

# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

20 2021  
2º Semestre

# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 20  
2º Semestre de 2021

**Diretoria da ABH (2020-2022)**

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)  
Presidente

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)  
Vice-presidente

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)  
1ª secretária

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)  
2ª secretária

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)  
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)  
2ª tesoureiro

Edição eletrônica da Revista abehache - Dezembro de 2021

Revisão, diagramação, capa e arquivamento eletrônico: João Paulo Zarelli Rocha



### **Editores-Chefes**

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)      Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

### **Comissão Editorial**

Andrea Galvão de Carvalho (Col. Pedro II)      Darío Gómez Sánchez (UFPE)

Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)      Fernanda Tonelli (IFSP)

Flávia Karolina Lima (IFMT)      Jorge Hernán Yerro (UFBA)

Larissa C. A. Oliveira Benedini (IFSP)      Luiza Santana Chaves (UFMG)

Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

E-mail: revista.abh@gmail.com

### **Conselho Editorial**

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

## Sumário

ABH 20 anos: revisitando debates passados implicados no presente – Apresentação .....7  
Leandra Cristina de Oliveira, Wagner Monteiro Pereira

### Entrevista

Entre a docência, a pesquisa e a militância: um olhar sobre as contribuições de Neide Maia González para o hispanismo no Brasil .....10  
Leandra Cristina de Oliveira, Wagner Monteiro Pereira, Jorge Rodrigues de Souza Júnior, Antônio Ferreira Silva Júnior, Viviane Cristina Garcia de Stefani, Daniel Mazzaro Vilar de Almeida

### Artigos

#### *Prêmio Hispanismo: Primeiras Experiências*

Las dimensiones de poder y solidaridad en el uso de las formas de tratamiento: un estudio de las voces femeninas en entremeses cervantinos .....29  
Camila Rodrigues Albuquerque, Leandra Cristina de Oliveira

Cantos Noturnos: três poemas de *Cantos de vida y esperanza* de Rubén Darío .....49  
Marina Barzaghi de Laurentiis, Adriana Kanzepolsky

#### *Debates passados que ressoam no presente*

Lócus de enunciação, decolonialidades e produção de saberes: algumas inflexões a partir do sul global...64  
Livia Márcia Tiba Rádis Baptista

Bello revisitado: parâmetros nas teorias verbais dos séculos XIX e XX.....84  
Luizete Guimarães Barros

Predicativas de mudança de estado e propriedade 15 anos depois: do foco na estrutura à língua em uso ... 101  
Paulo Pinheiro-Correa

De vuelta a un texto memorable en la formación de profesores de E/LE..... 120  
Beatriz Adriana Komavli de Sánchez

#### *O hispanismo hoje*

El profesor como tejedor de redes discursivas: ciudad y literatura-discurso en la enseñanza de español en Brasil ..... 134  
David Alonso Bueno Baena

#niunamenos: músicas como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento feminino ..... 151  
Ana Kariny Santos de Jesus, Ludmila Scarano Barros Coimbra

### Resenha

Saturnino Valladares, *Vaga-lumes ao meio-dia* ..... 171  
Thalissa Mestâncio Damaceno

HISPANISMO Y  
REENCUENTROS

## ABH 20 ANOS: REVISITANDO DEBATES PASSADOS IMPLICADOS NO PRESENTE

No marcante ano de 2020, iniciavam-se as comemorações dos 20 anos da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), precisamente no XI Congresso Brasileiro de Hispanistas. Um evento de temática necessária e oportuna, centrado nos debates sobre os *Hispanismos em tempos de exceção*, em tempos duros de restrição em todas as frentes e direções em que a referida Associação se vê representada em seu corpo coletivo: o ensino da língua espanhola, a pesquisa, a extensão, o engajamento cultural e político.

Realizava-se, pela primeira vez, o evento bienal no formato remoto. Nos distanciávamos fisicamente por conta da realidade sanitária mundial ao mesmo tempo que nossos corpos e mentes ocupavam o espaço nunca esvaziado: o do compartilhamento do conhecimento. No evento organizado pela então equipe diretiva (biênio 2018-2020), Alfredo Cordiviola (UFPE), Brenda Carlos de Andrade (UFRPE), Ana Cecilia Arias Olmos (USP), Cristina Corral Esteve (UFPE), Juan Pablo Martín Rodrigues (UFPE) e Juan Ignacio Jurado Centurión López (UFPB), surge o embrião desta publicação, quando se inaugurava a proposta de premiação de estudos hispanistas no nível da graduação, com a chamada *Prêmio Hispanismos: primeiras experiências*, cujo resultado se vê plasmado na segunda seção deste número temático, onde se encontram os dois artigos premiados.

Em tempos de exceção, a premiação representava uma forma de visibilizar e valorizar o que políticas atuais vêm tratando de minorizar – o campo das Ciências Humanas. Era uma forma de expandir movimentos iniciados pelos que vieram antes, por aquelas/es que lançavam o *Prêmio Mario González*, direcionado ao reconhecimento de trabalhos inéditos nos campos Estudos de linguagem/ensino de língua e Literaturas/cultura/artes. Aqui nos referimos à ação introduzida pela diretoria do biênio 2012-2014, Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF), Elzimar Goettenauer de Marins Costa (UFMG), Renato Pazos Vazquez (UFRRJ), Graciela Alicia Foglia (UNIFESP), Antonio Francisco de Andrade Júnior (UFRJ) e Andrea Silva Ponte (UFPB). Uma sensível e importante chamada um ano após a passagem do saudoso Prof. Dr. Mario González, em 13 de fevereiro de 2013, quem dedicou seus últimos 45 anos ao ensino de Literatura na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), e idealizou e fundou a ABH.

Nesta proposta de visitar o passado, não poderíamos deixar de retroceder um pouco mais no tempo, e nos situar no ano de 1998, ocasião em que um grupo de pesquisadoras e pesquisadores brasileiros delineava a criação de uma associação de hispanistas do Brasil.

Participaram dessa ideia a(o)s professora(s): Lívia de Freitas Reis, Lygia Rodrigues Vianna Peres, Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento, Marcia Paraquett, todas da UFF; Antonio Roberto Esteves e Heloísa Costa Milton, da UNESP de Assis; Maria Augusta da Costa Vieira, María de la Concepción Piñero Valverde, Mario M. González e Valeria De Marco, da USP. O traço comum que unia a todos era o fato de serem docentes ou terem sido alunos do programa de pós-graduação em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (ABH, 2016).<sup>1</sup>

Um ano depois, a ideia se materializava após os movimentos que tinha à frente a figura de Mario González. Em 2 de setembro de 1999, no ato de clausura do VIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (Vitória/UFES), apresentava-se a proposta de congregar pesquisadores brasileiros do Hispanismo, abrangendo as Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, a Língua Espanhola, a História, as Artes e a Cultura dos países de língua espanhola. Daquele momento em diante, “Mario González passou a receber as adesões dos interessados em apoiar a ideia e integrar a ABH e os colegas da UFF começaram a organizar a realização do I Congresso Brasileiro de Hispanistas, com o apoio dos demais idealizadores.” (ABH, 2016). O evento em questão acontecia na Universidade Federal Fluminense, no período de 8 a 11 de outubro de 2000, e contava com uma comissão organizadora coordenada por André Luiz Gonçalves Trouche e Lívia de Freitas Reis, à qual se integravam Lygia Rodrigues Vianna Peres, Magnólia Brasil Barbosa do Nascimento e Márcia Fernandes Paraquett.

