoria profissional sejam preservados.

Referências bibliográficas

BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. *El español en Brasil. Situación actual y perspectivas de futuro*. 2009.

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/benitez/p01.htm. (02/06/2016).

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. A diminuição da oferta do ensino da língua espanhola no estado de Santa Catarina: e a Lei nº 11.161, onde está? In: GARCIA, Adir Valdemar; D'AGOSTINI, Adriana (org.). *Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC*. Tubarão: Copiart, 2014, 37-59.

BRASIL. Projeto de Lei 4004, de 1993. Torna obrigatória a inclusão de língua espanhola nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=CA29CCCDEA8D108777D839627DB465AD.proposicoesWeb1?codt. (15/03/2016).

COSTA, Maria José Damiani; ZANATTA, Marta Elizabete; ZIPSER, Meta Elisabeth; MENDES, Angelita. O projeto Magister Letras da Universidade Federal de Santa Catarina: um resultado efetivo de uma ação política de ensino de línguas estrangeiras. In: COSTA, Maria José Damiani; ZANATTA, Marta Elizabete; ZIPSER, Meta Elisabeth; MENDES, Angelita (org.). *Línguas: ensino e ações*. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002, 13-21.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Martins; RODRIGUES, Fernanda Castelano; FREITAS, Luciana Almeida de. *Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios*. <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao10/espanholnaescbr.php>. (02/06/2016).

DINIZ, Alai Garcia; CAMORLINGA ALCARAZ, Rafael. Curso intensivo de español para taxistas – una experiencia. In: TAKEUCHI, Nair (org.). *Anais do II Encontro de Professores de Espanhol do Paraná*. Curitiba: APEEPR, 1988, 49-57.

FARIAS, Marise Ramos. O ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. In: *20 años de APEERJ: el español un idioma universal*, 5(5), 2002, 365-380.

MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, Álvaro. *O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro = La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*. Edição bilingüe. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008.

(Colección Orellana, n. 19: Coleção Orellana, n. 19 – Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación)

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, 14-34.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. CELEM – histórico. <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=347>. (15/03/2016).

PCI CONCURSOS. Secretaria de Estado da Educação - SC abre 2.000 vagas para Professores. <https://www.pconcur.com.br/noticias/secretaria-de-estado-da-educacao-sc-abre-2000-vagas-para-professores> (02/06/2016).

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais*. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil: presente, passado e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, 35-44.

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política lingüística. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Claudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (org.). *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*. Londrina: Editora da UEL, 2013, 13-26.

ZORZO-VELOSO, Valdirene F. Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Claudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe (org.). *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*. Londrina: Editora da UEL, 2013, 27-39.

La constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en escuelas municipales de Santana do Livramento: un estudio de documentos oficiales y de la percepción de los docentes

Isabel Daiana Gonçalves²¹
Sara dos Santos Mota²²

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo general identificar la constitución de una política lingüística local para la enseñanza del español en las escuelas municipales de Santana do Livramento, frontera con la ciudad de Rivera, Uruguay, en inicios de los años 90²³. Como objetivo específico, se buscó analizar los tres subdocumentos que componen el documento “*Projeto da Implantação do Idioma Espanhol*”, con relación a tres aspectos: la formación de profesores, el método de enseñanza utilizado en la escuela, las temáticas y los contenidos trabajados. Asimismo, se procuró conocer la percepción de los profesores actuantes en la época del proyecto acerca de la política lingüística adoptada. Adoptamos una metodología cualitativa y utilizamos como instrumentos para la recolección de los datos de los profesores un cuestionario y entrevistas grabadas. La percepción de los profesores confirma la implementación de una política lingüística local, lo que se pudo verificar, especialmente, en la etapa de la planificación lingüística.

Palabras clave: política lingüística local; profesores, enseñanza de español; Santana do Livramento.

Resumo: Este trabalho teve como objetivo geral identificar a constituição de uma política lingüística local para o ensino do espanhol em escolas municipais de Santana do Livramento, fronteira com a cidade de Rivera, Uruguai, no início dos anos 90. Como objetivo específico, se buscou analisar três subdocumentos que compõem o documento “*Projeto da Implantação do Idioma Espanhol*”, com relação a três aspectos: a formação de professores, o método de ensino utilizado na escola, as temáticas e os conteúdos trabalhados. Além disso, procurou-se conhecer a percepção dos professores atuantes na época do projeto sobre a política lingüística adotada. Adotamos uma metodologia qualitativa e utilizamos como instrumentos para coletar os dados dos professores um questionário e entrevistas gravadas. A percepção dos professores confirma a implantação de uma política lingüística local, o que se pode verificar, especialmente, na etapa da planificação lingüística.

Palavras-chave: política linguística local; professores; ensino do espanhol; Santana do Livramento.

²¹Licenciada en *Letras – Português, Espanhol e Respektivas Literaturas* por la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) campus Bagé. E-mail: daiana-goncalvez@gmail.com.

²² Profesora de español de la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) campus Bagé. E-mail: mssaramota@gmail.com.

²³ Este artículo hace parte del trabajo de investigación como requisito parcial para obtención del título de Licenciado en *Letras – Português, Espanhol e Respektivas Literaturas*, desarrollado en la *Universidade Federal do Pampa* (UNIPAMPA) campus Bagé en el año de 2015.

Introducción

Este trabajo trata de la constitución de una política lingüística local dirigida a la implantación de la lengua española en el currículum de escuelas municipales de Santana do Livramento, ciudad ubicada en la zona de frontera²⁴ que comprende parte del Rio Grande del Sur, al norte de Uruguay.

Dicha política surgió de un proyecto piloto entre profesores brasileños²⁵ de la SMECD (*Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto*) y profesores uruguayos del CRADES (Centro Regional de Apoyo al Desarrollo Social), en el período anterior a la constitución del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), es decir, en principios de los años 90.

Este estudio se justifica por apuntar la importancia de esta política, que buscaba *“estretitar cada vez mais, os laços integracionistas, entre as cidades gêmeas, na prática e no cotidiano da vida do homem desta fronteira”*(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO 1991: s/p), en las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera. Esta región de frontera presenta importantes diferencias y semejanzas en los aspectos sociales, culturales y lingüísticos. Mazzei (2013: 75) afirma que en Rivera-Livramento es posible evidenciar un *“particular clima de integración urbana fronteriza que caracteriza a las relaciones cotidianas entre sus habitantes”*.

En lo que se refiere a la caracterización de esa frontera y la presencia de las lenguas, Mota (2010) verifica que, históricamente, la manera como se organizó la sociedad y la economía hizo que circularan el portugués y el español en ambas ciudades. En lo tocante a las cuestiones lingüísticas, Behares (2010) menciona que la región fronteriza brasileña-uruguaya se caracteriza por la coexistencia de más de una lengua, pues están las mayoritarias (que son el portugués, lengua oficial de Brasil, y el español, lengua del estado en Uruguay) y otras variedades surgidas de su contacto. En ese sentido, la política implantada en el contexto escolar brasileño en esta zona representa un reconocimiento de su realidad lingüística, donde personas trabajan,

²⁴ Sobre la noción de “zona de frontera”, verificar su concepción en el ítem “Una mirada hacia las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera”, ubicado a secuencia.

²⁵ Se pudo acceder la versión original del proyecto (en papel, dactilografiada) por medio de consulta a archivo personal de una de las docentes que participaron de su implantación en principios de los años 90. El acceso al proyecto y su contenido fue el motivador de esta investigación.

estudian y viven cotidianamente acostumbradas a la presencia del portugués y el español en diversos contextos²⁶.

Por otra parte, la relevancia de esta investigación está en señalar la constitución de una política lingüística, de carácter innovador, promovida por agentes locales en/para un entorno local, en un momento que coincide con los primeros tiempos de la creación del MERCOSUR, es decir, período a partir del cual, a nivel nacional y regional, han surgido “*políticas relativas à gestão e à promoção das língua oficiais dos países membros*” (STURZA 2010: 18) buscando fortalecer el proceso de integración entre los estados del bloque.

Dado lo expuesto, la SMECD, juntamente con el CRADES, elabora un proyecto que pretende implantar la enseñanza del español en escuelas municipales en la ciudad de Santana do Livramento. Es importante mencionar que el proyecto encuentra el amparo legal en la Resolução nº 58, de 22 de diciembre de 1976, vigente en la época.

De acuerdo con lo expresado, el objetivo general de esta investigación, de carácter cualitativo, es señalar la constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en escuelas santanenses, cuya planificación se dio en el año 1990. Los objetivos específicos son analizar partes del documento “*Projeto da Implantação do Idioma Espanhol*”, con relación a la formación de profesores, al método de enseñanza utilizado en la escuela, a las temáticas y a los contenidos trabajados. También se hizo un contacto con los profesores que actuaron en la época del proyecto, para saber sus posiciones y percepciones acerca de la política lingüística adoptada.

Políticas Lingüísticas: lineamientos generales

Para empezar, es importante aclarar qué se entiende por “políticas lingüísticas”. En ese sentido, se toma la definición de Calvet, quien define

Políticas Lingüísticas um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e de planejamento lingüístico, a implementação concreta de uma política lingüística, de certo modo, a passagem ao ato (CALVET 2002: 13).

²⁶ Actualmente, en el periódico “*A Platéia*” de la ciudad de Santana do Livramento hay una sección específica en lengua española. En el año de 1991, ya se registra la publicación de una noticia titulada “Comenzó a enseñarse español en Livramento”, registrando así la implantación del idioma en las escuelas municipales de Santana do Livramento.

Según el autor, tratar de políticas lingüísticas implica considerar una relación entre lengua y sociedad. Además, Calvet (2002) distingue la planificación lingüística, que promoverá la implementación de la(s) política(s), o sea, su puesta en práctica.

Por otra parte, Varela, al explicar qué es la política lingüística, aporta la siguiente definición:

[...] el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos (VARELA 2014: 4).

Según Varela (2014), la política lingüística se concreta a través de un conjunto de decisiones gubernamentales, las cuales, a su vez, poseen objetivos que afectan la(s) lengua(s) en diferentes ámbitos. La autora también reconoce la importancia del Estado, como poder público, en la planificación de estas políticas. Asimismo, Calvet destaca el papel del Estado para el cumplimiento de una política lingüística, pues añade que “*só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planeamento, de pôr em prática suas escolhas políticas*” (CALVET 2002: 134). Es decir, el Estado es el principal articulador, el que define cual política lingüística será elegida o adoptada para/en una determinada comunidad.

Tras lo expuesto, se puede afirmar que para la concretización de una política lingüística, es necesario que haya una etapa de planificación lingüística, o sea, la primera está relacionada con su aplicación. En ese sentido, Beín y Varela (1998) aclaran que:

La planificación lingüística, entonces, consistirá en la gestión de los recursos (a través de la reglamentación de leyes, la determinación de objetivos, etapas y plazos, la elaboración de currículo, materiales de trabajo, diccionarios, glosarios para la industria y el comercio, instrumentos de evaluación y seguimiento, la formación, la capacitación y el perfeccionamiento docentes) y acciones de promoción necesarias para la puesta en práctica de las políticas adoptadas (BEIN; VARELA 1998: 3).

De acuerdo con los autores, la planificación lingüística requiere recursos, herramientas y acciones precisas con fines variados, que permitan poner en práctica la política elegida. En nuestro estudio, dirigimos nuestra atención a la etapa de planificación lingüística, referente a los recursos usados en la elaboración del “*Projeto da Implantação do Idioma espanhol*”, que fueron: la formación de profesores, de

acuerdo al método de enseñanza utilizado en la escuela, las temáticas y los contenidos trabajados.

Aparte, es necesario aclarar lo que se entiende por política lingüística educacional. En ese sentido, Pereira (2013) explica que la planificación lingüística educativa²⁷ pertenece a la didáctica del lenguaje, no sólo por abarcar la toma de decisiones en lo tocante a temas curriculares y administrativos, relacionados a la causa de enseñanza-aprendizaje de una primera lengua o lengua materna (L1), o de una segunda lengua o lengua extranjera (L2), sino también por proponer enfoques, métodos y materiales para su enseñanza.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas en los espacios fronterizos, Arnoux aclara que

O ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, daí a importância de articular tanto as políticas lingüísticas com as culturais e midiáticas, quanto às propostas educativas em relação a cada língua oficial com as referidas a outras línguas (*ARNOUX 2011 apud LAGARES 2013: 193*).

A ese respecto, se comprende que la enseñanza de lenguas debe valorar la diversidad lingüística de las regiones fronterizas, es decir, incluir en el currículum de las instituciones educativas la variedad lingüística presente en esas localidades. En el caso de las comunidades fronterizas brasileño-uruguayas, se les debe brindar la posibilidad de tener el contacto y experiencia con otras lenguas (el portugués, el español u otras) y de sumar otras culturas que ya hacen parte del cotidiano de estas comunidades.

Considerando el presente estudio, que se dirige hacia un contexto educativo local, es que se toman esas definiciones de política lingüística y de planificación lingüística. A este respecto, se entiende que el Estado, representado acá por la instancia municipal, y sus agentes locales tuvo una atención especial con la educación primaria en las escuelas municipales de la ciudad de Santana do Livramento. Así, propuso que se incluyera el español en los currículos de las escuelas de la ciudad y se implantara su enseñanza, respetando la realidad lingüística de esta zona de frontera, en que se registra la presencia del español.

²⁷ La autora usa el término planificación lingüística educativa para referirse a política lingüística educativa.

Políticas Lingüísticas en el ámbito del MERCOSUR: breves consideraciones

Con la creación del MERCOSUR, a partir de la firma del Tratado de Asunción, en 26 de marzo de 1991, en lo que se refiere a la educación, se promueve en los centros educativos la expansión de la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas oficiales de los estados-miembro (el portugués, el español y, después, el guaraní) como lenguas extranjeras en sus currículos escolares.

Sturza menciona que con la creación del bloque “*foram sendo organizados grupos, comissões, coordenadorias, projetos e programas que buscam qualificar os sistemas educacionais da região*” (STURZA 2012: 17) y destaca el papel de las lenguas para el desarrollo del proceso de integración.

Desde entonces, aparecen iniciativas en el ámbito educativo como la creación de programas que promueven la inclusión de las lenguas oficiales en la educación básica y también en la enseñanza superior, por ejemplo, el *Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira* (PEIBF), que tiene, entre otros objetivos, el de promover el intercambio entre profesores de los países del MERCOSUR.

Tras lo dicho, se entiende que las acciones político-lingüísticas han tenido una atención especial, por parte de los estados, en el entorno del MERCOSUR, en conformidad con la necesidad del contexto regional, cultural, económico. En el caso de Brasil, en lo que se refiere al español, y su enseñanza en las escuelas brasileñas, la más importante es la aprobación de la Lei nº 11.161/2005, sobre la cual se trata brevemente a continuación.

Con respecto al español como lengua extranjera y su enseñanza, se puede decir que la aprobación de la Lei nº 11.161/2005 y su implementación caracterizan una importante política lingüística, ya que esta determina la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas brasileñas. Conforme establece la ley, queda expreso que la enseñanza del español deberá ser “*de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio*” (BRASIL 2005 *apud* RODRIGUES 2010: 19).

Tras lo mencionado, se percibe que la oferta del español en los centros educativos de Brasil pasa a ganar terreno, principalmente con la creación del MERCOSUR (STURZA, 2012).

Anteriormente, lo que permitía la oferta del español en los currículos del *Ensino Médio* en las escuelas de Brasil, aunque no de manera imperativa, era la LDB nº 9.394/1996, que afirmaba en su artículo 36º, inciso III “*será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição*” (BRASIL 1996 *apud* RODRIGUES 2010: 18-19, resaltado de la autora). Esa legislación establecía la inserción de una lengua moderna obligatoria y una segunda de carácter optativo en el *Ensino Médio*, mientras que para el *Ensino Fundamental* es estipulaba la inclusión de una lengua extranjera moderna, cuya elección quedaría a cargo de la comunidad.

Para la contextualización de la presente investigación, es importante decir que en la época en la cual surgió el “*Projeto da Implantação do Idioma Espanhol*” en las escuelas de Santana do Livramento, a principios de los años 90, estaba vigente la Resolução nº 58, de 22 de diciembre de 1976. Esa instrucción determinaba la enseñanza de una Lengua Extranjera Moderna obligatoria en las asignaturas del currículum del 2º grau y se la recomendaba al 1º grau, desde que la escuela tuviera condiciones de ofrecerla (BRASIL, 1976). Fue esa circunstancia la que posibilitó a la *Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto* de Santana do Livramento instituir el referido proyecto, lo que se comprende como una acción que constituye una política lingüística local para la inclusión de la lengua española en los currículos de las escuelas municipales.

Una mirada hacia las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera

Las fronteras entre los Estados nacionales y las regiones de frontera han sido temas y objetos de investigación en diferentes áreas de estudio. Con el propósito de comprender ciertos conceptos a los que son frecuentemente relacionados, recuperamos, brevemente, esas nociones a partir de algunos investigadores, para que podamos situarlos en el contexto de nuestro trabajo. Desde una perspectiva geográfica, en lo que se refiere a los conceptos de límite internacional y fronteras, Machado aclara que

[...] o limite internacional foi estabelecido como conceito jurídico associado ao Estado territorial no sentido de delimitar espaços mutuamente excludentes e definir o perímetro máximo de controle soberano exercido por um Estado central (MACHADO, 2010: 60-61).

De acuerdo con la autora, históricamente, las fronteras, como límite, fueron constituidas para señalar territorios distintos, o sea, como elemento de división territorial entre Estados vecinos (Imagen 1).

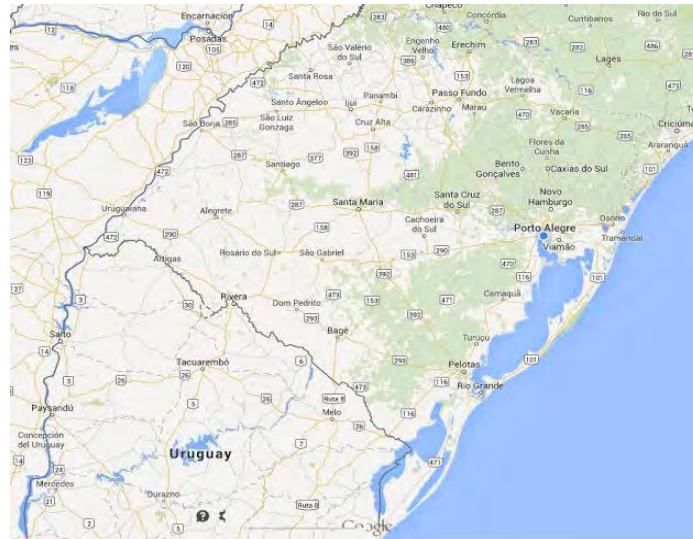


Imagen 1 Mapa “la región fronteriza de Brasil con Uruguay”²⁸

En este proyecto tomamos la noción de “zona de frontera” según la comprensión de Haesbaert (*apud* MACHADO 2005: 95), es decir, la tomamos como “*espaço-teste de políticas públicas de integração e cooperação, espaço-exemplo das diferenças de expectativas e transações do local e do internacional, e espaço-limite do desejo de homogeneizar a geografia dos Estados nacionais*”. A lo largo de este trabajo usaremos “zona de frontera” o “región de frontera” para referirnos al espacio conformado por las ciudades de Santana do Livramento y Rivera.

En Santana do Livramento y Rivera se percibe que esta línea está físicamente representada por calles y avenidas, por el parque internacional, y, principalmente, por los marcos, elementos que simbolizan la demarcación del límite entre los países.

Un ejemplo de cómo este límite puede manifestarse es la demarcación por medio terrestre (frontera seca)²⁹, como sucede en las ciudades de Santana do Livramento y Rivera, donde una calle distingue ambos países (Imagen 2).

²⁸ <http://sindihotel.org.br/rotas-e-roteiros>. (27/11/2015).

²⁹ Bortolini, Garcez, Schatter (2013, s/p.) el término frontera seca se atribuye como siendo, “sem rio, lagoa, mar ou qualquer outro acidente geográfico dessa natureza a marcar fisicamente a divisa política”.



Imagen 2 Marco en el área central de Santana do Livramento y Rivera³⁰

Aún sobre frontera, la geógrafa Bentancor afirma que este concepto “*está asociado a movimiento, a área de difusión de múltiples elementos, que pueden ser tanto de espacio físico como de la sociedad, con su clara diferencia espacio-temporal*” (BENTANCOR 2010: 74-75).

En esta dirección, comprendemos que las fronteras son zonas de circulación, donde habitan sociedades que interactúan conjuntamente, no siempre dependientes de los límites impuestos por el Estado.

Además sobre las localidades fronterizas entre Brasil y Uruguay y sus habitantes, señala Mazzei:

Las ciudades fronterizas uruguayo-brasileñas pueden definirse como sociedades cuyos grupos sociales interactúan sostenidos por una convivencia que antepone a restricciones formales su libertad de circulación en la frontera (MAZZEI 2013: 35).

Lo que sobresale en esas ciudades es la integración sostenida por la buena convivencia entre la sociedad, como los vínculos culturales presentes en los dos países. Hábitos como tomar mate y comer asado son fuertemente cultivados por la población fronteriza y, entre otros aspectos culturales, son símbolos de unión e interacción, siendo reforzados por músicas, danzas, lazos de parentesco, etc., que los intensifican (BENTANCOR 2010).

En el área de la educación, se nota una serie de iniciativas a nivel educacional con proyectos o programas, gubernamentales o de la sociedad civil, como el PEIF (Programa de las Escuelas Interculturales de Frontera), entre otros. Actualmente, se

³⁰ <http://www.noticiasespiritas.com.br/2012/JULHO/19-07-2012.htm>. (26/10/2015).

percibe una mirada diferenciada hacia la región fronteriza, pues han surgido iniciativas que buscan atender a la realidad local, como, por ejemplo, en la Universidade Federal do Pampa, campus Santana do Livramento, que ofrece ingreso diferenciado para alumnos uruguayos fronterizos que deseen cursar una carrera de grado en Brasil.

De igual manera, nuestro estudio trata de una iniciativa que buscó integrar más a los habitantes de esta región, a través de la implantación del idioma español en escuelas municipales de Brasil.

La implantación del idioma español en las escuelas “santanenses”

La SMECD de Santana do Livramento decidió integrar en el currículo de las escuelas municipales el español como Lengua Extranjera Moderna. Para eso, juntamente con profesores del CRADES (Centro Regional de Apoyo al Desarrollo Social), elaboró un proyecto de implantación de la lengua española entre los meses de enero y febrero.

El CRADES era una ONG (Organización no Gubernamental) dirigida por profesionales voluntarios, quienes se asociaron espontáneamente a la causa del desarrollo económico y social de la región de frontera uruguayo-brasileña. Sus miembros eran uruguayos y brasileños, entre los que había un sociólogo, asistentes sociales, un economista, abogados y maestras. En aquellos años, las acciones del centro, cuya sede se ubicaba en Rivera – a cincuenta metros de la línea divisoria –, se concentraron en dicha ciudad y en Santana do Livramento. La implantación del idioma español en las escuelas santanenses tuvo inicio el 22 de marzo de 1991, con previsión de 15 meses.

Fueron seleccionadas cuatro escuelas de la Rede Municipal, siendo dos escuelas de la zona urbana, *Saldanha Marinho* y *Pacheco Prates*, y otras dos de la zona rural, *Célia Irulegui* y *Escola Municipal de 1º grau Incompleto de Santana do Livramento – Unidade de Ensino Agrícola*, que tenían a los sextos, séptimos y octavos años finales.

A continuación presentamos a la metodología utilizada en nuestro estudio.

Metodología

Para la realización de este estudio, se adoptó una metodología cualitativa adaptada a partir de Pereira (2013), quien realizó un estudio cualitativo para analizar las percepciones y posiciones de los sujetos implicados en la planificación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad Simón Bolívar (USB), de Caracas,

Venezuela, a saber, administradores e implantadores del currículo. En ese sentido, con nuestro trabajo, buscamos entender y exponer como se dio la constitución de dicha política, considerando no sólo algunos documentos utilizados en la etapa de su planificación, los cuales expresan los propósitos de los agentes gubernamentales locales, como también la percepción de los docentes involucrados.

Con relación al documento “*Projeto*³¹ *da Implantação do Idioma Espanhol*”, este está compuesto por once subdocumentos, de los cuales elegimos para esa investigación tres: el proyecto de la SMECD “*Implantação da Língua Espanhola no Currículo das Escolas Municipais de Santana do Livramento*”, el proyecto del CRADES “Integración del Idioma Español” y el plan de trabajo del “curso de capacitación de docentes municipales: Idioma Español”.

La elección de esas tres categorías se asienta en lo que Beín y Varela (1998) exponen sobre lo que consiste en una planificación lingüística. Según esos autores, para que se pueda poner en práctica una determinada política, es necesario gestionar recursos y ejecutar acciones específicas. En el documento que fue análisis de nuestra investigación, dirigimos nuestra atención hacia algunos de los recursos adoptados en la etapa de planificación lingüística, como el método utilizado en las clases de español, las temáticas y contenidos trabajados, bien como el curso de cualificación o formación de profesores.

La investigación fue realizada con cuatro docentes que actuaron como profesores de español en la época en que se dio a cabo el “Proyecto”, quienes fueron contactados inicialmente por medio de la SMECD, el mes de setiembre.

Los instrumentos utilizados para la recolección de los datos de los profesores fueron un cuestionario³² y entrevistas grabadas. El primer instrumento, que contenía cuestiones semicerradas, se utilizó para identificar el perfil de los entrevistados.

Con relación a las entrevistas semiestructuradas, se realizaron entre el siete y el ocho de octubre, registradas por medio de un celular, y contaban con preguntas sobre el proyecto, a las cuales contestaron cuatro profesoras.

³¹ Se utilizará el término “Proyecto” para denominar el documento completo.

³² El cuestionario fue aplicado el mes de setiembre a algunas de las profesoras que actuaron en el curso de cualificación e implantación del idioma español en las escuelas santanenses. Primeramente, se procuró identificar el perfil de los entrevistados y luego se enfocó en tres aspectos del proyecto, a saber: la formación de profesores, el método de enseñanza utilizado en las clases, las temáticas y contenidos trabajados. Se utilizó el cuestionario para hacer un diagnóstico de la percepción de los profesores sobre la implantación del español en las escuelas, para que se pudiera, posteriormente, elaborar las preguntas de las entrevistas. Por ese motivo, no se tomaron en cuenta las respuestas del cuestionario para el análisis.

El análisis del documento “*Projeto*” fue estructurado a partir de tres categorías: formación de profesores, método de enseñanza utilizado en las clases y temáticas y contenidos trabajados.

A continuación se sintetiza el perfil de los profesores entrevistados (Cuadro 1), sujetos de la investigación

Cuadro 1 Perfil de los entrevistados

Informantes	Género	Edad	Escolaridad	Tiempo de magisterio en la época del proyecto (1991-1992)	Tiempo de magisterio actualmente
L	Femenino	46	Especialización	De 05 a 10 años	25 años
N	Femenino	48	Magisterio Curso de Graduación Especialización	De 05 a 10 años	De 25 a 30 años
W	Femenino	62	Magisterio Curso de Graduación Especialización	De 05 a 10 años	30 años o más
R	Femenino	53	Curso de Graduación	De 05 a 10 años	30 años o más

Fuente: cuestionario realizado por la investigadora en setiembre de 2015

Se observa en el Cuadro1 que los profesores³³ entrevistados, actualmente, tienen curso de graduación y especialización. En la época del proyecto tenían poco tiempo de actividad docente, eran mujeres y sumaban un promedio de 28 años de edad, aproximadamente. A seguir, exponemos el análisis de los datos recolectados en nuestra investigación.

³³ La identificación de las profesoras entrevistadas se hará por la inicial de cada nombre y apellido.

Análisis y discusión de los datos

El objetivo general de nuestra investigación es señalar la constitución de una política lingüística local para la enseñanza de español en las escuelas municipales de la ciudad de Santana do Livramento, frontera con Rivera, Uruguay. Uno de los objetivos específicos de esta investigación consistió en el análisis del documento “*Projeto*”, del cual elegimos para esa investigación tres subdocumentos: El proyecto de la SMECD “*Implantação da Língua Espanhola no Currículo das Escolas Municipais de Santana do Livramento*”, El proyecto del CRADES “Integración del Idioma Español” y el Plan de trabajo del “Curso de capacitación de docentes municipales: Idioma Español”. Organizamos el análisis de esos tres subdocumentos a partir de tres categorías, a saber:

1. Formación de profesores.
2. Método de enseñanza utilizado en la escuela.
3. Temáticas y contenidos trabajados.

Se compararán los datos del “*Projeto*” con las respuestas de los profesores que actuaron en la época del proyecto, a fin de saber sus posiciones y percepciones acerca de la Implantación del idioma español en las escuelas municipales de Santana do Livramento.

Formación de profesores

Con relación a la formación de profesores, el plan de trabajo se organiza de la siguiente manera: introducción, objetivos, contenidos, metodología, evaluación, calendario y bibliografía (CRADES 1991: s/p.).

Uno de los propósitos del curso era ofrecer a los profesores municipales de Santana do Livramento una formación pedagógica para la enseñanza del español a partir del uso del Método Directo, que tiene como característica el énfasis en la comunicación, el cual posteriormente sería adoptado por los docentes con los alumnos de los años finales (CRADES 1991: s/p.).

Para la enseñanza del español, el curso tenía la característica de trabajar el vocabulario cotidiano, así como lo que era del interés del alumno-profesor, incluyendo datos personales, fórmulas de cortesía, etc. Los recursos utilizados en las clases de español eran el material disponible en la época del proyecto (entre el año 1991 y 1992),

como por ejemplo: láminas, diapositivas, grabador, casetes, libros, diarios, revistas, entre otros (CRADES 1991: s/p.).

Las temáticas trabajadas con los alumnos-profesores se referían al contexto histórico, geográfico, profesiones y ocupaciones, la frontera Rivera-Livramento, turismo, documentación y trámites, etc. (CRADES 1991: s/p.).

La evaluación de los alumnos-profesores se daba a través de trabajos escritos, participación en la clase, trabajos domiciliarios, etc. (CRADES 1991: s/p.).

En los fragmentos³⁴ citados a continuación, recortados de las entrevistas realizadas, las profesoras expresan la metodología que fue usada para la enseñanza del español en el curso.

Fragmento 1:

“[...] as professoras que eram professoras uruguaias, né, que ministravam o curso elas sempre, elas tentavam sempre trazer pro lado mais prático que a gente tivesse, sempre pra algo mais prático na realidade do aluno né, pra gente poder trabalhar com eles e conosco elas faziam assim também, né [...]” (Profª. L)

Fragmento 2:

“Bom a metodologia empregada em todas as aulas era método directo, ou seja, onde não se admitia traduções, então nós tínhamos que falar nós expressar no idioma em que estávamos trabalhando, no caso, o espanhol [...]” (Profª. N)

Fragmento 3:

“[...] eles nos faziam com que a gente vivesse a língua bastante, se conversasse muito, era um curso mais de conversação, então todas as tarefas eram ligadas a atividades que a gente tinha que fazer, registrar e compartilhar com os colegas[...]” (Profª. W)

Fragmento 4:

“Bom, os professores que ministraram a o curso utilizavam a metodologia direta, visual, oral e escrita” (Profª. R)

³⁴Se hizo la transcripción de las entrevistas buscando aproximarse lo máximo posible a la oralidad, es decir, al habla de los profesores entrevistados. Para hacer el análisis usamos recortes de las entrevistas.

En el primer fragmento queda evidente que la metodología utilizada por parte de los profesores uruguayos buscaba acercarse a la realidad del alumno-profesor. En ese sentido, la práctica en lengua española era pensada según su contexto y su necesidad. Se nota que la profesora L menciona que los profesores ministrantes del curso pretendían enseñar a los alumnos-profesores y esperaban que éstos utilizaran la misma metodología que los alumnos en las escuelas municipales.

En las respuestas de las profesoras N y R se confirma la metodología adoptada para este curso, es decir, la enseñanza del español se daba a través del Método Directo. Además, en el fragmento de la primera aparece una de las características predominantes de ese método, que es no emplear la traducción. Esa característica se confirma a partir de Mariscal (2014: 17), que expone: *“Este método sostiene que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción al idioma materno sino a través de demostraciones y acciones de lo queremos enseñar”*.

A partir de los fragmentos anteriores, con relación a la planificación lingüística, se puede afirmar que uno de los recursos adoptados para la enseñanza del español fue el Método Directo, nombrado en los documentos que componen el proyecto y, a su vez, mencionado por los alumnos-profesores.

En su entrevista, la profesora W relata otro elemento propio de ese método, que es el énfasis en la oralidad. Conforme Martínez (2012), la metodología directa presenta como objetivo principal el desarrollo de la oralidad. Para eso, es necesario recurrir a instrumentos que estimulen al alumno a la práctica de lo oral, con un vocabulario poco amplio. También el autor recuerda que el alumno/aprendiz es llevado a la repetición, que le hace asimilar los elementos lingüísticos de a poco, para entonces, pensar en la lengua estudiada.

La profesora R demuestra que, aparte de la oralidad, característica del Método Directo, también se trabajaba con otras destrezas comunicativas³⁵, como la escritura y la lectura, aunque con menor prioridad.

Por otra parte, sobre los contenidos utilizados en el curso³⁶ de cualificación, en seguida observemos otros fragmentos de las entrevistas de la profesora N y R.

³⁵ Para la noción de destrezas comunicativas, véase González (2008).

³⁶ En las entrevistas de las demás profesoras no se menciona nada acerca de los contenidos utilizados en el curso.

Fragmento 5:

“[...] os conteúdos, os conteúdos eles eram gramática, trabalhávamos conceitos gramaticais básicos porque nos preparavam nesse curso pra anos finais do ensino fundamental, ou seja, na época eram quintas séries, sextas séries, sétima séries, e oitava séries [...]” (Profa. N)

Fragmento 6:

“Trabalhado através de lâminas de produção de texto com pequenas frases partindo depois pra, pra textos maiores exploração do, do meio da sala de aula, principalmente quando exploravam a, a parte da rotina diária de cada um dos alunos, então trabalhávamos realmente com, com a metodologia concreta com aquilo que era vivenciado pelos alunos no dia a dia” (Profa. R)

En el fragmento 5 la profesora N relata que los profesores del curso trabajaban la lengua a partir de contenidos definidos por aspectos gramaticales. Se puede decir que la percepción de la profesora revela que trabajar con la gramática en el curso demuestra que había un entendimiento de que la gramática se debería trabajar con los alumnos de las series finales.

La profesora R menciona que en el curso se trabajaba con contenidos relacionados con la vivencia del alumno, como sobre su rutina diaria, entre otros. En ambos fragmentos, se percibe que hay una divergencia entre lo que afirman ser los contenidos trabajados en el curso.

A continuación, se destacan en las entrevistas de qué manera los profesores del CRADES hacían la evaluación de los alumnos-profesores.

Fragmento 7:

“[...] nós éramos avaliados assim em diversas situações que elas faziam, nós fazíamos exercícios muitos exercícios a gente fazia em sala de aula, ela trabalhava um assunto e a gente praticava os exercícios e conversava bastante, a parte oral elas trabalhavam bastante. Tinha avaliações orais e a gente fazia algumas provas escritas também [...]” (Profa. L)

Fragmento 8:

“[...] eles na hora da avaliação ou avaliavam com planilhas, né, anotando ou diariamente também, né, a nossa pronúncia, a nossa postura, porque estávamos formando para ser professores, então era a postura era bem cobrada inclusive era muito exigida até em sala de aula” (Profa. W)

Fragmento 9:

“A avaliação era através do interesses da participação dos trabalhos realizados e da oralidade” (Profa. R)

Por un lado, según expresan las profesoras W y R, la evaluación era cumplida de diversas maneras, confirmando las informaciones descritas en el documento. Por otra parte, la profesora W relata que los instrumentos adoptados por los profesores uruguayos para evaluar eran planillas, donde se registraban observaciones sobre la pronunciación y la postura de los profesores-alumnos.

A seguir, verificamos en las entrevistas la percepción de los profesores con relación al curso de cualificación:

Fragmento 10:

“Na verdade nenhum curso consegue suprir totalmente a necessidade de uma pessoa, na prática que uma pessoa adquire mais conhecimentos, no dia a dia que tu vai trabalhar com os alunos que tu vê, aí muitas coisas tu vê que faltaram né, mas dentro do possível, o básico assim o essencial pra trabalhar com os alunos até porque, com os alunos a gente trabalha o essencial né, aí o curso foi suficiente” (Profa. L)

Fragmento 11:

“Eu acredito que naquela época foi o necessário né, foi o primeiro contato atualmente aquilo que nos vimos lá atrás já não nos servem muito, mas pra época e como era o primeiro contato de espanhol com as escolas foi muito bem trabalhado, atenderam as necessidades da época” (Profa. N)

Fragmento 12:

“[...] os professores que ministravam o curso eram excelentes dentro da sua área, professores dentro da área de metodologia, dentro da área de língua espanhola né, [...] (Profa. R)

En todos los relatos la percepción de las profesoras con relación al curso fue muy buena. La profesora L recuerda que ningún curso es suficiente para que un alumno aprenda una lengua extranjera, hay que estudiar más y practicar siempre la lengua estudiada a fin de cumplir con la necesidad de cada alumno. Por otro lado, como observó la entrevistada N, para aquella época el español básico enseñado fue suficiente para quien no tenía conocimiento de la lengua estudiada.

Con relación a la preparación de los profesores uruguayos que impartieron el curso, la profesora R enfatiza que cada uno actuó dentro de su área de la lengua española, eran profesores preparados con práctica en la actividad docente y por eso proporcionaron un trabajo eficiente en la enseñanza del español.

Método de enseñanza utilizado en la escuela

El proyecto de la SMECD organiza los datos de manera más detallada describiendo los datos de identificación, número de docentes, total de escuelas, etc. El objetivo general era la enseñanza de la lengua española a través del Método Directo. El objetivo específico era cualificar los profesores municipales, ofreciendo clases de lengua española, con docentes uruguayos en un periodo de tres meses.

En el proyecto del CRADES, el objetivo general era integrar el idioma español en el currículo de las escuelas municipales de Santana do Livramento. El objetivo específico era contribuir a la capacitación de profesores para la enseñanza del español y enseñar el idioma español a alumnos de los sextos, séptimos y octavos años. Los contenidos abarcaban el vocabulario y estructuras básicas, datos personales, saludos y fórmulas de cortesía. Conforme Mariscal (2014: 17), el Método Directo tiene como principios y procedimiento la enseñanza del vocabulario básico y frases cotidianas.

A continuación se analiza en los relatos de las profesoras la metodología utilizada en sus clases de español:

Fragmento 14:

“[...] elas cobravam nas aulas que a gente só falasse espanhol com eles né, só que na verdade muitas vezes a gente até não conseguia falar só espanhol. Eu não sei as outras professoras, mas eu, no caso, como trabalhava com os alunos na zona rural, então pra eles o espanhol era mais distante ainda, né, então eles tinham menos conhecimento do que alunos que moram na cidade, né, na zona urbana, então algumas coisas, né, algumas vezes pra que eles pudessem entender até se precisava usar o português né, mas dentro do possível sempre que fosse possível se utilizava o espanhol mesmo” (Profa. L)

Fragmento 15:

“[...] muitos tinham vergonha de falar em espanhol então quando chegava nesse momento de falar às vezes eu tinha que propor que eles eu gravava a voz deles pra avaliar depois as pronúncias, fazíamos leitura, produção de texto coletivo” (Profa. N)

Fragmento 16:

“[...] nós tínhamos uma orientação de que a nossa metodologia fosse toda ela voltada pra comunicação, as nossas aulas eram mais ligadas nisso, não era muito exigida a gramática, a gramática era na mostragem, né, se mostra, se fala, enfatizando pra não dar nenhum tipo de, de tradução né [...]” (Profa. W)

Fragmento 17:

“muitas vezes achamos que todos os nossos alunos têm o convívio diário da língua espanhola, mas eles não têm, tem alunos que não tem, então tu tem que trabalhar realmente o vocabulário básico, partindo do dia deles [...]” (Profa. R)

En el fragmento 14 se observa que la profesora L no ha podido utilizar el Método Directo en la clase de español, pues impartía clases de español en una escuela de la zona rural. Según la profesora, los alumnos tenían poco conocimiento del español, pues vivían en una localidad distante de los centros urbanos de esas ciudades de frontera, donde el contacto con el español sería más intenso. Con relación a la cuestión lingüística de la región fronteriza de las ciudades de Santana do Livramento y Rivera, Bentancor (2010) indica que una gran parte de los riverenses entienden el portugués, aunque haya niveles en la fluidez. De la misma manera, según la autora,

pasa del lado brasileño, la gran mayoría entiende el español, principalmente las personas que trabajan en el comercio, que queda en la zona de la línea divisoria. Es decir, la comprensión del español, por parte de los habitantes, se hace más evidente en los centros urbanos de la frontera. En ese sentido, muchos alumnos no comprendían el idioma que se les enseñaba, por eso, la profesora tuvo que recurrir al uso de la traducción.

En este caso se observa un punto que no ha tenido éxito en la planificación de la política lingüística, se trata de la determinación de la metodología, el Método Directo, por parte de los gestores para las escuelas municipales de Santana do Livramento. Esos agentes no consideraron la realidad local de algunos alumnos que vivían lejos del área urbana de esa frontera y que, por eso, tenían menos contacto y comprensión del español oral.

La profesora entrevistada del fragmento 15 comenta que trabajó con una actividad que contemplaba la comprensión y la producción oral, utilizando grabaciones de sus alumnos hablando en español. Conforme la profesora N, los alumnos tenían vergüenza de hablar en español y, por eso, encontró una estrategia para que hablasen en la lengua estudiada, sin dejar de trabajar la oralidad.

Por otro lado, la entrevistada W, menciona que la gramática no era muy exigida y, por eso, se recurría al uso de demostraciones de manera inductiva, otra de las características del Método Directo.

En seguida, verificamos los recursos utilizados por los profesores en las escuelas municipales de Santana do Livramento.

Fragmento 18:

“[...] os recursos no caso naquela época a gente não tinha livros de espanhol, né, as escolas não tinham dicionários em espanhol [...] a gente utilizava no caso eram jornais, revistas tudo que eu tinha, né, à mão levava pra eles e depois, comecei com eles a confeccionar jogos, a gente confeccionava jogos, por exemplo, jogo da memória, por exemplo [...]” (Profª. L)

Fragmento 19:

“[...] eu usava em particular aprendido neste curso, então usava cartazes, usava figuras, jogos didáticos pedagógicos, tipo dominó de palavras, dominó de imagens em palavras, trabalhávamos cartazes com as estações do ano, desenhos, recortes,

colagem pintura [...]” (Profª. N)

Fragmento 20:

“[...] nós tirávamos xerox, nós fazíamos cartazes, nós produzíamos aqueles, álbuns seriados sabe [...] essas coisas todas que a gente já tinha aprendido no magistério a gente utilizava como recurso” (Profª. W)

Fragmento 21:

“[...] na época confeccionamos muito material dentro do projeto esses professores que ministraram o curso nos ensinaram a produzir o material porque naquela época não tinha e o governo também não dava. Nós produzíamos o material, nos foi dado somente o dicionário [...]” (Profª. R)

Se observa en los relatos de las entrevistadas que en la época (entre los años de 1991 y 1992) los recursos eran escasos, no había libros de español y eran pocos los diccionarios disponibles. Por esa razón es que las profesoras tuvieron que buscar otros recursos didácticos diversificados, por ejemplo: revistas, diarios, etc., y también confeccionar juegos que fueron enseñados en el curso de cualificación (el dominó de imágenes, el juego de la memoria, carteles, entre otros), de manera que pudieran proponer una clase motivadora, dinámica e interesante. En este punto se constata que los agentes administrativos, en la etapa de la planificación lingüística, delante de la escasez de materiales didácticos disponibles para la enseñanza de español en la época (año 1991), tuvieron que suplir esta falta. Por eso, a través del curso de capacitación, los profesores del CRADES enseñaron a los alumnos-profesores la confección de materiales para la enseñanza de la lengua.

Temáticas y contenidos trabajados

Conforme el documento del CRADES, las temáticas y los contenidos que los profesores municipales tenían que trabajar con los alumnos eran: identificación, datos personales, saludos, la ciudad, el barrio, la frontera, la vivienda, la comida, la documentación, los trámites, etc. Se evidencia que algunas de las temáticas estaban relacionadas con la región fronteriza. En una observación que el documento del CRADES aportaba, se enfatiza que era necesario conducir “al alumno al significado y valor de la integración regional y los beneficios que ella podrá representar en el campo cultural, educativo, empresarial y laboral” (CRADES 1991: s/p).

A continuación, presentamos fragmentos de la percepción de las profesoras con relación a las temáticas y los contenidos trabajados en sus clases de español.

Fragmento 22:

“[...] vou trabalhar, sei lá, verbos. Ai, tu sentava lá e só trabalhava verbos, então a gente nunca trabalhou uma coisa assim isolada com eles, sempre dentro de algum tema, dentro de alguma coisa, que, do interesse deles [...]” (Profª. L)

Fragmento 23:

“[...] sim as temáticas pensadas pro aluno e o importante, a grande preocupação desmistificar, era tornar eles capaz de atravessar ali, a entrar na Sarandí e entender e comunicar-se também. [...] sim trabalhar com exportação, do peso do real, como é que eu fazia essa troca, né, quantos reais, um peso era quantos reais, um real era quantos pesos, isso porque eles vão muito, iam naquela época pra comprar também, isso tudo era contextualizado, tudo era focado na ideia de que meu aluno ele tem que se integrar com a cidade vizinha e tem que entender e tem que saber comunicar-se, era tudo focado na comunicação” (Profª. N)

Fragmento 24:

“[...] Eu acredito que sim, uma que a gente enfatizava muito a, o colóquio a comunicação a conversa né, e isso os nossos alunos eles tem, tem amigos uruguaios, eles jogavam futebol aqui e lá no Uruguai né, então eles tem amigos em comum que falam, então eles conhecem o idioma, apesar de não falarem [...]” (Profª. W)

Fragmento 25:

“[...] Com certeza, porque tava pra despertar né, a partir do momento que o aluno vai sendo apresentado a esse outro idioma, porque na verdade nós estávamos apresentando esse outro idioma [...] despertou gosto principalmente pela música, porque a música, o texto musical é uma das coisas que une muito os jovens, então através dos textos musicais que os alunos já conheciam e cantavam, mas não sabiam o que cantava tá [...] (Profª. R)

En el relato de la profesora L es posible identificar que los contenidos fueron trabajados de manera contextualizada, dentro de alguna temática que procurase motivar el alumno con la lengua estudiada.

La profesora N menciona que las temáticas eran pensadas de acuerdo con la necesidad del alumno brasileño de aprender, de cruzar la calle “Sarandi” de la ciudad de Rivera y ser comprendido en el idioma español. También saber la relación entre las monedas locales, ya que necesitaban conocerlas para poder comprar en el país vecino. Eso ratifica, así, uno de los propósitos del “Proyecto”, que era promover la integración con el país vecino.

La profesora W también declara que los contenidos y las temáticas estaban dirigidos a que los alumnos se comunicasen en el español, pues ésa lengua hacía parte de su realidad, ya que tenían contacto diariamente con personas que la hablaban. De esa manera el alumno era integrado en la región en que vivía. De igual modo, en el fragmento 25, la profesora R menciona que los contenidos y las temáticas buscaban mostrar al estudiante ese nuevo idioma que se le enseñaba. Para eso, tenían que ser del interés del alumno, en ese caso actividades con textos musicales en español, ya que motivaban a los estudiantes fronterizos.

Además, la propuesta del proyecto del la SMECD y del CRADES era proponer la integración entre las ciudades fronterizas de Santana do Livramento y Rivera, ya que los ciudadanos que nacen y viven en esta comunidad binacional están diariamente expuestos a la cultura de ambos países, lo que estaba reflejado en las temáticas, que iban de encuentro al interés del alumno de la frontera Brasil-Uruguay.

Después de comparar los tres subdocumentos que componen el proyecto da “Implantação do Idioma Espanhol” – el proyecto de la SMECD (*Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto*) de “*Implantação da Língua Espanhola*”, el proyecto del CRADES (Centro Regional de Apoyo al Desarrollo Social), “Integración del Idioma Español”, y el plan de trabajo del “curso de capacitación de docentes municipales” – con los datos obtenidos en las entrevistas, el análisis permite confirmar la implantación de una política lingüística local en las escuelas municipales de la ciudad de Santana do Livramento, región fronteriza con la ciudad de Rivera, Uruguay.

Podemos identificar claramente la existencia de esa política lingüística a través de la etapa de la planificación lingüística, que demuestra los recursos (metodología, contenidos, temáticas, etc.) y acciones elaboradas por los agentes gubernamentales y profesores para adoptar esa política local.

Se percibe una coherencia entre la percepción de los profesores y implantadores del proyecto con respecto a la elección de los contenidos y temáticas, que fueron pensados de acuerdo con la realidad del alumno que vive en la región fronteriza.

Con relación a la adopción del Método Directo, consideramos que hubo una falla por parte de los agentes gubernamentales y administrativos, pues esta metodología no sirvió para algunos alumnos que vivían en la zona rural y que estaban lejos de la zona urbana de la frontera, a pesar de que el documento demuestre la intención de iniciar el trabajo con el español en dos escuelas rurales. Eso se confirma en el habla de una de las profesoras participantes, que no pudo trabajar con sus alumnos en la zona rural, ya que esos estudiantes tenían poco contacto con la lengua, y por ese motivo, tuvo que recurrir a la traducción. Por otra parte, las demás profesoras confirman que el uso de esa metodología sirvió para explorar la oralidad de los alumnos en la lengua estudiada.

Consideramos que el rol de esa política lingüística, con relación a las políticas que fueron implantadas posteriormente, fue pionero en una época en que no había nacionalmente una legislación específica para la enseñanza del español, como lo es la Lei nº 11.161/2005, que determina la obligatoriedad de la oferta del español en las escuelas brasileñas.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos afirmar con este estudio que se reconoce la existencia de una política lingüística local para la enseñanza del español en las escuelas municipales de Santana do Livramento, ubicada en la región de frontera con la ciudad de Rivera, Uruguay, en inicios de los años 90.

Eso se confirma en el análisis de los tres subdocumentos que componen el “*Projeto da Implantação do Idioma Espanhol*”, con relación a algunos de los recursos adoptados en la etapa de planificación lingüística, como el método utilizado en las clases de español, las temáticas y los contenidos trabajados y también en el curso de cualificación para los profesores municipales.

La percepción de los profesores ha revelado la elaboración de una planificación lingüística que permitió poner en práctica la política elegida. Por una parte, se verificó que la planificación lingüística fue bien estructurada con respecto a algunos de los recursos establecidos por los agentes administrativos, pues contó con la oferta de un curso de cualificación con profesores uruguayos hablantes de la lengua española y que capacitó a los profesores brasileños para aprender el español, para su posterior enseñanza a los alumnos de las series finales de las escuelas municipales. También el análisis mostró que los administradores del proyecto verificaron que los materiales

didáticos disponibles en la época eran escasos, no había libros de español y los diccionarios eran pocos; por eso, trataron de sanar esa falta proporcionando en el curso de capacitación orientaciones para la elaboración de materiales didáticos.

Finalmente, se constata la importancia de esa política lingüística local, que fue audaz para la época, cuando no se pensaba en políticas de ámbito nacional dirigidas específicamente para la enseñanza del español. Se comprende que de manera pionera esa iniciativa contribuyó para el registro de la enseñanza del español en el Rio Grande del Sur, a pesar de las dificultades encontradas, como la falta de materiales didáticos. En ese sentido, la educación fue percibida como una de las posibilidades de aproximar a los pueblos de ambas ciudades, pues una de las características del curso era la integración entre los habitantes de esa región fronteriza.

Asimismo, entendemos que sería importante realizar otras investigaciones sobre políticas lingüísticas del mismo tipo en otras ciudades de la frontera Brasil-Uruguay. Con eso, se podría constatar si en las demás localidades el reconocimiento de su realidad lingüística, sobre todo del español, se reflejó en el ámbito político-lingüístico en las últimas dos décadas, lo que contribuiría, aún más, para rescatar la historia de la enseñanza del español en la región.

Percibimos que este trabajo es un registro muy importante para la enseñanza del español, pues valora la realidad lingüística local de la región fronteriza. Se percibe lo importante que fue incluir en las escuelas brasileñas de Santana do Livramento el idioma español, ya que esta lengua forma parte del cotidiano del alumno de la frontera brasileña-Uruguaya. También consideramos un derecho del alumno fronterizo aprender el español o el portugués, éste debe saber manejar el uso de una o de otra lengua en el momento que necesite.

Referencias bibliográficas

BEHARES, Luis Ernesto. Apresentação: Educação fronteiriça Brasil/Uruguai, línguas e sujeitos. In: *Pro-Posições* 21(3), 2010, 17-24. <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a02.pdf>. (15/06/ 2015).

BEIN, Roberto; VARELA, Lía. *Bases para la determinación de una política lingüística de la Ciudad de Buenos Aires*. Documento elaborado para la Dirección de Currículo de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998. <http://pt.scribd.com/doc/155825107/Bases-para-ladeterminacion-de-una-politica-linguistica-de-la-Ciudad-de-Buenos-Aires-BEIN-Y-VARELA#scribd>. (16/06/2015).

BENTANCOR, Gladys Teresa. Una frontera singular: la vida cotidiana en ciudades gemelas: Rivera (Uruguay) y Sant'ana do Livramento (Brasil). In: NUÑES, Angel; PADOIN, Maria Medianeira; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (Org.). *Dilemas e diálogos platinos*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010. 2 v. p. 73-105.

<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/dilemas-e-dialogos-platinos-fronteiras-angel-nunes-maria-medianeira-padoin-tito-carlos-machado-de-oliveira-2013-orgs.pdf>. (19/09/2015).

BRASIL. Resolução nº 58/76. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.581976%20altera%20dispositivos%20da%20resolu%E7%E3o%20n.%208.pdf. (02 /07 /2015).

BORTOLINI, Leticia Soares; GARCEZ, Pedro M.; SCHLATTER, Margareth. Práticas Lingüísticas e Identidades em transito: Espanhol e Português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

GONZALES, Pablo Domingues. *Destrezas Receptivas y Destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua Extranjera*. Tenerife, España: Universidad de la Laguna, 2008.

http://marcoele.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_des_trezas.pdf. (25/11/2015).

LAGARES, Xoán Carlos. Ensino do espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política Lingüística In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (Orgs.). *Política e Políticas Lingüísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

MACHADO, Lia Osório. Cidades na fronteira internacional: conceitos e tipologia. In: *Dilemas e diálogos platinos: fronteiras*. Pelotas, RS: Editora Gráfica Universitária PREC-UFPel; Editora UFGD, 2010.

MACHADO, Lia Osório et. al. O desenvolvimento da faixa de fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. (Org.). *Território sem limites: estudos sobre fronteiras*. Campo Grande: UFMS, 2005.

MARISCAL, Marta Cabrera. *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo fin de grado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Universidad de Jaén, España, 2014. http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal.Marta.pdf. (25/11/2015).

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2012.

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Montevideo: CBA, 2013.

MOTA, Sara dos Santos. *Línguas, sujeitos e sentidos: o jornal nas relações fronteiriças no final do século XIX, início do século XX*. 106 f. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

PEREIRA, Silvia. Planificación Lingüística en la enseñanza de las lenguas extranjeras a nivel universitario: un análisis de percepciones. In: *Revista Lenguaje* 41(2), 2013, 383-406. <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/2512>. (25/06/2015).

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenuauer de Marins (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010, 13-24. (Coleção Explorando o Ensino; v.16)

STURZA, Eliana Rosa. Português e Espanhol na região: perspectivas políticas e educacionais. In: *Revista Digilenguas* 12, 2012, 17-26. <http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN12.pdf>. (13/06/ 2015).

VARELA, Lía. ¿Hay una política lingüística en la Argentina? In: *Revista Todavía* 32, 2014. <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia32/32.lenguas03.html>. (25 /06/2015).

Enseñanza pública del portugués en Uruguay

Edilson Teixeira³⁷

Resumen: Este artículo tiene como principal objetivo presentar y discutir algunos rasgos ideológicos que revelan el *status* del portugués en la planificación lingüística de ciertos momentos de la sociedad uruguaya, en la cual el sistema educativo cumple una función fundamental. El análisis de documentos oficiales nacionales, como la Ley General de Educación n° 18.437 creada en 2008, permite interpretar ciertas referencias a variedades lingüísticas, al *status* del portugués y al MERCOSUR, en los procesos de integración regional. En este contexto, se hace una descripción de los espacios en que se enseña portugués en Uruguay desde las últimas tres décadas. Además de todo ello, se hace especial énfasis en la educación para la formación docente, entendida como acción relevante que da continuidad y permanencia a la enseñanza del portugués tanto en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como de la Universidad de la República (UDELAR).

Palabras clave: enseñanza del portugués; planificación lingüística; educación pública; formación docente.

Abstract: This article's main objective is to present and discuss some ideological features that reveal the status of the Portuguese language planning in certain moments of Uruguayan society, in which the education system plays a key role. The analysis of national official documents such as the General Education Law No. 18.437 created in 2008, allows certain references to interpret linguistic varieties, the status of Portuguese and MERCOSUR, in the processes of regional integration. In this context, it is made a description of the spaces where the Portuguese is taught in Uruguay since the last three decades. In addition to this, an special emphasis on education for teacher training is seen as a significant action that gives continuity and permanence to the teaching of Portuguese both in terms of the National Public Education Administration (ANEP) and the University is done Republic (UDELAR).

Keywords: teaching of Portuguese; language planning; public education; teacher training.

1 Presentación

Diversos estudios en sociolingüística han demostrado que el portugués es una lengua con presencia en Uruguay en diversos aspectos. Por ello, su inclusión en la educación pública ha significado una necesidad evidente, por más que se haya negado su reconocimiento en diferentes momentos de la historia de la sociedad y educación uruguaya. Actualmente, la enseñanza del portugués se realiza en modalidades y concepciones diferentes, sea como lengua materna (L1), lengua segunda (L2) o lengua extranjera (LE), según los distintos contextos educativos.

³⁷ Profesor de Lengua y literatura (Administración Nacional de Educación Pública, ANEP), Licenciado en Lingüística y maestrando en Lenguaje, cultura y sociedad (Universidad de la República, UDELAR). Contacto: edilson.uy@interbraslinguas.com.

Hace más de dos décadas que Uruguay se ha comprometido con el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) en enseñar portugués. Si bien hay espacios de enseñanza del portugués en la educación pública uruguaya, cabe reconocer que hubo intentos que no llegaron a resultados concretos y permanentes, tanto en la incorporación curricular dentro de la educación primaria y secundaria como en la formación de docentes.

El principal objetivo de este artículo apunta a la presentación y discusión de algunos rasgos ideológicos que revelan el *status* del portugués en la planificación lingüística de ciertos momentos de la sociedad uruguaya, en la cual el sistema educativo cumple una función fundamental. El análisis de documentos oficiales nacionales, como la Ley General de Educación n° 18.437 creada en 2008, permitirá identificar ciertas referencias a variedades lingüísticas y el *status* del portugués para luego hacer la descripción de los espacios en que se enseña portugués en Uruguay desde las últimas tres décadas. Además de todo ello, se hará especial énfasis en la educación para la formación docente, entendida como acción relevante que da continuidad y permanencia a la enseñanza del portugués tanto en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como de la Universidad de la República (UDELAR).

2 Ideologías en la planificación lingüística del portugués en espacios de educación pública

De forma general, como afirma Díaz (2008) el portugués en Uruguay puede ser entendido como una lengua propia, vecina y ajena al mismo tiempo. Propia, en tanto existe en Uruguay población hablante de portugués, cuya presencia se explica por razones históricas. En una amplia región del noreste del país la lengua materna es una variedad del portugués que ha sido estudiada y descrita como “Dialectos Portugueses del Uruguay” (DPU) o “Portugués del Uruguay”. El portugués también es una lengua vecina por el enclave regional del Uruguay en relación a Brasil. Esta relación de vecindad territorial tiene consecuencias en la percepción que los hispano-hablantes uruguayos tienen del portugués, así como en aspectos de los acuerdos de integración políticos y comerciales. Además, puede decirse que el portugués es una lengua ajena, porque es desconocida para muchos uruguayos, con la cual han tenido escaso o nulo contacto, con relativamente poca presencia en los medios de comunicación y con

limitada inteligibilidad. Por estos diferentes escenarios, puede afirmarse que el portugués no es una LE en el mismo sentido que otras en Uruguay.

Como explica Barrios (2011), las lenguas del repertorio uruguayo tienen diversos orígenes y grados de vitalidad. Desde la colonización el español y el portugués se enfrentaron, pero se impuso el español como lengua oficial. La variedad estándar del español sería la lengua nacional y modelo de la cultura letrada para las primeras políticas lingüísticas del Estado. Dadas las ideologías nacionalistas, al inicio del Uruguay independiente se debía crear una identidad monolingüe, por lo tanto, la diversidad lingüística era considerada como un problema. En este sentido, en algunos momentos de la historia de la sociedad y de la educación uruguayas, el uso del portugués fue interpretado como una amenaza por autoridades cuyas ideologías eran nacionalistas y puristas.

La situación actual del portugués en Uruguay se debe al discurso público oficial que hace referencia a nociones como diversidad lingüística, integración regional y globalización³⁸, entre otros. Hoy día en diferentes ámbitos hay cierta aceptación de las lenguas regionales, pero siempre con asimetrías sociolingüísticas dadas por factores ideológicos tales como el prestigio. Mientras el español gozó siempre de un alto reconocimiento de cultura, ciencia, literatura y comunicación desde el siglo XIX, en ese entonces el portugués era considerado de menor relevancia y circulación en la percepción de los países hispanos, motivo por el cual no valía promover su aprendizaje. Como expresa Barrios (1996), la tradicional política lingüística planificó una identidad nacional desde su inicio, pero actualmente a partir de iniciativa de integración se planifica una identidad regional. En ambos casos para construcción de la identidad se manipulan las lenguas para lograr objetivos que no son estrictamente lingüísticos.

El Estado desde el inicio de su formación ha insistido en unificar y homogeneizar hacia adentro, pero también en marcar fronteras políticas y lingüísticas con su vecino del norte (BARRIOS et al. 1993). Actualmente, se busca una adecuación a las nuevas políticas lingüísticas, como las emanadas a partir del MERCOSUR desde la década del 90, por ello ya no hay esfuerzo para desterrar el portugués, sino que se promueve su uso y enseñanza. Esto se lleva adelante desde diversas decisiones y

³⁸ En función de los procesos actuales de reconocimiento de la presencia del portugués en el país y de integración internacional, Uruguay está propuesto para ser observador asociado de la Comunidad de los Países de Lengua Portuguesa (CPLP) en el segundo semestre de 2016.

acciones de diferentes organismos y agentes de la educación que fomentan perspectivas críticas.

El tratado del MERCOSUR es un convenio entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay firmado en 1991. A pesar de que los objetivos sean básicamente económicos, hay referencias a las políticas lingüísticas de integración regional. En las declaraciones se promueve el aprendizaje de los idiomas de los países miembros, con una planificación lingüística que toma los sistemas educativos como principal instrumento. A Uruguay le correspondía instrumentar la enseñanza del portugués, que siempre fue excluido de la educación pública porque podría poner en riesgo la unidad y homogeneidad lingüística. En sus estudios, Barrios demuestra cómo, a pesar de que el discurso oficial tradicional ha minimizado la diversidad lingüística, el portugués en la educación es un tema molesto para los que temen la crisis de una identidad nacional. Desde dicho tratado se le adjudican nuevas funciones como lengua de integración; las conceptualizaciones y redefiniciones son importantes como instrumentos y referentes ideológicos en los debates sobre políticas lingüísticas y educativas (BARRIOS 1996).

Según las nociones teóricas de planificación lingüística y *status* planteadas por Calvet (1996), la planificación lingüística para el portugués en Uruguay sostiene el *status* a través de la educación. Tradicionalmente, su *status* ha sido bajo, pero debido a las nuevas políticas internacionales viene ganando otros ámbitos sociales de aprendizaje y uso. Como L2 y LE, su *status* difiere dependiendo del país y varía a medida que cambian las relaciones sociales y las políticas internacionales. En lo que concierne a la enseñanza, el Estado uruguayo eligió la norma culta de instrucción brasilera, el portugués brasilero (PB)³⁹, sin elevar una verdadera discusión acerca de la utilización de otras variedades del portugués (brasileras, europeas, africanas, asiáticas, etc.)

Para Barrios (2011), la zona de frontera y el portugués aparecen en los documentos del Debate Educativo de 2006 en términos ambiguos, como una paradoja al condenar la discriminación y mantener la representación del idioma como problema, al proponer la enseñanza de portugués y acotarla a “segunda lengua materna”.

En dichos documentos, el MERCOSUR es el principal argumento para la inclusión del portugués en la educación y no los hechos históricos, sociolingüísticos y culturales. Las autoridades de la enseñanza se refieren al *portuñol* con una apertura

³⁹ Se toma como referencia para la discusión los planteos dados en Bagno (2001) sobre las consideraciones posibles del portugués hablado en Brasil.

cautelosa y contradictoria, al proponer su sustitución por el portugués estándar. Este discurso pone en cuestión la existencia y la legitimidad de las variedades de contacto en la frontera norte, reclamando su represión o su sustitución por un “portugués correcto” (BARRIOS 2008).

3 Referencias sobre variedades lingüísticas en documentos oficiales nacionales

En el seno de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), entre 2006 y 2008, se crearon la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Educación Pública del Uruguay (CPLEP) y el Programa de Políticas Lingüísticas (PPL) para brindar sus aportes en los temas de su competencia en la elaboración de la Ley General de Educación n° 18.437 adoptada desde 2008. Como explica Behares (2009), los documentos elaborados por la CPLEP son la primera acción para la puesta en práctica explícita de las políticas lingüísticas del Estado uruguayo.

Jamás antes el Estado había reconocido formalmente la existencia de varias lenguas maternas sobre su territorio. La historia educativa del Uruguay ha tenido un giro en 2008, dado que esta Ley General de Educación hace alusión a la variación lingüística y a la necesidad de incluirla en la enseñanza (LEY N° 18.437 2008, Tit. II, cap. VII, inc. 5).

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

En los documentos de la CPLEP, la enseñanza del portugués se justifica por razones políticas y económicas de orden regional y por otras cuestiones etnolingüísticas propias del país. En su estudio, Barrios (2011) piensa que la selección de las lenguas⁴⁰

⁴⁰ A saber, en la “Propuesta de reestructura de la enseñanza de lenguas extranjeras en los tres subsistemas” de la CPLEP, el inglés y el portugués se proponen como LE obligatorias. Los estudiantes pueden también elegir entre francés, italiano, alemán en opción obligatoria, u otras lenguas según sus intereses y la disponibilidad (CPLEP 2007: 52).

se hace por argumentos de orden instrumental, cognitivo e identitario; se percibe además la reiteración de temas de interculturalidad y de respeto a la diversidad:

[...] la introducción de una LE con una metodología apropiada genera y estimula el entendimiento intercultural, la valoración de las culturas propia, vecina y ajena. Es así que el espacio de enseñanza de lenguas es considerado actualmente como un ámbito privilegiado para el trabajo en valores positivos como la diversidad cultural y la aceptación de las diferencias entre los distintos grupos humanos (CPLEP 2007: 54).

En la zona de frontera con el Brasil, son igualmente propuestas tres lenguas además del español (el portugués presenta la particularidad de ser introducido en la educación preescolar mientras que el inglés es introducido más tarde) y se recomienda un modelo de educación bilingüe español-portugués en la enseñanza primaria⁴¹. No obstante, se recuerda que ese modelo no supone la negación del español como lengua mayoritaria y de utilización oficial en Uruguay, principio que toma su fuente en el derecho de conocer la lengua más prestigiosa y utilizada en el país.

En general, Barrios (2008) observa que en los documentos oficiales – por ejemplo, el Acta de creación de los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE) de la educación secundaria⁴² – el argumento principal para la enseñanza del portugués estaba basado solamente en el MERCOSUR, no se ha escrito nada sobre los hechos históricos, sociolingüísticos y culturales, ni tampoco se ha dicho nada sobre el portugués como la segunda lengua hablada en Uruguay, pues es la lengua materna de una parte significativa de la población. Por su parte, el Programa de bilingüismo de la educación primaria hace alusión al MERCOSUR, pero el documento muestra más abertura

⁴¹ En la “Propuesta de reestructuración de los componentes del programa de estudios de dominio de la lengua en situación social o geográfica particular” se establece que: La fuerte recomendación para la introducción del portugués en el currículo de la escuela no significa que se ignore la necesidad de difundir y de promover la utilización del español, que es la lengua oficial y de la mayoría de Uruguay, y que dará a los estudiantes la oportunidad de acceder a las informaciones y a las situaciones formales, a la vez en la zona de frontera y en el resto del país (CPLEP 2007: 65).

⁴² Por ejemplo, en el Acta de creación de los Centros de Lenguas Extranjeras: “La creación del MERCOSUR y la importancia del Brasil en el mundo científico, tecnológico y artístico, justifica la enseñanza de la lengua portuguesa” (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, resolución n° 54, 07/03/1996).

mencionando explícitamente “los departamentos de la frontera”⁴³. Como se dijo más arriba, las autoridades de la educación pública reclaman la sustitución de la variedad *portuñol* por un “buen” portugués. De este modo, dicho discurso pone en cuestión la legitimidad de las variedades de contacto en las zonas de frontera.

En el caso de las escuelas bilingües de frontera, la valorización del portugués uruguayo no significa que este sea utilizado ni expandido, ni mucho menos incluido en las diferentes instancias de las clases. Esta variedad es característica de los dominios de comunicaciones espontáneas e informales; es igualmente un sistema sin escritura y le falta un léxico necesario para trabajar los contenidos académicos. El portugués estándar del Brasil (PB) es la variedad elegida para la enseñanza, pero la variedad local está siempre presente en la oralidad de los estudiantes y maestros⁴⁴.

A modo de referencia, se presenta una tabla para poder ver que en la educación primaria el número de estudiantes hablantes de portugués ya era muy alto en 2006. En el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués, la mayoría de los estudiantes tiene el portugués como lengua materna, en relación a los porcentajes de niños con español lengua materna, particularmente en las escuelas del departamento de Rivera.

Departamento	Escuela N°	% niños con L1 español (cantidad de niños)	% niños con L1 portugués (cantidad de niños)
Artigas	36	43% (55)	57% (72)
	56	71% (85)	29% (34)
	81	100% (84)
Rivera	64	16% (18)	84% (94)
	86	10% (8)	90% (80)
	88	11% (19)	89% (180)
	92	29% (29)	71% (70)
Cerro Largo	74	38% (40)	62% (64)
Rocha	110	100% (88)

Distribución de niños según lengua materna (BROVETTO; GEYMONAT; BRIAN 2007: 23)⁴⁵

⁴³ “Debe asignarse importancia al aprendizaje del portugués estándar en los departamentos de frontera, la que ha quedado manifiesta a través de los acuerdos culturales referidos al MERCOSUR” (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central, resolución n° 22, 12/9/2002).

⁴⁴ Es posible apreciar mejor esta realidad a partir de los trabajos que han analizado las diferencias dialectales en las zonas fronterizas con Brasil (BROVETTO; GEYMONAT; BRIAN 2007).

⁴⁵ Datos brindados por las direcciones de las escuelas obtenidos mediante las entrevistas realizadas a padres y alumnos. Este relevamiento fue hecho entre los grupos de las escuelas que estaban participando en el programa de inmersión dual en 2006.

Barrios (2011) ha observado que, en general, las propuestas político-lingüísticas tienen un gran impacto y buscan influenciar profundamente los modelos de identidad. La elección del portugués como L2 obligatoria en la educación pública para todo el país supone un cambio de modelos etnolingüísticos, con consecuencias particulares según la región: en la frontera con el Brasil, la consolidación y la valorización de la tradición brasileña; en el resto del país, la reformulación de modelos tradicionales fuertemente ligados a la inmigración.

4 Espacios públicos de enseñanza del portugués

El compromiso con el MERCOSUR causó una expansión de cursos de portugués en Uruguay en todos los ámbitos. Tanto en la educación pública como en la privada han surgido diversas propuestas de enseñanza del portugués. En la ANEP, a partir de 1996 se implementó su enseñanza en los CLE y a partir de 2002 también en el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués (PIDEP) en escuelas fronterizas, además en la Educación Técnico-Profesional se enseña portugués desde los años 90. Hasta hace más de una década, la enseñanza del portugués en la órbita de la ANEP había estado circunscripta a experiencias acotadas dentro de primaria y secundaria, con un porcentaje muy bajo de docentes en relación al estudiantado. A modo de ejemplo se presentan datos de 2008 y, como se desarrollará más adelante, se reconoce que esos números han cambiado significativamente desde 2009, con las propuestas de formación docente de la ANEP en diferentes modalidades y regiones.

	Estudiantes	Docentes
Educación Primaria	5500	53
Educación Secundaria	2600	73
Educación Técnico-Profesional	2500	35
Total	10.600	161

Cantidad de estudiantes y docentes de portugués en la ANEP (DÍAZ 2008: 2)

En los documentos fundacionales del MERCOSUR no se hace referencia a cuáles son los niveles en los que se enseñarán español y portugués, lo que permite decir que se ha dado lugar a cierta incoherencia educativa en lo que respecta a los niveles de

enseñanza. El Uruguay viene ofreciendo cursos de portugués a nivel primario y secundario, pero sin haber contado con la previa carrera de grado para formar sistemáticamente a docentes de portugués.

4.1 Enseñanza del portugués en la educación primaria

En la educación primaria, la inclusión del portugués y el respeto por las variedades lingüísticas de las escuelas fronterizas constituye un reconocimiento del portugués como lengua local, en oposición a una identidad de país monolingüe y homogéneo. Se describirá sucintamente a continuación la evolución de la enseñanza del portugués en la educación primaria.

En el año 2003, el “Programa de Educación Bilingüe” comenzó una experiencia de doble inmersión en español-portugués, a nivel inicial y primario en escuelas de zona fronteriza, donde existe presencia social del portugués, dicho programa se fue incorporando en más centros escolares para ampliar progresivamente su cobertura. En 2006 se puso en práctica la enseñanza por contenidos curriculares en portugués como L2. En el año 2008 pasaron a existir dos modalidades: el Programa de Inmersión Dual Español-Portugués (PIDEP) y el Programa de Enseñanza de Portugués por Contenidos Curriculares (PEPCC). En 2009 Uruguay se sumó a una propuesta del Sector Educativo del MERCOSUR (SEM), extendida a todos los países limítrofes con Brasil, que consiste en convertir las escuelas de fronteras en Escuelas Interculturales Bilingües⁴⁶ (BROVETTO; GEYMONAT; BRIAN 2007).