Optamos por esse resgate de nomes e ações por compreendermos a relevância de se ir além das celebrações dos 20 anos deste importante coletivo. Lançando mão do par verbal *celebrar* > “*realizar un acto festivo por algo que lo merece*” e *conmemorar* > “*recordar solemnemente algo o a alguien, en especial con un acto o un monumento*”, conforme define o dicionário da Real Academia Española, a ideia com esta abertura é demarcar nosso espírito comemorativo, que resgata esses pesquisadores e pesquisadoras que muito têm feito para o Hispanismo no Brasil. Ainda que alguns já não estejam fisicamente presentes, seus legados seguem vigentes, presentes em nós, em nossas referências, em nossas práticas e lembranças. A todos, os agradecimentos da atual diretoria, presidente Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP), vice-presidente Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ), primeira secretária Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP), segunda secretária Leandra Cristina Oliveira (UFSC), primeiro tesoureiro Wagner Monteiro Pereira (UERJ) e segundo tesoureiro Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU), aos quais cabe a responsabilidade de dar sequência ao trabalho sério empreendido até aqui.

Nesse legado, encontra-se o compromisso com a periodicidade da Revista *abehache*, de forma a promover a difusão dos estudos do mundo hispânico e para além

<sup>1</sup> <https://hispanistas.org.br/historico/>

dele. Assim, o número temático que este texto abre tem como propósito central retomar o diálogo que se encontra sempre em movimento no universo acadêmico. Ao chamado de revisitação de estudos anteriores, de debates renovados ou inéditos, contamos com a aprovação de oito artigos e uma resenha.

No tom comemorativo anunciado parágrafos acima, trazemos na primeira subdivisão da revista uma entrevista com a sócia-fundadora da ABH, professora Dra. Neide Maia González (USP). Textualiza-se uma conversa que traz à luz as contribuições dessa hispanista nos âmbitos da docência, da pesquisa e do engajamento político-educacional nas agendas da área de Letras Espanhol.

A segunda parte vai dedicada às pesquisas vencedoras do *Prêmio Hispanismo: Primeiras Experiências*, em 2020, o qual estabelecia a publicação do estudo na Revista *Abehache*. O primeiro artigo é de autoria de Camila Rodrigues Albuquerque (UFSC) e de Leandra Cristina de Oliveira (UFSC), intitulado “Las dimensiones de poder y solidaridad en el uso de las formas de tratamiento: un estudio de las voces femeninas en entremeses cervantinos”. O texto centra-se na análise das formas de tratamento de segunda pessoa singular em textos do Século de Ouro espanhol, precisamente nas interações com personagens femininas em entremeses de Miguel de Cervantes. O artigo “Cantos Noturnos: três poemas de Canto de vida y esperanza de Rubén Darío”, de Marina Barzagui de Laurentiis (USP) e Adriana Kanzepolsky (USP), ao qual também se outorga o prêmio em questão, analisa três poemas do poeta hispano-americano, Rubén Darío, a partir da teoria de Sylvia Molloy e Adriana Astutti.

Na terceira parte, encontram-se quatro artigos que revisitam, de algum modo, debates passados que ainda têm ressonância no presente. O primeiro artigo – “Locus de Enunciação, decolonialidades e produção de saberes: algumas inflexões a partir do sul global”, de Livia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA) – apresenta uma reflexão linguística levando em conta a dimensão crítica do pensamento decolonial. O segundo artigo, de Luizete Guimarães Barros (UEL) – “Bello revisitado: parâmetros nas teorias verbais dos séculos XIX e XX” – revisita as teorias verbais dos séculos XIX e XX, tendo como base a obra de Andrés Bello, com a proposta de um paralelo entre a expressão de espaço e de tempo no castelhano. O terceiro artigo – “Construções predicativas de mudança de estado e propriedade 15 anos depois: do foco na estrutura à língua em uso”, de Paulo Pinheiro-Correa (UFF) – retoma um estudo publicado no início da década de 2000, cuja base era a semântica lexical, aportando novas contribuições a partir da Hipótese da língua em uso. O quarto artigo é uma contribuição da professora Beatriz Adriana Komavli de Sánchez (UERJ), intitulada “De vuelta a un texto memorable en la formación de profesores de E/LE”. A partir de um background teórico da Análise do Discurso, a autora trabalha com um texto de 1492, tendo em vista a formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Fecha este número uma quarta seção em que se incluem artigos que versam sobre diferentes assuntos vinculados ao Hispanismo, além de uma resenha. O artigo de David Alonso Bueno Baena (UNICAMP), tem como título “El profesor como tejedor de redes discursivas: ciudad y literatura-discurso en la enseñanza de español en Brasil”, e coteja teorias linguísticas e literárias para construir sua análise dentro do contexto educativo. O artigo “#Niunamenos: músicas como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento feminino”, de Ana Kariny Santos de Jesus (UESC) e Ludmila Scarano Barros Coimbra (UESC), apresenta uma pesquisa cujo objetivo é construir um espaço na sala de aula de espanhol em que práticas patriarcais e misóginas sejam desconstruídas. Finalmente, a resenha de Thalissa Mestâncio Damaceno (UFAM), analisa o livro *Vaga-lumes ao meio dia*, de Saturnino Valladares.

Esperamos que este texto introdutório, em sua revisitação histórica, tenha sido capaz de sinalizar que o presente aqui distribuído em quatro etapas tem sua ancestralidade, tem uma trajetória de investimento humano e intelectual no hispanismo brasileiro. Desejamos que essa breve introdução convide à leitura e à divulgação dos trabalhos de colegas, aos quais agradecemos pela confiança na revista e em sua equipe de edição. Por fim, nosso muito obrigado ao apoio inicial Jorge Hernán Yerro, aos pareceristas, leitores e leitoras.

Que possamos sempre contar com um hispanismo plural, ativo e representativo!

### **Organização**

Dra. Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)

Dr. Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

# ENTREVISTA

PARTE I

# ENTREVISTA

PARTE I

ENTRE A DOCÊNCIA, A PESQUISA E A MILITÂNCIA: UM  
OLHAR SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DE NEIDE MAIA  
GONZÁLEZ PARA O HISPANISMO NO BRASIL

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)

Antônio Ferreira Silva Júnior (Cap/UFRJ)

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)

*Hispanismo y reencuentros*

A riqueza de informações que concernem aos interesses de hispanistas, professoras, professores e estudantes da área de Letras Espanhol fornecidas por nossa entrevistada Neide Maia González dispensaria palavras introdutórias para o convite à leitura desta seção. Assim, em poucas linhas e para não adiar a voz da querida Neide González, nos limitamos a chamar a atenção ao que leitoras e leitores podem encontrar neste diálogo materializado em quinze páginas.

Neste texto, pensado para recobrar memórias sobre a atuação dessa importante professora-pesquisadora, junto à Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e para além dela, encontramos enunciações na direção desse propósito inicial, mas também deslocamentos que aportam significativamente na nossa compreensão sobre (i) o histórico da formação em Letras Espanhol (e áreas relacionadas) nas últimas décadas e seus avanços; (ii) o percurso da pesquisa de fenômenos linguísticos de nossa língua de trabalho, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas; (iii) a instituição, agentes, histórico e lugar da ABH; (iv) as novas demandas de profissionais em Letras Língua Espanhola; (v) as alterações e implicações de novas legislações, diretrizes e orientações pedagógicas, locais e nacionais, relacionadas a nosso campo; (vi) dos embates glotopólicos relacionados ao pan-hispanismo e outros.

“Resistir é preciso, mesmo quando as barreiras são de difícil transposição” é uma mensagem que talvez sintetize o centro dessa retomada da área de espanhol no Brasil, a qual, para além de recuperar os desafios e lutas, tenta sinalizar que as mudanças sempre acontecem e que as conquistas também são uma realidade. Nas palavras do poeta argentino Jorge Luis Borges, “o futuro nunca se anima ser de todo presente, sem antes ensaiar e que esse ensaio é a esperança” (BORGES, 1926 apud GIL GUERRERO, 2008, p. 71, tradução nossa) – a esperança que nos trazem o passado e o presente da hispanista com quem aqui conversamos.