En la actualidad, en el Departamento de Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras (DSL y LE) del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) se enseña portugués en las escuelas de contexto fronterizo, en la Escuela Brasil (Montevideo) y en la Escuela Portugal (Salto y Montevideo). Aproximadamente hay 29 escuelas, con 60

⁴⁶ Gabbiani (2010) reconoce que los tres programas en funcionamiento promueven el uso del portugués en ámbitos formales, para la educación y en su variedad estándar. Las escuelas del área que no están incorporadas a ninguna de estas propuestas igualmente han cambiado su relación con el portugués, ya que no está prohibido (como lo estuvo durante un tiempo), o limitado a los intercambios informales del recreo. Hoy los niños que entran a la escuela hablando solamente o principalmente portugués no sufren las críticas de antes ni están destinados al fracaso por no manejarse en español. El cambio es muy grande y positivo, aunque aún haya muchos problemas por resolver en el ámbito educativo (formación de docentes para los nuevos programas, elaboración de material didáctico adecuado en portugués, etc.). La pregunta final es ¿se puede notar ya una mejora en la convivencia entre las lenguas?

docentes y una cobertura estimada de 6000 estudiantes. Existe una única propuesta de lengua, los docentes tienen cargos de 20 horas y trabajan con 7 grupos de inicial 5 a 6to. año de primaria. Los grupos de Inicial 5 hasta 3er. año tienen dos clases semanales y los estudiantes de 4to. a 6to. reciben tres clases semanales. El objetivo lingüístico de egreso es un nivel A2 según el Marco de Referencia Europeo para las lenguas. Entre 2012 y 2013 el propósito era universalizar la enseñanza de una L2 en todas las Escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido. Ese objetivo fue alcanzado en 2014 y se logró un crecimiento real desde 2012 de un 90% en la enseñanza de portugués.

Se debe notar que desde 2008 el “Programa de Educación Inicial y Primaria” está vigente, con diferentes ediciones. Este ha emergido a partir de los documentos de la nueva Ley General de Educación y de la CPLEP. Entre los cambios introducidos en los diferentes dominios de conocimiento, en el “Dominio del conocimiento de lenguas” se incorpora las lenguas segundas y las lenguas extranjeras, que serán enseñadas por maestros y profesores especializados.

A propósito de la diversidad lingüística, en tanto que justificación para la enseñanza del portugués, se expresa que el repertorio lingüístico de los hablantes de toda la comunidad comprende numerosas variedades en función del número de situaciones de comunicación en las cuales ellos participan. En consecuencia, el sistema educativo juega un rol importante, debido a que permite a los estudiantes ampliar sus repertorios lingüísticos en correspondencia con las nuevas exigencias funcionales y sociales para desarrollar la socialización. Del mismo modo, se explicita que en la educación primaria no hay una larga tradición de enseñanza del portugués. En el contexto de integración económica, social, política y cultural de los países del sur en curso, comienza una nueva etapa para la enseñanza del portugués donde el sistema educativo oficial ocupa una posición excepcional. Ello aumenta la necesidad de la integración lingüística en la cual la inclusión del portugués en la educación pública deviene un objetivo prioritario (ANEP-CEIP 2008: 43-54).

Ello permite interpretar que hoy en día por más que haya un relativo respeto por la diversidad gracias a las obligaciones engendradas en acuerdos internacionales, la diversidad no es realmente respetada por derecho propio de los ciudadanos que hablan naturalmente más de una variedad lingüística nacional. Por ello, parece ser que siempre existiera la prevalencia de los objetivos económicos para aproximar las realidades culturales.

En lo que concierne a la permanencia de la enseñanza del portugués en este nivel de educación, es muy importante resaltar que a pesar de que la CPLEP haya propuesto la enseñanza obligatoria del portugués desde el 5to. año de la escuela (niños de 10-11 años), la implementación en el primer ciclo de la educación secundaria no es una certeza todavía para el país entero, a excepción de la región bilingüe de frontera.

4.2 Espacios del portugués en la enseñanza secundaria

Tradicionalmente, la enseñanza de lenguas extranjeras como inglés, francés e italiano ha sido curricular en este nivel. En lo que atañe al portugués, en 1991 se creó una Comisión del Consejo de Educación Secundaria (CES) para elaborar complementos temáticos y material de apoyo sobre el MERCOSUR. Esta recomendaba la extensión de una enseñanza bilingüe español-portugués, para la cual consideraba necesario afianzar el estudio de la lengua materna e incorporar al Ciclo Básico la enseñanza sistemática de portugués. Tal iniciativa no tuvo carácter resolutivo, fue una preocupación gubernamental por cumplir con los acuerdos desde la planificación lingüística.

Barrios (1996) expresa que el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP en 1995 tenía una propuesta sobre política de lenguas que indicaba: el fortalecimiento de la lengua materna; el establecimiento del inglés como primera lengua extranjera y el cumplimiento del compromiso de reconocer la existencia de dos idiomas oficiales del MERCOSUR. Dentro del cronograma de acciones, se preveía para el año 1996 la creación de los Centros de Enseñanza de Segundas Lenguas Extranjeras, en Montevideo y en el Interior, para enseñar portugués, francés e italiano a estudiantes de secundaria. Se implementaría la formación de los recursos humanos necesarios, mediante la capacitación de profesores, a través de programas de reconversión de docentes de francés e italiano al portugués y la formación de profesores de portugués en el futuro instituto de profesores a localizarse en el norte.

Para el año 1997 se preveía un bachillerato de lenguas que incluiría el portugués y para 1998 un relevamiento de los recursos humanos disponibles y una toma de decisión sobre la expansión, mantenimiento o reformulación de las experiencias. Todos esos propósitos han sido muy demorados, algunos que se implementaron se han transformado y otros han dejado de existir. Concisamente se puede decir que el proceso de implementación de la enseñanza del portugués en educación secundaria se ha dado

esencialmente en tres contextos, a saber, en los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE), en el Bachillerato de lenguas de algunos liceos y en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

4.2.1 Portugués en Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)

El Programa Centros de Lenguas Extranjeras (PCLE) está vigente desde 1996 y tiene un alcance nacional con cursos optativos para los estudiantes de ciclo básico, pero a partir de 2010 la oferta de los cursos se ha extendido tanto a los estudiantes que provienen de bachillerato y a los estudiantes de liceos de extra edad como a los de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

Existen 23 CLE en todo el país, con aproximadamente 4.500 estudiantes de portugués, a cargo de casi 100 docentes. El PCLE surgió para ofrecer la posibilidad de estudiar francés, italiano y portugués a estudiantes del ciclo básico; en 1999 se agregó el alemán. Actualmente, existen 6 CLE en la capital y 17 en el interior.

Puede decirse que los CLE son innovadores en cuanto a sus objetivos, su modalidad de trabajo y su organización. Constituyen un espacio original donde el acceso a una educación plurilingüe está al alcance de todos los estudiantes de la enseñanza media pública. Reciben a los estudiantes de secundaria y UTU con el objetivo general de acompañarlos en su desarrollo, a través de la enseñanza de una segunda LE.

Los cursos están organizados en tres años para los estudiantes de ciclo básico y en dos años para los estudiantes de bachillerato, extra edad y UTU, con derecho a un año más de profundización. Cada nivel está estructurado en dos módulos, con contenidos lingüístico-comunicativos y culturales, y al final de cada uno se rinde una evaluación. Una vez aprobados los cursos, se otorga un diploma de egreso.

Se prioriza el trabajo en sala de profesores, su actualización y perfeccionamiento. Los profesores son quienes realizan los contenidos programáticos, la búsqueda de documentos para hacer los libros didácticos específicos, así como la decisión de la metodología a utilizar y la elaboración de las pruebas de evaluación. El docente Referente de cada lengua actúa en la organización del cuerpo docente para la elaboración de materiales didácticos, pruebas y demás actividades de coordinación pedagógica. Con la implementación de la formación docente de portugués en el Consejo

de Formación en Educación (CFE) se ha seleccionado algunos profesores para que sean adscriptores de la práctica docente y puedan recibir en sus clases a los estudiantes de Didáctica I y II del Instituto de Profesores Artigas (IPA) y del centro Regional de Profesores (CERP).

4.2.2 Portugués en Bachillerato de lenguas⁴⁷ del Consejo de Educación Secundaria (CES)

La propuesta de Transformación de la Educación Media Superior (TEMS) pretendía lograr la formación integral de los estudiantes y facilitar su inserción laboral en la región. Este modelo se implementó en algunos liceos a partir del año 2005, con vigencia hasta el 2009 y cesó por la resistencia de los docentes que no aceptaron las nuevas propuestas del Plan 2003 de la ANEP.

La asignatura portugués se ubicaba dentro del trayecto 1, Comunicación y Expresión, en el espacio curricular diferenciado del segundo y tercer año de la Orientación Lenguas Extranjeras de la TEMS. Se fomentaba el aprendizaje de portugués como lengua extranjera, en primer lugar, en tanto vehículo de comunicación. En segundo lugar, se consideraba que la proximidad lingüística entre el español y el portugués facilitaría el aprendizaje de la lengua, la creatividad y reflexión. En tercer lugar, a través de este aprendizaje el estudiante sería expuesto al multiculturalismo, ya que lo pondría en contacto con la cultura de los países lusófonos de los cinco continentes.

Como fundamento de la asignatura se considera que el portugués, así como otras lenguas extranjeras y la lengua materna, tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa y la competencia expresiva en la lengua. La selección de los contenidos surge del análisis de las necesidades lingüísticas del estudiante como usuario de la lengua extranjera en el ámbito turístico. Se trata de contenidos significativos, relevantes y motivadores, teniendo en cuenta que el estudiante hispanohablante generalmente tiene nociones básicas de la lengua portuguesa.

⁴⁷ Actualmente, en el liceo, la opción lenguas no existe más por causa de la reformulación de los programas de enseñanza secundaria de 2006. Ahora existen solamente las opciones: humanística, científica, biológica, artística y expresiva.

4.2.3 Portugués en UTU del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)

En este subsistema existen varios cursos en los cuales el portugués es una asignatura curricular esencial o complementaria desde hace ya más de dos décadas. Entre ellos se encuentran las siguientes opciones: Turismo, Hotelería, Gastronomía, Periodismo, Secretariado, Comunicación social, Corrector de seguros y Administración. En estos cursos el portugués se enseña en la modalidad para fines específicos, es decir, atienden a cada una de estas especialidades yendo más allá de la formación básica del conocimiento descriptivo general de la lengua, para alcanzar la comunicación propia de estos ámbitos. En la órbita de la UTU trabajan aproximadamente 50 docentes, con una cobertura mayor a 2500 estudiantes.

4.3 Formación docente de portugués en la ANEP

En este ámbito la enseñanza de portugués se da para la formación de docentes de esa especialidad. Aunque pueda resultar poco lógico, hace menos de una década que existe una formación de profesores de portugués a partir de su implementación en la ANEP en 2009. Si bien en el año 1997 se fundaron los Centros Regionales de Profesores (CERP), en esas instancias no se implementó la pretendida formación docente de portugués, a pesar de la creación del CERP del Norte en una ciudad con presencia del portugués y a pesar de la existencia de los CLE que enseñan portugués en la educación secundaria nacional.

En este apartado cabe hacer una breve revisión de por lo menos dos documentos de la ANEP, en primer lugar, el Documento 3 de la CPLEP (2007) “Recomendaciones referidas a la formación docente para segundas lenguas y lenguas extranjeras” (págs. 90-104), con especial énfasis en el apartado “Formación docente para la enseñanza de portugués” (pág. 94). En segundo lugar, se hará referencia al documento “Marco de la planificación de la carrera de profesores de portugués” (DÍAZ 2008) del Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX).

Es posible afirmar que la implementación de la formación docente de portugués en sus diferentes modalidades responde a las “Recomendaciones referidas a la formación de docentes para las lenguas segundas y las lenguas extranjeras” (CPLEP

2007: 91-94), en la “Formación de docentes para la enseñanza de portugués” (CPLEP 2007: 95) y a las “Recomendaciones para la formación de docentes para la región de frontera” (CPLEP 2007: 104-105). Cabe observar que en Uruguay existen claras demandas de formación de docentes de portugués para la educación primaria y secundaria – en relación a las situaciones geográficas y sociales particulares – y obligaciones asumidas que requieren profesores especializados para remediar el vacío existente en el sistema educativo nacional.

En el apartado del 3.3. de los documentos de la CPLEP (2007: 95) se afirma que en 2005 la ANEP había planificado una formación de profesores de portugués, pero que esta no había sido puesta en práctica. Se podría buscar los verdaderos o posibles motivos que han impedido la creación de dicha carrera profesional en ese entonces por las diferentes autoridades, para intentar saber si se trataba de la persistencia de ciertos rasgos ideológicos concernientes a las políticas lingüísticas del pasado.

Es necesario señalar, sin embargo, que durante el año 2005 una comisión integrada por representantes de diversos componentes de ANEP elaboró un Proyecto de Profesorado de Portugués, en documento denominado Marco General de la Planificación de la Carrera de Profesores de Portugués. Este diseño incluía los cursos con sus correspondientes programas y cargas horarias, los requisitos de ingreso, una descripción del perfil de los egresados y propuestas de acuerdos con universidades brasileñas para la formación de formadores. Este profesorado fue aprobado y tuvo un número importante de aspirantes inscriptos, pero finalmente no fue efectivamente implementado (CPLEP 2007: 95).

Para la formación de los profesores de portugués, la CPLEP (2007) propuso hacer una revisión del proyecto de 2005 y recuperar en parte las propuestas hechas para la formación de profesores de inglés. Ello consiste en la creación de una formación de docentes de portugués en el IPA y en el CERP; la concepción de opciones en la formación para trabajar con niños o jóvenes; la creación de opciones en la formación de los docentes de primaria dentro del grado y en posgrados.

En función de lo que se ha dicho hasta ahora sobre la situación de la frontera, se subraya que la CPLEP recomienda tener en consideración las diferencias geográficas y sociales; y expresa algunas características necesarias para la formación de los docentes de la frontera, en general, y para los docentes de portugués en la frontera, en particular. Los profesores pueden ejercer su profesión en la enseñanza de portugués L2 o LE en la

educación primaria y secundaria, según la lengua materna de los estudiantes. Como ya se ha dicho, se debería enseñar el portugués en tanto que L1 en el caso de ciertos estudiantes o clases.

El documento concerniente a la formación de profesores de portugués llamado “Marco de la planificación de la carrera de profesores de portugués” (DÍAZ 2008) es un elemento fundamental para avanzar en una planificación lingüística más eficaz en ese dominio y para completar los niveles educativos en portugués. Ese documento reconoce la importancia de la inclusión sistemática de portugués en la enseñanza pública y a su vez aplica las resoluciones según los documentos de la CPLEP.

Se reconoce la incorporación sistemática del portugués en la educación pública, se atiende a las resoluciones del CODICEN según los documentos de la CPLEP y se presenta el perfil de ingreso y de egreso, la estructura del plan, la malla curricular del tramo específico, las previaturas y relaciones de cursos entre áreas y, por último, los programas de la formación profesional específica. En la medida en que se implemente el portugués como lengua obligatoria en la educación básica, más docentes serán requeridos. Por ello, el sistema debe garantizar la calidad de la formación atendiendo a la especificidad para enseñar portugués como L2 o LE. Este perfil docente se corresponde a los descriptores de Díaz y Kuhlman (2010) detallados como estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras de Uruguay en varias instituciones.

Además de las disciplinas específicas de las ciencias de la educación, de didáctica de las lenguas en general y de las disciplinas concernientes a las descripciones y reflexiones lingüísticas, están los cursos como “Sociolingüística del portugués y de portugués del Uruguay”, “Contextos educativos de la enseñanza de portugués I y II” en el tercero y cuarto año de la formación. Todos esos cursos de la formación específica son anuales y pretenden que el estudiante sea un docente competente en los diferentes contextos de enseñanza y en los diferentes subsistemas de la educación nacional.

En la medida que el portugués se instale en tanto que lengua obligatoria en la educación, será necesario un mayor número de docentes. Sobre la base de las recomendaciones de la CPLEP, se comienza a poner en práctica la enseñanza de portugués de manera cada vez más perceptible⁴⁸. Independientemente de ello, el

⁴⁸ Es importante reconocer el aumento de instituciones, de institutos de idiomas y los colegios privados que han integrado la enseñanza de portugués. En consecuencia, hay un aumento de la presencia de hablantes de portugués más allá del espacio de la educación pública nacional (TEIXEIRA 2012).

portugués ha sido ya enseñado en la educación primaria y secundaria, mucho antes de la CPLEP, en respuesta a las exigencias del MERCOSUR y a la situación de la frontera.

Desde noviembre de 2012, los profesores de portugués han comenzado a tener su diploma, los primeros quince han sido del IPA de Montevideo y una treintena de profesores del CERP de la frontera con Brasil. Según los planes de estudio, esos docentes han sido formados con un perfil flexible, abordando los aspectos sociolingüísticos nacionales para hacer frente a los diferentes casos donde el portugués está presente. De este modo, podría decirse que se ha iniciado una interacción entre los diferentes niveles y contextos educativos en relación al portugués; se observa cierta tendencia a una mejor práctica y a una educación más extendida en el país.

En relación con la formación de profesores para la enseñanza media, cabe mencionar los procedimientos de la ANEP por el CFE para formar maestros de portugués en la enseñanza primaria en las modalidades de certificación o del “Plan de Formación Introducción a la Enseñanza de Lenguas”.

Actualmente, se está llevando adelante un proceso de transformación de los diseños curriculares, considerando la flexibilización curricular de complementariedad y navegabilidad para el reconocimiento de créditos, entre otros aspectos de la formación docente del CFE para alcanzar un carácter universitario. Según los documentos oficiales de dicho organismo, su aplicación será realizada a partir de 2018 a nivel nacional en concordancia con la Universidad de la República (UDELAR).

4.3.1 Implementación de la formación docente de portugués en la ANEP

La formación de profesores de portugués se realiza en dos institutos de la ANEP. Los candidatos deben comprobar un nivel alto de competencia comunicativa en la lengua portuguesa para ingresar a la carrera docente, sea por certificados internacionales o por un examen escrito y oral. En 2009 en el IPA localizado en la capital, los cursos comenzaron en la modalidad regular para los estudiantes de Montevideo (clases diarias) y la modalidad de fines de semana para los del interior (viernes y sábados). En el segundo año se eliminó esta última modalidad, por eso hay estudiantes que viajan durante la semana de varios departamentos como Lavalleja, Salto, Durazno, Rocha, San José y Canelones. En 2009 había cursos en los turnos vespertino y nocturno, además de

la modalidad de fines de semana. Pero desde el 2011, se ofrece solamente el nocturno, dado que la demanda es todavía más numerosa para ese horario.

Gran parte de la primera generación son docentes en diferentes instituciones de enseñanza de portugués en Uruguay; conforman un grupo marcado por la heterogeneidad de formación previa, son docentes de primaria y secundaria (inglés y francés) con conocimientos avanzados de portugués. Unos tienen formación universitaria (traducción, psicología, etc.), otros vivieron y completaron estudios en Brasil. A ellos se suman estudiantes de distintas especialidades de formación docente y algunos jóvenes que terminaron recientemente la enseñanza secundaria.

A lo largo de los años los estudiantes de formación docente de portugués en la capital han cambiado muy poco estos perfiles. Se observa una importante variación entre la cantidad de estudiantes inscriptos en la carrera, los que la realizan de un modo u otro y los pocos que egresan cada año. En general, la cantidad y frecuencia de egresados se fundamenta por la franja etaria de la mayoría de los estudiantes, porque tienen ocupaciones laborales con importantes cargas horarias.

En el CERP del Norte los cursos se desarrollaban presencialmente hasta 2015 por la noche, con estudiantes del departamento de Rivera y de otros departamentos vecinos. Actualmente los cursos del CERP para esta especialidad existen de forma semipresencial para todo el interior del país para cubrir la demanda a nivel nacional de profesores de portugués y porque en Rivera los puestos laborales ya están saturados. En las dos primeras generaciones, 2009 y 2010, había muchas maestras y algunos profesores de español y literatura, en su mayoría de sexo femenino. En la primera generación hubo un gran número de maestras con una franja etaria que superaba el promedio de los 40 años. En la tercera y cuarta generación el promedio de edad era de 25 años. Además, en la segunda generación la matrícula del estudiantado se redujo a un tercio.

En Montevideo, la práctica de Didáctica I, II y III se realiza en los CLE y UTU, y en Rivera, se realiza además en las escuelas de inmersión dual. La falta de formación docente ha sido una dificultad para contar con adscriptores en secundaria, porque pocos tienen una formación completa o de posgrado. Debido a ello, la práctica docente de Didáctica ha sido muy limitada, además de la escasez de espacios institucionales, por lo que se debió incluir las escuelas, lo que se corresponde con los objetivos de formación expresados en los documentos de la fundamentación de la carrera. A partir de 2015

solamente los egresados del profesorado de portugués pueden ser profesores adscriptores, sin importar su antigüedad en el sistema.

En general, en las tres primeras generaciones se observa un número mayor de lo esperado en la matrícula, debido a la ausencia de formación y la inclusión de portugués en primaria y secundaria. En 2012 se recibe la primera generación y la cantidad promedia con los egresados de las demás LE del CFE. Los estudiantes de cuarto año de Rivera siempre han tenido la preocupación porque en esa ciudad solo existe un CLE, por eso han reclamado constantemente por diversos medios la implementación de portugués en los liceos como materia obligatoria, según las recomendaciones de la CPLEP. A diferencia del norte, donde además de haber un número significativo de maestras que han cursado la carrera hay muchos estudiantes que inician su profesión, en el sur la mayoría ya eran profesores de portugués en ejercicio en diferentes espacios educativos.

Considero que la implementación oficial de la docencia de portugués instala una nueva realidad educativa y sociolingüística en Uruguay y en la región. Algunos de sus significados en la planificación lingüística pueden ser (TEIXEIRA et al. 2009: 227):

- Aplicación del proyecto de profesorado de 2005 y de la recomendación de formación docente de la CPLEP.
- Inicio de una interacción entre los niveles educativos; con la preparación de profesores se tiende a una mejor práctica educativa y más extendida en el territorio nacional.
- Formación en servicio y actualización docente comunes para maestros y profesores.
- Atención a la creciente demanda de educación pública, procurando garantizar la calidad de la formación para la enseñanza de portugués L2 y LE.
- Cumplimiento con el MERCOSUR; es una gestión nacional que tiene correlatos en políticas educativas de planificación lingüística regional.
- Mejora de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que antes se recurría a personas con conocimientos avanzados de portugués, pero con otras formaciones.
- Abordaje de aspectos sociolingüísticos nacionales; se aspira a que los profesores tengan un perfil flexible para desempeñarse según los contextos de portugués.
- Atención oficial a la diversidad de los hablantes de variedades lingüísticas de nuestro país; se trata de una acción sobre los derechos lingüísticos.
- Cambio de estatus del portugués en Uruguay, con más descripción y uso; se modificarán sus funciones, prestigio y actitudes lingüísticas.
- Creación de una colectividad de profesores de portugués egresados de institutos específicos de formación docente. Esto permitirá una mejor

integración de los conocimientos lingüísticos, culturales y didácticos de portugués L2 y LE.

4.3.2 Los nuevos docentes en diversos espacios de enseñanza del portugués

Como la enseñanza de portugués ocurre en diferentes espacios institucionales y contextos socioculturales, cabe cuestionar y verificar si los nuevos profesores y maestros de portugués están bien preparados para cumplir con la función que les compete de forma flexible y eficiente o si aún falta una mejor formación para la diversidad de contextos, entre otros aspectos relacionados.

En lo que concierne a los CLE, hasta el año 2014 había un único programa y un solo modelo de evaluación para todo el país, ahora se están implementando programas especiales para los espacios de frontera donde el portugués es una lengua materna o segunda, porque se ha visto que el aprendizaje de portugués tiene un impacto diferente según las regiones del país. Se puede decir que en la zona de frontera con el Brasil no se debería enseñarlo a partir de una didáctica de LE, pero más que nada en tanto que L1 y L2. Además, en una clase se encuentran estudiantes que tienen niveles diferentes de competencia comunicativa en portugués estándar y de utilización de variedades locales. Se puede sin dudas afirmar que, visto que actualmente el portugués es aprendido desde la educación primaria en la frontera, se deberá subdividir las modalidades de enseñanza de portugués en la educación secundaria para obtener buenos resultados en cada situación educativa.

Por esta razón, los docentes necesitan prestar atención a la diversidad de lenguas en contacto para respetar a los hablantes de las variedades lingüísticas. En este sentido, la CPLEP establece una diferenciación para la distribución de la enseñanza del español, del portugués y de las otras lenguas extranjeras por causa de los contactos de lenguas en la frontera y de la diversidad lingüística del país.

Si bien en la enseñanza primaria los maestros de portugués acceden al puesto con efectividad docente por concurso de oposición y mérito, lamentablemente hasta el momento no ha ocurrido lo mismo para ejercer la docencia en los CLE. Por su parte, la UTU ha realizado en diversas oportunidades concursos para efectivizar a los docentes de portugués en ejercicio y nuevos postulantes. Ello permite decir que con estas

instancias se está afianzando el lugar de la disciplina en los planes curriculares y por ese motivo el sistema se asegura contar con profesionales estables.

Como en el CES no existen concursos de efectividad para los docentes de portugués, es posible interpretar que en los hechos no se sabe si la disciplina va a tener sustentabilidad en el sistema educativo. Esto trae como consecuencia que la profesión como instancia laboral no sea estable o que las condiciones del ejercicio docente no motiven a realizar dicha carrera si no hay una proyección clara del Estado para mantener y extender los puestos de trabajo. Esa realidad ha llevado a que se cerrara la formación docente presencial en la ciudad de Rivera, porque hay solamente un CLE y la cantidad de egresados ha superado la necesidad de las instituciones del departamento.

Llama la atención que en las entrevistas para ingresar al IPA, en 2016 por ejemplo, los aspirantes digan que se han enterado recientemente que existía la formación docente de portugués, aunque en realidad hace casi una década que se lleva a cabo en Uruguay. Ello demuestra que el portugués no está instalado en el imaginario colectivo o que no se visualiza como una carrera común y corriente, como puede suceder con las demás orientaciones de la formación docente. De igual modo, puede decirse que el portugués no ha alcanzado aún un status cultural y social tal que la mayoría de la población lo tenga como parte de su sociedad.

4.4 El portugués en la educación universitaria

Como expone Masello (2008), la enseñanza de portugués en la UDELAR se realiza en dos facultades. En la Facultad de Derecho (FD) está la carrera de Traductorado, que forma profesionales especializados en el área jurídica; en 2006 y 2007 se realizó el primer posgrado “Diploma de traducción literaria en portugués”. En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la comprensión lectora de una lengua extranjera es obligatoria en todas las carreras, entre las que está el portugués; también es un requisito para todos los posgrados de la UDELAR. El Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) se encarga de ofrecer cursos para desarrollar estas y todas las competencias lingüísticas y comunicativas en las lenguas⁴⁹.

⁴⁹ Entre los motivos que expresan los estudiantes universitarios que optan por aprender portugués se percibe que, por un lado, no es una lengua de prestigio que permita un ascenso social o un requisito para conseguir trabajo. Por otro lado, se alude a aspectos culturales como la música, pero no son los que más inciden en tal elección. Incluso puede decirse que muchas veces lo cultural y lo social van de la mano del

En la era de la educación a distancia, y mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs), el CELEX ha realizado dos modalidades de enseñanza. La primera es el Textón, un curso autoadministrado de comprensión lectora de portugués para los estudiantes de la UDELAR (MASELLO 2008: 117). En el marco de las nuevas tecnologías y del MERCOSUR, se realizó la formación de tutores del Curso de Español y Portugués para el Intercambio (CEPI), pensada para los estudiantes del programa Escala de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Estos tutores se encargarán de orientar el aprendizaje y uso de la lengua de los estudiantes de intercambio, mediante la plataforma *Moodle*, antes de su llegada a la universidad de destino, con la finalidad de integrarse rápidamente a la comunidad lingüística y cultural de los países del MERCOSUR.

En lo que respecta a la formación docente, como expresa Masello (2012: 142) “*Mais uma vez, a primeira iniciativa de formação inicial surgiu na universidade em 2006*”, debido a que las primeras instancias de formación docente que fueron de posgrado y de actualización también ocurrieron en la órbita de la UDELAR. Para la opción docencia de portugués en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), el plan de estudios del año 1991 ya había sido aprobado y estaba incluido en la Licenciatura en Lingüística del Instituto de Lingüística. Aunque figuraba en los documentos oficiales de la UDELAR, su implementación pudo darse recién 15 años después. De este modo, la formación docente universitaria de portugués está vigente desde 2006. Tanto en la ANEP como en la UDELAR los candidatos tienen que comprobar un importante nivel de competencia en la lengua, sea por certificaciones internacionales o por la rendición de una prueba de admisión.

En esta formación de la FHCE participan el Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación (ex Unidad Opción Docencia, UNOD), el Instituto de Lingüística, el Instituto de Letras y el CELEX. Según las orientaciones de la UNOD, las observaciones de clases y prácticas se realizan en cursos de la propia Facultad, y además en contextos no formales. Los estudiantes pueden realizar la Práctica docente de portugués en los cursos de lengua de la UDELAR y a partir de 2007 también en los CLE del Consejo de Educación Secundaria de la ANEP. En el CELEX se cursan las asignaturas específicas del área de lenguas extranjeras, tales como “Metodología de la

criterio afectivo, ya que en líneas generales el uruguayo manifiesta empatía hacia Brasil (MASELLO 2008: 114).

enseñanza de lenguas extranjeras”, “Morfosintaxis del Portugués” y “Variedades del Portugués”.

4.5 Otras instancias académicas de formación docente de portugués en Uruguay

Las únicas iniciativas que surgieron a partir de los años 90 para cubrir el vacío de una formación inicial sistemática de ese entonces fueron los cursos de actualización y perfeccionamiento, organizados principalmente en el ámbito de la UDELAR, por el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX), dirigidos a los profesores de portugués en servicio. Del mismo modo, pero más recientemente, en la órbita de la ANEP, el DSL y LE del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) realiza periódicamente cursos dirigidos a los maestros de portugués de la frontera.

Por otra parte, la Unidad de Profundización, Especialización y Posgrado (UPEP) de la FHCE ha ofrecido la única formación específica de posgrado realizada hasta ese entonces. En los años 1995 y 1996 se llevó a cabo el “Diploma de Especialización en la Enseñanza- Aprendizaje de Portugués Lengua Extranjera”, con una segunda edición realizada en 2003-2004. Los participantes fueron profesores en ejercicio con diversas formaciones⁵⁰. Asimismo, en 2001, realizó el “Diploma de Especialización en Lenguaje, educación y sociedad en áreas de frontera” en Rivera, con la finalidad de que los actores sociales comprendieran mejor la realidad sociolingüística y educativa de la región.

También en los años 2010 y 2011 se realizaron los seminarios de investigación para profesores de lenguas extranjeras en los cuales los de portugués tuvieron una capacitación en las teorías y acciones de investigación, organizados por el CELEX y ofrecidos a través de UPEP.

En 2006 se realizó el *Primeiro Encontro de Professores de Português do Uruguai* (ENPORTU), que inauguró esa instancia académica en este país, con la finalidad de crear un espacio de información, formación e intercambio para los profesores en ejercicio a nivel nacional y regional, en el marco de integración de las lenguas. En un contexto que carecía de políticas y acciones oficiales respecto a la enseñanza del portugués como lengua regional, resultó significativa esta propuesta de la

⁵⁰ En esta formación universitaria se integró la acción docente a la práctica de la reflexión e investigación; muchos de los trabajos monográficos se encuentran en Gabbiani y Orlando (2006).

UDELAR, ya que se ha encargado de la enseñanza de nivel superior, formación docente y posgrado. En el ENPORTU⁵¹ se buscó analizar las acciones concretas presentes y futuras de formación en el sistema educativo uruguayo y promover el debate y la reflexión para la definición de una política lingüística en lo que concierne a la lengua portuguesa. Allí se trató de la enseñanza del portugués y el público se manifestó por la falta de formación docente y la enseñanza de portugués en primaria y secundaria. En el año 2014 se llevó a cabo el II ENPORTU con la finalidad de seguir movilizando las reflexiones y acciones sobre la enseñanza de portugués en nuestros contextos nacionales y regionales.

Por su parte, como se presenta en Brovotto, Geymonat y Brian (2007), en el DSL y LE de la ANEP mediante la implementación del Programa de Inmersión Dual Español y Portugués (PIDEP) se realiza la selección y formación de docentes en servicio. En él se desarrollan instancias en articulación con la FHCE y con el CFE. Los maestros son seleccionados por méritos y su competencia oral y escrita en portugués; luego realizan un curso de carácter semipresencial. Una de las instancias incluye a los maestros de portugués y a los docentes de las escuelas que ingresarán al programa. Estos tienen que conocer y aplicar estrategias de inmersión en una L2, puesto que en un mismo salón hay niños con diferentes lenguas maternas. El curso incluye talleres de lengua portuguesa para el desarrollo de niveles más formales y académicos, ya que la mayoría de los docentes adquirieron el portugués sin instrucción ni reflexión lingüística. Se busca revalorizar la variedad local y crear condiciones para trabajar con la variedad estándar. Se centra en la reflexión, el objetivo es valorizar y resignificar el sistema de creencias, valores y principios que es difícil abandonar. De esta manera, los docentes son orientados a repensar su propia práctica entendiendo la frontera como contexto sociolingüístico específico.

Las actividades de formación permanente en el DSL y LE del CEIP van creciendo debido al aumento de su público objetivo desde los últimos años. El DSL y LE organiza instancias de formación en modalidad presencial o a distancia para fomentar la reflexión, el análisis y el perfeccionamiento de sus docentes a través de seminarios, conferencias y encuentros periódicos en los que se establece un sistema de redes entre docentes y otros actores educativos importantes. Asimismo, en los meses de febrero y julio el PCLE del CES realiza jornadas de actualización docente, en las que se

⁵¹ Tal como aparece en *Ensino de português no sistema educativo uruguaio* (MASELLO 2008: 101-118).

trabaja fundamentalmente sobre aspectos didácticos y pedagógicos específicos para los profesores de lenguas.

En esta pequeña reseña de instancias de formación permanente, cabe destacar también que en 2010 se realizó el I Seminario de Actualización de Formadores de Formadores de Español y Portugués en Montevideo propuesto por el Grupo de Trabajo en Formación de Profesores de Portugués y Español del Sector Educativo del MERCOSUR (NÁNDEZ BRITOS; VARELA 2015). Esa instancia buscó impulsar la calidad necesaria para la formación docente de todo sistema educativo que quiere extender la enseñanza del español y el portugués. Ese impulso pretendió contribuir académicamente al perfeccionamiento de los formadores de portugués de Uruguay, así como a los de los otros países, con la expectativa de que disminuya la falta de docentes y de recursos materiales, además de favorecer el proceso de integración regional.

Desde 2014 el Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX) viene realizando actividades académicas con evaluación brindadas por expertos internacionales principalmente para los docentes formadores, pero abiertas para los graduados, para los docentes en servicio y para los estudiantes del CFE.

5 Consideraciones finales

En el desarrollo de este artículo se trataron ciertos aspectos ideológicos en la planificación lingüística del portugués en Uruguay relativos a los espacios públicos de enseñanza que han surgido en las últimas tres décadas. Se vio que en Uruguay tradicionalmente en los espacios oficiales públicos el *status* del portugués era bajo, pero también se notó que, en las últimas décadas, esta lengua viene ganando otros ámbitos sociales de aprendizaje y de utilización, debido a las nuevas políticas internacionales.

En lo que concierne a las variedades lingüísticas se constató cómo son consideradas en los documentos oficiales nacionales más significativos para la educación en lenguas que surgieron en los últimos diez años, principalmente en la ANEP, con la creación de la CPLEP de 2006 y la elaboración de la Ley General de Educación de 2008. En general, se pudo ver que la enseñanza de portugués se justifica por razones políticas y económicas de orden regional y por ciertas cuestiones etnolingüísticas propias del país. En ese sentido, la CPLEP expone argumentos de orden instrumental, cognitivo e identitario y además reitera asuntos de la interculturalidad y el

respeto a la diversidad. En el caso de la Ley General de Educación n° 18.437 se percibió que, si bien se propone la enseñanza del portugués, no se le atribuye un *status* de lengua materna, sino que se le asigna un carácter de segunda lengua o de lengua extranjera.

En documentos de la ANEP, como planes y actas, para la enseñanza del portugués en la educación primaria y secundaria, los fundamentos se basan principalmente en la existencia del MERCOSUR, sin hacer muchas referencias específicas sobre los hablantes nativos de portugués en Uruguay.

Los espacios en la educación pública del Uruguay para enseñar portugués se van ampliando lentamente en los niveles primarios y secundarios, de acuerdo con las recomendaciones en los documentos de la CPLEP. Ello conlleva a una mayor presencia de hablantes del portugués y más visibilidad de dicha lengua en la sociedad uruguaya. Para poder cumplir con los propósitos de la enseñanza en los niveles básicos se torna imprescindible desarrollar la formación inicial y permanente de docentes para dar continuidad y estabilidad a la enseñanza del portugués tanto en el ámbito de la ANEP como de la UDELAR. Si bien se percibió que en muchos momentos las iniciativas de enseñanza quedaron en documentos durante años hasta que se implementaran las propuestas, en el presente se podría esperar que los procesos se realicen con mayor efectividad, dadas las instancias actuales de mayor reconocimiento de la diversidad lingüística, de la integración regional y de la globalización.