### ***Hispanismo y reencuentros***

Em 1971, graduava-se em Letras Português, Francês e Espanhol (USP) a acadêmica reconhecida que é hoje Neide Therezinha Maia González, quem há décadas dedica seu tempo nos estudos contrastivos (espanhol-português), descritivos (nos distintos níveis linguísticos), sobre aquisição/aprendizagem do ELE, entre outros (BARROS, 2019). O que essa Neide de hoje vivenciou e experimentou que valeria a pena dizer para a jovem profissional da década de 70, de modo a levar-lhe ânimo e entusiasmo num momento em que o espanhol era disciplina discreta no contexto do ensino e da pesquisa?

#### **Neide Maia González**

*¡Adelante! Después que lo vivas, te parecerá increíble! Disfrutarás, sin duda.*

A jovem dos anos 70, pode até parecer mentira, estava descobrindo naquele momento um novo e inesperado caminho e deixando de lado velhas paixões para mergulhar no ensino de uma língua que sequer havia sido sua opção no antigo curso de Letras Neolatinas da FFLCH-USP, no qual cursavam-se o Francês e uma segunda língua: italiano ou espanhol. Essa jovem, que já havia cursado 3 anos de Filosofia e migrava para Letras, escolheu então o italiano, língua de família. No entanto, insatisfeita com o que tinha e como sempre curiosa, foi bisbilhotar as aulas de espanhol que, quer pela novidade, quer pelas abordagens, tanto em língua como em literaturas, revelaram-se mais desafiadoras e sedutoras e a capturaram definitivamente, para escândalo de muitos. Deixara a Filosofia, sem perspectivas profissionais naquele período tenebroso, para agora dedicar-se ao espanhol, que sequer se poderia afirmar ser uma disciplina “discreta no contexto do ensino e da pesquisa”. No ano seguinte, já depois da reforma universitária, passou a ser aluna das habilitações Português – Francês – Espanhol, nas quais se graduou e licenciou (era o chamado Currículo 5, que depois foi extinto). E na sequência, precisamente 1972, já passava a dedicar-se ao ensino do Espanhol.

Essa formação, que pareceria não lhe oferecer muitas perspectivas, abriu-lhe, no entanto, oportunidades das mais diversas e lhe permitiu viver experiências tão variadas quanto desafiadoras, que agora, já passando para a primeira pessoa, trato de enumerar tão resumidamente quanto possível.

Ensinei língua (mesmo tendo sido apaixonada pela literatura) em diversos espaços: Escola de Comunicações e Artes/USP, curso de Letras da FFLCH/USP e também de uma instituição privada que já não existe, a Antiga Faculdade Ibero-Americana, onde também ensinei, e aprendi, tradução e interpretação. Fiz diversas traduções, inclusive literárias, e tive ótimas e péssimas experiências com editoras fazendo isso, fui tradutora pública concursada, mas deixei essa atividade pela docência. Fui sócia fundadora da primeira escola de línguas na cidade de São Paulo a oferecer cursos de espanhol, o extinto Idioma-Centro de Línguas. Participei, com Maite Celada e Zulma Kulikowski, da pós-produção do primeiro vídeo-curso para o ensino do espanhol – *Viaje al Español*

– feito na Espanha para celebrar o quinto centenário do “descobrimento”, um trabalho feito para a Fundação Padre Anchieta de Rádio e Televisão – TV Cultura de São Paulo, no qual, a pedido da emissora, estendíamos uma ponte com a América hispano-falante. No programa espanhol, viajava-se de trem pela Espanha e ensinava-se especialmente o espanhol centro-peninsular. Por isso, nossa intervenção se iniciava com uma afirmação, bem expressada pela jovem portenha Maite, escolhida para ser a apresentadora do programa: *No basta un tren para hacer un viaje al español*. E nos propusemos a fazer uma viagem *con el español*, convocando muitas vozes, culturas, tradições a entrarem em cena.

Na FFLCH/USP, passei por dois momentos, com interrupção de 4 anos entre eles. De 72 a início de 82, quando por questões políticas e pessoais decidi sair; voltei em 1986 e fiquei até 2009, quando me aposentei, mas permaneci como docente sênior até 2019, quando concluí minha última orientação de doutorado. Deixei a docência, mas ela nunca me deixou!

Doutorei-me em Linguística, um doutorado direto por decisão da banca de qualificação ao Mestrado, com uma tese cujo título brincalhão chamou muito a atenção – *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos* – na qual focalizo aspectos cruciais dessas duas línguas que entram em contato no processo de ensino-aprendizagem e busco mostrar as suas consequências na produção em língua estrangeira de brasileiros adultos. Essa tese, com todos os problemas que se lhe possam atribuir, fruto do seu tempo, abriu, no entanto, um caminho para a pesquisa, que foi se ampliando cada vez mais, tanto no campo teórico-metodológico quanto no campo aplicado. Orientei muitos trabalhos de fim de curso (TGI), de Iniciação Científica, de Mestrado, de Doutorado, e supervisionei dois pós-doutorados, razão pela qual eu mesma tive que abrir meu leque temático e teórico para acolher as propostas dos que buscavam minha orientação. A pesquisa me levou, claro, a fazer diversas publicações (revistas nacionais e estrangeiras, anais de congressos, dossiês, etc.), entre elas a de um livro em coautoria com Adrián Fanjul – *Espanhol e Português Brasileiro. Estudos comparados* – editado pela Parábola em 2014, no qual diferentes autores trabalham comparativamente e com diferentes enfoques, questões relativas ao português brasileiro e ao espanhol, em ambos os casos contemplando a heterogeneidade que constitui essas duas línguas. Também publiquei dois dicionários bilíngues em coautoria com Francisco Moreno Fernández e com a participação de uma excelente equipe de apoio: um deles de uso (*Diccionario Bilingüe de uso E-P/P-E*, 2003) e outro mais sintético (*Diccionario Esencial E-P/P-E*, 2006), ambos editados pela *Arco Libros* (Espanha). A pesquisa também abriu espaço para que me apresentasse em diferentes eventos, nacionais e internacionais, que ministrasse cursos e palestras em diferentes universidades brasileiras, e também na Espanha e na Argentina, onde atuei como docente de um mestrado (MAELE), na *Universidad Nacional de Córdoba*, no qual orientei cinco *tesis de maestria*, como são designadas por lá.

Quero reservar um lugar especial também para minha atuação nas duas associações que nos congregam, das quais sou sócia fundadora: a APEESP, voltada fundamentalmente para reunir os professores, dar-lhes apoio, divulgar suas experiências e pesquisas, além de trabalhar no sentido de garantir-lhes espaço no ensino público e privado; a ABH, cuja função principal é reunir pesquisadores na área e dar visibilidade à rica pesquisa que há muito vem se desenvolvendo em nossas instituições acadêmicas.

Mas o meu grau de compromisso com o estímulo à presença dessa língua, à qual me dediquei sem pestanejar, ainda que muitos não acreditassem no seu potencial, acabou fazendo com que me envolvesse e me engajasse com questões de política linguística, particularmente com a questão da oferta do espanhol nos currículos nacionais de Ensino Básico. Por isso, assessoriei por diversas vezes a Secretaria de Educação do estado de São Paulo, inclusive em relação aos Centros de Línguas das escolas estaduais, e também desenvolvi atividades no MEC, para o qual, em função da extinta lei 11.161, a chamada Lei do Espanhol, escrevi, com Isabel Gretel Eres Fernández, as *Orientações Curriculares – Conhecimentos de Espanhol* (2006). Fui, eu, uma professora de espanhol, a primeira representante de Línguas Estrangeiras na Comissão Técnica do PNLD e depois participei também como avaliadora em outra edição do programa. Em 2020, fui chamada para oferecer uma assessoria à Secretaria Municipal de Educação para redigir, seguindo os moldes da polêmica BNCC, a parte dedicada ao componente Língua Espanhola do *Currículo da Cidade*, o que realizei em conjunto com Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar/USP), com a qual continuo trabalhando, no âmbito da Área de Linguagens e suas Tecnologias, na implementação desse currículo, um trabalho desafiador que deverá estender-se até 2022. E enquanto respondia a esta entrevista, surgiu uma novidade, com a qual deverei colaborar: a partir de 2022 a cidade de São Paulo passará a ter o chamado CELP – Centro de Estudos de Línguas Paulistano, que oferecerá cursos de espanhol, inglês, francês, italiano, alemão e japonês.

Esta docente apaixonada pelo que faz teve o privilégio e a honra de receber duas homenagens em vida: em 2015, feita pela APEESP durante o XVI Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, realizado em São Carlos-SP, na UFSCar, na qual meu querido ex-aluno Ivan Martin, hoje docente da UNIFESP-campus Guarulhos, leu um lindíssimo poema – *O brilho nos olhos* – que fez em minha homenagem; a publicação de um livro, com artigos diversos, quase todos de ex-orientandos e uma bela introdução de minha orientadora, organizado por Fátima Cabral Bruno (†), de quem registro minha profunda saudade, Paulo Pinheiro-Correa e Rosa Yokota: *Cadê o pronome que estava aqui? Homenagem a Neide González*. Campinas: Pontes, 2018.

Como se vê, a jovem profissional dos anos 70 não teve tempo para desanimar nem razões para perder o entusiasmo, em que pesem os enormes desafios, pressões e até dissabores que teve que enfrentar ao longo desse percurso, dos altos e baixos que viveu, com seus parceiros, em função de interesses, em geral dos grupos políticos de plantão e

não propriamente nossos. E hoje, já nada jovem, ainda tem se mostrado disposta (*pero no tanto*) a enfrentar o que vem pela frente, e ainda, depois de tantos anos, permanece firme na defesa do direito (não dever) que os brasileiros têm de estudar a língua espanhola e a rica cultura dos povos que a falam, que tanto têm a ver com a nossa, assim como segue defendendo o direito ao plurilinguismo neste país que é tão diverso em sua constituição.

### ***Hispanismo y reencuentros***

Após esse importante movimento de rememorar essa trajetória que não é só sua, é de nós, hispanistas, professores e estudantes da área de Espanhol, julgamos conveniente retomar sua tese *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição-aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos* (GONZÁLEZ, 1994, inédita), um estudo amplamente citado em nosso campo, ao qual sequenciam outros trabalhos relevantes na sua trajetória – González (1999; 2014). Em sua pesquisa doutoral, coloca-se em um diálogo oportuno a gramática gerativa e a aquisição de línguas estrangeiras. No que tange aos pronomes ou outros fenômenos da gramática do espanhol, que caminho ainda há por percorrer e campos a explorar na perspectiva dos estudos contrastivos entre o espanhol e o português?

### **Neide Maia González**

Devo dizer que, desde aquela tese, muito já se fez nesse sentido, tanto em trabalhos meus quanto em trabalhos orientados por mim e por outros pesquisadores, alguns dos quais releeram brilhantemente, e por outras vertentes teóricas, algumas das questões que eu levantei na minha tese, como no caso da tese de Celada (2002) *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira*.

Eu mesma não segui a linha do gerativismo em trabalhos posteriores, muito embora essa vertente teórica tenha sido crucial para a descoberta de aspectos que até hoje se mostram relevantes quando comparamos essas duas línguas, ainda que não vejamos as línguas exatamente do modo como as vê o gerativismo. A “inversa assimetria” (GONZÁLEZ, 2008) entre o espanhol e o português brasileiro no que diz respeito ao uso de formas pronominais para a expressão do sujeito e de complementos (entre outras coisas) ainda é bastante mencionada e levada em conta em diferentes trabalhos, mesmo quando eles não seguem a linha teórica que deu origem àquela tese. Essa ideia em particular teve sua origem em trabalhos de Fernando Tarallo, que também transitava, ousadamente, entre o gerativismo e a sociolinguística (TARALLO, 2003). A ele e a Mary A. Kato (1986), sobretudo, mas também a outros pesquisadores que naquele momento descreviam questões cruciais sobre o nosso português devo a satisfação de ter encontrado um caminho de pesquisa. Foi assim como descobri por onde ir nesse meu desejo de enfrentar a comparação entre línguas de modo o mais profundo e consistente possível.

Recebi apoio e estímulo de colegas e professores da linguística que foram de importância crucial para que eu fizesse aquela tese, nada convencional naquele momento, e faço minha homenagem especial a Carlos Franchi (†) e a Esmeralda Vailatti Negrão, mas também à minha orientadora Diana Luz Pessoa de Barros, que, mesmo trabalhando no campo da semiótica, apoiou incondicionalmente as minhas opções na tese. Mas tantos outros nomes foram de importância para o meu trabalho, nomes que nem vou mencionar pelo risco de deixar algum de fora, quase todos eles presentes na bibliografia da tese e de outros trabalhos meus, me ajudaram a fazer algumas descobertas que ressoam até agora. Referência especial aos meus alunos naquele período, cujas produções, entre outras, foram objeto de minhas análises e que também foram os primeiros que tiveram aulas em que testava minhas ideias.

No que se refere a essa questão específica que abordei em minha tese, que hoje prefiro não rotular como meramente gramatical, muitos trabalhos retomaram partes daquele problema central que acabou revelando-se como um leque de questões altamente correlacionadas. Várias delas foram apontadas e abordadas na tese, mas alguns de meus orientandos e também outros não orientados por mim destacaram e focalizaram aspectos específicos que deram origem a excelentes descrições e interpretações, com olhares variados. Não me refiro a cada um deles porque este texto se alongaria demasiado, mas esses trabalhos estão disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

Mas muitos outros pesquisadores também tiveram papel fundamental para o outro objeto da minha tese: o de descobrir e tentar interpretar fenômenos que se manifestavam na produção em espanhol dos meus alunos adultos. Juana Muñoz Liceras (1986) (entre outros que ela própria citava e que também não menciono aqui, mas que povoam minhas referências bibliográficas) me abriu o campo dos estudos em aquisição de línguas segundas e estrangeiras e me permitiu olhar para aquelas produções com um olhar menos ingênuo que o de classificar aqueles fenômenos meramente como erros ou dificuldades, mas como fenômenos absolutamente naturais nesse processo de contato com uma nova língua. Também essas questões foram abordadas, já observando aspectos específicos dos diversos que apontei, por orientandos meus, de outros colegas e mesmo de outras instituições, dando origem a trabalhos muito reveladores sobre a produção não nativa, resultado de aprendizagem formal.

O olhar para o funcionamento da língua, sem excluir o “sujeito” dessa “mirada”, algo que aprendi com meus colegas que transitam pelo campo do discurso, me fez rever e abordar alguns dados que havia analisado antes e até alguns mais. Mas também abri espaço para pesquisar outras questões, como por exemplo, aquelas que têm relação com a presença ou ausência de determinante para as referências genérica ou específica: *Mãe é tudo igual vs. Las madres son/somos todas iguales*. Esse modo de enunciar é apenas um entre vários outros que foram focalizados em alguns de meus trabalhos (GONZÁLEZ, 2014). Também abordei outras questões, como por exemplo o emprego de *aunque* com

indicativo e com subjuntivo e destaco um trabalho feito com Celada em reação à forma empobrecida como vinha sendo abordado o tema, sobretudo nos manuais de ensino, pela qual seria quase indiferente usar esse operador com qualquer um desses modos, pelo que era melhor focar no subjuntivo, modo supostamente de “grande dificuldade” para os brasileiros. (CELADA; GONZÁLEZ, 2015)

Enfim, muito já se fez, *nadie nos quita lo bailao*, muito está sendo feito neste momento, mas muito há ainda por fazer, quer seja focalizando a língua, sua gramática, seu funcionamento, a produção linguística nativa, a não nativa, os fenômenos fronteiros, que também já foram objeto de alguns trabalhos, dois deles orientados por mim, questões que se referem ao trabalho da tradução (nesse campo também orientei dois trabalhos excelentes e muito diferentes entre si), os estudos discursivos comparados, contemplando gêneros os mais variados, trabalhos no campo da pragmática, da interculturalidade e tantas coisas mais que lamentavelmente não é possível mencionar aqui e que vêm sendo elaborados pelo Brasil afora, por pesquisadores de peso.