Los espacios educativos vistos, además de reflejar ciertas ideologías lingüísticas, pueden sensibilizar para la empatía intercultural de la región transnacional que permite ser transferida hacia otras culturas y sociedades internacionales. De todas formas, se podría observar si la inclusión del portugués en la educación pública realmente garantiza la pertinencia de las modalidades de enseñanza, aprendizaje y usos como L1, L2 y LE, y asimismo si existe un verdadero lugar para las variedades no-estándares en la educación uruguaya. De igual modo, se podría indagar si enseñar portugués en todo el país significaría establecer lazos en común entre todos los uruguayos, ya que muchas veces los habitantes del sur estigmatizan a los de la frontera por tener un bagaje cultural muy brasilero, como si los del norte fueran menos uruguayos.

La tan esperada y diferida formación docente de portugués en Uruguay, en la actual política lingüística del Estado nacional, constituye una planificación lingüística que tiene un alcance internacional dados los procesos de integración regional. A lo largo de la historia de la enseñanza de portugués en Uruguay, los profesores en servicio no tenían titulación específica de grado hasta 2012. Hoy día el país cuenta con una

comunidad de profesores de educación primaria y secundaria que va en aumento y que tiene una formación docente de portugués para el correspondiente ejercicio profesional.

Las formaciones docentes de la ANEP y de la UDELAR tienen una duración de 4 años y están enfocadas al ejercicio profesional para diferentes contextos educativos, sin embargo, es la titulación de la ANEP que habilita preferentemente a los docentes para acceder a los puestos de trabajo en la educación primaria y secundaria pública. El título universitario es común en muchos países de la región para la formación docente y que permite una mayor movilidad en los estudios de posgrado a nivel internacional. Los docentes uruguayos egresados de la ANEP, aunque tengan una titulación de nivel terciario, muchas veces no logran ser aceptados para cursar posgrados en las universidades.

En este sentido, corresponde notar que Uruguay está pasando por una transformación institucional de la formación docente con los procesos generados a partir de la Ley General de Educación de 2008 que orientan la creación de un Instituto Universitario de Educación. En este contexto, se están desarrollando lineamientos generales y objetivos estratégicos para el período 2015-2020, con el fin de avanzar hacia una formación docente universitaria común entre la ANEP y la UDELAR. Ya se están diseñando los planes curriculares para que sean implementados a partir de 2018, de igual modo, los demás aspectos institucionales, como los administrativos y académicos.

Para finalizar, vale observar que el Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), en 2015 ha publicado investigaciones hechas para relevar las instituciones que desarrollan la enseñanza y formación docente de las lenguas regionales español y portugués con informes de Argentina, Brasil Paraguay y Uruguay. Dicho reconocimiento de esa realidad buscará establecer nuevas estrategias para cumplir con los objetivos del SEM acerca de la transversalidad educativa de estas lenguas y poder fomentar más aún la integración regional. Esos procedimientos de alcance regional pretenden repercutir en las acciones desarrolladas a nivel nacional.

Referencias bibliográficas

ANEP-CODICEN. *Documentos de la comisión de políticas lingüísticas en la educación pública*. Montevideo: Monteverde, 2008.
<http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/politicaslinguisticas/documentos/comisionpoliticaslinguisticaseduccion%20publica.pdf>. (15/04/2016).

ANEP-CEIP. *Programa de Educación inicial y primario de 2008*. Montevideo, 2013.
http://www.ceip.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf. (15/04/2016).

BAGNO, M. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BARRIOS, G.; BEHARES, L.; ELIZAINCÍN, A.; GABBIANI, B.; MAZZOLINI, S. Planificación y políticas lingüísticas en Uruguay. In: *Iztapalapa* 29, 1993, 177-190.

BARRIOS, G. Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. In: MENINE TRINDADE, A.; BEHARES, L. E. (Org.). *Fronteiras, Educação, Integração*. Santa María: Pallotti, 1996, 83-110.

BARRIOS, G. Discursos hegemónicos y representaciones lingüísticas sobre lenguas en contacto y de contacto: español, portugués y *portuñol* fronterizos. In: DA HORA, D.; MARQUES DE LUCENA, R. (Org.). *Políticas Lingüística na América Latina*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2008, 79-103.

BARRIOS, G. El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). *Letras (UFSM)* 42(21), 2011, 15-44.

BEHARES, L. E. Principios rectores de las políticas lingüísticas de la educación pública uruguaya. In: *Primer Foro Nacional de Lenguas de ANEP*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central, 2009, 23-48.

BROVETTO, C., GEYMONAT, J.; BRIAN, N. *Portugués del Uruguay y educación bilingüe*. Montevideo: ANEP-CEP, 2007.

CALVET, L. J. *Las Políticas lingüísticas*. París: Payot, 1996.

DÍAZ, G. *Marco de la planificación de la carrera de profesores de portugués*. Montevideo: ANEP-CODICEN, 2008.
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/portugues/disenio_curriculo.pdf. (25/03/2016).

DÍAZ G. y N. KUHLMAN (comps.). *Estándares para la educación de docentes de lenguas extranjeras*. Montevideo: ANEP-CODICEN-DFPD-DELEX, 2010.

GABBIANI, B.; ORLANDO, V. (Org.). *Enseñanza de portugués a hispanohablantes. Investigación y reflexión a partir del análisis de aulas*. Montevideo: UDELAR-Unión Latina, 2006.

GABBIANI, B. Lo más difícil de la vida es convivir. In: *Congreso internacional de la lengua*. Valparaíso: Centro Virtual Cervantes, 2010.
http://congresosdelalengua.es/valparaíso/ponencias/lengua_educacion/gabbiani_beatriz.htm. (09/05/2016).

LEY N° 18.437. *Ley General de Educación*. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2008.
http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=569:ley-no-18437-ley-general-de-educacion-160109&Itemid=78. (17/04/2016)

MASELLO, L. (Org.). *Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay*. Actas del *Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideo: FHCE-UDELAR, 2008.

MASELLO, L. Construção do PLE como campo disciplinar no Uruguai: das práticas formativas alternativas à formação inicial de professores. In: MASELLO, L.; GARGIULO, H. (Org.). *Revista DIGILENGUAS* 12, 2012, 137-150. <http://digilenguas.fl.unc.edu.ar/>. (07/05/2016).

NÁNDEZ BRITOS, J.; VARELA, L. *Español y portugués: vectores de integración regional: aportes para la construcción de una política de formación docente*. PASEM. Buenos Aires: Teseo, 2015. <http://www.pasem.org/IMG/pdf/-38.pdf>. (20/03/2016)

TEIXEIRA, E. et al. Uma nova geração de professores em formação. *Actas del Segundo Foro Nacional de Lenguas*. Montevideo: ANEP, 2009, 225-228.

TEIXEIRA, E. Formación docente de portugués en Uruguay: nociones de política y planificación lingüística. *Anales del Instituto de Profesores Artigas*. Montevideo: ANEP, Segunda Época, Tomo VI, 2012, 373-383.

Varia

La enseñanza de la elocuencia en una etapa de transición: manuales de retórica hispánicos en la primera mitad del siglo XIX⁵²

Elvira Narvaja de Arnoux⁵³

Resumen: En la primera mitad del siglo XIX, las transformaciones en los mecanismos de representación política y la necesidad de que nuevos sectores sociales se integren al aparato estatal llevan a poner en marcha instituciones educativas que amplíen el número de letrados capaces del ejercicio de la palabra pública y de modelar la opinión de sus conciudadanos. En ese marco, la enseñanza de la retórica adquiere un nuevo impulso. Este artículo considera, desde la perspectiva glotopolítica, una serie de cuatro retóricas publicadas en castellano y que fueron utilizadas en la escuela secundaria. El estudio se centra en los tramos destinados a la elocuencia y aborda, por un lado, el tratamiento de la oralidad, los modelos propuestos, los contrastes que los textos establecen entre antiguos y modernos y los géneros convocados; por el otro, atiende al dispositivo prescriptivo, las observaciones sobre la formación moral del orador y sobre los conocimientos que este debe adquirir para un desempeño eficaz. El análisis permite reconocer los desplazamientos en relación con esos aspectos y vincularlos con los cambios sociales producidos.

Palabras clave: Manuales de retórica; elocuencia; Glotopolítica; Vicente Fidel López; José Gómez Hermosilla; José Luis Munárriz; Antonio Gil de Zárate.

Abstract: During the first half of the nineteenth century, transformations in the mechanisms of political representation and the need to include new social sectors in the state apparatus led to the establishment of schools to increase the number of educated persons who would be capable of speaking in public and shaping the opinions of their fellow citizens. Teaching rhetoric gained new force in this setting. This article looks at a series of four secondary school handbooks of rhetoric published in Spanish, from the perspective of glottopolitics. The study focuses on the sections in these books about eloquence and looks at (a) how they deal with speaking, the models they provide, the contrasts they establish between ancient and modern, and the genres they deal with, and (b) how they prescribe rules, and observations on the speaker's education regarding morality and knowledge needed to perform efficiently. The analysis shows that these aspects changed over time and how this relates to the social changes occurring at the time

Key words Handbooks of Rhetoric, eloquence, glottopolitics, Vicente Fidel López, José Gómez Hermosilla, José Luis Munárriz, Antonio Gil de Zárate

Se ha señalado que la reflexión sobre las retóricas no ha tenido el mismo desarrollo en la historiografía lingüística que las gramáticas, las ortografías y los

⁵² La versión en inglés, "Teaching eloquence in a transition period: Hispanic handbooks of rhetoric in the first half of the nineteenth century", se publicó en *Res Rhetorica, Journal of Polish Rhetorical Society* 1, 2015. <http://resrhetorica.com/index.php/RR/author/submission/35>.

⁵³ Instituto de Lingüística. Universidad de Buenos Aires.

diccionarios, se ha hablado incluso de la escasa visibilidad de las retóricas (LABORDA GIL 2005). En realidad, para que estas reflexiones sobre la discursividad con su fuerte dimensión prescriptiva encuentren también su lugar en ese campo se ha debido esperar a que la historiografía lingüística atiende, como ya lo ha hecho, a las diversas ciencias del lenguaje e, incluso, se interese, siguiendo a Sylvain Auroux (1989, 1992, 2000), por la historia de las ideas lingüísticas en sentido amplio, que incluye la regulación de los discursos (DOUAY-SOUBLIN 1992). Debemos destacar que la reflexión sobre estos materiales se ha enriquecido con diversos estudios provenientes de otros espacios teóricos que se han interesado por la historia de la retórica en las variadas etapas que van desde la antigüedad greco-latina hasta nuestros días (PARAÍSO ALMANZA 2000). Se han ido configurando, así, programas de investigación que focalizan diferentes problemas, entre los cuales la enseñanza de la retórica ocupa un lugar significativo.

En nuestro caso, la indagación la hacemos desde la Glotopolítica, lo que implica considerar las retóricas como intervenciones en el espacio público del lenguaje asociadas con determinadas ideologías lingüísticas y que participan en la conformación de las subjetividades que requieren los procesos sociales en los que se inscriben. Esta perspectiva nos obliga a tener en cuenta las diversas temporalidades que las prácticas y representaciones convocan: en relación con las últimas, podemos encontrar algunas que persisten en tramos extensos (el buen orador debe ser un hombre de bien, como aparece en las retóricas que estudiamos siguiendo una tradición que se inicia en la antigüedad); u otras que surgen en relación con cambios sociales y culturales propios de una temporalidad media (en la etapa abordada: la retórica es insuficiente si no se acompaña del dominio de los nuevos conocimientos).

En este trabajo vamos a interrogar una serie de manuales publicados en la primera mitad del siglo XIX⁵⁴ que circularon en los sistemas educativos en el ámbito hispánico y que participaron, a su manera, en la formación de los letrados que los Estados nacionales necesitaban para poner en marcha no solo el aparato burocrático y las diversas instituciones de la sociedad civil (entre otras, la prensa) sino también las nuevas formas de participación ciudadana propias del sistema representativo. Esto explica, a nuestro criterio, lo que se llamó el “renacimiento” de la retórica, que había sido cuestionada tanto por los ideólogos, que representaban la vanguardia filosófica ilustrada, como por la sensibilidad romántica que se manifestaba en el campo literario.

⁵⁴ Sobre la retórica en el siglo XIX, ver: Fernández López, 2008; García Tejera, 1990,1993; y Hernández Guerrero, 1990.

Los primeros habían excluido la Retórica de los programas de las Escuelas Centrales francesas ya que privilegiaban la precisión del razonamiento y no el ornato. Los románticos, por su parte, si bien no eran insensibles a la reflexión retórica sobre las figuras, exaltaban la libertad del escritor y no las reglas (ARNOUX 2013).

Hemos conformado la serie que abordamos a partir de un manual escrito desde un lugar periférico geográficamente (Santiago de Chile), el *Curso de Bellas Letras* (1845) del argentino Vicente Fidel López, pero que está destinado al sistema educativo de uno de los primeros Estados nacionales hispanoamericanos que se constituye en el siglo XIX. A ese texto, cronológicamente el último, hemos agregado aquellos del ámbito hispánico con los que dialoga, porque comparte la fuente o porque polemiza con ellos: *Compendio de las Lecciones sobre la Retórica y Bellas Letras de Hugo Blair* (1815), de José Luis Munárriz; *Arte de hablar en prosa y verso* (1826), de José Gómez Hermosilla; y el *Manual de Literatura: principios generales de poética y retórica* (1842), de Antonio Gil de Zárate. El tratado de Blair, *Lectures on Rhetoric and Belles-Lettres* (1783), fue adaptado por Munárriz en su *Compendio*, que circuló ampliamente, de allí que nos refiramos como autor al de la reformulación pedagógica. Este señala en la “Advertencia” que tuvo en cuenta también un resumen en inglés de la obra de Blair, *Ensayos sobre la Retórica*, aunque plantea que es un “compendio árido, un esqueleto” (III), lo que lo obliga, según él, a elaborar otro. Hermosilla también cita a Blair en varias partes de su texto – como por otra parte lo hace López – y realiza, indicándolo, las adaptaciones que cree conveniente; es decir, que comparten esa referencia, tal vez ineludible en la época (SORIA OLMEDO 1979).

En primer lugar, presentaremos la perspectiva de López respecto de los otros textos, en la que expone tanto el avance de la sensibilidad romántica como la preocupación por la sistematización de los conocimientos. Luego nos centraremos en el tratamiento, que hacen los manuales, de la elocuencia considerando, por un lado, las definiciones que de ella suministran, la relación con la tradición latina y las literaturas europeas, la diferencia que postulan entre antiguos y modernos, la tensión entre oralidad y escritura y los géneros que convocan; y, por el otro, aquello que apunta a la formación del orador: interrogaremos tanto la dimensión prescriptiva como la preocupación por el desarrollo de una virtud cívica y las indicaciones sobre los variados conocimientos que debe adquirir el que aspire a serlo.

Los manuales de retórica

Cuando abordamos las retóricas en distintos momentos de su largo recorrido hasta el siglo XIX se evidencia la notable permanencia de los tipos asociados con la elocuencia (deliberativo, demostrativo y judicial), de los aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la elaboración y producción de los discursos (invención, disposición, elocución, memoria y acción) y de los componentes que se postulan para cada uno de los ejemplares (exordio, proposición, narración, confirmación, refutación, peroración), así como el diálogo que históricamente han entablado con otros campos: fundamentalmente, con las artes de predicar, las epistolares y la poética.

Reconocemos también la vocación pedagógica de los tratados y la estabilidad de las estrategias destinadas, desde sobre todo la escritura, a la formación discursiva del orador, que Erasmo, siguiendo a Quintiliano, las definió como variar y amplificar. Estas estrategias pedagógicas se expusieron en múltiples ejercicios que atravesaron los siglos, convocando una o más lenguas y cuya operación privilegiada ha sido tradicionalmente la reformulación (DESBORDES 1996).

Por otra parte, debemos considerar su presencia en las históricamente diversas instituciones educativas, que implementaban prácticas de enseñanza de la retórica (en latín o, progresivamente, en las lenguas vernáculas europeas), apelaban a modelos prestigiosos, proponían evaluaciones, algunas de las cuales, como la controversia, desarrollaron la habilidad polémica y constituyeron una poderosa matriz discursiva escolar.

En este caso, nos interesa indagar, en manuales de la primera mitad del siglo XIX, lo que podemos considerar el núcleo duro de la retórica, la elocuencia, reimpulsada desde fines del siglo XVIII por la importancia que adquirieron los géneros deliberativos en relación con los procesos revolucionarios, por la necesidad de conformar comunidades nacionales a partir de modelos legítimos de habla pública, particularmente en las lenguas vernáculas europeas, y por la ampliación del aparato estatal que requiere la formación de letrados capaces de desempeñarse en distintas funciones. Ese sector de la retórica va a desaparecer de la enseñanza secundaria cuando se impongan en el último tercio del siglo XIX – con el peso que adquiere la historia de la literatura – los géneros discursivos escolares y los comentarios de textos en las asignaturas de Lengua y de Literatura (ARNOUX Y BLANCO 2004; COMPAGNON

1999; DOUAY-SOUBLIN 1992; GENETTE 1976; PEDRAZUELA FUENTES 2011), y las reflexiones escritas más o menos sistematizadas – en forma de disertación, en algunas tradiciones académicas – en otras materias como⁵⁵ Filosofía e Historia. Avanzado el siglo XIX, el mayor número de ingresantes a la escuela secundaria lleva a que la clase dirigente tienda a hacer los aprendizajes de la discursividad oral formal en otros espacios de socialización o en otros niveles educativos, como el universitario.

Las retóricas escolares de la primera mitad del siglo XIX muestran el avance de los géneros literarios (MORALES SÁNCHEZ 2000), la presencia del género epistolar y de los vinculados con la predicación cristiana⁵⁶, y cierta preocupación por los géneros históricos como modo de construcción de la memoria social, pero no dejan de destinar una parte a la elocuencia, cuyo dominio deben adquirir los miembros del nuevo aparato estatal. En esto inciden las nuevas prácticas políticas, lo que lleva a la valoración de este tipo de oratoria, aunque los autores la sostengan en su potencial discursivo:

Este género [oratoria política] es el que admite mas movimiento, mas calor, mas osadía en las ideas, mas fantasía en las imágenes, mas galas en el lenguaje. Puede mejor que ninguno, dirigirse á las pasiones, y este recurso es el que muchas veces le procura sus mayores triunfos (GIL DE ZÁRATE 1842: 190).

Los tratados evidencian en el desarrollo de sus temas el tránsito de la oralidad a la escritura⁵⁷, que se manifiesta en la abundancia de consejos para el desempeño en esta última, pero también de la preocupación por la escritura al interés por la lectura literaria, y la voluntad de ampliar la reflexión gracias a la asociación de la elocuencia con la prosa persuasiva a géneros de una escritura no literaria. En ese sentido, podemos decir que se inscriben en dos movimientos que parten del siglo XVIII: el desarrollo de las artes de escribir y la importancia creciente de la literatura. Las artes de escribir tienden a reflexionar sobre la especificidad de la escritura y a formar a aquellos que deberán escribir textos de prosa informativa, didáctica o política siguiendo la expansión de la cultura escrita y del público lector (ARNOUX 2008). Por otra parte, la literatura adquiere importancia en la medida en que colabora en la conformación del imaginario

⁵⁵ Este avance, que se debe particularmente a las transformaciones en la enseñanza escolar de la discursividad en el siglo XIX (ARNOUX 2013), se inscribe en lo que Schaeffer (1995) reconoce como la interacción entre retórica y poética, que parte de la antigüedad latina y llega hasta el siglo XIX.

⁵⁶ Al origen medieval tanto del *ars dictaminis* como del *ars praedicandi* se refiere extensamente Murphy (1986). Para los desarrollos posteriores, ver: Bouvet (2006); Fumaroli (1980); y Régent-Susini (2009).

⁵⁷ Para las razones históricas de ese tránsito, ver: Chartier (1995); Habermas (1986); y Petrucci (2003).

nacional, necesario para la consolidación de los Estados, suministrando lecturas que puedan compartir sectores cada vez más amplios de la población.

Los manuales que consideramos pertenecen, así, a una etapa de transición y los nombres lo revelan ya que si bien muestran su pertenencia a la tradición retórica remiten a la literatura en forma directa o metonímicamente (*prosa y verso*). Por cierto que en esos nombres, así como en la importancia relativa de cada texto, inciden la ubicación social de los autores y las disposiciones de los sistemas educativos nacionales que se han ido poniendo en marcha en esa primera mitad del siglo XIX⁵⁸, en el cual la educación secundaria avanza lentamente⁵⁹. Son manuales que no presentan ejercicios para la clase aunque podemos relevar orientaciones pedagógicas en su dispositivo normativo y en las puntualizaciones acerca de la formación del orador. En algunos, los ejemplos solo se enuncian con el nombre de los autores aconsejados y, en otros, su extensión anticipa las compilaciones o antologías de modelos para el uso escolar, que completan la enseñanza retórica.

Fuentes y blancos de la polémica en López

López encara la tarea de redactar un texto de retórica desde una posición crítica. Esta se centra, entre otras, en la relativa utilidad de las reglas, la necesidad de elaborar una retórica que parta de las producciones de la época, la importancia de historizar el desarrollo de los géneros y la mayor incidencia de la lectura de los buenos escritores para producir textos bien armados, fundamentados y estéticamente válidos (ARNOUX 2008). En relación con las fuentes, la privilegiada es la obra de Hugo Blair, que ya se había impuesto en las instituciones educativas de Buenos Aires en su etapa de estudiante, completando los cursos de filosofía. Estos se nutrían de la perspectiva de los ideólogos pero, a su manera, los transgredían al incluir la enseñanza de la retórica

⁵⁸ En el caso de España, González Alcazar (2006) señala que el texto de Hermosilla fue declarado, cuando apareció, texto único para las cátedras de Humanidades en sustitución del de Blair y así permaneció hasta 1835. Por otra parte, en la importancia adquirida por la obra de Gil de Zárate incidieron el peso de su participación en la elaboración del Plan de 1845 que regulaba la enseñanza secundaria y su cargo de Director General de Instrucción Pública (1846-1850). Por su parte, Vicente Fidel López integraba el grupo de emigrados argentinos que participaron activamente en la puesta en marcha de las instituciones educativas del Estado nacional chileno y era profesor de la cátedra de Retórica del Instituto Nacional, que constituyó la matriz a partir de la cual se desarrolló el sistema de enseñanza secundaria.

⁵⁹ En relación con España, Puelles Benítez (1998) plantea que la política sistemática de creación de institutos de segunda enseñanza se hace a partir de 1839, pero que se emancipa de la enseñanza universitaria y se constituye como un nivel propio del sistema educativo en 1847. Respecto de Chile, ver: Arnoux (2008: 368).

rechazada, particularmente, por Destutt de Tracy. Los profesores Juan Crisóstomo Lafinur, Fernández de Agüero y Diego Alcorta remitían a sus estudiantes al texto de Blair para completar las clases.

Si bien López reconoce que Blair es el autor que “goza de una autoridad más sólida i jeneral en esta materia” y “no se puede especificar la naturaleza de las partes subalternas del *estilo* ni determinar la de las *figuras* de un modo más exacto, qe aqel con qe él lo a echo”, en lo que respecta a las leyes generales objeta la ausencia de una perspectiva histórica y afirma:

En cuanto aquellas qe dependen de las grandes tendencias, de los grandes jiros qe toma el pensamiento umano en las diversas épocas de su desenvolvimiento, Blair es incompleto i casi siempre nulo; en razón de qe esta parte de su libro a qedado en la época para qe fue escrito, mientras qe la intelijencia umana i la literatura con ella, an dado enormes pasos i an descubierto nuevos terrenos (LÓPEZ 1845: III).

De allí que plantee:

[...] tanto en las especulaciones jenerales qe me sirven de basa, quanto en el órden de exposición, me e separado completamente de Blair; no por la vana pretensión de ser original, sino porqe de otro modo me abría sido imposible desenvolver mis ideas ni realizar el trabajo tal cual yo lo concebía. Mas en los detalles, en las menudencias, e seguido completamente al autor inglés (LÓPEZ 1845: IV).

Lopez, por otra parte, alude a los dos importantes manuales españoles que incluimos en la serie, el de Gómez de Hermosilla y el de Gil de Zárate. Si bien integran su universo de lecturas, el gesto es crítico aunque más respecto del primero que del segundo. Sus opiniones, a mediados del siglo XIX, sobre estos autores, que circularon ampliamente en el ámbito hispánico y que están vinculados en España con proyectos educativos y con avatares políticos, nos permiten entrever el tránsito del “renacimiento” retórico a su progresiva desaparición como asignatura escolar en las últimas décadas de ese siglo.

Al referirse a Hermosilla desplaza sobre el autor la apreciación acerca de la obra:

[...] enemistado con todo lo qe es nuevo i revolucionario, terco i petulante, desembozado i retrógrado sin igual; atrevido i completamente ignorante de las teorías qe la filosofía del siglo a puesto por basa a los estudios literarios [...] sin aber depositado, decimos, una sola idea luminosa, una sola novedad, ni aber dado a la materia de qe se ocupaba las ventajas de una nueva exposición o de un método más propio para el estudio (LÓPEZ 1845: II).

La irritación que produce en López se debe a un debate más amplio tanto en el campo cultural entre neoclásicos, a la manera de Herosilla (GONZÁLEZ OLLÉ 1995; SARDÓN NAVARRO 2000), y románticos como en el campo educativo respecto de los conocimientos y los métodos que deben ingresar a la escuela.

En cuanto a Gil de Zárate, reconoce que “no es digno de los reproches echos al anterior”, tal vez porque comparte la relativización de las reglas que aparece en aquel: “nacemos elocuentes como nacemos poetas; y el arte solo no nos puede hacer ni elocuentes ni poetas” (LÓPEZ 1845: 161). Sin embargo, plantea que es “incapaz de servir de texto para la enseñanza de la juventud”. Esto lo fundamenta, por un lado, en la falta de método:

Todo el conjunto de ideas, qe él abraza, reposa sobre divisiones completamente arbitrarias; i después de esto, se alla desprovisto de método, de lójica, de trabazón, de precisión, i está escrito de un modo tan lánguido i débil, tan poco nutrido de ideas jenerales i de principios estables i bien sentados, qe más bien parece una colección de notas, qe un sistema de partes atadas i dependientes entre si... (LÓPEZ 1845: 161).

La crítica muestra la preocupación de López por sistematizar el conocimiento retórico, en lo que influye su formación con los ideólogos rioplatenses, estableciendo categorías y oposiciones claras que delimiten los diferentes géneros, y llevando a los alumnos a recorrer un camino que vaya de lo conocido a lo nuevo, de lo sintético a lo analítico.

Por otro lado, cuestiona la originalidad de Gil de Zárate respecto de los conocimientos literarios:

Este libro es una copia servil, en sus partes más interesantes, de autores franceses i alemanes. Así es qe en su tratado de la poesía dramática nada tiene que no sea copiado del curso de poesía dramática de Schlegel i del curso de Villemain; pudiendo decirse casi igual cosa de sus notas sobre la poesía épica, qe, por retazos estensos, pertenecen a diversos escritores extranjeros (LÓPEZ 1845: II)

Esta apropiación de otros textos es un rasgo de los pedagógicos, que parten de diversas fuentes, que señalan o no al retomarlas y adaptarlas a la nueva función, a lo que ninguno de los textos considerados, ni el de López, es ajeno.

Analizaré en los manuales el tramo referido a la elocuencia, que es el que se inscribe claramente en la extensa tradición retórica. Su presencia en estos textos se

explica –insisto – por los requerimientos de las nuevas sociedades que deben formar, fundamentalmente, a aquellos miembros provenientes de sectores no tradicionales que van a tener que participar en la puesta en marcha de instituciones representativas. Las vacilaciones y los cambios en el tratamiento de los temas (estos últimos, notablemente persistentes) nos permiten vislumbrar los tránsitos propios de la época a los que nos referimos antes.

En torno a la elocuencia

Definiciones y nuevos alcances

Las definiciones manifiestan la conjunción y la tensión entre dos rasgos: el ser proferidos oralmente en situaciones sociales significativas y el basarse en un encadenamiento argumentativo destinado a persuadir, el arte de persuadir por la palabra, que había sido el objetivo central de la retórica: “el poder de la palabra para convencer i para conmover, puesto en acción por una persona cualquiera” (LÓPEZ 1845: 155). El centrarse en los efectos, la persuasión, es lo que va a permitir abrir la elocuencia a “toda clase de escritos”, como lo hace Gil de Zárate, en la medida en que tiendan a “influir en la conducta o persuadir a la acción” (LÓPEZ 1845: 160), o a variados géneros orales, como en López, que considera la lección que se dicta en la enseñanza superior y otros discursos propios de clubes, meetings, logias, o asociaciones literarias. Los autores citados son, así, sensibles tanto a la expansión de la cultura escrita como a los nuevos ámbitos de socialización.

También Munárriz define la elocuencia como “el arte de hablar de manera que se consiga el fin para que se habla”, es decir, “el arte de la persuasión” (1815: 180), concepción que hace posible ampliar los temas y géneros habituales del arte oratorio: “Para persuadir los requisitos más esenciales son pruebas sólidas, método claro, y un carácter de probidad reconocida en el orador; junto con las gracias del estilo y de la expresión, que esciten nuestra atención a lo que se dice” (1815: 181).

Hermosilla, el más tradicional, se centra en lo que designa como “composiciones oratorias” e indica que “comprenden todos los razonamientos pronunciados *de viva voz* delante de un auditorio más o menos numeroso; razonamientos llamados comúnmente *oraciones, arengas o discursos*” (1841: 290).

Pero Gil de Zárate, que repite esta definición, retoma también lo de “arte de la persuasión” que le permite extender la elocuencia, como señalamos, a géneros escritos. Esta ampliación del campo de la elocuencia está motivada, en parte, por el desarrollo del periodismo (FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ 2012), que modela la opinión pública, y del panfleto, que moviliza, pero también por la convicción de que en el disciplinamiento político el orden de la escritura constituye en el momento en que se desarrollan los sistemas representativos una herramienta importante, cuya condición de comunicación diferida permite además la reflexión, que atempera las pasiones. En relación con los tipos de democracia, Michel Delon (1999: 1012) sostiene que así como a la democracia directa correspondía una elocuencia de la oralidad y de la presencia, a “la democracia parlamentaria de los tiempos modernos debe corresponder una elocuencia de la escritura y de la mediación por el objeto impreso”⁶⁰. Asimismo, el arte de persuadir se proyecta no solo a las prácticas políticas sino también a la escritura romántica de la Historia, de allí que esta encuentre en aquella sus modelos: los más célebres historiadores románticos “saben que la Historia es el género más próximo a la elocuencia tanto porque extrae su grandeza y su elevación de los grandes temas que debate como por las ideas generales que tiene por misión derivar del relato” (DELON 1999: 1052).

Los modelos: lenguas y tradiciones literarias

La importancia de la tradición latina se evidencia en las categorías, géneros, temas y en las autoridades y los modelos a los que se apela. Si bien son manuales en una lengua vernácula europea podemos, al cotejarlos, observar el paso de uno que ilustra abundantemente con fragmentos en latín – restos de la antigua *enseñanza* retórica asociada con las clases de latinidad y retomada en la etapa que consideramos – a textos que despliegan las citas en castellano, originales o traducidas de otras lenguas.

Recordemos que el proceso de transición del latín al castellano en la enseñanza de la retórica se habilita legalmente en el sistema educativo en la segunda mitad del siglo XVIII, ya que en la cédula de 23 de junio de 1768 el Rey Carlos III dispone que se enseñe retórica en castellano en los cursos preuniversitarios y recomienda su uso en la enseñanza superior. Contempla la posibilidad de que en los primeros ya se hubiera efectuado el cambio, “donde quiera que *no* se practique”, lo que alude, en cierta medida,

⁶⁰ En esta cita como en las otras la traducción me pertenece.

a la existencia de diferentes modalidades tanto en el dictado de las clases como en los manuales, en los ejemplos y en los ejercicios. Asimismo, justifica su decisión en la necesidad de “extender el idioma general de la Nación para su mayor armonía, y enlace recíproco” (CARLOS III [1768]: 4), afirmándose en uno de los pilares de las sociedades nacionales: la lengua común, que se construye también gracias a las lecturas compartidas. Sin embargo, el uso de las lenguas vernáculas en la enseñanza retórica no se extiende uniformemente. En el Río de la Plata, por ejemplo, en la década revolucionaria de 1810 se señala que Lafinur es el primer profesor que dicta retórica en castellano (ARNOUX 2010). En la época que analizamos, los tratados y el dictado de la asignatura retórica se hacen en castellano pero en los ejemplos de los manuales podemos encontrar, como anunciamos, variaciones: fragmentos en latín sin o con traducción, ejemplos directamente traducidos, ejemplos en castellano de autores españoles o traducidos de otras lenguas, particularmente del francés.

El *Compendio* de Munárriz publicado en 1815, abunda en fragmentos latinos como citas de autoridad, a diferencia incluso de lo que había hecho el mismo autor en la versión castellana del texto de Blair, en el que suministra también la traducción de los fragmentos. Lo justifica por la ubicación de la Retórica en el plan de estudios:

Como cabalmente manejarán este compendio los que acaban de salir de las aulas de latinidad, he puesto los textos latinos sin la correspondiente versión al castellano, con el doble fin de no abultar el compendio, y de que el estudio del texto latino, al paso que no les deje olvidar esta lengua sabia, fije en su feliz memoria tan bellos ejemplos, y preceptos tan finos de los clásicos de la antigua Roma (MUNÁRRIZ 1815: V).

Circulan sobre todo Horacio, Cicerón, Quintiliano, “el más instructivo y útil” (MUNÁRRIZ 1815: 266), aunque incluya el texto de algún escritor europeo traducido al castellano, como el caso de La Bruyere y Fenelon. Cuando habla de la predicación valora también a los franceses, Bourdalove y Massillon, y afirma: “España no tiene predicadores que oponer a estos dos” aunque haga referencias generales a Juan de Ávila y Fr. Luis de Granada. En ese sentido y en términos generales dice: “convendrá que estudie a Cervantes, y más al V. Granada, el que trate de formarse para hablar en público, aunque no perdiendo de vista sus defectos” (MUNÁRRIZ 1815: 266).

Hermosilla insiste en los modelos clásicos para el foro y los ámbitos deliberativos: “lo que principalmente deben hacer los que deseen sobresalir en el foro,

es leer y desleer muy atentamente las oraciones forenses de Demóstenes y de Cicerón” (MUNÁRRIZ 1815: 310), aunque señale, como veremos, diferencias con las prácticas propias del mundo antiguo. Cuando se apoya en textos latinos agrega la traducción; en algunos casos solo remite a aquellos y no incluye fragmentos en su obra. Cicerón es para la oratoria el modelo privilegiado: “Cicerón nos dará muestras de todas estas especies” (MUNÁRRIZ 1815: 207); “Cicerón se distingue por su admirable talento en las narraciones, y todas las de sus arengas pueden servir de modelos; pero entre ellas léanse con particular cuidado las de las oraciones *Pro Roscio Amerino...*” (MUNÁRRIZ 1815: 206). En algunos casos, comenta y sintetiza textos latinos extensos. En los otros, las referencias acerca de la elocuencia son mayormente europeas, no castellanas.

En Gil de Zárate, en la parte correspondiente a la elocuencia, se introduce claramente la literatura nacional. Apela así a fragmentos de Fray Luis de Granada, Cervantes, o cita como posibles modelos entre otros a Juan Meléndez Valdés. Juan de Ávila, San Juan de la Cruz, Teresa de Jesús, Antonio de Guevara, Francisco de Villalobos. Destaca “escritores políticos y moralistas castellanos” y señala “nuestros historiadores suelen poner en boca de sus personajes discursos y arengas, de los cuales pueden muchos servir de modelos”. Atribuye la falta de ejemplares de elocuencia parlamentaria al retraso en la puesta en marcha de instituciones de “gobierno representativo”. No ilustra demasiado, prefiere solo nombrar los posibles modelos y remite a una segunda parte que no integra este tratado en la que se seleccionarán fragmentos:

Las mejores muestras de elocuencia forense que se han publicado en castellano, son las acusaciones fiscales de D. Juan Melendez Valdés. No citaremos trozos de ellas, como tampoco lo haremos en delante de ninguno de nuestros autores, porque dejamos esto para cuando en la segunda parte hablemos de cada uno de estos en particular, hagamos el juicio crítico de sus obras, y presentemos muestras de su estilo (GIL DE ZÁRATE 1842: 186).

En López, por su parte, respecto de la elocuencia, abundan las referencias francesas para apoyar o completar sus afirmaciones – Bossuet, Masillon, Berville, Maury, Cormenin o Delamalle – mostrando, lo que era habitual en los emigrados del Río de la Plata, su apego a esa cultura y el desdén por la española. En algunos casos los nombra y elogia, en otros presenta segmentos traducidos al castellano.

Autoridades y modelos muestran la transición de la cultura latina a la de las lenguas europeas, a la vez que el peso de la francesa. El recurso a modelos de la propia cultura, necesario para la nacionalización de la enseñanza, es más simple en el caso español (Gil de Zárate) que en el hispanoamericano (López) ya que aquel puede apelar sin conflictos a la literatura anterior al proceso de la Independencia.

Antiguos y modernos

Los manuales que analizamos consideran de una u otra manera la historia de las prácticas del habla pública y de la reflexión sobre ellas: “con la diferencia de civilizaciones ha variado en gran parte el objeto y aun la esencia de la oratoria” (MUNÁRRIZ 1815: 162). El contraste de la elocuencia moderna con la antigua es el objetivo de esa historización ya que permite a sus autores señalar los rasgos de la elocuencia de su época. Munárriz considera que los modernos tienen “más arte y corrección pero menos energía” (1815: 269); sin embargo, reconoce que si bien se deben imitar, en ese sentido, a los modelos antiguos es necesario “atender a lo que piden el gusto y las maneras del día” (1815: 205). Sigue en esto también a la tradición retórica, atenta a la ocasión en la que el discurso se profiere, al público, a las características del orador y a los rasgos del espacio institucional y de la época. Así, en relación con la adecuación, el mismo autor dirá: “la elocuencia del foro es por su género mucho más templada o modesta, que la de las juntas populares; y aún las oraciones judiciales de Cicerón y Demóstenes no pueden considerarse como dechados de la oratoria en el estado presente de nuestros tribunales” (MUNÁRRIZ 1815: 215).