Por fim, já saindo do campo da linguagem como objeto de observação e ciente de que ao tratar disto fujo um pouco da pergunta feita a mim, quero lembrar que, talvez por força das circunstâncias, especialmente do momento histórico vivido nesse intervalo de tempo desde que me dediquei quase que inteiramente ao espanhol até os dias de hoje, me vi impelida a focalizar questões de natureza política, de política linguística, vinculadas à presença da língua espanhola no espaço escolar deste país, ora lidando com a instabilidade, ineficácia e arbitrariedade das decisões nacionais ou locais, ora enfrentando tentativas de intromissão estrangeira por vezes algo inadequadas e autoritárias. Isso deu origem a diversos trabalhos meus, entre eles *Con leyes o sin leyes, a pesar de las leyes o al margen de ellas: el español en Brasil desde una perspectiva glotopolítica* (2017, inédito), ao qual me referirei mais adiante. Mas também deu espaço para a produção de alguns trabalhos de orientandos que abordaram problemas relacionados a essa questão central. Mas trabalhos de extrema relevância foram feitos ao longo desse tempo por vários colegas, daqui de SP e também de outras instituições universitárias brasileiras, e por seus orientandos, trabalhos que são fundamentais até hoje para o enfrentamento desse problema do manejo das políticas linguísticas no Brasil. Destaco a tese de doutorado (seguida de muitos outros trabalhos) de Fernanda Castelano Rodrigues (2010), que é uma referência quase que primeira e que abriu caminho para os que desejam trabalhar nesse campo de estudos das legislações, um campo fértil pelos problemas graves que apresenta.

### *Hispanismo y reencuentros*

Desse movimento investigativo, lancemos um olhar para sua história no hispanismo brasileiro, mais precisamente à sua atuação na ABH. Na ocasião em que a equipe diretiva *Hispanismos y reencuentros* repensava a identidade visual da Associação, re-

formulando sua logo, redes e páginas, houve o esforço de consultar alguns associados, antigos e recentes sobre o que se planejava a esse respeito. Muitos deles, em suas respostas, prontamente sugeriam consultar a Neide González. Essa realidade traz à tona seu papel junto a esta Associação, um marco pessoal ainda lembrado e respeitado num espaço coletivo de anos e anos. Até que ponto a história da ABH e do hispanismo no Brasil se confunde com sua própria história como professora universitária e militante pelo hispanismo no país?

### **Neide Maia González**

Bem, acho que a parte final da resposta à pergunta anterior responde a uma parte desta questão. Parece-me haver alguma coincidência entre o período em que passei a dedicar-me ao ensino do espanhol e o período em que a questão da presença (ou ausência) dessa língua nos nossos espaços escolares, as suas formas de inclusão e exclusão, bem como o papel que ela pode e deve exercer no processo educativo dos nossos jovens passaram a ter mais visibilidade e relevância entre nós e a tornar-se objetos de profundas discussões e sobretudo objetos de estudos teoricamente fundamentados. Talvez, inclusive, por ter feito minha tese ao longo desses momentos cruciais em que ainda se produzia pouco nesse campo de estudos ela tenha tido tanta repercussão. Feliz coincidência para mim, estar no lugar certo na hora certa e contar com tanto apoio como contei. Durante muito tempo as línguas estrangeiras quase não eram objeto de pesquisa, ou eram abordadas mais do ponto de vista do seu ensino, das metodologias e materiais para tanto, ou eram apenas meios de acesso a outros campos, mais “nobres”, como o das literaturas, por exemplo. Abrir espaço para as pesquisas em língua estrangeira fora do estritamente didático, sobretudo nos programas de pós-graduação, creio que foi algo que minha tese, entre outros trabalhos importantes que se seguiram, fez, já que foi a partir dela e das que se seguiram que criaram as linhas de pesquisa específicas em língua, ao menos no nosso programa da FFLCH/USP (a partir de 1999), que abriram espaço para os mestrados e doutorados que passamos a orientar e que passaram a ser apresentados nos congressos da ABH já a partir de sua fundação (2000). A consolidação dos programas de pós foi fundamental para o crescimento das reflexões, de naturezas as mais variadas, como se viu, nesse campo de estudos, que assim passava a ter um novo *status*. Quem sabe foram esses fatos que me tornaram um ponto de referência, uma espécie de memória viva desse período, o que se explica até pela minha idade!!!

Porém preciso deixar claro que não tive um papel crucial na fundação da ABH, mas, vejamos só, era mulher daquele que levou a ideia adiante, Mario Miguel González (†), juntamente com André Trouche (†), Antônio Roberto Esteves, Magnólia Brasil Barbosa, Lívia Reis, Marcia Paraquett e outros mais (sempre tenho medo de, ao citar uns, deixar de fora outros, igualmente importantes, mas nem sempre a memória é confiável). Difícil não estar atrelada a ele naquele momento, e também aos demais citados,

pelo grande vínculo de amizade e de afinidade acadêmica e ideológica que sempre nos aproximou. Mas a ideia da ABH é “cria” deles, embora eu depois tenha participado de sua fundação, frequentado seus congressos, com meus orientandos, e contribuído com ela, sempre de modo mais indireto, posto que nunca fiz parte de nenhuma diretoria da associação. De modo que essa minha presença na memória dos associados deve ter mais relação, por um lado, com meus vínculos familiares com seu primeiro presidente e com minha relação de amizade com os colegas que levaram adiante essa ideia, e por outro, com minha participação na quase totalidade dos eventos promovidos pela associação.

### *Hispanismo y reencuentros*

Falando da formação docente, o que você tem observado de diferença na academia brasileira quanto à formação de novos professores de E/LE, ao longo de sua carreira? Você acha que há e houve maior preocupação por parte de professores e alunos para aprender e ensinar mais o funcionamento da língua do que as metodologias de ensino, por exemplo? Ao mesmo tempo, privilegiou-se mais a abordagem de temáticas transversais do que o ensino das quatro habilidades linguísticas? Ou sempre houve um equilíbrio entre todos esses campos?

### **Neide Maia González**

Definitivamente, **não** é uma pergunta de fácil resposta, pois este país é grande demais para que possamos fazer afirmações tão genéricas e fortes. Daquilo que eu conheço mais de perto, eu diria um forte sim. Os trabalhos com o funcionamento da língua, como já afirmei antes, cresceram muito, estimulados por pesquisadores de porte no campo da Análise do Discurso. E toda essa reflexão vem transformando os modos de formar nossos professores, sem dúvida. No que se refere às metodologias de ensino, elas não foram deixadas de lado, mas passaram a ser objeto de estudos mais aprofundados, vinculados também aos modos de aprender/adquirir línguas e às circunstâncias em que ocorre essa aprendizagem, às teorias da linguagem e conceitos de língua que lhe dão, por vezes de modo pouco visível, sustentação. Questões de natureza social, ideológica, cultural, intercultural, entre outras, passaram a ser focalizadas em trabalhos de grande relevância.

A entrada das coleções didáticas de línguas estrangeiras nos processos de avaliação do PNLD abriu, por sua vez, um campo fértil de análise desses materiais, com forte sustentação teórico-metodológica, e trabalhos importantes dessa natureza têm sido feitos por pesquisadores de todo o Brasil. Considero, inclusive, que toda a polêmica Em torno dos editais do PNLD, das análises e avaliações das coleções, e de livros, dicionários e materiais didáticos em geral tem sido muito valiosa para a formação de professores mais reflexivos e críticos, capazes de fazer suas escolhas de modo consciente.