Los otros manuales van a acentuar la incidencia de las nuevas situaciones de enunciación. Las diferencias que señala Hermosilla parten de las prácticas y de los ámbitos sociales en los que se profiere el discurso. Al referirse a la oratoria política señala:

Los antiguos hablaban a un auditorio compuesto por la mayor parte de la ruda e ignorante plebe, y tenían por consiguiente que dirigirse, más bien a las pasiones, que a la razón de sus oyentes, acomodándose a su rudeza y proponiendo las pruebas con alguna prolijidad: Los oradores modernos hablan a un cuerpo escogido, en cuyos individuos se debe suponer mucha instrucción e inteligencia, y a los cuales bastan por lo común ligeras indicaciones; y no es tan necesario conmover fuertemente su corazón como ilustrar y convencer su entendimiento (HERMOSILLA 1841: 312).

A la menor importancia de ese pueblo como público de las alocuciones políticas en el marco de las instituciones de la democracia representativa (diferente de la directa) se refiere también Gil de Zárate, quien desarrolló una importante trayectoria política (MORALES SÁNCHEZ 2000):

Es cierto que en nuestras asambleas políticas se da entrada al pueblo; pero aun en los salones mas espaciosos asiste en corto número, como mero espectador, y le está prohibida toda demostración; mientras en las repúblicas antiguas el público formaba la misma asamblea, era parte activa, se agitaba manifestando con sus aclamaciones el efecto que le causaban los discursos, en fin, deliberaba y votaba (GIL DE ZÁRATE 1842: 192).

Señala entonces que los antiguos apelaban a recursos incluso dramáticos para persuadir y que se esforzaban más por conmover al auditorio que persuadirlo “con las armas de la razón” (GIL DE ZÁRATE 1842: 163). Reconoce que estas son imprescindibles en la actualidad por el establecimiento de “formas de gobierno representativas en muchos países de Europa” (GIL DE ZÁRATE 1842: 167). Plantea que el orador actual se dirige a “una asamblea de hombres escogidos y encerrados en un estrecho recinto donde la voz no necesita esforzarse” (GIL DE ZÁRATE 1842: 194). Aunque admite que “algunos oradores suelen tenerle [al pueblo] presente en sus arrebatadas arengas mas bien que á su verdadero auditorio” lo cuestiona: “son escesos reprobables que procuran refrenarse” (GIL DE ZÁRATE 1842: 192). En el caso de la elocuencia forense señala que los modelos antiguos son poco aplicables a la oratoria moderna:

Sería ahora ridículo imitar a Demóstenes y Cicerón en sus exageraciones y amplificaciones, en su difusa y vehemente declamación, en su empeño de escitar las pasiones, y mucho más en los insultos y denuestos que se permitían contra sus adversarios (GIL DE ZÁRATE 1842: 184).

López historiza también la retórica y considera dos situaciones en las que se puede encontrar el orador moderno: las que resultan de “aqel estado pacífico i normal en que se discuten todos los asuntos públicos conforme a reglas asentadas”, propias de la vida parlamentaria, y las revolucionarias, que se expresan en “clubs, meetings y lojias”. En relación con las primeras:

La elocuencia no puede ser en nuestros días el órgano de las pasiones vulgares, sino el órgano de los progresos filosóficos de la civilización i de los adelantos industriales que la ciencia i la actividad mercantil derraman liberalmente sobre los pueblos. La elocuencia política no debe ser ni agitadora, sino dogmática; debe enseñar i no alarmar, debe mandar en nombre de la razón i del progreso. [...] El orador de hoy no es, pues, como el de antes, el órgano de las pasiones de la multitud sino el representante de sus intereses (LÓPEZ 1845: 166).

En las segundas, “como dice Cormenin”, “el discurso del orador se levanta altanero necesariamente, su expresión se incha i se engrandece; se anima, se encoleriza, i por medio del desorden apasionado de los sentimientos i de las ideas llega a la más persuasiva i a la más poderosa de las elocuencias” (LÓPEZ 1845: 169).

El reconocimiento de los modos modernos de elocuencia, aunque se parta de fuentes antiguas, es necesario para que los manuales cumplan la función social a la que se los destina: la formación de la clase dirigente. Es interesante, incluso, la referencia a los rasgos nacionales que debe tener la elocuencia, con lo cual se colabora en la construcción del imaginario del Estado nación:

Verdad es que nosotros, habitantes de un país meridional, de un clima ardiente, con más imaginación, y con ese baño oriental que hay en nuestras costumbres y producciones literarias, no podemos ni debemos sujetarnos siempre al prosaísmo de algunas naciones septentrionales. Nunca dejaremos de ser sensibles al poder de las imágenes y á los encantos del lenguaje (GIL DE ZÁRATE 1842: 194).

La oposición entre antiguos y modernos sirve, entonces, para desplegar un discurso descriptivo/prescriptivo sobre la elocuencia adecuada a las situaciones y ámbitos institucionales en los cuales se profieren los discursos. Al mismo tiempo expone las características de la vida política así como las de otras prácticas sociales en las cuales el arte de persuasión está en juego.

La relación entre oralidad y escritura

La importancia asignada a la producción oral del discurso va en los tratados desde atender a la *actio*, que a menudo define en la discursividad política la situación que se está tratando, y sus variados componentes, a insistir en las ventajas de dar la impresión de improvisar, particularmente en la oratoria política (y en López también en

la didáctica). Paradójicamente, múltiples reglas acompañan el ideal del orador que improvisa y le hacen saber a este que una palabra pública en situaciones socialmente legítimas y valorizadas fluye naturalmente si ha sido preparada antes, si se sostiene en un texto o en un esquema escrito.

En relación con la *actio*, Munárriz partiendo del ejemplo de Demóstenes, señala que “no se ha de creer que el manejo de la voz y del gesto pertenezca solamente a la decoración; pues está íntimamente enlazado con la persuasión; la cual es el fin de toda elocución pública” (MUNÁRRIZ 1815: 247). Se enuncian reglas para el tono de la voz, la mirada y los gestos, se analizan el énfasis y las pausas:

Para la propiedad de esta acción se ha de atender como en los tonos, a los gestos y miradas con que se espresan más ventajosamente en el trato humano la compasión, la indignación, y cualquier otro afecto; a fin de regirse por ellos el orador. [...] El orador público ha de conservar la posible dignidad en la actitud de todo el cuerpo, escogiendo generalmente una postura recta, algo inclinada hacia delante, como por una expresión natural de interés: Su semblante ha de corresponder a la naturaleza del discurso: y cuando no espresase alguna conmoción especial, lo mejor es un mirar serio y grave. Los ojos nunca estarán fijos sobre un mismo objeto: Lo natural es emplear con más frecuencia la mano derecha, que la izquierda: pero las conmociones ardientes piden la acción de ambas manos... (MUNÁRRIZ 1815: 256).

Aconseja, por otra parte, preparar la alocución oral desde el texto escrito: “le convendrá buscar el énfasis propio antes de pronunciarlo en público, señalando con la pluma las palabras enfáticas, á lo menos en las partes mas expresivas, para fijarlas bien en la memoria” (MUNÁRRIZ 1815: 251).

López es más escueto, posiblemente porque la “naturalidad” romántica desdeña el excesivo control de las emociones y el dispositivo normativo acerca de la postura y la gestualidad. Sin embargo, no deja de lado la adecuación al auditorio:

El último efecto del discurso propiamente dicho depende de la enunciación, de la declamación; i, en parte, de la mímica: sobre esto debe cuidar el orador de ser sincero i no afectado, de dejar traslucir el estado de su alma, i de guardar todas las analogías posibles en su acción con el carácter i gustos de su auditorio (LÓPEZ 1845: 182).

Gil de Zárate insiste en la importancia de la voz “pura y sonora”: “La voz tiene tanto poder en la elocuencia y la declamación, que sin ella los más bellos rasgos del ingenio y del estudio se pierden; con ella, al contrario, adquieren un valor sin igual hasta

las cosas más débiles” (GIL DE ZÁRATE 1842: 181). Ya respecto de la improvisación, este autor insiste en que “un discurso improvisado hará siempre más impresión en el auditorio que otro leído aunque sea de mérito inferior”. Aconseja al orador en relación con el desempeño verbal (no atiende a otros aspectos de la *actio*) una preparación previa que le permita que “la improvisación” sea adecuada y fluida:

Que estudie a fondo la materia, que se familiarice con ella y se haga dueño del asunto; que lleve apuntes bastante extensos y coordinados, de modo que pueda hallar en ellos fácilmente cuanto necesite; que si es posible, tenga dispuesto en su mente el orden de su discurso y preparados los principales argumentos: tampoco daña que algunos trozos estén compuestos y aprendidos de memoria para decirlos en el lugar oportuno; pero ni aquel orden ni estos trozos deben ser tan invariables que no pueda modificarlos según lo vaya requiriendo el orden de la discusión (GIL DE ZÁRATE 1842: 198).

En este fragmento podemos ver el resto de una parte ya abandonada como tema de las retóricas escolares, que es la memoria. Pensemos que desde Condillac se había hecho una crítica al cultivo de la memoria en el ámbito educativo privilegiando el razonamiento. Aquí su presencia está asociada con el apoyo al efecto de improvisar.

A la improvisación se refiere también López, pero eludiendo su “preparación”, que en la tradición retórica, a la que atienden los otros autores, se sostenía en variados escritos:

[...] el principal carácter, así como la principal fuerza de la elocuencia parlamentaria, consiste en la *improvisación*; porque la improvisación, como dice Cormenin, *se alla siempre en su situación real*. Cuando un orador improvisa, *arroja necesariamente sus ideas aplicadas a las necesidades del momento, mezclados con las impresiones que las cosas, las personas, los lugares, las ideas i los sentimientos dominantes del auditorio, acen en su alma*. [...] Así es del todo imposible establecer reglas fijas que enseñen al orador político a ser elocuente; i lo único a que puede aspirarse, es a caracterizar un echo social, como este, tan completo, tan combinado con otra multitud de ejercicios i accidentes imposibles de preveer (LÓPEZ 1845: 162).

Así, en nuestros manuales se mantienen todavía algunas referencias a la *actio* y se valora la improvisación, que para la mayoría es un efecto logrado por una preparación previa si bien atenta a las exigencias de la situación. López, inscripto más marcadamente en el Romanticismo, prefiere pensar que no hay reglas que “apoyen” la deseada improvisación.

Los géneros convocados

En el análisis de los géneros se puede observar en los tratados un cambio desde un mayor apego a las clasificaciones clásicas, a la introducción de nuevos géneros. Estos pueden implicar, como dijimos, la extensión de la elocuencia a los escritos o a otras prácticas sociales que consolidan el vínculo entre retórica y política.

Munárriz si bien reconoce la tripartición en demostrativo, deliberativo y judicial, propone modernizarla considerando “las tres escenas de la elocuencia moderna”: juntas populares, foro y púlpito (1815: 206).

Hermosilla, más tradicional, agrega a lo deliberativo, judicial y a la elocuencia sagrada los géneros demostrativos de la retórica clásica proponiendo una larga enumeración: elogio, panegírico, invectiva, vituperación, oración fúnebre, genetlíaca, epitalamio, eucarística, consolatoria.

Gil de Zárate, en el marco de la oratoria política (las otras dos que indica como vigentes en su época son la sagrada y la forense), señala otros posibles géneros vinculados con nuevas situaciones, además de la parlamentaria, que exigen estilos particulares:

El orador puede ser miembro de un *consejo privado* que celebra sus sesiones a puerta cerrada, de un *senado*, de una *cámara popular*; y cada uno de estos cuerpos requiere igualmente un tono distinto. [...] En el día el espíritu de asociación se ha generalizado, y por donde quiera se forman *corporaciones* hasta para objetos puramente literarios y artísticos. Estas reuniones son siempre amistosas; y por lo tanto, las conferencias en ellas deben distar muy poco de meras conversaciones en que se diserta y no se discute. [...] Con más razón aún, el lenguaje de *la cátedra* debe apartarse de esa vana pompa, preciarse más bien de claro, metódico y preciso, que de elevado y patético, y contentándose con una amable elegancia, fundar su mérito principal en la sana y bien espuesta doctrina (GIL DE ZÁRATE 1842: 195).

López, por su parte, considera los discursos que se pronuncian “en reuniones eventuales que se llaman *clubs*, *meetings*, *lojias*, etc.” (1845: 169) y los demostrativos: panegírico, elogio y oración fúnebre. Se detiene en la *lección* en los establecimientos de enseñanza superior, que es el género propio de la “elocuencia dogmática”, tipo de discurso que agrega a la sagrada, la política y la del foro. A la lección la define como

El género de elocuencia que anima los discursos que un profesor hace en público, y de una manera solemne, a sus alumnos, con el objeto de explicarles el sistema de ideas generales y particulares de que se compone precisamente la ciencia que estudian (LÓPEZ 1845: 177).

Los rasgos que destaca son que su exposición esté sujeta “a un método estricto” y que “aga sentir que improvisa su lenguaje pero que no improvisa ni las ideas ni el método” (LÓPEZ 1845: 175-176). Es un género de elocuencia no ajeno al entusiasmo y las pasiones pero estas tienen la nobleza que le asigna la búsqueda de la verdad en el marco consagrado de la institución universitaria. Agrega también un sector que titula “De algunos otros trabajos verbales” y que corresponden globalmente a los discursos demostrativos. A los habituales agrega los que se pronuncian en el seno de “academias y sociedades de sabios” y en situaciones como “reparticiones de premios o aperturas de cuerpos científicos”.

Gil de Zárate, que no opera como López con la división entre trabajos verbales y escritos sino entre prosa y verso, puede referirse también al periodismo, en el marco de la elocuencia política:

Ramo, y no poco importante, de la elocuencia política moderna, son los *periódicos*, cuyos artículos llamados de fondo, no son en realidad más que unas *arengas* que un particular dirige todos los días a una multitud de personas esparcidas en toda la superficie de un estado. Los periódicos han reemplazado la antigua elocuencia popular, y heredado toda su pasión, vehemencia y acrimonia. [...] Sin embargo, en los escritores que se respetan, en tiempos y naciones donde los odios políticos no están enconados ni se muestran sangrientos, el periodismo va adoptando las formas de la *buena discusión parlamentaria*, aunque siempre con más calor y vehemencia (GIL DE ZÁRATE 1842: 199-200).

El periodismo, si bien está sometido al control de la escritura no deja de estar amenazado por las pasiones presentes en ciertas formas de oralidad. De allí que Gil de Zárate prefiera el modelo del “buen” debate parlamentario a la arenga destinada a la movilización de las masas.

El reconocimiento de la diversidad de géneros asociados con la elocuencia es mayor en los últimos exponentes de la serie, más sensibles a las nuevas condiciones de producción. A mediados del siglo XIX su consideración muestra el destinatario de esos textos: los jóvenes miembros de la elite que deben conformar el grupo de letrados que la sociedad requiere para que se desempeñen en diferentes ámbitos.

Las orientaciones destinadas a la formación del orador

Entre lo descriptivo y lo prescriptivo

Las obras que abordamos se presentan explícitamente como textos pedagógicos, de allí que el desplazamiento de lo descriptivo a lo prescriptivo sea constante. Sin embargo, como ya hemos visto, la confianza en las reglas se va atenuando a lo largo del tramo considerado o, por lo menos, se percibe como necesaria la discusión acerca de su alcance y validez. Un caso especial es Hermosilla donde lo prescriptivo domina y abundan los segmentos de reglas numeradas aunque señale, sometido también él a las representaciones de época: “sin buenos estudios preliminares, sin la sólida instrucción que estos proporcionan, y sin aquella clase de talento que exija el género que cada uno elija para ejercitarse, de nada sirven los preceptos retóricos” (HERMOSILLA 1841: 315).

Munárriz, el primero de la serie, establece también distancia respecto de la incidencia de las reglas:

Ni se ha de mirar con desprecio el estudio de los críticos y retóricos antiguos ni se debe esperar mucho de su lectura: porque tienen el defecto de ser muy sistemáticos; por manera que al leerlos creería cualquiera, que se propusieron formar por reglas un orador, de la misma manera que se forma un carpintero: cuando todo lo que puede hacerse en este punto es contribuir a formar el gusto, y señalar al ingenio el sendero que debe seguir (MUNÁRRIZ 1815: 265).

Nuestros autores insisten, influidos en mayor o menor grado por la sensibilidad romántica y posicionándose respecto de la tradicional oposición entre ingenio o talento y arte, en lo natural de la elocuencia. Munárriz dice: “La elocuencia no es invención de las escuelas. La naturaleza enseña á todo hombre a ser elocuente; cuando se halla apasionado: y el arte de la oratoria no hace sino seguir las huellas, que en los hombres trazó primero la naturaleza” (MUNÁRRIZ 1815: 182). Gil de Zárate, por su parte, va a plantear: “La elocuencia, como la poesía es un don de la naturaleza: nacemos elocuentes como nacemos poetas; y el arte solo no nos puede hacer ni poetas ni elocuentes” (GIL DE ZÁRATE 1842: 161). En el mismo sentido se expresa López, limitando también la función y el alcance de las reglas:

La elocuencia es más bien un don de la organización que un efecto del estudio, es casi imposible adquirirla; lo único que puede hacerse, es cultivar el jermen donde lo ai, para desenvolverlo con perfección: en este sentido son buenas y excelentes las reglas; porque solo considerando así las cosas puede decirse que ai arte para ser elocuente (LÓPEZ 1845: 157).

Sin embargo, las obras a pesar de que atenúan la importancia de las reglas para el ejercicio de la elocuencia se dedican extensamente y con diferentes modalidades a exponerlas ya que deben cumplir con su función de textos destinados a la enseñanza secundaria. El modo en que despliegan el dispositivo normativo es diferente según los autores y ello se muestra en las relaciones entre lo descriptivo y lo prescriptivo.

Munárriz a la vez que caracteriza los tipos de elocuencia entrelaza recomendaciones, advertencias o consejos que tienen un carácter de orientaciones prácticas y no dogmáticas: “En todo alegato debe ponerse el orador en el lugar del oyente; y reflexionar qué impresión le harían las pruebas, que quiere emplear, para persuadir á otros” (MUNÁRRIZ 1815: 239). Incluso cuando opta por un formado numerado, fundamenta los puntos que establece. Por ejemplo, al señalar las reglas para la introducción, tiende a la explicación y a la justificación del enunciado prescriptivo, advierte sobre los posibles problemas y aconseja respecto del mejor derrotero:

3º Ha de ser modesta. Si el orador rompe con un aire de arrogancia, ofende el amor propio y el orgullo de los oyentes. La modestia debe manifestarse en las expresiones, en las miradas, en los gestos, y en el tono de la voz: pero ha de ir acompañada de cierta dignidad, nacida del conocimiento de la justicia o de la importancia del asunto. A veces el orador puede, no obstante, tomar desde el principio un tono elevado [...] Pero si toma este tono, o hace una introducción magnífica, por exigirlo la materia; se ha de procurar sostener en todo el discurso (MUNÁRRIZ 1815: 232).

En esto sigue la tendencia del texto fuente, el de Blair, al que resume pero tratando de mantener el criterio respecto del dispositivo normativo.

Hermosilla, por su parte, es el que tiene una tendencia mayor al dogmatismo, es decir a no modalizar las reglas ni suministrar fundamentaciones de ellas o exponer sus diversas manifestaciones. Por ejemplo, al referirse a la introducción si bien va a retomar aspectos que están en Munárriz enuncia la norma sin detenerse en su alcance o posibilidades de expresión:

1º El orador debe hablar con modestia de sí mismo, y mostrar respeto a sus oyentes y a las cosas que estos aprecian y veneran.

2º El exordio debe ser sencillo, esto es, debe huirse en él de toda pompa y afectación; pero esta sencillez no debe confundirse con la bajeza o timidez; antes es muy compatible con aquella dignidad y valentía que inspira el tener la justicia de su parte (HERMOSILLA 1841: 292).

Estas seguras síntesis no insertas en un discurso que dé razón de aquello a lo que se refiere han generado el efecto de un autor rígido y atrabiliario y el rechazo de López, al que nos hemos referido. Observemos también en relación con el exordio lo siguiente, en lo que se muestra el énfasis asertivo:

Se principia por una proposición general; se ilustra esta en una, dos o más cláusulas, según lo largo que se quiera hacer el exordio; luego se pasa a otra más particular o circunscrita, que se extiende y prueba como la primera; y finalmente se concluye con una que toque ya el asunto mismo, y pueda servir como de transición a la proposición general del discurso (HERMOSILLA 1841: 293).

Cuando retoma explícitamente fragmentos de Blair, señala que son “indicaciones genéricas”, “consejos” u “observaciones que pueden mirarse como otras tantas reglas” (HERMOSILLA 1841: 304). Así, en la mayoría de los casos las enumera como un instructivo riguroso. Al reformular las “observaciones” del texto fuente, insiste en el tono normativo sin referirse a las reflexiones que pueden sostener la regla. Observemos un fragmento sobre las pasiones de la traducción de Blair, el resumen del *Compendio* de Munárriz y la reformulación de Hermosilla. El recorrido nos permite apreciar una mayor dogmatización del pensamiento y una orientación hacia lo netamente prescriptivo:

[...] es evidente que hay muchos asuntos que no admiten lo patético de ninguna manera; y aun en los que lo admiten se expondría a parecer ridículo un orador, si se empeñase a conmover las pasiones en lugar inoportuno.

Todo lo que se puede decir en general es que si esperamos hacer nacer una pasión que tenga un efecto duradero, debemos ganar antes en nuestro favor al entendimiento. Para que los oyentes se interesen con calor por una causa han de estar convencidos de que tienen a su favor fundamentos sólidos y bastantes... (BLAIR 1816: 125).

1º Se ha de considerar atentamente si el asunto admite el patético, y en qué parte. Esto es obra del buen sentido: y en general solo se puede decir, que para inspirar una pasión duradera, se ha de ganar de antemano al entendimiento (MUNÁRRIZ 1815: 243).

1º *No todos los asuntos admiten la moción de afectos*; hay algunos de tan poca monta o de tal naturaleza, que el empeñarse en inflamar a los oyentes, solo serviría para hacer ridículo al orador (HERMOSILLA 1841: 304).

En Gil de Zárate, la norma se desprende de la descripción del auditorio, del asunto o del ámbito en que se pronuncia el discurso, y no adopta la forma de una enumeración con su énfasis asertivo aunque oriente pedagógicamente:

Los jueces escuchan con frialdad al orador, le observan con severidad, y por lo tanto se ve este en la precisión de ser más circunspecto, parco en sus adornos, claro y preciso en su argumentación, metódico en la distribución de las pruebas, desapasionado en el ataque y la defensa, templado en el tono, y sencillo en el lenguaje: si desbarra en declamaciones vehementes, tras de caer en ridículo, indispone contra sí al severo tribunal (GIL DE ZÁRATE 1842: 183).

En relación con la oratoria política va a aconsejar, por ejemplo:

El orador parlamentario debe evitar también otro defecto capital, cual es la monotonía en el estilo. Como se ve precisado muchas veces a hablar largamente, esta monotonía llega a hacerse insufrible y á adormecer al auditorio. En ningún género de oratoria conviene tanto variar el tono y pasar sucesivamente de lo patético á lo humilde, de lo florido a lo sencillo, de lo serio a lo festivo (GIL DE ZÁRATE 1842: 196).

En López también se aúnan la prescripción, la descripción y la fundamentación:

La elocuencia del foro debe ser grave, respetuosa i severa siempre. Aunque es cierto que el orador alza su voz en nombre de la lei i de la moral, de quienes son súbditos los mismos jueces supremos que lo escuchan; i aunque es cierto también que al reclamar un acto de justicia reclama un derecho que nadie le puede negar, el cumplimiento de un verdadero deber: sin embargo; no por esto dejan de ser los jueces que lo oyen el tribunal que a de juzgar de la realidad de ese derecho, el tribunal de cuya conciencia i saber depende la victoria de su palabra (LÓPEZ 1845: 172).

Y cuando enumera algunas reglas, estas son generales y se desplazan de lo retórico a lo social:

El arte del orador exige ventajas de locución i de estilo. Para conseguirlas se necesita 1º penetrarse bien del asunto, conocer todas sus relaciones, tener la posible sagacidad para seguir las con firmeza, i el posible tino para variar los adornos: 2º Saber usar con destreza el idioma, conocer todos sus recursos, no ignorar ninguno de los medios que aya para acerlo claro, ninguna de las leyes de

su carácter musical: 3º respetar siempre la decencia i las leyes de la cultura social (LÓPEZ 1845).

Los manuales que estudiamos atenúan, en general, la importancia de las reglas para el desempeño del orador, influidos por las ideas de época (salvo el de Hermosilla, que hace alarde de su pasión normativa). Sin embargo, no pueden eludir las exigencias del género “manual de retórica” y despliegan un dispositivo normativo que se desplaza con diferentes modalidades entre lo descriptivo y lo prescriptivo.

Hacia una moral cívica

Las normas retóricas no son suficientes para la formación del orador, es necesario en primer lugar insistir en la virtud que aquel debe poseer: para persuadir se requiere “un carácter de probidad reconocida” (GIL DE ZÁRATE 1842: 181). Esto responde a una de las funciones de las instituciones educativas, que ha sido la de incidir en las subjetividades a partir de la reiteración de principios orientadores de las conductas respecto de sí y de los otros. Chervel y Compère (1997: 10) destacan la importancia de las Humanidades en esta formación, que se evidencia en la selección de lecturas y en los ejercicios de composición propuestos: los discursos que el estudiante deberá componer en las clases de retórica lo llevan a “defender e ilustrar „virtudes“ – diríamos „valores“ – entre los cuales se encuentran el coraje, la moderación, la prudencia, la abnegación, la justicia, la honestidad...”.

Destacar la necesaria virtud del orador es común a todos estos textos pedagógicos pero esta condición se afirma progresivamente en una necesidad social, la de conformar una moral cívica: “respetar siempre la decencia i las leyes de la cultura social” (LÓPEZ 1845: 158). Si bien en Quintiliano ya encontramos referencias a la importancia de las virtudes morales para el ejercicio de la palabra pública incluso la afirmación de su incidencia en el desempeño del orador, algunos de los tratados a los que nos referimos van a acentuar el aprecio por los valores ciudadanos y la importancia de las prácticas democráticas para el desarrollo de una elocuencia política atenta al “bien común”.

Munárriz, el primero cronológicamente de la serie, sigue a Quintiliano e insiste, como los otros, en que la capacidad de persuadir tiene que ver con que el orador sea probo o “un hombre de bien”, en el caso del predicador va a agregar “que crea

firmemente en la verdad y la importancia de aquellos principios que quiere inculcar a los demás” (MUNÁRRIZ 1815: 270). Advierte respecto de cualquier tipo de oratoria:

[...] si tenemos alguna sospecha de la mala fe y doblez del orador, de su corrupción o bajeza de ánimo; podrá divertirnos con sus discursos; pero estos serán mirados como un artificio o mero entretenimiento: y no nos harán efecto alguno (MUNÁRRIZ 1815: 259).

Expone, así, una de las respuestas que se ha dado a la interrogación acerca de la relación de la retórica con la moral. Se piensa que si el orador es probo va a alcanzar el efecto persuasivo, pero sabemos que la probidad se construye discursivamente como un aspecto del *ethos* (así como el interés y el apasionamiento, que algunos de nuestros autores consideran gestos que también persuaden). Otros han sostenido que la eficacia persuasiva está ligada a que el orador crea íntimamente lo que dice (el que predica el Evangelio debe creer en el Evangelio), ello da una fuerza a su decir que no puede surgir del mero afán de manipular. De allí que al abordar el aspecto moral prefieran ilustrar con la elocuencia sagrada ya que en la política o la forense se multiplican los contraejemplos de demagogos o de defensas exitosas de delincuentes y aflora el fantasma de los sofistas (cuestionados por enseñar a defender una cosa y lo contrario). Así Gil de Zárate señala:

Si las cualidades morales son necesarias a todo orador, con más razón se hacen indispensables en un predicador cuya misión principal, siendo enseñar la virtud, requiere en él esta misma virtud en el mas alto grado, sin lo cual los preceptos por él dados carecerían de autoridad, y no se inculcarían en el corazón de los oyentes. Además las verdades religiosas y morales necesitan unción en quien las dice; y esta unción falta cuando no existe el convencimiento, cuando no se habla con el corazón, y no se cree firmemente ni se practica lo que se aconseja (GIL DE ZÁRATE 1842: 187).

Ciertos tratados restringen el aspecto moral al hecho de partir de los valores admitidos por la *Doxa*, pero sabemos que el discurrir es diverso según los requerimientos de la causa y se pueden alcanzar conclusiones que nieguen algunos de aquellos. Otros, que también quieren desprender la moral de lo individual y asentarla en lo social, van a sostener que lo que corresponde es que el discurso responda al bien común. Si bien esto es amplio y está sujeto a apreciaciones diversas, con la afirmación de los Estados nacionales se resuelve como el bien de la Patria, que implica también de

sus instituciones (en muchos casos, democráticas y republicanas). La moral deviene así una moral cívica que se asienta en “la opinión de un número fuerte i crecido de individuos” (LÓPEZ 1845: 156).

En el último de los textos, en López, la asociación de la moral con la política y por lo tanto con las aspiraciones colectivas es neta. Al determinar los asuntos que le permitirán establecer los tipos de elocuencia, señala:

Todos los echos sociales que componen *ese ser moral que llamamos Patria* i que es el centro de todos los intereses jenerales, son cuatro, a saber: Dios, la Asociación, la lei i la Enseñanza o progreso gradual de todos hacia la posible perfección: de modo, pues, que todos los asuntos sobre que puede ablastarse en público i que, por esto, son solemnes, pueden reducirse a los siguientes: -Asuntos sagrados:-Asuntos políticos i militares:- Asuntos forenses:- Asuntos doctrinales (LÓPEZ 1845: 149).

La moral individual – “se requiere dar garantías de moralidad y de virtud” (LÓPEZ 1845: 156) – se completa con abundantes referencias a la moral cívica:

Servirse de las fuerzas que la patria nos a dado fortificando nuestros talentos naturales con los beneficios liberales de una educación que le cuesta injentes sumas cada año, para dañarla es, olvidando sus grandes intereses por el vergonzoso bien-estar de nuestras personas; infame ingratitud, que debemos mirar con orror desde nuestra más temprana edad (LÓPEZ 1845: 156).

En el orador lo individual y lo social se conjugan: “un ombre inmoral no conseguirá ser jamás el favorito de la opinión pública, ni el representante de los grandes i serios intereses de su patria” (López 1845: 157).

Así, la articulación entre retórica y moral, que ha acompañado el desarrollo del campo, se sostiene fundamentalmente al final de la serie en los valores cívicos. Esto muestra la progresiva consolidación de los Estados nacionales y la necesidad de afirmar las instituciones representativas en consensos que exceden los mandatos individuales.

Conocimientos que debe poseer o adquirir el que aspire al dominio de la elocuencia

Los autores plantean también que el conocimiento retórico no es suficiente: En el día no basta tener verbosidad y facundia; no basta prodigar las imágenes, los epítetos, los adornos retóricos; todo esto se tiene como vano follaje; y se prefiere la sólida instrucción, el exacto raciocinio y el sano juicio en los oradores (GIL DE ZÁRATE 1842: 192).

En la misma línea, Vicente Fidel López (1845) concluye su Introducción al *Curso de Bellas Letras* señalando:

Así pues, yo escribo, como se ve sobre retórica; pero me guardaría de decir que mi asunto es uno de los más importantes cuyo estudio puede emprender un joven al acabar la primera mitad del siglo XIX.

Expone así la tensión entre el hecho de escribir una retórica exigida por los planes de estudio, que en Chile impulsan el desarrollo de la enseñanza secundaria desde el renovado Instituto Nacional, y el convencimiento de que en la formación de los estudiantes son fundamentales tanto las Humanidades en sentido amplio como los variados conocimientos científicos de la época.

Las orientaciones son diversas pero contemplan los avances en el campo cultural y científico. Munárriz, por ejemplo, recomienda la “instrucción en todas las artes liberales y el estudio de la filosofía y la política” (1815: 260). A ello agrega la práctica: “una aplicación habitual y continua al trabajo”, “un continuo ejercicio tanto en componer como en hablar” (1815: 262).

Hermosilla reconoce que “sin buenos estudios preliminares, sin la sólida instrucción que estos proporcionan, y sin aquella clase de talento que exija el género que cada uno elija para ejercitarse, de nada sirven los preceptos retóricos”. Así, en relación con la oratoria forense señala: “lo importante es que el orador haya estudiado muy a fondo el derecho y la legislación de su país” (1841: 307). Y respecto de la política recomienda: “un estudio profundo de las leyes, la economía política, la estadística, el sistema de hacienda y administración, la diplomacia y, en los países católicos hasta el derecho canónico y la disciplina de la Iglesia” (1841: 312).

Gil de Zárate plantea que el orador en todos los casos necesita una sólida formación más allá del marco retórico. En relación con la oratoria forense dice:

El que aspire a brillar en los parlamentos debe prepararse a desempeñar tan difícil encargo haciendo un estudio profundo de las leyes, la economía política, la estadística, la ciencia administrativa, la diplomacia, la teoría de los gobiernos, y también de cuanto tiene relación con las materias eclesiásticas (GIL DE ZÁRATE 1842: 192).

López, por su parte, amplía el número de conocimientos. Señala así:

La necesidad que tiene el hombre que se dedica al uso de la palabra pública de estudiar los secretos del corazón humano, el carácter de las pasiones, el carácter nacional de los pueblos, sus ideas dominantes y sus más pronunciadas propensiones... (LÓPEZ 1845: 155).

En relación con la elocuencia política va a destacar, siguiendo un rasgo de época (CABALLERO LÓPEZ, 2008), la importancia de la historia:

[...] la historia pasada y la contemporánea, la nacional y la extranjera, deben formar el estudio incesante, el fondo eterno de las meditaciones de todo joven que aspire a llenar con lucimiento el brillante y utilísimo papel de orador político. No se crea que al hablar de historia hablamos solo de la historia que cuenta las batallas; esta es la que menos le debe interesar, sin duda; hablamos de la historia donde los ecos sociales tienen apuntadas sus causas y señalados sus efectos; hablamos de la historia general que enseña como se ha nacido y como se ha desenvuelto todas las ciencias sociales, la legislación, la economía política, la estadística, el derecho internacional, y tantas otras materias que por tener una estrecha relación con el bien-estar y progreso de las naciones, han de caer necesariamente a cada paso bajo la acción y el influjo del orador moderno (LÓPEZ 1845: 168-169).

Nuestros manuales, al insistir en la importancia de los conocimientos provenientes de variadas disciplinas y en la insuficiencia del mero saber retórico para ser un buen orador van abriendo el camino a la supresión de la asignatura en beneficio de otras materias, que se supone van a permitir el desarrollo fundamentado de las producciones escritas y orales sin necesidad de una regulación discursiva.

Observaciones finales

Las retóricas se inscriben en redes que hunden sus raíces en la Antigüedad grecorromana. Conforman una amplia tradición discursiva con sus juegos de evocaciones, retomes, distancias, rupturas, transformaciones. A la vez van integrando – en el espacio pedagógico particularmente – de diversas maneras, con distinto alcance y según las circunstancias otros campos – artes de predicar, ars dictaminis, poéticas – que se centran en objetos específicos pero que pueden transitar como reflexiones sobre la discursividad por el territorio retórico.

Estudiar las retóricas implica considerar las continuidades pero también tanto aquello que no puede ser dicho o que está dejando de ser dicho como los aspectos nuevos que se considera necesario introducir. Para el relevamiento de estos fenómenos la construcción de series representativas de textos y el cotejo de ellos son herramientas

importantes. La explicación, por su parte, exige interrogar el contexto. Si bien datos de las biografías de sus autores así como informaciones sobre las condiciones propias de producción de cada texto (instituciones educativas, disposiciones ministeriales, destinatarios primeros) son en muchos casos iluminadores, no podemos dejar de atender a procesos históricos más amplios que pueden ser comunes, como en nuestro caso, a diferentes países.

En ese sentido, en la primera mitad del siglo XIX, próxima a las revoluciones democráticas o a los cuestionamientos del absolutismo monárquico, las transformaciones en los mecanismos de representación política y la necesidad de que nuevos sectores sociales se integren al aparato estatal así como la importancia adquirida por la cultura escrita en la conformación de los imaginarios colectivos llevan a poner en marcha instituciones educativas que amplíen el número de letrados capaces del ejercicio de la palabra pública y de modelar la opinión de sus conciudadanos. Siguiendo los cambios producidos deberán defender los intereses individuales y colectivos con estrategias diferentes a las de las épocas tumultuosas, afirmándose en el imperio de las leyes. Para ello es necesario controlar la discursividad y las emociones de tal manera que se eviten los desbordes que los impulsos asociados a las revoluciones democráticas pudieran generar. Se privilegiarán así las prácticas surgidas de los modos representativos de participación política, que imponen una reflexión sobre los discursos buscando asegurar formas estables de convivencia y que, a la vez, se abren a la politicidad escrita del ensayo y del periodismo.

En ese marco, que implicó la creación o renovación de los establecimientos de educación secundaria, se piensa la enseñanza de la retórica. Se mantiene el núcleo duro de la elocuencia (forense, política, sagrada) al que se agrega el estudio de géneros como los históricos y de otros no previstos antes como la lección, los géneros burocráticos o los ligados a asociaciones de diverso tipo. Por otra parte, ingresan aquellos propios de la vida social del momento como los periodísticos, los científicos o los de divulgación, a la vez que avanza la presencia de los géneros literarios que van a ir ocupando el frente de la escena.