Essa entrada do espanhol no PNL D, agora lamentavelmente extinta, também propiciou a elaboração de novos materiais, coleções para o ensino, elas mesmas objetos de avaliações e reflexões, quando não de críticas acaloradas, mas tudo isso é importante, a polêmica deve fazer parte da formação dos nossos professores, que assim vai muito além do mero treinamento para a aplicação de determinadas técnicas e a utilização de materiais cujas bases teórico-metodológicas muitas vezes são ignoradas.

Sobre as temáticas transversais, sem dúvida elas hoje fazem parte das reflexões de todos os que trabalham nesse campo de ensino de línguas e estão fortemente presentes nos materiais de ensino produzidos entre nós para o espanhol. A nossa visão de língua se transformou profundamente com a adoção de novos modelos, questões advindas de teorias variadas, como a sociolinguística, a pragmática, a complexidade, o discurso, nos levaram a novas e férteis abordagens, que focalizam a língua em uso, e não aquela das gramáticas apenas, o seu funcionamento em sociedade e ao longo do tempo, aqueles que tomam a palavra em situações plausíveis e nem sempre tão agradáveis, em meios e suportes variados, inclusive virtuais, com finalidades diversas e interlocutores também diversos, com todas as contradições que inevitavelmente surgem e geram equívocos. O reconhecimento de que a língua que ensinamos, assim como todas as línguas, é diversa e heterogênea por natureza, e também nos levou a questionar as clássicas quatro habilidades e as competências fora de situações reais de uso da língua, quer seja em situações de oralidade mais ou menos solta, de escrita mais ou menos formal, de produção em meios virtuais e dos tipos mais variados, como disse, com as contradições e equívocos que inevitavelmente ocorrem. Aquela língua ideal e homogênea que se ensinava a partir das regras gramaticais, do certo ou errado, do adequado ou inadequado, do elegante ou deselegante, do educado ou grosseiro já está longe, espera-se, das nossas aulas para professores em formação (exceto quando se trata de analisá-la para mostrar seus limites e inconsistências) e espera-se que também estejam longe das aulas desses jovens docentes. Mais se problematiza do que se soluciona, e se isso nem sempre nos dá a tranquilidade da regra a ser seguida, nos abre para o mundo diverso, incoerente, contraditório às vezes, e por isso mais rico, em que nos movemos.

Outra coisa é ver o efeito prático disso, nas aulas dos nossos formados, que muitas vezes trabalham em condições inadequadas e injustas, com dificuldades de todo tipo para pôr em prática o que exercitaram em sua formação. No entanto, tenho me surpreendido muito positivamente com algumas experiências que vêm acontecendo e que tenho acompanhado nessas salas de aula criativas, inovadoras, desafiadoras. Mas meu espectro de observação dessas situações é muito pequeno para tirar conclusões mais gerais a respeito.

### *Hispanismo y reencuentros*

Vinculada à questão anterior, o que os novos cenários e as novas demandas do

século XXI, na perspectiva local, nacional e internacional, exigem de graduados/as/es em Letras Língua Espanhola? O que nossos currículos parecem ainda não dar conta de atender? Por fim, o que já não deveria se estar reproduzindo é o que é sempre conveniente manter?

### **Neide Maia González**

Outra pergunta difícil, não sei se vou respondê-la plenamente. Esses novos cenários e novas demandas do século XXI impõem muitos desafios a formadores, formandos e formados, inclusive no que se refere à sua necessária formação continuada, nem sempre possível, como sabemos. Mas um desses grandes desafios me parece ser o de estimular e conseguir o engajamento político dos/as/es graduandos/as/es e graduados/as/es, algo que precisa partir também dos seus formadores, um engajamento na atuação política em relação ao tratamento dado pelo Estado, pelos estados e pelos municípios, falando apenas em âmbito nacional, à matéria a que se dedicam e também às suas condições de trabalho. A atuação política, no nosso caso a atuação na constituição de políticas linguísticas consistentes, menos transitórias, menos atreladas aos grupos de poder de plantão deve ser objeto de muita reflexão na formação de professores. Isso seria fundamental para mudar o quadro desastroso no qual nos encontramos, em que o Estado nos impôs, autoritariamente, o monolingüismo, tornando, pela primeira vez de modo explícito, o inglês como língua obrigatória e única, e em consequência, revogando a Lei N. 11.161 (05/08/2005). Mais de uma vez eu me opus a essa imposição de uma só língua, por meio de leis ou simplesmente pela prática, e tratei o inglês, esse inglês do reiterado *to be*, como uma perversa metonímia de língua estrangeira. Os tempos mudaram também para essa língua, hoje vista como franca e abordada de modo muito diferente no ensino e aprendizagem – e fique claro que jamais duvidaremos da importância do seu estudo, seria uma estupidez, certamente – porém abominamos o fechamento do leque de opções que nos dava a nossa boa e velha LDB (1996), fechamento que afeta sobretudo os menos favorecidos, que não têm acesso a escolas de alto padrão e a academias de línguas. O monolingüismo é mais um dos mecanismos de exclusão tão caros ao neoliberalismo em voga por aqui. O monolingüismo hoje imposto pela lei 13.415/2017, que não é simpático sequer à grande maioria dos professores de inglês, diminui a possibilidade do trabalho com as línguas de herança, e também não permite pensar e pôr em prática as diferentes funções que diferentes línguas podem ter para a formação integral dos estudantes. Resistir a isso é preciso!

Mais difícil ainda é definir o que manter. Talvez eu possa dizer apenas que é necessário manter o bom senso e a sensibilidade para entender o que já não funciona num determinado momento, para abrir espaço ao novo, sempre temido, para enfrentar com coragem as mudanças permanentes que afetam o mundo e os que nele temos que viver, nos formar e atuar. “Nada do que foi será do jeito que já foi um dia...”, diz a canção.

### *Hispanismo y reencuentros*

Tratando também das diretrizes e orientações pedagógicas. Sabemos que é papel do linguista e do estudioso da linguagem o desenho e o acompanhamento de políticas linguísticas e educacionais. É reconhecida sua atuação engajada nessa frente, participando como (co)autora de dois documentos importantes para pensar a inserção do espanhol no currículo: as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, OCEM, 2006) e do *Currículo da Cidade - Ensino Médio* (SÃO PAULO-SME, 2021). Como você relata o papel da pesquisadora e educadora linguística nessas experiências e como avalia o impacto desses documentos no momento atual e para o futuro?

### **Neide Maia González**

O papel da pesquisadora e da educadora é algo de que é impossível fugir quando se escrevem documentos dessa natureza. Ainda que minha formação tenha sido bem nos moldes de uma ciência mais tradicional, que pressupõe uma distância do pesquisador em relação ao seu objeto de pesquisa para conseguir um grau máximo de objetividade, coisa que até acho que tentei fazer em minha tese, vejo aí um ponto de contradição (não sei se esse é o termo adequado) ou mesmo de desconforto, inclusive naquele trabalho, em que eu estava plenamente presente. Todo o meu modo de ver e tratar os objetos de estudo que vieram na sequência, objetos que vejo como complexos e instáveis por natureza, me encaminhou para o oposto disso. Assim, seria impossível escrever documentos para pensar a inserção do espanhol no currículo sem que a pesquisadora e professora, com todas as suas crenças e a sua experiência, estivessem lá, o que não quer dizer que essas crenças e experiências sejam as melhores, sejam infalíveis e devam servir de modelo único a ser seguido para sempre. E esse é um ponto que, de certa forma, sempre me incomodou e continua me incomodando quando faço trabalhos como esses. Por um lado, sou cara à ideia de dar alguma contribuição para os processos educativos, sobretudo quando penso no ensino público em nosso país. Mas por outro, me desagradava e constrange que eles sejam interpretados como modelos a serem seguidos, o que espero nunca tenha ocorrido, até porque nunca tiveram esse tom, embora seja sempre um risco que se corre. Minha expectativa é de que tenham sido lidos e submetidos a olhares críticos e até discordantes, sei que isso ocorreu em alguns espaços, mas não posso avaliar quantos de fato leram esses documentos, analisaram-nos, concordaram, discordaram, seguiram-nos ou descartaram-nos. Como quer que seja, esses documentos estão aí, fazem parte de um momento da nossa história, foram fruto de muita reflexão, foram submetidos a análises, a críticas, a sugestões de vários leitores e, no caso do Currículo da Cidade, a professores e técnicos educacionais, antes de chegarem a público. Espero que sejam lidos, sobretudo pelos que atuam diretamente na educação, os que estão nas salas de aula, e sejam sempre submetidos ao olhar crítico; no mínimo, espero que sejam vistos

como instantâneos de um determinado momento da história da nossa educação e sirvam para entender o momento em que foram produzidos, mas também para promover a mudança, a renovação, de modo a adequar o que neles aparece às novas circunstâncias deste nosso mundo mutante.