Respecto de la elocuencia hemos podido reconocer también otros desplazamientos. En lo que se refiere a la oralidad, de indicaciones acerca de la *actio* al tema dominante de la improvisación y, en relación con esta, de sostener la necesaria preparación a dejar fluir la subjetividad del orador enfrentado a la situación de habla. En cuanto a los modelos, el paso de los latinos a los propios de las lenguas europeas y a las

expresiones nacionales. Acerca del dispositivo normativo, una mayor insistencia en la caracterización de los fenómenos y en la fundamentación de las reglas, que lleva a integrar la prescripción en la descripción y dejar de lado los formatos instruccionales. Sobre los aspectos morales, una acentuación de las virtudes cívicas. Y acerca de la formación del orador, la necesidad de considerar más que los principios retóricos los conocimientos de la época en sus variados campos.

Todos esos trayectos muestran la importancia de la formación retórica en esas décadas, a la vez que anuncian su pérdida de vigencia. El estudio de la discursividad se centrará poco tiempo después en el texto literario y en una versión más restrictiva del campo, y el entrenamiento en los géneros públicos, cuyo conocimiento la clase dirigente debía adquirir en esa primera etapa en el ámbito educativo, dejará su lugar a ejercicios con géneros escolares. La enseñanza de la elocuencia, sostenida en una extensa tradición sensible a las prácticas sociales, abandonará en el último tramo del siglo XIX la escuela secundaria.

Referencias bibliográficas

ARNOUX, Elvira Narvaja de. Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado chileno (1842-1862). *Estudio glotopolítico*. Parte IV: “Hacia la regulación estatal del espacio discursivo”, Buenos Aires: Santiago Arcos, 2008.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. La enseñanza de la Retórica en la primera década revolucionaria: Juan Crisóstomo Lafinur y su curso de Filosofía. In: *Revista Arena* 1, 2010. www.revistarena.unca.edu.ar.

ARNOUX, Elvira Narvaja de. La formación retórica de la elite criolla en la etapa de construcción del Estado nacional. In: *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados: 30 años de democracia argentina (1983-2013): Fracturas y continuidades* 29, 2013, 189-215 (Dossier: Discursos sociales y construcción de identidades colectivas, Universidad Nacional de Córdoba).

ARNOUX, Elvira N. de y María Imelda Blanco. La enseñanza de la composición en los comienzos de la escuela media argentina. In: *Historia de la educación, Anuario* 5, 2004, Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

AUROUX, Sylvain. *Histoire des idées linguistiques*. Tomos 1, 2 y 3. Lieja: Mardaga, 2000 [1989].

BLAIR, Hugo. *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras*. 4 tomos, 3. edición de la traducción realizada por José Luis Munárriz. Madrid: Ibarra, 1816 [1783].

BOUVET, Nora Esperanza. *La escritura epistolar*. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

CABALLERO LÓPEZ, José Antonio (coord.). *Retórica e historia en el siglo XIX. Sagasta: oratoria y opinión pública*, Instituto de Estudios Riojanos, Colección Quintiliano de Retórica y Comunicación 9. 2008.

CARLOS III, rey. *Real cédula de S.M. a consulta de los señores del Consejo reduciendo el arancel de los derechos procesales de los reales de vellón en toda la Corona de Aragón*. [1768].
https://play.google.com/books/reader?id=mbelipZiLggC&printsec=frontcover&output=reader&authuser=0&hl=pt_BR&pg=GBS.PR7.

CHERVEL, André ; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. In: *Histoire de l'éducation* 74 : « Les Humanités classiques ». 1997.

COMPAGNON, Antoine. La rhétorique à la fin du XIXe siècle (1875-1900). In: FUMAROLI, Marc (dir.). *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne, 1450-1950*. Paris: PUF, 1999, 1215-1260.

DELON, Michel. Procès de la rhétorique, triomphe de l'éloquence (1775-1800). In: FUMAROLI, Marc. *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne*. Paris : PUF, 1999, 1001-1018.

DESBORDES, Françoise. *La rhétorique antique*. Paris: Hachette, 1996.

DOUAY-SOUBLIN, Françoise. La rhétorique en Europe à travers son enseignement. In: AUROUX, Sylvain (dir.). *Histoire des idées linguistiques*. Lieja: Mardaga, 1992, 408-507.

FERNANDEZ LOPEZ, Jorge. La retórica en España en el siglo XIX: panorama y bibliografía. In: CABALLERO LOPEZ, José Antonio (coord.). *Retórica e historia en el siglo XIX. Sagasta: oratoria y opinión pública*, Instituto de Estudios Riojanos, Colección Quintiliano de Retórica y Comunicación 9. 2008.

FUMAROLI, Marc. *L'Age de l'éloquence*. Paris: Albin Michel, 1980.

GARCIA TEJERA, María del Carmen. Presencia de las corrientes europeas de pensamiento en las Retóricas y Poéticas españolas del siglo XIX. In: *Actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica*. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED, 1990, 537-544.

GARCIA TEJERA, María del Carmen. La retórica del siglo XIX. In: *Actas del Primer Encuentro Interdisciplinar sobre Retórica, Texto y Comunicación*. Cádiz : Universidad de Cádiz, 1993, 277-284.

GENETTE, Gérard. Rhétorique et enseignement. In: _____. *Figures II*. París: Seuil, 1976.

GIL DE ZÁRATE. *Manual de literatura*. Principios generales de Poética y Retórica. Madrid: Boix editor, 1842.

GONZÁLEZ ALCÁZAR, Felipe. *Procesos de la poética clasicista: los tratados de preceptiva españoles del siglo XIX*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2006.

GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando. Arte de hablar en prosa y en verso, de Gómez Hermosilla, principal retórica del neoclasicismo. In: *Voz y Letra. Revista de Literatura* 6(2), 1995, 3-20.

HERMOSILLA, José Gómez. *Arte de hablar en prosa y verso*. 9. ed. París: Librería de Garnier Hermanos, 1841 [1826].

HERNÁNDEZ GUERRERO, José Antonio. Supuestos epistemológicos de las Retóricas y Poéticas españolas del siglo XIX. In: *Investigaciones semióticas III*, en *Actas del III Simposio Internacional de la Asociación Española de Semiótica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia/UNED, 1990, 537-544.

LABORDA GIL, Xavier. Historiografía lingüística y visibilidad de la retórica. In: *Revista de Investigación Lingüística* 8, 2005, 95-130.

LÓPEZ, Vicente Fidel. *Curso de Bellas Letras*. Santiago: Imprenta del Siglo, 1845.

MORALES SANCHEZ, Isabel. Los manuales de retórica y poética: un espacio de discusión sobre géneros literarios en la primera mitad del siglo XIX. In: *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo. Revista del grupo de estudios del siglo XVIII* 8, 2000, 167-175.

MUNÁRRIZ, José Luis. *Compendio de las lecciones sobre la Retórica y Bellas letras de Hugo Blair*. Madrid: Imprenta de Ibarra, 1815.

MURPHY, James J. *La retórica en la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

PARAISO ALMANZA, Isabel (coord.). *Retóricas y Poéticas españolas (siglos XVI-XIX)*: L. de Granada, Rengifo, Artiga, Hermosilla, R. de Miguel, Milá y Fontanals. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2000.

PEDREZUELA FUENTES, Mario. La enseñanza de la lengua y la literatura en los institutos del siglo XIX. De la formación de retóricos y latinos a educar la imaginación. In: *Boletín de la Real Academia Española*, tomo 91, cuaderno 304, 2011, 325-351.

PUELLES BENINTEZ, Manuel. Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria (1834-1857). In: *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 17, 1998, 59-63.

REGENT-SUSINI, Anne. *L'eloquence de la chaire*. París: Seuil, 2009.

SARDON NAVARRO, Isabel María Sonia. Preceptiva neoclásica: el *Arte de hablar en prosa y verso* (1826) de Josef Gómez Hermosilla. In: *Retóricas y Poéticas españolas (siglos XVI-XIX)*: L. de Granada, Rengifo, Artiga, Hermosilla, R. de Miguel, Milá y Fontanals. Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2000.

SORIA OLMEDO, Andrés. Notas sobre Hugo Blair y la retórica española en el siglo XIX. In: MARÍN, Nicolás ; MORELL, Antonio Gallego; OLMEDO, Andrés Soria (coords.). *Estudios sobre la literatura y el arte* (dedicados al profesor Emilio Orozco Díaz) 3, 1979, 363-368.

***La parte de los crímenes*, de Roberto Bolaño: crimen y mirada moderna en la novela detectivesca latinoamericana**

Daniel Hernández Guzmán⁶¹

Resumen: En este artículo partí con la pregunta por cómo se representa la violencia en *La parte de los crímenes*, de Roberto Bolaño dentro de la tradición del relato detectivesco. Ante esto, planteé que ésta se representa a partir del cuestionamiento de las perspectivas presentes en relato detectivesco clásico. Este juego de miradas, puesto en cuestión, implica una crítica al proyecto moderno, iluminista, que se moviliza a partir de la figura clásica del detective. Esta forma de representación propone una escala de valores y juicios estéticos y éticos que Bolaño construye desde la elaboración de un lugar de enunciación. Con este análisis ofrezco una lectura de novedosa de Bolaño que denota ciertos aspectos relevantes de su escritura y de la forma en que en ésta se concibe la violencia y el relato detectivesco.

Palabras clave: Relato detectivesco; representación; Roberto Bolaño; mirada; 2666.

Abstract: In this paper, I began by questioning how Roberto Bolaño's *La parte de los crímenes* represents violence, and how this representation gives an answer to the traditional detective story. Having this in mind, I claim that violence is represented by questioning the regular perspectives present in the classic detective story. This questioned interplay of views implies a critique to the modern illuminist project inserted in the typical figure of the detective. This way of representing proposes a new scale of values and aesthetical and ethical judgements built by Bolaño through the production of a new standpoint. With this analysis, I offer a new interpretation of Bolaño's work that denotes certain relevant aspects of his writing and the way in which it conceives violence and the tradition of the detective story.

Keywords: Detective story; representation; Roberto Bolaño; sight; 2666.

Desde la aparición dentro del campo literario latinoamericano de *Los detectives salvajes*, en 1997, novela premiada y publicada por Editorial Anagrama, la presencia de la escritura de Roberto Bolaño (1953-2003) ha sido expuesta a una enorme difusión y recepción. Prueba de ello es la gran cantidad de homenajes que se han realizado después de su muerte, la presencia de sus libros en los estantes de múltiples librerías y las muy diversas traducciones a distintos idiomas que se han hecho de la ya antes mencionada novela. Apenas tres años después del éxito de ésta, en el año 2000 Roberto Bolaño entra a la lista de espera para un trasplante de hígado. Una falla hepática terminaría su vida en Julio 15, otros tres años después. Sin embargo, durante este tiempo el autor chileno se aventuró a escribir una novela monumental que, en caso de morir, sirviese como testamento de su obra. Así, en una lucha contra la muerte, en búsqueda de la fama y de

⁶¹ PhD Iberian and Latin American Cultures. Stanford University. E-mail: dhernandez@stanford.edu.

la tranquilidad económica de su familia, casi como un héroe griego, Bolaño inició la escritura de *2666*.

Inicialmente pensada como un compendio de cinco libros – forma práctica de asegurar el sostenimiento de su familia tras fallecer –, la novela pretendía narrar los feminicidios ocurridos en Ciudad Juárez. Si bien al final, debido a negociaciones entre la viuda de Bolaño y Jorge Herralde, editor de Anagrama, la novela se publicó como un solo libro de más de mil páginas: cada sección del libro tiene un tema diferente. Así mismo, en cada fragmento se pueden hallar formas literarias distintas.

La novela se publicó en octubre del 2004, más de un año después de la muerte de su autor. Al parecer de su editor y del crítico literario Ignacio Echavarría, la novela, si bien Bolaño, de no haber muerto, hubiera trabajado más en ella, se encontraba en un estado casi completo; al menos en su hilo argumental se hallaba finalizada. Había sido escrita a contrarreloj, enfrentada a la posible muerte. Al salir a la luz, el éxito crítico y editorial fue inmediato. Ganó diversos premios; entre ellos el Premio ciudad de Barcelona del 2004 y el National Book Circle Critics Award del 2008. Esta obra expresa de manera excepcional los temas que fueron más frecuentes en la obra de Bolaño: la frontera, la violencia, el mal, la literatura. Sin lugar a dudas la crítica literaria, especializada y comercial, coincide en afirmar que, junto con *Los detectives salvajes*, *2666* es el punto más alto de la creación de Bolaño.

En este análisis pretendo revisar cómo *La parte de los crímenes*, fragmento de *2666* se inserta dentro de una tradición del relato detectivesco y cómo esta inserción implica una posición estética en la representación literaria de la violencia y el crimen. Para esto he decidido entender el concepto de representación como una narración estratégica, enmarcada dentro de un proceder político (que bien puede ser inconsciente) vinculado con formas de apropiación del mundo. Este concepto bien ha sido acuñado y reelaborado por Víctor Vich, quien hace una relectura de las propuestas de Raymond Williams y Stuart Hall sobre cultura y representación. Por violencia comprenderé una serie de prácticas diversas y heterogéneas de ejercer poder e intimidación entre las cuales se incluye la textual.

Para entender el vínculo entre *2666* y el relato detectivesco, partiré desde el análisis de la violencia con relación a lo criminal, particularmente a través de los crímenes que el libro relata y el proceder policial de quienes los investigan. A mi parecer, para entender cómo se representa la violencia en este fragmento, es necesario revisar cómo ésta se vincula con lo criminal y por ende con la narrativa de los relatos de

detectives. Aún a pesar de esto, cabe resaltar que la violencia en esta parte de la novela, así como en otros ejemplos de la producción narrativa de Bolaño, suele rebosar lo criminal y extenderse como fenómeno social y político.

Dado que no partiré de una definición estándar de violencia, crimen, homicidio o relato detectivesco, estos conceptos se irán construyendo desde la novela en contrapunto con otras obras de Bolaño, con el contexto del mundo contemporáneo y obras que lo preceden y dan cuenta de otras definiciones. Este análisis pretende develar algunos rasgos del lugar de enunciación sobre el cuál reside la idea de violencia presente en el fragmento, así como el vínculo con la tradición detectivesca y el cómo se representa la violencia en *La parte de los crímenes*.

Violencia y Crimen

Si bien hoy violencia y crimen parece ser dos categorías necesariamente afines dentro de los múltiples marcos legales y penales en el mundo, es necesario señalar que dicho vínculo tiene un origen histórico en la modernidad y que no en todo tiempo estas dos palabras significaron lo mismo que significan hoy. En el caso de la literatura podemos evidenciar cómo en el texto clásico *Antígona* la noción de crimen no responde necesariamente a la acepción de delito jurídico, de orden policial, que tiene en la actualidad. A su vez, no podemos señalar que haya crimen y violencia en los actos caballerescos de *Lanzarote del Lago* así como estas categorías no serían del todo adecuadas para describir los actos realizados por Ricardo III o para referir a la muerte de Mercurio.

El crimen, tal como se conoce hoy y tal como se muestra en *La parte de los crímenes*, como un delito que se enmarca en un contexto legal y que es castigado y descifrado por un cuerpo policial, no se expone en un marco legal dentro de la literatura hasta el relato detectivesco. Tal como lo señala Walter Benjamin en un fragmento del *Libro de los Pasajes* (BENJAMIN 2007), el desarrollo de la vida urbana permite el florecimiento del relato policiaco o detectivesco. Según Benjamin la traslación de la idea de cazador, proveniente de *El último de los mohicanos*, de F. Cooper, hacia la vida urbana, da origen al detective personaje. Este detective adopta características necesarias para funcionar en la ciudad moderna tales como la observación, la cientificidad y su participación como agente justiciero de los órdenes jurídicos. Londres y París de

mediados del XIX resultan entonces los escenarios ideales para esta cacería en jungla de cemento. La configuración de esas dos ciudades como estandartes del mundo modernizado e industrial, en tanto son capitales de los dos estados más fuertes de Europa, es cómplice de la invención de este género.

Crimen y el relato detectivesco

Críticos como María Fernanda González en su ensayo “Del detective moderno al detective salvaje: Walter Benjamin relampaguea en Roberto Bolaño” (2010) han señalado que parte de la narrativa de Bolaño pertenece al género policial, no en vano una de sus más reconocidas novelas se llama *Los detectives salvajes*. A mi parecer *La parte de los crímenes*, así como *Los detectives salvajes*, juega a insertarse dentro de este género de manera transgresora. *Los detectives salvajes*, sobre la cual en este momento no me pienso detener, transgrede la idea de detective al migrarla al escenario global del arte. Por otro lado, *La parte de los crímenes* transgrede la estructura policial del relato sobre el crimen a través del cuestionamiento de la estructura misma del acto criminal. Sobre esta afirmación me quiero detener.

La parte de los crímenes comienza de la siguiente manera:

La muerta apareció en un pequeño descampado en la colonia Las Flores. Vestía camiseta blanca de manga larga y falda de color amarillo hasta las rodillas, de una talla superior. Unos niños que jugaban en el descampado la encontraron y dieron aviso a sus padres. La madre de uno de ellos telefoneó a la policía, que se presentó al cabo de media hora (BOLAÑO 2004: 443).

En esta descripción podemos hallar múltiples rastros propios del relato policial. Tal como la estructura policial clásica nos encontramos con un crimen (La muerta), una escena del crimen (un pequeño descampado en la colonia Las Flores), testigos (Unos niños, sus padres, La madre), pistas (camiseta blanca de manga larga y falda color amarillo hasta las rodillas, de una talla superior) y un cuerpo investigador (la policía). Todo pareciera indicar que este fragmento se puede vincular inequívocamente con la tradición del género policial y, sin lugar a dudas, se puede; sin embargo, hay algo extraño en la mirada del narrador que rompe con el esquema tradicional del cuento policiaco.

Borges, en una conferencia dictada en la Universidad argentina de Belgrano en el año 78, se refiere a Poe y Conan Doyle como máximos exponentes del género policial; incluso llega a decir del primero: “si Poe creó el relato policial, creó después el tipo de lector de ficciones policiales” (BORGES 1978). La creación de este lector, dice Borges, surge de la creación de un personaje de inteligencia superior al lector, un personaje cuya mirada penetra más profundamente en la vida urbana moderna que la de un ciudadano común, para recobrar lo dicho por Walter Benjamin: un cazador que observa en el mundo de la ciudad. Poe, en su relato “Crímenes de la Rue Morgue”, hace explícitas las características intelectuales necesarias en el mundo moderno a través del discurso introductorio que da el personaje narrador antes de contar la historia del crimen. Este discurso tiene inicio de la siguiente forma: “The mental features discoursed of as the analytical, are, in themselves, but little susceptible of analysis. We appreciate them only in their effects” [Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Sólo las apreciamos a través de sus resultados] (POE 1841). Posteriormente el narrador personaje presenta a Auguste Dupin (primer detective del relato policial) y nos señala sus extraordinarias capacidades de análisis, memoria y deducción.

En el relato policial, así como en los demás relatos clásicos del género, nos encontraremos con un juego de miradas en donde lo observable o legible por el narrador es inferior a lo legible por el detective. En el cuento de Poe, el narrador puede ver o leer el crimen de una forma inferior, o menos analítica, que Dupin, quien posee las cualidades para dar una mirada capaz de apreciar los resultados y causas de éste con mayor precisión. El lector, en este relato, ve tanto como el narrador, pero jamás verá más que Dupin. En el caso de Sherlock Holmes de Conan Doyle, Borges nos dice:

Conan Doyle imagina un personaje bastante tonto, con una inteligencia un poco inferior a la del lector, a quien llama el doctor Watson; el otro es un personaje un poco cómico y un poco venerable, también: Sherlock Holmes. Hace que las proezas intelectuales de Sherlock Holmes sean referidas por su amigo Watson, que no cesa de maravillarse y siempre se maneja por las apariencias, que se deja dominar por Sherlock Holmes y a quien le gusta dejarse dominar (BORGES 1978).

Aquí existe un juego en el que la mirada de Watson, el narrador, no coincide con la del lector, sino que, a través de la degradación intelectual y visual de éste, logra darle tridimensionalidad a las miradas sobre el crimen. Narradores como los de Chesterton y

Christie (otros dos exponentes clásicos del relato policial) también son partícipes del engrandecimiento intelectual, lector y visual de sus respectivos detectives: el Padre Brown y Hércules Poirot, así como también dan cuenta de un juego entre las perspectivas de los lectores, narradores y detectives. Detrás de este juego se teje una red de miradas y apariencias que, desde una propuesta de representación, busca seducir al lector a través de una narrativa.

La mirada en el relato detectivesco

Toda esta digresión tiene como intención señalar la forma en la que las miradas tienen una función fundamental en la construcción del relato policiaco y de su lector. En el caso de *La parte de los asesinos*, y del fragmento anteriormente citado, la mirada del lector está dirigida de manera extraña, tal como en este episodio:

Cinco días después, antes de que acabara el mes de enero, fue estrangulada Luisa Celina Vázquez. Tenía dieciséis años, de complexión robusta, piel blanca, y estaba embarazada de cinco meses. El hombre con el que vivía y el amigo de éste se dedicaban a pequeños hurtos en tiendas y almacenes de electrodomésticos. La policía acudió alertada por un aviso de los vecinos del edificio, sito en la avenida Rubén Darío, en la colonia Mancera (BOLAÑO 2004: 445).

A diferencia del relato policial, donde el narrador lleva al lector a conocer menos que el policía o detective, el narrador de *La parte de los crímenes* expone el crimen a los ojos de quien lo lee antes que éste sea revelado a los policías: “la policia... se presentó al cabo de media hora” (BOLAÑO 2004: 443).

Lo que primero se expone a los ojos del lector es el crimen, y éste se presenta como materia de investigación, no en forma de relato. A través de *La parte de los crímenes* no se narra el crimen, se describe los cuerpos como si fueran evidencia: “la siguiente muerta” (500), “La siguiente muerta” (508), “La siguiente muerta” (514), “la siguiente muerta” (521), etcétera... Este leitmotiv aparece constantemente en *La parte de los crímenes* y, a través de su repetición, va construyendo a lo largo de la novela la imagen atroz del feminicidio. La palabra siguiente está cargada con la capacidad de hostigar al lector e indicar la continuidad casi infinita de los homicidios. La palabra muerta hace que el crimen se presente en forma de cuerpo femenino, cosifica el cuerpo

como pista del crimen, como material de investigación. En estas dos imágenes se pone en escena la indeterminación del número de feminicidios, su aparente infinitud, así como el anonimato de las víctimas.

Entonces, en los feminicidios, la mirada del narrador dirige al lector hacia la cosificación y el hostigamiento y, además, lo hace con antelación a la aparición de los medios policiales y judiciales que se supone deberían ser capaces de resolver el crimen. La insuficiencia de estos organismos para resolver el crimen contrasta de manera radical con la excepcional capacidad de ver analítica y científicamente que tienen los protagonistas del relato policial clásico. Con esto no me refiero a que los policías y detectives de la novela carezcan de mirada científica o analítica; a lo que me refiero es a que esta mirada no es en absoluto excepcional. Prueba de ello es este fragmento:

En la primera declaración la policía afirmó que no había habido violación. Cuatro días después rectificaron y dijeron que sí había habido violación. El forense encargado de realizar la autopsia declaró a la prensa que ellos, el equipo de patólogos de la policía y de la Universidad de Santa Teresa, nunca tuvieron la menor duda sobre la violación y que así lo expresaron en el primer (y único) informe oficial redactado. El portavoz de la policía informó de que el malentendido se debía a un problema de interpretación de dicho informe (BOLAÑO 2004: 647).

En esta descripción, no tan solo se ridiculiza la capacidad analítica del cuerpo policial de la ficcional Santa Teresa, sino que también se cuestiona el valor del análisis y la capacidad visual y lectora ante el horror de los feminicidios.

En esta cita podemos establecer fuertes contrastes entre la policía de Santa Teresa y el detective del relato policial clásico. En primer lugar se puede señalar lo obvio: mientras que en el relato clásico quien ejerce la función de detective es un individuo, en esta novela la función investigadora y policial recae sobre diferentes sujetos. La presencia anónima del investigador no obedece tan solo a la despersonalización de la tarea policial propia del mundo contemporáneo, también hace parte de la estructura narrativa de *La parte de los crímenes* en el cual la presencia de personajes con nombre propio es escasa. En esta escena podemos identificar dos individuos que hacen parte de dos instituciones investigadoras. En primer lugar está el forense, quien pertenece al equipo de patólogos de la policía y de la Universidad de Santa Teresa; en segundo lugar está el portavoz de la policía, quien representa al cuerpo policial. Al no tener nombre, estos individuos quedan subsumidos por las categorías a

las cuales pertenecen, la policía y el equipo forense; esta forma de caracterización de los personajes policiales es similar a la que se utiliza sobre las víctimas, cuando se les unifica a todas bajo el rótulo de muertas. La primacía de la institución sobre el individuo es característica en esta parte de la novela de manera sintomática; Santa Teresa se construye como un espacio donde la modernidad se presenta en evidente contradicción consigo misma: los ideales de humanismo, individuo y desarrollo sostienen y legitiman, a través de las maquilas, la prensa y el estado, la decadencia del proyecto moderno. Así como en el relato policiaco del XIX y de comienzos del XX confiaba en las facultades científicas, intelectuales y policiales del hombre, en la Santa Teresa de 2666 las instituciones no cumplen su supuesta función puesto que comprimen a los individuos y son ineficaces y estorbosas para el cumplimiento del contrato social pactado. A su vez, el cuestionar las habilidades detectivescas de iluminismo visual moderno, la novela sugiere una flaqueza en el ejercicio lector mismo. Así como para el detective del idealismo moderno el poder visual hacía para sí mismo el mundo legible, las contradicciones propias de la modernidad impiden siquiera imaginar un individuo lector.

Muestra de la insuficiencia del proyecto idealista moderno plasmado en las instituciones es la incapacidad que tienen forenses y policías para ponerse de acuerdo sobre la violación de la víctima. La situación se torna aún más ridícula en tanto que forenses y policías deben acudir a declaraciones y voceros para aclarar a la prensa el malentendido. La necesidad de mantener una buena imagen institucional supera con creces el deber policial y jurídico de esclarecer el delito y capturar a los culpables. Si bien en estos organismos especializados (equipo de patólogos de la policía y de la Universidad de Santa Teresa) encontramos herramientas analíticas más elaboradas que las que poseían Holmes, Dupin o Poirot, tal como la ciencia forense, su capacidad como detectives dentro de la estructura del relato policial es mínima y ridícula. Retomo las palabras de Poe: “Las características de la inteligencia que suelen calificarse de analíticas son en sí mismas poco susceptibles de análisis. Sólo las apreciamos a través de sus resultados”. Los resultados de la investigación alrededor de los crímenes feminicidas al final del libro son casi nulos: tan solo la captura del presuntamente culpable Klaus Hass.

¿Si el asesino estaba preso, quién había matado a todas esas mujeres? ¿Si los achichincles o cómplices del asesino también estaban presos, quién era el

culpable de todas esas muertes? ¿Hasta qué punto era real esa infame e improbable pandilla juvenil llamada los Bisontes y hasta qué punto era creación de la policía? ¿Por qué se retrasaba una y otra vez el juicio a Haas? (BOLAÑO 2004: 698).

A diferencia del relato detectivesco clásico y moderno, en el cual la resolución del crimen se da y con ello se asegura a través de la justicia la continuidad del contrato social, *La parte de los crímenes* carece de resolución y, por ende, de restitución del contrato social. En este fragmento, tal pacto – y por esto entiendo las leyes establecidas para la convivencia y pervivencia social del hombre – existe únicamente como medio útil para la clasificación de los delitos y crímenes de Santa Teresa, meramente como ejercicio taxonómico. De esa forma las instituciones existen como estructuras de categorización humana, y no como fundamento o cimiento de sus vínculos sociales. En esta clasificación son ubicados en un mismo nivel los feminicidios, los crímenes del sacrófobo – un profanador de iglesias, presente en el fragmento – y el narcotráfico. Sin embargo, otros factores externos a la ley hacen que para la policía y la prensa el asunto del sacrófono sea prioritario y el narcotráfico permitido. Este contraste entre lo que es la ley y la forma en la que la acatan las autoridades y la prensa revela de nuevo el juego de miradas. Desde lo que observa la institución legal, se impulsa un proyecto moderno, cuyo fin es cumplir el pacto social que permitirá el desarrollo ciudadano de Santa Teresa; desde la mirada de la prensa, de los poderes locales, de las maquiladoras capitalistas y demás – desde la realidad de la ciudad –, se reconoce la imposibilidad de cumplir con un proyecto legal moderno, todo se ajusticia acorde al sensacionalismo de la prensa y a la no perturbación de los poderes preestablecidos por las maquilas, la corrupción y el narcotráfico.

El otro relato policial que transcurre en paralelo con los crímenes feminicidas, el del sacrófago, sirve como contraste claro a estos. En este relato podemos evidenciar las tres características propias del relato clásico que estaban ausentes en los crímenes feminicidas. En primer lugar, encontramos a un detective singular que, si bien no es superior a los demás en inteligencia, es efectivo a la hora de hallar información y recoger pistas necesarias para la resolución del crimen. Éste, Juan de Dios Martínez, cuenta con la compañía del narrador quien focaliza constantemente la acción del detective – tal como el narrador de Agatha Christie o de Chesterton. Por último, los crímenes del sacrófono son detenidos y él capturado. Este relato responde de manera mucho más adecuada a las características propias del relato clásico policial que los

crímenes feminicidas, aun cuando no es la historia principal del fragmento de la novela. Intuyo que Roberto Bolaño insertó este relato para contrastar con los feminicidios, pero ¿por qué?

Parte de la clave para dilucidar esto está en el análisis que Rafael Gutiérrez Giraldo hace de la confrontación literaria en la obra de Bolaño:

Una de las cuestiones centrales de los panfletos bolañianos es la lucha entre la *buena* y la *mala* literatura. Pareciera como si Bolaño y junto a él otros autores como Pitol o Vila-Matas, por ejemplo, que también evidencian en sus escritos esa lucha por *salvar* la literatura (lo que para ellos es la *verdadera* literatura), estuvieran en un punto de quiebre, un lugar de giro: de un lado la literatura que ellos quieren y defienden y que ellos mismos *hacen*; de otro lado, algo que no es literatura y que hay que combatir: mala literatura, literatura que vende, literatura que se entiende, falsa literatura (los nombres son variados). Aunque parece difícil llegar a un consenso sobre la definición de lo que sería Mala literatura o Falsa literatura, hay un aspecto que se repite en varios textos y discursos de Bolaño: “es literatura que vende” (GIRALDO 2010: 77).

Propongo leer el relato de Juan de Dios como contraparte de los crímenes feminicidas. La prensa elige el relato del profanador para construir un relato detectivesco: “La noticia esta vez salió en la prensa nacional y un periodista de *La Voz de Sonora* bautizó al agresor como el Penitente Endemoniado” (BOLAÑO 2004: 460). La focalización del narrador hacia Juan de Dios obedece a la dinámica de la prensa y pueblo de Santa Teresa: es un narrador que se vende a la prensa. Aún a pesar de que se han cometido al menos seis crímenes sobre mujeres, la preocupación de la ciudad mexicana se cierne sobre los crímenes del profanador. De esta forma, el relato de éste y del detective Martínez se desenvuelve de manera clásica detectivesca; en contraste, a los crímenes feminicidas, ante los cuales las autoridades se ven desorientadas o displicentes, se les da tardía importancia. Así mismo el narrador atiende a los crímenes de manera desinteresada y describe los cuerpos de las mujeres a modo de autopsia:

Su cuerpo se encontró en el basurero clandestino cercano a la calle Yucatecos, en dirección a la fábrica de ladrillos Hermanos Corinto. En el informe forense se indica que fue violada, acuchillada y quemada, sin especificar si la causa de la muerte fueron las cuchilladas o las quemaduras, y sin especificar tampoco si en el momento de las quemaduras Emilia Mena Mena ya estaba muerta (BOLAÑO 2004: 466).

Me atrevo a decir que el narrador de *La parte de los crímenes* fue construido como pusilánime y cómplice de la mirada cosificante y hostigadora que le da la prensa, la policía y demás a los asesinatos; así mismo es cómplice de la fascinación que tienen estas entidades por la historia del profanador.

Finalmente, a través de este análisis me he querido dirigir hacia el punto fundamental en el que los crímenes feminicidas en *La parte de los crímenes* contrastan con el relato detectivesco. En el relato clásico detectivesco, aún en el relato de Juan de Dios, la violencia no se explicita en la mirada del narrador ni del detective, la violencia existe como pre-texto para el relato policiaco; existe como justificación del relato que promete la realización del proyecto moderno y del contrato social. Por su parte, en los feminicidios la violencia existe desde la mirada tanto del narrador como de las entidades policíacas y noticiosas. Mientras que en el relato clásico el crimen puede existir sin violencia, los feminicidios hacen explícitos los actos violentos que hay sobre ellos: tanto los físicos y corporales como los de la mirada que se les impone. Con esto, Bolaño apunta, a través de una crítica al relato detectivesco, un posible cuestionamiento ético y político tanto al ejercicio de narrar como al de leer la violencia. Todo esto se hace aún más relevante cuando se pone sobre la mesa que la novela no es tan solo un apartado ficcional, sino un escolio al horror de los feminicidios del México contemporáneo.

Referencias bibliográficas

BOLAÑO, Roberto. *2666*. Barcelona: Anagrama, 2004.

GONZÁLEZ, María Fernanda. “Del detective moderno a los detectives salvajes: Walter Benjamin relampaguea en Roberto Bolaño”. In: *A Parte Rei: Revista de filosofía* 71, 2010. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/fgonzalez71.pdf>. (21/03/2016).

BORGES, Jorge Luis. “El cuento policial” (1978). Conferencia. Prólogo. In: _____. *Seis problemas para Isidro Parodi*. Barcelona: Bruguera, 1982.

POE, Edgar Allan. “The Murders In The Rue Morgue” And Poems Tales of Mystery, Imagination, and Humour (n.d.): 80-121. Web.

GUTIÉRREZ, Giraldo Rafael Eduardo. *De la literatura como un oficio peligroso: crítica y ficción en la obra de Roberto Bolaño*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro, 2010.

BENJAMIN, Walter. *Libro de los pasajes*. Edición de Rolf Tiedemann. Traducción de Luis Fernández Castañeda, Isidro Herrera y Fernando Guerrero. Madrid: Akal, 2007.

_____. “El París del Segundo Imperio en Baudelaire”. In: _____. *Iluminaciones II*. Traducción de Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1980.

VICH, Victor. *El canibal es el otro: violencia y cultura en el Perú contemporáneo*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in Association with the Open U, 1997.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and literature*. Oxford: Oxford UP, 1977.

Reflexões sobre a formação fonético-fonológica do professor de Espanhol

José Ricardo Dordron de Pinho⁶²

Resumo: Considerando a importância de uma boa pronúncia para uma efetiva comunicação oral, este trabalho propõe uma reflexão sobre o seu ensino na formação de professores de Espanhol como língua estrangeira, tanto para sua formação linguística quanto para sua formação profissional. Analisa, ainda, os dados de um questionário aplicado a estudantes de graduação a fim de verificar seus conhecimentos sobre o tema e refletir sobre a formação propriamente dita. Verificou-se que os estudantes conferem importância ao assunto, mas apresentam dificuldades/carências em sua formação, o que remete a dificuldades na sua futura prática pedagógica. No entanto, foi constatado que os estudantes com maior exposição ao assunto apresentam maior domínio sobre ele.

Palavras-chave: Ensino de línguas estrangeiras; pronúncia; fonética e fonologia.

Abstract: Considering the importance of a good pronunciation for an effective oral communication, this paper proposes a reflection about its teaching on the formation of Spanish teachers as foreign language, not only when it comes to their linguistic formation, but also to their professional formation. The paper still analyses the data of a questionnaire applied to graduation students with the aim of verifying their knowledge about the theme and to reflect about their formation specifically. It was observed that the students confer importance to the matter, but they present difficulties on their formation, what recall to difficulties in their future pedagogical practice. Besides this situation, it was observed that the students that are more exposed to the theme present more knowledge about it.

Keywords: Foreign languages teaching; pronunciation; phonetics and phonology.

Introdução

No estudo de línguas estrangeiras, o papel atribuído à pronúncia variou bastante ao longo do tempo: em alguns poucos momentos, chegou a ser vista como um elemento de fundamental importância; em outros momentos, porém, chegou a ser completamente descartada, por ser considerada algo totalmente desnecessário. Esta última situação, predominante, chegou a lhe render apelidos, tais como “órfã” e “Cinderela”; Gil Fernández (2007: 17) se refere ao ensino da pronúncia como o “eterno parente pobre da didática de idiomas”. Ao realizar uma análise em diversos materiais didáticos, levando-se em conta a sua estrutura como um todo, percebe-se que esse tema ocupa menos espaços que os demais.

⁶² Doutor em Língua Espanhola (UFRJ). Colégio Pedro II. E-mail: ricardodordron@gmail.com.

Hoje, considera-se que pronunciar bem uma língua estrangeira pode trazer certas vantagens. É preciso deixar claro, no entanto, que não se almeja uma boa pronúncia pelo simples fato de pronunciar bem, uma vez que o que se busca é uma comunicação inteligível; nos dias atuais, uma pronúncia igual à de um nativo não é esperada, tanto pela não necessidade de uma pronúncia assim como pela dificuldade de sua obtenção. A questão é que problemas de pronúncia, além de poderem acarretar problemas de comunicação, podem influenciar na aceitação do estrangeiro por parte do falante nativo.

No que se refere a problemas de comunicação, podemos citar a oposição fonológica /r/ - /x/ que existe no espanhol, mas que corresponde a um simples caso de variação fonética no português. Assim, o brasileiro que aprende espanhol tende a não opor palavras como “corro” e “cojo”, pronunciando-as da mesma forma. De maneira semelhante, em português, as realizações [t] e [tʃ] são simples realizações alofônicas do fonema /t/, o que não interfere no significado das palavras; já em espanhol, os fonemas /t/ e /tʃ/, justamente por serem fonemas no sistema da língua, alteram o significado das palavras, como em “Tico” e “chico”, diferença não encontrada na língua materna dos brasileiros aprendizes de espanhol. Os problemas desse tipo de pronúncia são evidentes.

Os problemas de comunicação, no entanto, não se limitam ao nível segmental, isto é, nos sons individuais, sejam vogais ou consoantes. Os referidos problemas podem ocorrer também em nível prosódico, ou seja, no nível do enunciado como um todo; apresentamos um caso que já era comentado em Navarro (1944): falantes nativos de espanhol, ao falarem inglês, seriam mal interpretados se se desculpassem nessa língua usando a inflexão ascendente de sua língua materna. Tal situação ocorreria pelo fato de o inglês usar um padrão descendente para o pedido de desculpas; assim, o que deveria ser um pedido de desculpas soaria como algo irônico. Mais recentemente, Pinto (2009) comprovou transferências de padrões entonacionais do português empregados por professores de espanhol ao falarem essa língua, isto é, falam espanhol empregando traços da entoação de sua língua materna. Os problemas dessa situação podem ser total incompreensão, se o padrão não existir no espanhol, ou compreensão equivocada, se o referido padrão cumprir outra função na língua em questão.

Além do exemplo citado de Navarro (1944), parece-nos válido destacar a situação real descrita por Gumperz (1982), ocorrida em um aeroporto britânico, em que garçonetes indianas eram vistas como grosseiras pela sua forma de falar; no entanto, tratava-se de um caso de transferência entonacional: os clientes se sentiam ofendidos com a fala das garçonetes, mas elas, simplesmente, estavam empregando os padrões

entonacionais da sua língua materna. O mesmo se deu no trabalho de Zuengler (1988), em que foi verificado que falantes de inglês com influência da entoação espanhola eram sistematicamente desvalorizados, nos Estados Unidos, tanto no ambiente acadêmico quanto em entrevistas de trabalho.

A pronúncia está diretamente relacionada à subcompetência fonético-fonológica, vista como uma subdestreza das grandes destrezas compreensão e expressão orais, que constituem efetivamente o fim das aulas de pronúncia. Dessa forma, deixamos claro que a preocupação pela pronúncia não se constitui um fim em si mesma, mas tem em vista as contribuições para uma efetiva comunicação. Tais destrezas se veem privilegiadas nas OCEM (BRASIL 2006: 118), quando apresentam como novidade em um documento oficial relacionado ao ensino de línguas estrangeiras para a educação básica no Brasil “a proposta de incluir o desenvolvimento da comunicação oral no programa de Línguas Estrangeiras”, uma vez que tal habilidade vinha sendo considerada relevante. O mesmo documento se baseia em Paiva (2005: 3 apud BRASIL 2006) para destacar que a competência linguístico-comunicativa é aquela que professores e alunos têm a expectativa de desenvolver. Ainda que seja difícil trabalhar com as habilidades orais na educação básica, devido a inúmeros problemas, dentre os quais destacamos o reduzido número de horas, o grande número de alunos por turma e deficiências na formação linguístico-pedagógica dos professores, pensamos como Bruno (2010: 223): que é necessário “estabelecer, de fato, uma relação entre o oral e o escrito e também refletir sobre a importância que tem o exercício didaticamente elaborado para a construção dessa relação sobre e no desenvolvimento de habilidades linguísticas de crianças e adolescentes”.

Para o pleno desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa, a pronúncia, sem dúvida, constitui um papel crucial, já que, “para chegar à plenitude da comunicação oral, faz-se necessária a soma de todas as competências ditas parciais, o que inclui o desenvolvimento da competência fonético-fonológica” (OLIVEIRA; KAUARK 2011: 197).

O presente trabalho se deve à nossa percepção de que os conteúdos fonético-fonológicos são, muitas vezes, deixados de lado; a razão está em situações como serem vistos como desnecessários ou não serem bem dominados pelo professor. Aurrecoechea (2002), por exemplo, desenvolveu uma pesquisa em que verificou que os professores entrevistados, todos nativos de espanhol que trabalham em escolas e universidades da Espanha e da Hispano-América, se sentem insatisfeitos ou inseguros com suas aulas de

pronúncia, por considerarem que faltam técnicas de ensino e por não terem a confiança necessária para tratar do assunto; citamos ainda Bollela (2002), que constatou que os professores de Inglês entrevistados em sua pesquisa, todos atuantes no Brasil, também se sentem inseguros quanto à sua própria pronúncia.

Consideramos, então, a importância da formação fonético-fonológica do professor de Espanhol como língua estrangeira, que deverá (ou deveria) trabalhar com pronúncia em sala de aula. A partir dessa ideia, pretendemos analisar o seu ensino em um grupo de alunos universitários durante a sua formação; trata-se de uma reflexão sobre “a importância da qualificação dos profissionais que ocuparão os novos espaços de trabalho” (CARVALHO 2012).

Antes de passar à descrição metodológica e à análise de dados, parece-nos relevante mencionar que outro fator que tende a eliminar a pronúncia dos cursos em muitos casos é que muitos a sentem como perda de tempo; uma das causas dessa sensação é o fato de serem adotados livros elaborados por editoras estrangeiras que, naturalmente, trabalham os sons considerando um público mundial, de forma que apresentam, por exemplo, no caso do espanhol, oposições fonológicas totalmente desnecessárias ao público brasileiro, como a oposição /l/ e /r/, extremamente significativa para falantes nativos de japonês, mas totalmente desnecessárias para falantes de português, já que a referida oposição fonológica tem o mesmo valor em português e em espanhol.

Metodologia

Nosso objetivo neste trabalho é identificar o que alunos de graduação de Espanhol pensam, o que sabem e o que dominam sobre o tema de fonética e fonologia. Assim, optamos por aplicar um questionário com 5 perguntas a três grupos de alunos de graduação em Letras-Português/Espanhol de uma faculdade particular do Rio de Janeiro. O questionário foi aplicado no primeiro dia de aula do 2º semestre de 2015. Os grupos são do 4º, do 6º e do 7º períodos. Foram escolhidos esses grupos por conta das disciplinas cursadas relacionadas à Fonética e à Fonologia e por conta da formação específica dos professores de Espanhol das turmas dos dois últimos períodos.

Os alunos do 4º período tiveram aulas de Fonética e Fonologia apenas na disciplina de Linguística; os dos demais períodos, também na disciplina de Espanhol

(nessa faculdade, não se estuda tal conteúdo especificamente nas aulas de Português). Optamos por trabalhar com dois grupos que já tinham estudado Fonética e Fonologia na disciplina de Espanhol pelo fato de apenas um dos grupos (o do 6º período) tê-lo feito com um professor que desenvolve pesquisas na área.

No dia da aplicação do questionário, todos os alunos presentes aceitaram participar da pesquisa. Ainda que houvesse mais alunos nas turmas, a diferença é pequena (houve poucos faltosos no primeiro dia de aula). Assim, contamos com 9 alunos para o 4º período, 7 alunos para o 6º período e 7 alunos para o 7º período, num total de 23 entrevistados.

Foram solicitadas respostas para cinco perguntas, apresentadas a seguir:

1 - O que você entende por fonética e fonologia?

2 - Qual seria a principal contribuição dessas disciplinas para a formação de um professor de Espanhol como língua estrangeira?

3 - Na sua opinião, em que sentido o conhecimento adquirido nas aulas dessas disciplinas pode ajudar o trabalho do professor de Espanhol em sala de aula?

4 - Qual foi a sua principal dificuldade durante o curso?

5 - As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio lhe possibilitaram uma maior facilidade nessas disciplinas na faculdade?

Antes da aplicação do questionário, foi explicada aos estudantes a natureza da pesquisa, com as possíveis contribuições que poderia trazer.

Discussão dos resultados

Apresentamos, a seguir, cada uma das perguntas feitas aos estudantes e as respostas obtidas (mantivemos a escrita das respostas tal como no original, sem nenhuma alteração, seja ortográfica ou gramatical). Vale recordar que os estudantes do 4º período cursaram Fonética e Fonologia apenas na disciplina Linguística; já os estudantes dos 6º e 7º períodos, também em Língua Espanhola, sendo que os do 6º o fizeram com um professor da área.

A pergunta número 1, “O que você entende por fonética e fonologia?”, busca identificar se os estudantes reconhecem o objeto de estudo de cada uma delas e suas especificidades.

4º	6º	7º
(1) Eu não entendo nada sobre fonética e fonologia.	(1) Estudo detalhado dos sons da fala.	(1) Fonética é o estudo dos fonemas e fonologia relaciona-se ao som da fala.
(2) * Fonética - Estuda as características articulatorias * Fonologia - Estuda os sons da fala.	(2) Estudo do som.	(2) Entendo serem ramos da Língua Portuguesa que estudam a formação da palavra, cada “pedaço”.
(3) Fonética estuda os sons da fala, enquanto a fonologia estuda a sua organização em um dado sistema linguístico.	(3) fonética - sons fonologia - fonemas	(3) A fonética e a fonologia trata dos sons produzidos pela língua, estuda de forma aprofundada essas questões, buscando partir da teoria para a prática.
(4) Estudo dos sons, quadro das consoantes e vogais.	(4) fonética - é o estudo dos sons da fala fonologia - é o estudo dos fonemas	(4) Fonética e fonologia, são duas disciplinas de extrema importância para quem está aprendendo uma língua. Estas por mais que tratem da parte teórica influenciam bastante na fala.
(5) O estudo dos sons e das letras.	(5) Fonética é o estudo dos sons da fala e fonologia dos fonemas.	(5) Estudos afins, que compreendem a ciência do som desde sua produção até a sua decodificação, analisando as mínimas nuances distintivas que ocasionam a comunicação.
(6) Estuda os sons das vogais e consoantes.	(6) Estudo dos sons da fala.	(6) Entendo que a fonética e a fonologia estuda os sons e a morfossintaxe estuda as formas e análises sintáticas.
(7) Estuda o som das consoantes e vogais.	(7) Fonética estuda os sons da fala. Fonologia estuda os fonemas.	(7) FONÉTICA - é o estudo das partes mínimas de uma palavra. FONOLOGIA - é o estudo dos sons.
(8) É o estudo dos sons.		
(9) O estudo da formação das palavras O estudo dos sons das palavras		

Quadro 1 Respostas à pergunta “O que você entende por fonética e fonologia?”

Tanto a fonologia quanto a fonética se ocupa do estudo do significante, sendo que a primeira o estuda no nível da língua, levando em consideração os sons que desempenham uma função distintiva; já a fonética estuda a articulação dos sons, no nível da fala (realização concreta). Os estudantes, de maneira geral (incluindo todos os do 6º período), associam fonética e fonologia ao estudo do som, ainda que haja exceções: no 4º período, um estudante afirma desconhecer o assunto por completo (1), ao passo que outro relaciona a fonética ao estudo da formação das palavras (9); no 7º período, um estudante também faz relação com a formação de palavras (2).

Se é positivo a maioria das relações ter sido estabelecida com os sons, também encontramos muitos problemas: dos 23 estudantes entrevistados, 13 apresentaram uma definição única, como se não houvesse diferença entre fonologia e fonética, ou seja, como se fossem termos sinônimos (5 do 4º período, 3 do 6º e 5 do 7º). Além disso, as definições, em geral, são bem vagas e também apresentam alguns conceitos equivocados.

A pergunta número 2, “Qual seria a principal contribuição dessas disciplinas para a formação de um professor de Espanhol como língua estrangeira?”, tem por objetivo identificar se os estudantes sabem o porquê de contarem com essa disciplina em sua formação, ou seja, se reconhecem as suas contribuições para a sua futura prática profissional.

4º	6º	7º
(1) X	(1) compreensão aprofundada de toda e qualquer forma em que determinados sons podem apresentar na língua espanhola.	(1) O domínio da oralidade na língua e a distinção entre os sons.
(2) Sua importância é muito grande pois nos ajuda a compreender os sons da fala.	(2) Ajudaria no desenvolvimento oral da língua.	(2) Conhecer a língua estrangeira em sua formação, suas raízes quanto a formação de palavras e colocação em frases e orações.
(3) Aprender sobre a organização dos sons da língua espanhola.	(3) Principal importância, essencial.	(3) são fundamentais na formação de um professor de Espanhol, pois ela traz a compreensão de uma língua

		que não é a nossa materna; mais que devemos falar com propriedade.
(4) Contribuir na fala do dia a dia.	(4) Distinguir os sons em sua produção, possibilitando melhora também na fala.	(4) Essas disciplinas contribuem, como disse anteriormente, para o melhor entendimento das “regras” de uma língua, o que capacita o professor para explicar estas regras a seus alunos.
(5) Não sei, em minha opinião nenhuma.	(5) O conhecimento a respeito da formação das palavras, bem como sua articulação.	(5) Capacita-lo para explicações mais profundas do idioma, compreendendo regras linguísticas para melhor desenvolvimento pragmático em sua profissão.
(6) Saber falar e entender as consoantes, auxiliar nas pronúncias das palavras.	(6) Ajudar na prática da fala.	(6) O aprendizado dos sons é importante em qualquer disciplina, portanto se você está se formando professor de Espanhol, precisa dominar todas as disciplinas necessárias para ensinar.
(7) Saber falar e entender as consoantes. Ajudar na pronúncia das palavras.	(7) Para melhor conhecimento da matéria	(7) Essas disciplinas o capacitaria passar aos alunos o sentido da língua, suas variações regionais, e a oralidade de cada falante.
(8) Tem contribuição para cada professor já sair sabendo cada som das letras, etc.		
(9) Através dessa disciplina, seremos capaz de entender como é a formação das palavras, seu som, sua pronúncia para poder passar para o aluno.		

Quadro 2 Respostas à pergunta “Qual seria a principal contribuição dessas disciplinas para a formação de um professor de Espanhol como lingua estrangeira?”

Pronunciar bem uma língua, seja do ponto de vista segmental ou prosódico, é muito importante; em primeiro lugar, pode ajudar a evitar incompreensões ou mal-entendidos. Além disso, como dito anteriormente, o falante se sente mais seguro e tem mais possibilidades de ser aceito pelo falante nativo da língua; podemos citar o trabalho de Zuengler (1988), mencionado anteriormente. Vale lembrar que a pronúncia não se constitui um fim em si mesma, mas um meio para alcançar uma comunicação efetiva.

Dos 23 estudantes entrevistados, um não respondeu a questão e outro disse não reconhecer nenhuma importância na disciplina, sendo ambos do 4º período (1 e 5, respectivamente). Um aluno do 7º período reconheceu importância, mas sua explicação não se relaciona ao conteúdo (2). Dentre os demais estudantes, a maior parte (14 deles) fez uma associação com contribuições para a fala, vista como expressão oral, entendendo que o domínio do conhecimento fonético-fonológico ajuda o falante a ser mais fluente na língua estrangeira. Porém, houve algumas respostas muito abertas, que simplesmente afirmam ser importante estudar a disciplina, mas não lhe conferem uma contribuição específica, como “Principal importância, essencial” e “Para melhor conhecimento da matéria”; apresentaram respostas desse tipo 2 alunos do 6º período (3 e 7) e 4 do 7º (3, 4, 5 e 6).

A visão predominante nas respostas se relaciona ao resultado de um experimento levado a cabo por Elliot (1997), que acompanhou atividades desenvolvidas em dois grupos de estudantes, com um total de 66 deles. Um dos grupos seria o experimental, em que se aplicariam atividades específicas para a prática da pronúncia; o outro grupo, de controle, seguiria as atividades tradicionais do material em questão. Ao final do curso, Elliot constatou que os alunos do primeiro grupo passaram a se expressar com maior fluência e comentou que “o ensino da pronúncia é benéfico na aquisição da língua porque favorece a compreensão dos enunciados emitidos pelos nativos e incide sobre o filtro afetivo do aluno, fazendo diminuir sua sensação de ansiedade com respeito à comunicação oral”.

A pergunta número 3, “Na sua opinião, em que sentido o conhecimento adquirido nas aulas dessas disciplinas pode ajudar o trabalho do professor de Espanhol em sala de aula?”, pretende identificar se os estudantes reconhecem, de maneira prática, os benefícios que a teoria fonético-fonológica traz para a prática pedagógica.

4º	6º	7º
(1) Na matéria de fonética e fonologia eu ainda não encontrei nenhuma ajudar para passar para os alunos.	(1) Sanar as dúvidas dos alunos quanto a pronuncia de algum som e melhorar a pronuncia e dicção do professor.	(1) A partir do momento que se domina os sons da fala o ensino prático torna-se mais consistente, mais embasado.
(2) Ajuda o professor a entender a materia dada, de forma profunda podendo assim, trazer uma melhor explicação do conteúdo	(2) Pode ajudar na pronúncia dos alunos, para que eles possam se adequar e se ambientizar com a língua espanhola.	(2) Acredito que ter esses conhecimentos facilitam a pronúncia e entonação da língua estrangeira.
(3) Ajudar na dicção das palavras.	(3) Em vários sentidos principalmente na fala.	(3) O professor em sala de aula deve falar o Espanhol de forma correta, e tais disciplinas o ajudam quanto a isso. Mas estudar tais disciplinas também fará o professor compreender as dificuldades do seu aluno, pois já entendeu que tudo é parte de um processo, um caminho que não se faz de forma rápida.
(4) Ajuda no desenvolvimento da fala.	(4) Facilita as aulas, pois temos maior percepção de onde os alunos estão errando na produção das palavras.	(4) Os professores que obtiverem em seu currículo essas disciplinas, poderão esclarecer melhor a pronúncia das palavras e também o entendimento semântico-morfológico das frases ou diálogos propostos pela disciplina.
(5) Somente o conhecimento da pronuncia das letras, no sentido do som.	(5) Ajuda a identificar a sonoridade, o timbre, a forma hispana de falar, e, sabendo como funciona essa articulação, o professor de Espanhol é capaz de auxiliar ao aluno no aprendizado da oralidade.	(5) No sentido de domínio do conteúdo da língua em mais um setor como morfologia, sintaxe, semântica etc...
(6) Podem sim. Na articulação da pronúncia da	(6) Achei as aulas bem esclarecedoras, porém	(6) Se a disciplina estuda o significado e os sons dos

língua.	como não tenho a intenção de lecionar nessa disciplina fica difícil opinar em que ajudaria.	fonemas, é importante que o professor tenha conhecimento, e que saiba identificar corretamente, para transmitir aos seus alunos, os sons certos.
(7) Sim. Na articulação da pronúncia da língua espanhola. Em que diferencia o português do espanhol.	(7) Para uma melhor desenvoltura na hora de lecionar.	(7) Ajudaria notar a dificuldade dos alunos, passar os conhecimentos reais da língua, e, transmitir a oralidade de uma forma correta para os alunos.
(8) Ajuda ao professor a ensinar os alunos a diferença de cada som.		
(9) Passar ao aluno como surgiu tal palavra, sua pronúncia, seu significado.		

Quadro 3 Respostas à pergunta “Na sua opinião, em que sentido o conhecimento adquirido nas aulas dessas disciplinas pode ajudar o trabalho do professor de Espanhol em sala de aula?”

Os conhecimentos fonético-fonológicos, sem dúvida, ajudam o professor a melhorar sua própria fala na língua estrangeira. Respostas com ideia semelhante a essa foram dadas pela maior parte dos entrevistados do 4º período (6 deles); no entanto, não é uma resposta à pergunta feita, que se volta para o uso do conhecimento teórico para uma aplicação prática em sala de aula. Apesar da relação estabelecida com a formação do professor na maior parte das respostas, apenas duas delas conseguem perceber seu uso em sala de aula por parte do profissional, de modo a se valer de tais conhecimentos para uma explicação mais detalhada aos seus futuros estudantes (respostas 8 e 9). Vale ressaltar que o entrevistado 1 não encontra nenhuma contribuição.

Quanto aos entrevistados do 6º e do 7º períodos, as respostas já consideram, de maneira geral, o trabalho do futuro profissional em sala de aula. Isso se dá em 5 respostas do 6º período e em 6 do 7º. Muito provavelmente, tal conhecimento se deve ao fato de o curso de Fonética e Fonologia ter sido aplicado à língua espanhola. Nas respostas, percebemos que o domínio do embasamento teórico por parte do professor pode levá-lo a entender os erros dos estudantes e ter mais segurança para superá-los.

Das três respostas discordantes, duas delas (a de nº 3 do 6º período e a de nº 2 do 7º período) têm a visão apresentada, de maneira predominante, pelos entrevistados do 4º período: contribuições para a fala do professor. A resposta 3 do 6º período considerou as aulas esclarecedoras, mas não reconhece suas contribuições por não pretender lecionar e, portanto, não se importar com o assunto.

A pergunta número 4, “Qual foi a sua principal dificuldade durante o curso?”, tem o objetivo de saber se existem dificuldades comuns ou se os estudantes apresentam dúvidas de maneira bastante diversa.

4º	6º	7º
(1) Na matéria de língua Espanhola não encontrei nenhuma dificuldade, já não na matéria de fonética e fonologia eu não entendo nada.	(1) Teoria de algumas variações	(1) Encontrei mais dificuldades no quadro consonantal presente na obra de Saussure, porém tive uma excelente orientação na faculdade sendo um facilitador para meu aprendizado.
(2) Minha maior dificuldade foi compreender o quadro fonético	(2) Parte oral.	(2) Tive dificuldades de pôr em prática, nos exercícios, o conteúdo que aprendia com as apostilas e explicações.
(3) Gravar o quadro fonético e as transcrições	(3) Fonetica e fonologia.	(3) A dificuldade principal foi a falta de tempo em me dedicar as matérias, tanto fora como dentro da faculdade, ou seja, em sala de aula.
(4) Diferenciar o som da fala com a escrita.	(4) X	(4) Minha principal dificuldade foi aprender e entender disciplinas tão distantes da realidade que tinha, além de manter uma boa oralidade.
(5) O quadro fonético das consoantes e das vogais e transcrição fonética	(5) X	(5) Compreender as nomenclaturas que distinguem sons por subcategorias e encontrar mais uma vez, divergência

		na opinião de escritores filólogos e linguistas a respeito das classificações.
(6) classificar as consoantes	(6) Parte oral.	(6) Foi a disciplina de morfossintaxe.
(7) Entender o quadro e classificar as consoantes e gravar os símbolos [x] e [ɣ].	(7) O quadro fonético.	(7) Orações (suas classificações).
(8) Entender cada som das letras.		
(9) a tabela, o quadro fonético.		

Quadro 4 Respostas à pergunta “Qual foi a sua principal dificuldade durante o curso?”

A principal dificuldade dos estudantes do 4º período se relaciona às transcrições; essa dificuldade é mencionada por 4 deles. Um entrevistado do 6º período menciona a mesma dificuldade (resposta 7). Dentre as demais respostas de estudantes do 4º período, encontramos como dificuldades a relação pronúncia x letra (resposta 4) e a classificação das consoantes (resposta 6). Na resposta 1, o entrevistado apresenta uma resposta incoerente: afirma não ter tido dúvidas na disciplina de Espanhol, mas não saber nada de fonética e fonologia, objeto de estudo da disciplina Linguística (cabe mencionar que o estudante em questão ainda não cursou a disciplina de Fonética e Fonologia aplicada ao Espanhol).

Alguns alunos do 6º período apresentam respostas muito vagas: tiveram dúvidas na “teoria de algumas variações” (1) e na “parte oral” (2 e 6). No primeiro caso, cremos que se faz referência a aspectos teóricos propriamente ditos ou, de forma mais específica, a conceitos como os de desfonologização, neutralização, variação livre e combinatória e afins. Quanto às respostas 2 e 6, imaginamos que se trata da prática de sons que não existem em português, como a realização fricativa dos fonemas /b/, /d/ e /g/. Dois estudantes (4 e 5) não responderam a pergunta. A última resposta (3 – “Fonética e fonologia”) nos leva a crer que a dificuldade do estudante foi total na disciplina.

Por fim, quanto aos entrevistados do 7º período, predominaram respostas em que se justificam as dificuldades, como dificuldades de se praticar o conteúdo (nº 2), pouco tempo para estudo (nº 3) e distância entre teoria e prática (nº 4). As respostas 6 e 7

fazem referência ao conteúdo de Morfossintaxe, conteúdo compartilhado com a disciplina de Fonética e Fonologia. Apenas as respostas 1 e 5 estão coerentes com o que foi perguntado: mencionam o quadro consonantal e os conceitos definitórios, respectivamente.

A pergunta número 5, “As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio lhe possibilitaram uma maior facilidade nessas disciplinas na faculdade?”, pretende identificar se a educação básica oferece algum suporte com relação ao conteúdo fonético-fonológico que contribua para a formação profissional quanto a esse aspecto do professor de Espanhol como língua estrangeira.

4°	6°	7°
(1) Sim.	(1) Não, nem um pouco.	(1) Somente as aulas do Ensino Fundamental, por ter cursado Formação de Professores acredito que muito dessas disciplinas deixou de ser trabalhado.
(2) Não me ajudou. Só tive uma maior compreensão na faculdade.	(2) Um pouco.	(2) Não, no ensino fundamental tive poucos esclarecimentos sobre as disciplinas e durante o ensino médio (Curso Normal) fiquei um período sem aula de português e no outro apenas estudávamos como ensinar a língua portuguesa para crianças e interpretação de textos.
(3) Não, tendo em vista o modo arcaico de ensino pelos meus professores do ensino fundamental principalmente.	(3) não.	(3) De forma alguma, pois nunca às tive nem no ensino fundamental nem no médio.
(4) Não.	(4) Não.	(4) Não, pois não tive nenhuma disciplina “próxima” a essas duas. Pelo contrário, tive mais dificuldade em aprendê-las na faculdade, por não ter tido nada parecido.

(5) Não, nunca estudei à fundo os fonemas, o que é vogal, etc.	(5) Não.	(5) Não numa medida dita confortável pois a omissão de determinadas explicações não amorteceu o “shock” na mudança de atmosferas.
(6) não.	(6) Não.	(6) Não, porque fiz um ensino fundamental e médio muito precário, mudando de escola quase sempre.
(7) Não.	(7) Não.	(7) Não. Elas podiam ter sido mais aprofundadas, por ser a língua materna, acho fraco o ensino proposto da educação Brasileira.
(8) Sim.		
(9) Não. Pois no ensino médio e fundamental, as matérias eram decoradas. Os professores não explicavam, apenas passavam para gravar.		

Quadro 5 Respostas à pergunta “As aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio lhe possibilitaram uma maior facilidade nessas disciplinas na faculdade?”

As respostas a uma possível contribuição da educação básica para a formação fonético-fonológica em nível superior são praticamente uma unanimidade: quase todos dizem não. As poucas exceções são os entrevistados 1 e 8, do 4º período, 2, do 6º período, e 1 e 5, do 7º período. Ambos os alunos do 4º período simplesmente responderam “sim”, sem nenhum comentário adicional. O entrevistado do 6º período respondeu “um pouco”, também sem comentários. Já os do 7º período responderam que “somente as aulas do Ensino Fundamental” e “não numa medida dita confortável”. No primeiro caso, mais uma vez, não há informações mais detalhadas; já no segundo caso, encontramos uma justificativa: alguns conteúdos foram omitidos.

Das 18 respostas “não” (7 do 4º período, 6 do 6º e 5 do 7º), metade se limita a essa resposta. Quando se observa um comentário, vale destacar as respostas que fazem

referência a problemas no sistema educacional brasileiro (3 e 9 do 4º período e 7 do 7º período) e aquelas que mencionam terem cursado Normal/Formação de Professores no Ensino Médio (1 e 2 do 7º período); a especificidade do curso teria, naturalmente, excluído os conteúdos, segundo a visão dos entrevistados.

Comentários finais

A pronúncia, sem dúvida, é um elemento importante para uma efetiva comunicação oral e não deve ser excluída das aulas que tenham como objetivo o desenvolvimento das habilidades orais (vale recordar que, eventualmente, textos escritos dependem de conhecimentos da oralidade para serem compreendidos). No entanto, por diversos fatores, dentre os quais destacamos o escasso conhecimento dos professores no assunto, é prática comum que seja eliminada por completo das atividades em sala de aula. Como consequência, formam-se professores inseguros quanto à própria pronúncia na língua que ensinarão; com um exemplo inadequado, os alunos acabarão por “repetir” a pronúncia inadequada de seus professores, o que dificilmente gerará uma pronúncia adequada.

Na pesquisa desenvolvida com professores de Espanhol como língua estrangeira em formação, observamos que os entrevistados reconhecem a relevância do tema, mas, como dito anteriormente, se sentem inseguros com ele. Tal insegurança chegou a ser sentida em diversas respostas dadas ao questionário, com comentários incompletos e/ou incoerentes; algumas respostas apresentavam noções incorretas quanto ao conteúdo fonético-fonológico, além de, muitas vezes, não contemplarem a pergunta.

Pudemos perceber também que mais contato com o assunto aumenta o conhecimento acerca dele, uma vez que os entrevistados que cursaram apenas uma disciplina de Fonética e Fonologia, em geral, apresentam respostas menos próximas à realidade do que os alunos que cursaram duas disciplinas do tema. Também ter estudado com um professor de área, ainda que de forma menos relevante, contribuiu para um maior conhecimento.

Destacamos, por fim, a necessidade de mais atenção ao tratamento da pronúncia na formação dos professores de Espanhol; tal conhecimento se faz necessário não apenas para o aprimoramento linguístico do professor, mas também para o seu exercício profissional.

Referências bibliográficas

AURRECOECHEA MONTENEGRO, Edith. *La pronunciación: su tratamiento en el aula E/LE*. Madrid: Universidad Nebrija, 2002. http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2009_BV_10/2009_BV_10_01Aurrecoechea.pdf?documentId=0901e72b80e1fee8. (07/03/2015).

BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. *Uma proposta de ensino da pronúncia da língua inglesa com ênfase nos processos rítmicos de redução vocálica*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRUNO, Fátima Aparecida Teves Cabral. Os gêneros orais em aulas de ELE: uma proposta de abordagem. In: *Espanhol: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CARVALHO, Lucirene da Silva. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. In: *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/?pade_id=3983. (04/08/2015).

ELLIOT, Raymond. On the teaching and Acquisition of Pronouncing within a Communicative Approach. In: *Hispania* 80 (1), 1997, 95-108.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros, 2007.

GUMPERZ, John. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

NAVARRO, Tomás. *Manual de entonación española*. Nueva York: Hispanic Institute in the United States, 1944.

OLIVEIRA, Mirella Novais; KAUARK, Fabiana da Silva. Fonética e fonologia: aulas de pronúncia de E/LE no Brasil. In: *Práxis Educacional* 11 (7), 2011, 191-204. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/50/showToc>. (21/07/2015).

PINTO, Maristela da Silva. *Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol/LE: enunciados assertivos e interrogativos totais*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

ZUENGLER, Jane. Identity markers and L2 pronunciation. In: *Studies on Second Language Acquisition* 10, 1988, 33-49.

Entrevista

Entrevista com Gina Saraceni

Gina Saraceni (Caracas, 1966). Licenciada en Letras. Università degli Studi Bologna (Italia) (1990); Magister en Literatura Latinoamericana. Universidad Simón Bolívar, Caracas (1994). Doctora en Letras Universidad Simón Bolívar (2001). Profesora Titular del Departamento de Lengua y Literatura, Universidad Simón Bolívar y de la Maestría en Literatura Latinoamericana y el Doctorado en Letras, Universidad Simón Bolívar (2004-2006). Investigadora del Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos (1995-2000). Especialista en teoría literaria, literatura de viajes, representaciones de la memoria y la identidad, poesía venezolana contemporánea.

Autora de los siguientes libros: *La soberanía del defecto. (Legado y pertenencia en la literatura contemporánea)*, Caracas, Papiros/Ensayo, Editorial Equinoccio, de próxima aparición; *Escribir hacia atrás. Herencia, lengua, memoria*, Rosario, Beatriz Viterbo Editora, 2008; *En-obra. Antología de la poesía venezolana contemporánea (1983-2008)*. Caracas, Editorial Equinoccio/Papiros, 2008. *El verde más oculto*, Antología poética de Fabio Morábito, Caracas, Fondo editorial La nave va, 2002. *Miradas peregrinas, escrituras errantes. Viaje, cultura e identidad en América Latina*. Revista Estudios, n°16, número especial, Universidad Simón Bolívar, Caracas, 2001. *La llegada inconclusa. Tránsito y desembarco de tres viajeros británicos en La Guaira (1830-1871)*. Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. Colección: Cuadernos. Caracas, 1997.

Ha traducido a Rafael Cadenas al italiano (*L'isola e altre poesie*, Roma, Ponte Sisto 2007) y a Yolanda Pantin: *I bassi sentimenti*, Roma Ponte Sisto, 2008.

Con el poemario *Entre objetos respirando*, ganó el Concurso de Poesía “Victor José Cedillo” (1995), con *Salobre*, la Biental de Coro “Elias David Curiel”, mención Poesía (2001) y con *Casa de pisar duro* el XI Concurso Transgenérico de la Fundación para la Cultura urbana (2011).

AGD. ¿Cuándo y cómo empezaste a escribir poemas?

La poesía fue para mí la búsqueda de una lengua. Soy de padres italianos nacida en Venezuela y mis primeros escritos fueron en esa lengua. Eran textos más narrativos que poéticos y los escribía en italiano porque era la lengua de mi escritura. Años después, cuando regresé de Bologna (donde estudié la universidad) a Caracas, llegó la poesía a través de una la pregunta por el idioma. ¿En qué lengua escribir? Y la búsqueda de la respuesta, esa condición entre-lenguas fue la inquietud que guió los primeros poemas.

AGD. ¿Sueles recitar tus poemas o solo son poemas para ser leídos? Si recitas, ¿qué relaciones estableces con el público?

La poesía y los recitales de poesía me hicieron entender que me gusta recitar y poner en escena la voz. Esto no significa que mis poemas tengan alguna condición particular que los hace más recitables, sino que para mí la poesía también es asunto de voz y de escucha. La lectura en voz alta con sus tonos y modulaciones, con sus énfasis y pausas, puede comunicar de un poemas determinado más de lo que este puede decirnos si lo leemos en silencio. A mí me gusta leer cualquier poema de cualquier poeta en voz alta. Es un modo de producir una reacción en el público a través de la voz, de la pura sonoridad.

AGD ¿La carrera de profesora de Literatura no ha cercenado al poeta, cierto? ¿Qué relaciones establecen la una y la otra?

Si bien es indiscutible que existe una diferencia entre el trabajo académico y el de creación, enseñar teoría literaria y literatura ha sido para mí un laboratorio para pensar problemas que me interesan y que nutren mis proyectos poéticos. Pienso que la escritura es algo que no se define por el género literario sino que es un modo de usar la palabra y el pensamiento para expresar ideas y emociones que a veces exigen una forma determinada u otra, dependiendo del propósito o del contenido en cuestión. Para mí la docencia, la crítica, la poesía son lenguas de un sistema que tiene varias maneras de expresarse y no las concibo como actividades separadas sino complementarias.

AGD ¿Qué nos dice de la poesía latino-americana contemporánea sobre la América Latina?

La poesía es un género menos leído que la narrativa y por eso, muchas veces, en la academia no hay muchos cursos de poesía ni tampoco cursos que incorporan a la poesía en su corpus. Pienso que la poesía es un lugar donde se inscriben problemas, preguntas, inquietudes, afectos de la cultura contemporánea latinoamericana. En ese sentido, leerla es una manera de comprender las variaciones y expansiones del discurso literario contemporáneo cada vez menos atado a la especificidad del género y más permeable y poroso a la copresencia de materiales de diversos saberes. La poesía contemporánea es un lugar, por ejemplo, para comprender las memorias del duelo, de los desaparecidos de tantos lugares del continente, así como es un lugar donde cobran forma preguntas por la subjetividad, el cuerpo, el género, la ciudad, la extranjería, la lengua, la poesía misma.

AGD Esta entrevista es para la Revista de la Asociación Brasileña de Hispanistas. Así las cosas, me gustaría conocer tu visión sobre el hispanismo.

Una lengua común no necesariamente garantiza una comunidad de discurso. Pienso que si bien la contemporaneidad con sus flujos y migraciones, acerca y conecta países, culturas e imaginarios, América Latina y España están en permanente tensión, aspecto que a veces las separa y otras las acerca. El espectro colonial a veces retorna y produce algunas resistencias pero pienso que cada vez son los escritores y académicos que proponen visiones que apuntan a un diálogo y a la formación incluso de corpus de estudio de autores de diferentes pertenencias.

AGD Como docente has publicado estudios sobre la memoria, la herencia, el viaje, el exilio. ¿También estos temas están presentes en tu poesía?

Como decía en una pregunta anterior, no hay separación entre mi trabajo crítico y de investigación y mi poesía. En ese sentido la pregunta por el origen la pertenencia, la lengua, la herencia ha sido central en todo mi trabajo. Me ha resultado interesante trazar puentes entre mis poemarios y mis libros críticos y ver los modos cómo la escritura va encontrando las imágenes para expresar lo mismo pero a través de lenguas diferentes. El ser italo-venezolana con lo que eso supone desde el punto de vista de la memoria, el afecto, los legados ha marcado mi vida, mis elecciones, los libros que leo y las cosas que escribo.