Por fim, uma das coisas que mais me inquieta, incomoda mesmo, é que sejam textos para serem lidos e até debatidos em cursos de formação, mas que não deixem reflexos no fazer cotidiano dos que atuam na educação. Lamentavelmente, muitos documentos oficiais terminam tendo esse tratamento, são bonitos, cheios de boas intenções, mas o real impede que sejam levados à prática, até para observar, testar se servem ou não. Em algumas oportunidades, me assustou o desconhecimento desses escritos por parte do professorado, que sequer havia tido acesso a eles ou sabia de sua existência.

### *Hispanismo y reencuentros*

Uma de suas falas recentes impactou muito nossa comunidade acadêmica: “Com lei ou sem lei o espanhol permanecerá presente na educação brasileira”. Por outro lado, cada vez mais nos estados e municípios brasileiros, acompanhamos tentativas de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a ausência da língua espanhola no documento tem impactado sua presença nas escolas. Como você avalia a perspectiva de trabalho com a linguagem na BNCC, sob a perspectiva de uma profissional da área do espanhol?

### **Neide Maia González**

A fala a que se faz referência na pergunta, na verdade, foi a seguinte: “Com leis ou sem leis, apesar das leis ou à margem delas, o espanhol permanecerá presente na educação brasileira.” Ela é a transformação do título de uma conferência pronunciada no *III Congreso Latinoamericano de Glotopolítica*, realizado em setembro de 2017 na *Leibniz Universität Hannover*, Alemanha. A frase foi pronunciada na mesa de encerramento do histórico, diria eu, XVIII Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol, organizado pela UFAM e orquestrado pelo valente e querido Wagner Barros, então docente daquela universidade, hoje na UNILA, e presidente da APEAM. O evento ocorreu em dois momentos: entre os dias 4 a 7 de novembro, no campus sede da UFAM, em Manaus, e entre os dias 8 a 10 de novembro, no Instituto de Natureza e Cultura da UFAM, no município de Benjamin Constant, no alto Solimões, fronteira do Brasil com a Colômbia e com o Peru, que tive o privilégio de conhecer como convidada. Daí em diante, esse enunciado virou quase um bordão, tem sido reiteradamente citado, por vezes transformado, mas com o mesmo sentido, em diferentes momentos e situações. O que me fez criá-lo foi, por um lado, a descrença em iniciativas legais (num país em que as leis podem não “vingar”, “pegar”) por parte de governos que se movem por outros interesses que não as reais necessidades dos jovens brasileiros em formação – *a lei, ora*

*a lei!* Por outro lado, também operou a certeza, que vem da minha própria experiência, de que essa língua tem uma força, e mesmo certo grau de sedução que já foi inclusive apontado em alguns trabalhos, que faz com que seja quase impossível que desapareça do nosso conjunto de interesses e preocupações. É uma língua de resistência, ela o foi, de diferentes modos, em diferentes momentos da nossa história, e é, além do mais, uma língua com um papel especial, diferenciado, de integração continental, algo por que muitos vêm lutando há muito tempo e que deve ser pensado para além dos interesses meramente comerciais e econômicos. Alguns defendem, inclusive, que na América Latina sejamos países bilíngues.

A BNCC, que ao contrário da própria Lei N. 13.415/2017, a qual deixava aberta a porta para uma segunda língua opcional, com preferência pelo espanhol, designa exclusivamente o inglês, e criou um impasse para a elaboração dos currículos e a definição dos componentes da Área de Linguagem e suas Tecnologias. Houve estados e municípios que resistiram e mantiveram, com maiores ou menores dificuldades, o espanhol como componente da Área de Linguagem e suas Tecnologias, na maioria dos casos no Ensino Médio; em outros, leis locais garantiram essa manutenção; em outros, o espanhol ficou apenas nos chamados itinerários/percursos de formação; mas em outros, como o estado em que nasci e vivo, São Paulo, simplesmente e, digamos, convenientemente, excluíram-na, embora ela esteja presente nos Centros de Estudos de Línguas, mas com características próprias desses espaços.

Como já se disse aqui, venho participando de um projeto para as escolas do município de São Paulo pelo qual o espanhol foi mantido no Ensino Médio, não sem muitas resistências e discussões, com consequências práticas bastante evidentes. Temos um caso de manutenção do espanhol como componente da Área de Linguagem e suas Tecnologias que foi indeferido pelo Conselho Municipal de Educação, mas que foi bravamente mantido, mesmo na etapa considerada de formação básica, na qual, graças à resistência dos profissionais do Núcleo Técnico de Currículo da SMESP, estará presente de outra forma, belo dribble! E estará igualmente presente nos designados Itinerários Integradores, também chamados de Percursos de Formação, no quais poderá integrar-se com outros componentes da área e também com as demais áreas do conhecimento. Resistir é preciso, mesmo quando as barreiras são de difícil transposição, é o que estamos fazendo no município, a duras penas.

Além disso, a BNCC vem sendo muito criticada por ser considerada um projeto que aumenta ainda mais as desigualdades sociais, especialmente quando se pensa no ensino público. No caso do Currículo da Cidade, essa questão foi estudada em profundidade e tratamos de formular nossas propostas de abordagem de modo a ampliar o mais possível os horizontes dessa juventude que frequenta nossas escolas públicas municipais e de não cair no senso comum, com tendências, por vezes perversas, da ideia de empreendedorismo. Não cabe neste espaço descrever nossa proposta curricular, porém

posso afirmar sem dúvida que ela não tem nada de redutora, ao contrário, diria que é ambiciosa e de certa forma ousada. Agora resta saber como ocorrerá sua implementação em 2022, algo em que estamos justamente trabalhando neste momento, dadas as condições por vezes bem problemáticas das escolas públicas, da situação nem sempre muito confortável de seus professores e dirigentes e da burocracia vigente.

### *Hispanismo y reencuentros*

Acompanhamos, nos anos 2000, uma forte ingerência política, por parte da Espanha, que atingiu seu ápice na iniciativa que ficou conhecida como *Proyecto Oye*. Você e outros professores hispanistas do Brasil construíram uma resistência frente a essa ingerência. Parece conveniente fechar esta interlocução com seu comentário sobre esse episódio relacionado diretamente à política pan-hispânica do governo espanhol (DEL VALLE, 2007). Ainda, a partir de seu amplo e elogiável percurso, apontar-nos caminhos e possibilidades para que a resistência a esse tipo de política seja uma constante, principalmente em tempos de novos agenciamentos glotopolíticos, como o Movimento #FicaEspanhol.