JC. *¿Qué poetas latino-americanos contemporáneos consideras esenciales para una visión de la poesía de estos tiempos?*

Son muchos y seguro voy a dejar por fuera varios. Entre los más significativos del siglo XX: Marosa di Giorgio, Blanca Varela, José Giannuzzi, Juan Sánchez Peláez, José Watanabe, Ana Cristina César, Igor Barreto, Tamara Kamenzain, Fabio Morábito, Miyó Vestrini, Luis Enrique Belmonte.

JC. *Gina, para los lectores de la Asociación Brasileira de Hispanistas, ¿qué visiones nos ofreces de la poesía venezolana reciente?*

En la Venezuela de hoy hay una inflación de personas que escriben poesía lo cual no significa que todos sean poetas. Dejando esto de lado, considero que hay algunas voces muy sólidas cuya obra da cuenta de proyectos estéticos sólidos y originales. El poeta más importante a mi juicio, el más arriesgado en sus propuestas es Igor Barreto cuyos libros recientes problematizan el presente y su difícil circunstancia hecho que los convierte poética política que recorrer la angustia y desolación de estos tiempos. Otra voz relevante es la Luis Enrique Belmonte que despliega en su obra la corrosión de la cotidianidad a través de la representación de su materialidad más ordinaria y residual. También hay otras propuestas más experimentales que experimentan con la forma y apelan a materiales mediáticos, periodísticos, médicos, a la oralidad y la sonoridad.

Jeffrey Cedeño y Alai Garcia Diniz ⁶³

⁶³ La entrevista fue posible gracias a la mediación del investigador colombiano Jeffrey Cedeño a quien agradezco especialmente.

Resenhas

CAÑAS, Dionisio. *Los libros suicidas (horizonte árabe)*. Madrid: Hiperión, 2015.

José Luis Plaza Chillón⁶⁴

“¡QUÉ ESTALLE EL CORAZÓN DE EUROPA! ¡Oh, Siria, por qué nadie te llora!” Este es el comienzo de uno de los más desgarradores poemas en prosa que contiene el último libro del poeta manchego Dionisio Cañas (Tomelloso, Ciudad Real, España, 1949). El autor propone un estremecedor viaje a Oriente Medio distante de cualquier reminiscencia decimonónica. Lejos de la escrupulosa visión eurocéntrica que sirvió para crear una imagen romántica, estereotipada e inexacta de unos extensos y complejos territorios sobre los que cayeron justificaciones implícitas que ambicionaron la posesión colonial por parte de occidente, el escritor nos muestra una mirada nada complaciente, pero real y contundente, como la tragedia que asola esos yermos, aunque hermosos paisajes en nuestros días. Egipto, Siria, Irak, Irán, Turquía, Palestina o Argelia son algunos de los países por los que se pasea con un constante lamento nuestro poeta; pero también Nueva York o la Mancha, lugares unidos a su biografía, afloran como heridas supurantes de sus recuerdos.

Como observa el autor en sus explicativas notas finales del proceso creador de este libro, la idea central, más bien, de su acertado título nace de una profunda meditación, y una no menos introspectiva pregunta: ¿por qué los libros sagrados (la *Torá*, la *Biblia* y *El Corán*) de las tres grandes religiones monoteístas han provocado tantas adversidades a lo largo de la historia? No hay respuesta para tan compleja pregunta, o quizás sí: la lectura de *Los libros suicidas* nos ayudará a equivocarse el camino que conduce a la inevitable aniquilación de la poesía.

El poemario se estructura a su vez en cuatro libros en los que se alternan prosa y verso: *Las torres del silencio*, *Primavera árabe*, *Invierno en el corazón* y *El libro de Shaddad*. Cada uno de ellos responde de forma independiente a un motivo que parte del poema introductorio: el *horizonte árabe*, subtítulo del libro, para aunarse en el epitafio final, que a modo de réquiem concluye con la obligada sepultura de cada una de las palabras contenidas en este desolado texto.

⁶⁴ Doctor en Historia del Arte. Grupos de investigación: UNES-HUM-895- “Universidad, Escuela y Sociedad” (Universidad de Granada, España). jlplazachillon@hotmail.com

Las “torres del silencio” eran edificios de uso funerario que servían para albergar los cadáveres de los seguidores del mazdeísmo, tal vez la primera religión monoteísta manifestada sobre la tierra, cuya exaltación vino dada por el mítico profeta Zoroastro, que tuvo gran predicamento entre los antiguos persas. La consideración del fallecido como elemento impuro prohibía la inhumación o cremación de los cuerpos por miedo a la contaminación de la tierra y el fuego, los dos elementos simbólicos en la que se sustenta esta religión. Por eso eran llevados a estas torres abiertas a la intemperie, donde eran devorados por los buitres. En el actual Irán apenas quedan unos cuantos restos esparcidos por ciudades como Isfahán, Kermán o Yazd, ya que las autoridades iraníes prohibieron su práctica; si bien este lúgubre ritual se sigue manteniendo en la actualidad en la ciudad india de Bombay por una minoría de adeptos a Ahura Mazda. Dionisio Cañas elige *Las torres del silencio* como título del primer libro, y lo asocia como “torres de muerte” en un símil contemporáneo con la destrucción del World Trade Center neoyorquino el 11 de septiembre de 2001. Las Torres Gemelas de Nueva York son transformadas por el poeta en modernas “torres de silencio” materializadas en los fragmentos de la prosa más conmovedora contenida en la totalidad del poemario. El autor habla en primera persona de la realidad vivida en las ciudades que ha recorrido por estas convulsas tierras de Oriente, pero cada paso dado se troca en memoria viva de un pasado que lastra una profunda soledad. La infancia, la temblorosa adolescencia, el recuerdo lacerante de la tiranía que puede ejercer un padre o el pavor a la pérdida de la madre son algunos de los motivos que dialogan con el sigiloso misterio contenido en estas funestas “torres de silencio.”

Como introducción a “Torres macabras”, sin duda la parte más comprometida políticamente del poemario, el autor utiliza un fragmento del libro *Embajada a Tamerlán*, de Ruy González de Clavijo, embajador del rey Castellano Enrique III ante la corte de Tamerlán a principios del siglo XV, y donde recoge su largo periplo desde España hasta Samarcanda, dando cuenta entre otras cuestiones de las crueles atrocidades cometidas por el emperador timurí. Las palabras del otrora diplomático castellano cobran una inusitada vigencia cuando leemos el horror descrito por el poeta. Desfilan por sus versos la injusta opresión del pueblo palestino (“Un palestino muerto me dicta estas palabras”) por parte de Israel, la barbarie acometida por las tropas norteamericanas en la invasión de Irak (“Sabrina Harman posa sonriendo junto a un prisionero iraquí muerto”) especialmente el ensayo sobre la brutalidad que supusieron los execrables hechos acaecidos en la prisión de Abu Ghraib. Uno de los gritos más tajantes se alza

contra la incomprensible guerra de Siria, que sigue dejando un interminable número de muertos, y no menos de desplazados; poemas como “Miel de Aleppo, sangre de Siria” o “¡Qué estalle el corazón de Europa!” se hacen eco de un conflicto que habría de avergonzarnos a todos (“En Aleppo florecen los almendros teñidos de sangre”). Acaso solo nos quede la afrenta de haber regado con sangre las flores macilentas que han de decorar este infierno.

El segundo libro, *Primavera árabe* recupera el verso, tal vez, en un alarde de esperanza, evocando aquel ilusionante movimiento democrático iniciado en Túnez en 2010 y que recorrió una parte importante del mundo árabe: de Libia a Siria pasando por Bahrein o Marruecos, para sucumbir tristemente en la plaza de la Liberación (Tahrir) en El Cairo. Es sabido que las revueltas que se llevaron a cabo fueron reprimidas violentamente por los distintos dirigentes políticos y que en algunos casos han desencadenado guerras civiles en países como Libia o Siria, a la que se han sumado agentes del integrismo islámico, que de alguna manera canalizan los resortes del conflicto. La frustración que ha supuesto la consolidación de estas necesarias revoluciones desencadenadas por la “Primavera árabe” se pone de manifiesto en los dos poemas que integran esta parte: “Te ha escogido el tiempo de las mariposas” y “Los cuervos de El Cairo”. El primero muestra con diáfanas imágenes el “tiempo” metamorfoseado en mariposas, como metáforas de ese espacio surgido de la necesidad de expresarse y vivir en libertad. Una rebelión que clama venganza por la constante humillación de Palestina, o las mujeres violadas en la India. Los cuervos también podrían convertirse en devoradores de carne humana en la “torres del silencio”, con lo que su función trascendería como un sagrado mediador con la sustancia primigenia. El complejo poema *Los cuervos de El Cairo* desprende emociones y estremecimientos en palabras que emulan sermones evangélicos: “Madre, madre, por qué me has abandonado”. Este poema, en cierta medida, rememora la larga acción poética llevada a cabo por Dionisio Cañas y sus colaboradores entre los años 2002 y 2012, conocida como *El gran poema de nadie*, la performance ha ido creciendo por distintas ciudades del mundo, como Barcelona, Nueva York, Toulouse, Rabat, Salamanca o su patria chica, Tomelloso, entre otras; aunque adquiere una dimensión social sobresaliente en el trabajo realizado, como poesía participativa y anónima, en la “ciudad de la basura” en el barrio Copto de El Cairo en septiembre de 2011. Las posibles simbologías del cuervo enunciado por Dionisio son comentadas extensamente en las “notas de autor” añadidas

al final del volumen en un diálogo establecido por Luis Javier Ruiz Sierra, Alí Menufi y el propio poeta.

La prosa penetra nuevamente con profunda aflicción en *Invierno en el corazón*, el tercer libro de este conjunto de poemas. Otra vez afloran en su voz los más temidos e íntimos recuerdos, si bien advierte el autor que son los poemas más relacionados con su conocimiento de la lengua árabe. La frustración amorosa, la penumbra que, a veces, proporciona el habla y el inevitable silencio que provocará la muerte son los motivos que se introducen como una daga sobre el cuerpo del poema. En *Lágrimas de nadie* el desconsuelo llega hasta límites insoportables y nos trae a la memoria aquellos versos neoyorquinos de Federico García Lorca con los que empieza *1910 (Intermedio)*: “Aquellos ojos míos de mil novecientos diez / no vieron enterrar a los muertos...”, cuando Dionisio arranca su poema con: “Estos ojos han visto demasiado para seguir abiertos”, para seguir ahondando en la intrínseca amargura que provoca nuestro paso por la infancia: “Estos ojos han visto maltratar a su madre, y el pavor de sus hermanos llorando en una estación de Francia”. El anuncio de la llegada forzosa e inexorable de una vida que alguna vez tendrá que ser encerrada entre dos paréntesis, supone un adelanto hacia una definitiva despedida: “No nacer”.

Recuperamos el resuello de estas categóricas aunque premonitorias palabras con *El libro de Shaddad*, un hermosísimo canto a la amistad, ignorada u olvidada, enunciado como “Amado amigo” (último libro) y cuyo relato desprende un profundo halo espiritual derivado de las lecturas propiciadas por los místicos sufíes. No en vano el subtítulo del poema: “Hablando con Shaddad, hijo de Aus”, alude a un amigo de Mahoma muerto en el año 58 de la Hégira, y cuya tradición adjudica la recopilación de algunos “hadizes” (dichos) del Profeta. Aquí concluye el viaje por un Oriente destrozado; una tierra cruzada de llagas que otea un horizonte abatido por la indiferencia de un mundo que no es capaz de reconocer sus propios errores. En esencia este accidentado paseo, no es sino una metáfora de la desesperada búsqueda de la propia existencia. El poeta indaga un verosímil viaje interior sin tener la certeza de si encontrará o no un acertado final, porque según sentencia parte del epitafio con el que finaliza el libro: “Todo está dicho”.

ESCOBAR, Ticio. Imagen e intemperie: las tribulaciones del arte en los tiempos del mercado total. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2015.

Damián Cabrera⁶⁵

La pregunta sobre el aura: ¿podrá ella asumir la posición crepuscular que requiere el registro de la sombra?

Ticio Escobar

El pensamiento de Ticio Escobar se expresa oscilante entre el decir académico, el ensayo narrativo y pequeños destellos poéticos que aparecen en sus textos, como nacimientos que alumbran las ideas que los otros registros son incapaces de nombrar. En el itinerario por expedientes discursivos varios, presentados por el autor en estos racimos exuberantes, se abre la posibilidad de leerle en cualquiera de esas claves, y en todas a la vez.

En 2015 y 2016, respectivamente, las editoriales Capital Intelectual, de Buenos Aires, y Clave Intelectual, de Madrid, publicaron una colección de ensayos de Ticio Escobar bajo el título *Imagen e intemperie: las tribulaciones del arte en los tiempos del mercado total*. Se trata de un mismo libro, en dos ediciones, que reúne algunos ensayos fundamentales del escritor, crítico de arte y curador paraguayo Ticio Escobar, organizados temáticamente, en los cuales propone una reflexión en torno a algunas de las muchas crisis del arte, y en particular del arte contemporáneo.

En tanto muestrario y recorrido por el pensamiento de Escobar, el libro presenta textos que concentran una reflexión en torno a la imagen y el concepto de representatividad. El arte es nombrado por el autor por diversos flancos, indagando en el horizonte de la representación: se periodiza las funciones de la apariencia – su centralidad para la modernidad y su marginalidad para cierta contemporaneidad – y se indaga en los procedimientos que buscaron descascararla examinando una suerte de meollo. En ese sentido, Escobar señala dos tentativas: una de fusión y otra de disolución, advirtiendo que ambas habrían fracasado. El sueño moderno de unir belleza y vida se habría cumplido, pero no con los fines emancipatorios que sus propulsores

⁶⁵ Escritor y estudiante de Maestría del Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo. E-mail: damiancabrera@usp.br.

más idealistas habrían proclamado, sino en función de los intereses del mercado; mientras que los conceptualismos más extremos – quizás como reacción a la búsqueda de autonomía moderna que privilegió la apariencia – que trataron de prescindir de la imagen también fracasaron, una vez que, según Escobar, dicha desnudez no siempre es posible, ya que la experiencia sensible pasa, necesariamente, por una “mínima distancia formal” capaz de operar, en la percepción, el acontecimiento.

Superados estos movimientos verticales, que con su filo buscaban cortes entre los momentos estético y poético, el libro se instala en las fechas de las post-autonomías y recorre las direcciones horizontales hacia las cuales se ha desbordado el arte, permeando sus propias fronteras – las fronteras son siempre porosas e inestables – y expresándose, también, en situación de apertura, con lo cual otros territorios se vuelven capaces de volcarse sobre el campo de lo artístico, y tensarlo: éste es el instante en el que algunos expedientes artísticos esquivan o sellan estas superposiciones desplazando los límites de la ética: y el autor subraya el riesgo que supone caminar sobre esta línea tenue, una vez que la apelación a un *transgresionismo* poco meditado, antes que estrategia crítica puede convertirse en gesto traducido a insumo para el mundo del espectáculo, tan afecto al teatro de los excesos.

Ticio Escobar realiza una defensa del aura en la obra de arte, aquella cuya trituración Walter Benjamin había celebrado como instancia necesaria para eliminar distancias y posibilitar aproximaciones masivas al arte, acaso como respuesta al carácter de *privilegiante* del aura ilustrada: una defensa, sin embargo, no carente de reticencias. El enigma del aura es revisitado en ambigua clave reivindicativa por el autor, en función de un estadio del capitalismo que, con sus “industrias culturales y los medios masivos de comunicación intentan acercar todo demasiado; tanto que las cosas y los eventos terminan achatados, aplastados contra los ojos” (ESCOBAR, 2015, p. 40). Mientras, en contrapartida, algunas operaciones del mercado, antes que cancelar el aura, acabarían por invertirla, invistiendo la mercancía de un *glamour fetichizante*, un aura pasteurizada sin los componentes subversivos, perturbadores o siniestros presentes en otros modelos auráticos más allá de las fronteras del mercado, y aun de la modernidad occidental. El autor identifica otras lecturas del aura, así como otros modelos auráticos – por ejemplo, en el culto indígena, en lo popular –, anotando que quizás el alegato benjaminiano sobre la anulación del aura podría ser leído como una anticipación frente a las condiciones actuales en las cuales ésta interfiere. Escobar nos indica que frente al avance acaparador y totalizador del capitalismo, la defensa del aura puede constituir una estrategia de

resistencia, una vez que ella es capaz de cubrir zonas no plenamente asimilables, *instrumentalizables* por el orden capitalista y mercantil que domina el globo.

El cuarto capítulo se titula “*Nandí verá*”, expresión en guaraní paraguayo que alude, en uno de sus sentidos, a una vacuidad frívola, y que puede ser traducida literalmente como “vacío resplandeciente”. Escobar emplea esta expresión para remitir a un pensamiento: “el del trabajo del arte como restaurador imaginario de un espacio de ausencia” (ESCOBAR, 2015, p. 122). En este capítulo el autor se sumerge, otra vez, en el tema de la representación en el arte a partir de la discusión con ideas de pensadores contemporáneos europeos – entre los que se destacan Georges Didi-Huberman y Hal Foster –, indagando, una vez más, en el juego de distancias y aproximaciones que alberga el despliegue de lo artístico para retener “los flujos de una significación desatada” (ESCOBAR, 2015, p. 124). En un segundo momento, el autor se dirige a la aplicación de los conceptos de dichos autores (a partir de los cuales reflexiona) como filtro de lectura para la obra de artistas contemporáneos latinoamericanos.

Particular atención merece el capítulo V, titulado “Prácticas de frontera: consideraciones sobre la ética de la imagen contemporánea”, en el cual el autor explora los territorios extra-artísticos en los tiempos expandidos y amenazados, a la vez, por la vorágine del mercado. Advirtiendo sobre la capacidad del *show business* de neutralizar el potencial transgresor del arte en función crítica, el texto demarca una zona de disputas en situación de crisis, que toda forma de *rupturismo* debe considerar, observando que la lógica innovadora del mercado – que tiene por aliados tanto la desnudez pornográfica de la violencia mediatizada como la *alta tecnología*, que se presenta desplazando incesantemente cualquier conjunto de técnicas previo – apuesta tanto por mostrar una realidad develada en sus detalles mínimos como por una escisión con el pasado. Sin dejar de mencionar que las industrias culturales son ávidas para fagocitar tanto imaginarios propios de la vanguardia como contenidos esbozados por los conceptualismos, así como sus procedimientos.

Sin embargo, Escobar señala obras de arte que desafían los límites de la ética: tanto aquella que se refiere a la conducta humana, como a las normas – aunque éstas sean implícitas – del arte. El autor afirma que estos territorios no están clausurados, y que en particular el campo de lo artístico es una instancia oscilante, siempre atravesada por diversos contextos que van desde la coyuntura histórica hasta el espacio en el que se despliega. Para Escobar, una sabiduría artística – en el sentido de *saber profundo* – estaría, quizás, en una pericia para regular la distancia de la mirada: que no se sitúe ni

tan cerca – una vez que nada se puede saber en el *en sí* –, ni tal lejos – ya que nada se puede aprehender de la abstracción altiva. Además se subraya la importancia de la ausencia – anticipada en el capítulo “*Nandí Verá*” –, en tanto los espacios vacíos, blancos, constituyen superficies de inscripción posible tanto para la memoria como para la reparación.

El libro se cierra con una conversación entre Ticio Escobar y el crítico de arte, poeta y traductor británico Kevin Power, recientemente fallecido. El derrotero de este intercambio – así como muchos de los textos que componen este volumen – no sigue un esquema lineal y posee la fluidez de una plática amiga, que nos conduce en vaivén por el pensamiento de Escobar, por una historia del arte en Paraguay y por los climas que se abalanzan sobre el mundo del arte en el Mundo.

ALBUQUERQUE, Adenilson de Barros de; FLECK, Gilmei Francisco. *CANUDOS: conflitos além da guerra – entre o multiperspectivismo de Vargas Llosa (1981) e a mediação de Aleilton Fonseca (2009)*. Curitiba-PR: Editora CRV, 2015.

Cristian Javier Lopez⁶⁶

O livro *Canudos: conflitos além da guerra* (2015), de Adenilson de Barros de Albuquerque e Gilmei Francisco Fleck, apresenta uma série de leituras do evento histórico que ficou conhecido como Guerra de Canudos (1896-1897). Os autores realizam esse passeio pela temática a partir de obras literárias que, à exceção de *Os jagunços* (1898), de Afonso Arinos, dialogam em alguma medida com o clássico *Os sertões* (1902), de Euclides da Cunha. Eles defendem a tese de que há, após o texto euclidiano, dois marcos fundamentais nas escrituras dessa temática representados pelos seguintes romances históricos: *La guerra del fin de mundo* (1982), do peruano Mario Vargas Llosa, e *O pêndulo de Euclides* (2009), do brasileiro Aleilton Fonseca. Assim, primeiramente, *Os sertões* surge como o grande revelador de um contexto do interior brasileiro, em grande medida, desconhecido para o Brasil oficial, geograficamente situado nas principais cidades do litoral do país. Em segundo lugar, *La guerra del fin del mundo* busca dar conta dos discursos inerentes às mais variadas facetas sociais, políticas, culturais, etc., relacionadas, direta ou indiretamente, à Guerra de Canudos. Por último, *O pêndulo de Euclides* representa o encontro amigável entre o Brasil acadêmico e a realidade sertaneja presente na cidade de Canudos em pleno século XXI. Tais configurações escriturais distintas conformam, segundo o exposto pelos autores, modalidades distintas de escrita híbrida de história e ficção. Desse modo surge o subtítulo da obra: “entre o multiperspectivismo de Vargas Llosa (1981) e a mediação de Aleilton Fonseca (2009)”, aspecto teórico que o texto elucida com precisão ao longo de sua tessitura.

⁶⁶Doutorando do Programa de Doutorado em Estudos Literários da UVIGO/Espanha; Mestre em Teatro e Artes Cênicas pela UVIGO/Espanha; especialista em Arte e Educação pela FAG; graduado em Música e graduado em Artes Visuais pela Anhanguera; graduando em Letras Português/Espanhol pela Unioeste-Cascavel; integrante do Projeto de pesquisa “Ressignificações do passado na América Latina: leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”, coordenado pelo Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. Colaborador do projeto de extensão “Literatura, História, Memória e Sociedade: estudos das inter-relações e suas dinâmicas”, vinculado ao PELCA – Programa de Ensino de Literatura e Cultura/PROEX-Unioeste-Cascavel. E-mail: cj_lopez2@hotmail.com.

No capítulo inicial, “Narrativas canudenses: conflitos além da guerra”, os autores nos deixam a par de informações preciosas sobre o tema a ser abordado. Recorrem a uma crônica escrita por Machado de Assis, o qual também se interessou pela figura de Antonio Conselheiro, “o homem que briga lá fora”, segundo a mulher que aparece no texto machadiano. Essa crônica é ponto de partida para o capítulo que traz uma lista, sem pretensões definitivas, de mais de vinte romances sobre a Guerra de Canudos, entre brasileiros e estrangeiros, publicados entre os anos de 1898 e 2009. O leitor pode perceber, já nessas páginas, o estilo fluído da linguagem que se maneja na obra e o panorama daquilo que será discutido no decorrer das páginas do livro.

No segundo capítulo, “Complexo Canudos: o sertão e a guerra em foco”, há subdivisões destinadas a apresentar: a) um breve relato histórico sobre momentos importantes relacionados aos conflitos bélicos; b) características fundamentais que buscam ilustrar as peculiaridades do sertão nordestino; c) apontamentos teóricos acerca da memória e sua importância para os estudos canudenses; d) fundamentos teóricos sobre os discursos histórico e literário, além da apresentação das cinco modalidades de romances históricos, as quais proporcionam embasamento para a leitura das obras que surgirão na sequência do livro. Essas modalidades, segundo a classificação feita pelos pesquisadores, compõem o seguinte conjunto de obras romanescas híbridas de história e ficção:

- Romance histórico clássico;
- Romance histórico tradicional;
- Novo romance histórico latino-americano;
- Metaficção historiográfica;
- Romance histórico contemporâneo de mediação.

As especificidades que permitem agregar as obras mistas de história e ficção em cada uma dessas diferentes modalidades são expostas e discutidas pelos autores. Tal procedimento, bastante didático e metodológico, torna-se um meio eficaz de operacionalização das leituras e análises dessas obras nas quais confluem os discursos histórico e ficcional. A diferenciação, bastante clara e exposta de modo preciso, traça também a trajetória histórica do gênero romance histórico já que essas modalidades, conforme apontam os autores, foram surgindo sucessivamente sem, contudo, inibir ou anular a coexistência delas no presente. Nesse sentido, esse capítulo torna-se um guia bastante útil tanto para leitores experimentados no gênero quanto para aqueles que começam a aventurar-se nessas veredas mistas da produção literária.

No terceiro capítulo, além de pressupostos teóricos sobre as principais características da literatura latino-americana e de alguns exemplos da presença do sertão n^o *Os sertões*, Albuquerque e Fleck (2015, p. 58), elencam “algumas narrativas canudenses com o objetivo de chamar a atenção para a diversidade de perspectivas sugeridas nas escritas da temática da Guerra de Canudos”. Os autores propõem uma exposição de obras basilares, relacionando-as a algumas das modalidades de romances históricos por eles apresentadas no capítulo precedente. Assim, *Os jagunços* (1898), de Afonso Arinos, é lido como um romance histórico tradicional; *João Abade* (1959), de João Felício dos Santos, e *A casca da serpente* (1989), de José J. Veiga, como novos romances históricos latino-americanos; *Canudos – as memórias de frei João Evangelista de Monte Marciano* (1997), de Ayrton Marcondes, *Verdicto em Canudos* (2002), de Sándor Márai, e *Luzes de Paris e o fogo de Canudos* (2006), de Angela Gutiérrez, como romances históricos contemporâneos de mediação. Essas leituras, embora bastante sintéticas, evidenciam a atualidade e a operacionalidade da classificação dos romances híbridos de história em ficção em 5 modalidades, conforme proposto pelos autores. O leitor depara-se, desse modo, com um aparato teórico que lhe possibilita não só desfrutar melhor da leitura como aprofundar-se nela de forma prática.

No quarto capítulo, “Canudos: dois momentos – múltiplas leituras”, são detalhadas as análises dos romances *La guerra del fin del mundo* e *O pêndulo de Euclides*. Sobre o primeiro deles, exemplo bem construído de um novo romance histórico latino-americano, Albuquerque e Fleck (2015, 127-8) comentam que o consideram “[...] como uma das melhores representações que, a partir de um evento ocorrido em terras brasileiras, conseguiu delinear muitos aspectos da idiossincrasia cultural do continente latino-americano em constante formação desde os primeiros encontros entre autóctones e europeus. Na urdidura ficcional de um enredo histórico, múltiplos mundos são confrontados”. Já com respeito ao romance de Aleilton Fonseca, os pesquisadores comentam que é uma produção romanesca que: “Evoca ecos do passado e instiga reflexões críticas atuais para além da literatura. Portanto trata-se de um texto mediador entre a história, suas lacunas, e as probabilidades de preenchê-las utilizando-se da ficção” (ALBUQUERQUE; FLECK, 2015, p. 155). Após as análises particularizadas desses dois romances, há uma terceira leitura em que as duas obras são confrontadas de maneira que a tese, defendida desde o início do livro, é demonstrada com todos os seus exemplos fundamentais. Da base representada por *Os sertões*, dois momentos posteriores aparecem como diálogo e, ao mesmo tempo, rupturas

importantes: as múltiplas perspectivas em Vargas Llosa e a mediação em Aleilton Fonseca. O leitor percebe a consolidação dessa tese pela bem elaborada articulação da linguagem e pelas argumentações precisas e pontuais defendidas pelos autores.

No quinto e último capítulo, “Rememorações: o caminho da construção”, os pesquisadores propõem um resumo da trajetória percorrida pelo leitor durante os capítulos anteriores. Vale a pena mencionar aqui o parágrafo final: “A ficção histórica desenvolvida por essas narrativas canudenses contribui para o conhecimento e a reavaliação de conceitos, muitas vezes preconceituosos, arraigados tanto na memória dos representantes da academia, como na dos iletrados que formam seus pareceres a partir do recontar das histórias orais” (ALBUQUERQUE; FLECK, 2015, p. 180). Para concluir o texto, os autores explicitam ao leitor alguns detalhes mais sobre o título da obra: “Mais do que a representação dos conflitos bélicos entre soldados e sertanejos, as narrativas canudenses apresentadas neste estudo propõem a reavaliação da história de um país e de um continente marcada por questões que se estendem muito além da guerra” (ALBUQUERQUE; FLECK, 2015, p. 180). Conforma-se, assim, na mente do leitor, o amálgama de “obras canudenses” que evocam “conflitos além da guerra”.

Em *Canudos: conflitos além da guerra* (2015), de Albuquerque e Fleck, leitores e pesquisadores podem encontrar um bom exemplo de pesquisa acadêmica transformada em livro, capaz de chegar a um vasto público em uma construção precisa e profunda, que conjuga teoria e análise literária, numa linguagem amena e cativante.

Quarta Capa

SUSY DELGADO (1949)

Dos poemas inéditos

Susy Delgado (1949) escritora e jornalista paraguaia, bilingue (guarani/castellano), dedicou-se ao jornalismo cultural e possui mais de trinta livros publicados, em sua maioria de poemas. As obras de pesquisa que formam diversas antologias de poesia em guarani tem sido um campo fértil para descobertas inovadoras. Foi traduzida e publicada em vários idiomas, tais como: o alemão, francês, português e ao galego. Ultimamente ingressou no campo da gestão pública e hoje é Diretora de Línguas e Culturas Indígenas da Secretaria Nacional de Cultura. Dentre suas obras cabe mencionar: *Tataypype* (Junto al fuego); *Ayvu Membire* (Hijo de aquel verbo); *Tyreý rape* (Camino del huerfano); *Ogue jave takuapu* (Cuando se apaga el takuá) e *2X4 - edición cuatrilingue de Jevy Ko'E – Dia del Regreso y trilingue de "Desalma"* com Tracy Lewis (tradução ao inglês) e Alai Diniz aoportuguês. Tem vários prêmios dentre os quais: o de Primeira Finalista do Premio de Literaturas Indígenas, Casa de las Américas, Cuba, 1992; Premio al Mérito Cultural , Parlamento Cultural del Mercosur, 2004; Premio Cide Hamete Benengeli, Radio Francia Internacional y la Universidad Toulouse Le Mirail, 2005.

PARAGUÁI IKUERÁI

(Paraguay está harto)

Paraguáiopáy	Paraguay despierta
ojetyvyro	se sacude
oporoja'o...	increpa...
Pochyguasuete	Un tremendo enojo
pochyguarara	tormenta de enojo
okapu ojera	estalla se esparce
ñaneñuamba...	nos abraza a todos...
Iñakäguasúva	Quien tiene cabeza
iñe'ëhetáva	habla muchas lenguas
hyvatäporáva...	y está satisfecho...
Oisu'úvairóva	Quien muerde lo amargo
iñe'ëmoköiva	maneja dos lenguas

haoikotavahúpe... y vive corriendo...
Ha ndoisu'uvéiva Y quien ya no muere
niikangueskue ni huesos pelados
ongururumíva gruñe para sí
ñe'ëpeteime en su única lengua
ymaiteguive... desde viejos tiempos...
opu'äokorói... se levanta y grita...

okapuestalla
ojerase suelta
Paraguáiikuerái!!! Paraguay está hartó!!!
.....

Kuruguay*

(*Lugar de la matanza de once campesinos que reclamaban tierras, ocurrida el 15 de junio de 2012.)

KuruguayCuruguay

oñembyasy se duele
ojahe'ó... y llora...

KuruguayCuruguay

ipuary suena doliente
ñaneytí nos hiere
ñande piro nos despelleja
ñandereity nos echa
ñandejuka. nos mata.

KuruguayCuruguay

añaraity nido del diablo
tekovaietajatyhague de esa gente de vida maligna
oñuatapichamboriahu que abrazó a esa gente pobre
oityñuhäme los empujó a la trampa

oñemboharáihekomíre	jugó con sus vidas
ikérayvotyre.	con sus sueños.
Jatevu	Garrapatas
mbóichini	víboras cascabel
kávapochy	avispas rabiosas
yryvu	cuervos
mborياهو'óreokarúva	que comen carne de pobres
añarymba	animales del diablo
añaruvicha.	caciques del diablo.

KuruguayCuruguay	
oñembyasy	se duele
ojahe'ó	llora
osapukái	grita
okoróireipyharepytépe.	clama vanamente en la noche densa.
KuruguayCuruguay	
huguisyry,	sangrando va
omboykuepaempapando va	
ñaneretála patria	
ndahuguypái	no acaba de sangrar
huguy,	sangra
huguy,	sangra
huguisyry...	sangrando está...

GINA SARRACENI

Obra: *Casa de pisar duro*, 2013.

Las casas mueren cuando se vuelven árboles,
cuando una mancha vegetal las recubre
y convierte en jardines verticales.

De sus ventanas brotan raíces
que rozan el filo de las nubes.

La casa muere con el verano en la garganta.

Hubo luz, un tiempo, en esa casa.
Hubo vidrios limpios que acogían una
mano temerosa de que el viento los quebrara.
Hubo niños oliendo a pinos y olivares
y una puerta grande donde entraba
todo el pasado y su memoria.

Los muertos regresan a la casa
Hablan una lengua incomprensible y
levantan el polvo acumulado de los años.

Puede que aquí el tiempo se detenga
y sólo exista el instante en que la casa
se torna un paisaje fugitivo.

Todo se mueve en su cuerpo de piedra,
hasta la hoja más pequeña que se asoma
a la intemperie y se abandona.

No hay de dónde sostenerse
para seguir de pie ante la casa;
para no caer delante de sus ruinas
y volverse una planta más que la recorre.

No se puede mirar tanto pasado
sin perderse en el hueco vertical
de sus paredes.

No se puede mirar en ese quiebre
sin pensar que alguien fue feliz en esta casa
alguien aferrado al canto de los grillos.

Inéditos 2015-2016

Los conejos del frío
abandonan la guarida
cuando cae la nieve.
Saltan veloces,
 aquí y allá,
y dejan un rastro blanco
en la tierra de enero.
El lago es una losa inmóvil
y sus olas son crestas
detenidas de espuma,
como la muerte
como el invierno
 que sepulta al mundo,

Se estremece lo vivo
en un salto animal.

Somos lo que tarda
en pasar:

una pausa
donde el amor sucede.

En los nidos de
Van Gogh
el pájaro
se hizo rama
y el vuelo
cáscara vacía

Son tibios
los nidos de Van Gogh
y si pones el oído
en su cava hondura
una alondra graznará
de abandono.

El invierno pasó
y dejó la hierba
seca y amarilla
donde los conejos
comen los restos
del frío.

De tanto en tanto
el lago tiembla
y su respiración
hace vibrar el tiempo
que transcurre.

No demores amor
que el almendro
brota impaciente

y volvieron los osos
y son azules.

a Pedro

Los mangos se desploman
de la rama a la tierra.
Llenan la noche de un ruido sordo
que hace del aire una caída.

Más nunca volverán a su principio
cuando esperaban
madurar el amarillo
para abrir su concha
al pájaro y al diente.

Cada noche un mango
cae dentro del oído.

Cada noche el ala de tu nombre
alcanza mi ventana,
hace nido entre mis rizos
me entrega tiernos frutos de luz.

Los mangos crecen amarillos
en el corazón que me dejas

cada noche entre las manos

Te cumples en mi sangre
como fruto que cae y
golpea la vida
en el extremo de la lengua.

Cuando un mango toca la tierra

enloquece el amarillo
y grito el jugo de su pulpa
para que vuelvas.

En las orillas del Hudson
la ciudad respira más despacio.

Su tamaño disminuye,

se oye apenas,

flota hacia la costa de New Jersey
y se confunde con el humo
de una fábrica lejana.

Entre un puente y otro
su aliento se detiene,

agita el agua,
la enrolla en una ola.

El tiempo se interrumpe
y gira paciente
la madera del cansancio.

No cabe tanta agua
en el espacio de los ojos.

La mirada no alcanza
la distancia entre dos tierras.

A Manhattan se la lleva la corriente.

La vida también

parece ir a la deriva,

hacia una orilla más lejana,

hacia la espera de las piedras.

Nápoli es una mujer que grita en la ventana,

es el Vesuvio de lavas luminosas,
mar redondo que repite su belleza.

Aquí el único lenguaje es la pasión,

sin palabras a medias
sin medias tintas:

nada más el sólido color del todo por el todo.

El amanecer llega a la casa lentamente.

Nada quiebra el silencio que queda de la noche.

Sólo se oye respirar a los insectos.

El padre y la madre desayunan.

El padre muerde el pan duro,
lo moja en agua y aceite
come la harina espesa de la guerra.

La madre, en cambio,
prefiere la avena y la manzana,
hechas arena al tacto de su lengua.

Ambos comen la corteza
del tiempo que se acaba.
Ese ser dos en la vejez,
aferrados a un ritual
que les devuelve los primeros
paisajes de sus vidas.

Ese ser hijos de lo mismo,
del mismo pan duro que mastican,
sin que la miga ceda

al diente que la muerde.
El niño quiso llevarse el mar a la casa
y comprendió que a la marea hay que dejarla ir.

En la renuncia se ama más cerca del amor.
En el cementerio de las ostras
se oye un rumor de huesos quebrados,
un chasquido que retumba
en los tímpanos de las conchas.

Las lagartijas soportan el peso de este osario,
de este monumento a lo que sobra,
al resto animal que sobrevive.

Exterminio de nácar que duele
salvaje y espina las pupilas.

Donde las ostras mueren
ninguna plegaria es suficiente.