### **Neide Maia González**

O *Proyecto Oye* literalmente caiu em minhas mãos quando era coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da FFLCH/USP. Fui chamada pelo então reitor e pela então pró-reitora de pós para emitir um parecer sobre uma proposta que chegara a eles através do Universia-Santander. Foi efetivamente um escândalo, que depois se tornou nacional, e ao qual nos opusemos de maneira muito forte. O projeto era escandaloso pela forma como tratava as instituições de ensino superior brasileiras e seus docentes, pela concepção de língua com que trabalhava, pelas propostas de abordagem que trazia e por muito mais. Por sorte conseguimos freá-lo. Outras tentativas de ingerência foram feitas sem nenhum pudor, talvez a mais grave delas tenha sido a da proposta de acordo MEC-Instituto Cervantes, ainda nos tempos em que Fernando Haddad era Ministro da Educação. Por sorte conseguimos suspender o acordo, que foi duramente discutido e avaliado inclusive no espaço do MEC, para onde vários docentes fomos levados para apresentar nossas críticas diretamente no centro de poder, outros tempos. Esse episódio me rendeu alguns problemas e no XIII CBPE, João Pessoa-PB (10/2009), no qual apresentei um texto intitulado *FORMACIÓN/FORMAÇÃO: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação?* (GONZÁLEZ, 2010). Até fui taxada de “ingrata” pelos apoios que supostamente teria tido do governo espanhol em minha carreira e considerada *persona non grata*. Pelo acordo, o Instituto Cervantes, generosamente, se dispunha a formar os milhares de professores que se supunha serem necessários para garantir a demanda pelo ensino do espanhol gerada pela lei 11.161, tarefa para a qual implicitamente se supunha

não estivéssemos devidamente preparados, mesmo depois de fazer isso ao longo de mais de 40 anos. Os professores das instituições de ensino superior passaríamos a atuar como uma espécie de monitores que acompanhariam os alunos em formação. Pode-se dizer que foi um momento de altíssima tensão pelo modo ainda imperial, colonizador, como ele se apresentava. Colaborações, trabalhos em cooperação – -co – sempre são bem-vindos, porém não em relação de subserviência, que era o que se esperava de nós. Eu mesma, assim como muitos colegas, estabeleci relações de cooperação com o próprio IC, com algumas *Consejerías Lingüísticas* que por aqui passaram, com universidades estrangeiras e nacionais, porém não era possível aceitar aquele “acordo” da forma como ele era oferecido.

No caso do movimento #FicaEspanhol, em pleno vigor e já com alguns resultados conquistados, devo dizer que admiro e elogio o empenho dos que dele participam diretamente, mas ainda tenho certa dificuldade, e mesmo certo pudor, em aceitar que o espanhol venha a ser uma imposição, nos mesmos moldes que o inglês, que seja uma língua nomeada como obrigatória, algo que nos afasta da LDB de 1996, onde os princípios democráticos, ainda que nem sempre levados à prática, estavam garantidos e a pluralidade de oferta de línguas era um direito. É absolutamente certo que um direito nos foi sumária e arbitrariamente suprimido com a revogação da Lei N. 11.161, como consequência da sanção da Lei N. 13.415/2017 e da aprovação e implantação da BNCC. Gostaria de ver esse direito devolvido aos brasileiros, mas me custa pensar isso como uma obrigatoriedade, sinto-me muito dividida a esse respeito. Acredito que essa é uma grande questão, um grande impasse que enfrentamos e que nos coloca numa posição delicada e vulnerável, sobretudo perante os colegas que trabalham com as línguas não designadas. Reconheço, como disse antes, o valor do movimento, os esforços enormes e o árduo trabalho que têm sido feitos pelos integrantes do grupo, mas não consigo deixar de pensar na forma desigual que a obrigatoriedade de uma outra língua ampliaria em relação a tantas outras que, por razões de diversas naturezas, inclusive históricas, constituem este país tão grande e diverso. Reconheço, no entanto, que o espanhol tem um estatuto particular, diferenciado mesmo, neste país rodeado de nações em que ele é língua oficial, em alguns casos ao lado de outras. Trata-se, como já disse, de uma língua de resistência a um imperialismo único e de uma língua de integração; lembro-me das ideias apresentadas em diversos eventos por Elvira Arnoux, nossa grande mestra argentina em questões glotopolíticas, em defesa de que sejamos países bilíngues, mas creio que, no contexto em que estamos vivendo hoje, é preciso olhar a questão com respeito e cuidado, contemplando a diversidade e o direito a ela. Ou seja, a dúvida, a contradição, certa incoerência até, me habitam!

## Para aprofundamento de leitura

BARROS, Diana L. P. Gatos, touros, pronomes e universidade. In: CABRAL BRUNO, Fátima A. T.; PINHEIRO-CORREA, Paulo; YOKOTA, Rosa (Org.) *Cadê o pronome que estava aqui? Homenagem a Neide González*. Campinas: Pontes, 2019, p. 7-13.

BRASIL. MEC/Consed/Undime. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasil, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 24 set. 2021.

CASTELANO, Fernanda R. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas, Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=184944](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=184944). Acesso em: 12 nov. 2021.

CELADA, Maria T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de doutorado em Linguística. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Campinas, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296832425.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia. Indicativo y subjuntivo en las concesivas con “aunque” –un lugar de interpretación. *SIGNOSELE (Revista de español como lengua extranjera)*, n. 9, 2015. Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/issue/view/245>. Aceso em: 12 nov. 2021.

DEL VALLE, José. Lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. In.: DEL VALLE, J. *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español*. Vervuert: Iberoamericana, 2007, p. 32-54.

GIL GUERRERO, Herminia. *Poética narrativa de Jorge Luis Borges*. Madrid: Iberoamericana Editorial, 2008.

GONZÁLEZ, Neide T. M. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol para brasileiros adultos*. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de São Paulo, 1994.

GONZÁLEZ, Neide T. M. Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 36, p. 163-176, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637110>. Acesso em: 24 set. 2021.

GONZÁLEZ, N. M. *Portugués Brasileño y Español: lenguas inversamente assimétricas*. In: CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia (Coord.). *Gestos que trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño* (2008). Disponível em: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1375>. Acesso em: 24 set. 2021.

GONZÁLEZ, Neide Maia. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de E/LE? *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, v. 14, n. 2, p. 243-263, 1998.

GONZÁLEZ, Neide T. M. Ausência de determinante: referência genérica *vs.* referência específica. In: FANJUL, Adrán Pablo; GONZÁLEZ, Neide Maia. (Org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 113-129.

KATO, Mary; TARALLO, Fernando. Anything YOU can do in Brazilian Portuguese. In: JAEGGLI, Osvaldo; SILVA-CORVALAN, Carmen. *Studies in Romance linguistics*. Dordrecht: Foris, 1986.

LICERAS, Juana M. La teoría lingüística y la adquisición del español como lengua segunda. In: MEISEL, Jürgen. (Ed.) *Adquisición de lenguaje. Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert [1986]. P. 156-181.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Linguagens e suas tecnologias*. – São Paulo: SME / COPED, 2021.

TARALLO, Fernando. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias; Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. Ambos publicados em: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Org.) *Português Brasileiro. Uma viagem diacrônica*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993, p. 35-68 e 69-105, respectivamente.



ARTIGOS

PRÊMIO HISPANISMO:  
PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

PARTE II

**LAS DIMENSIONES DE PODER Y SOLIDARIDAD  
EN EL USO DE LAS FORMAS DE TRATAMIENTO:  
UN ESTUDIO DE LAS VOCES FEMENINAS  
EN ENTREMESSES CERVANTINOS**

Camila Rodrigues Albuquerque<sup>1</sup>

Leandra Cristina de Oliveira<sup>2</sup>

**Resumen:** Los personajes femeninos se destacan en las producciones cervantinas por romper estereotipos tradicionales de la mujer del Siglo de Oro español. En ese sentido, el protagonismo femenino se ha convertido en una fuente productiva de investigaciones. Reconociendo esa particularidad, el presente estudio busca describir y analizar el uso de las formas de tratamiento de segunda persona singular, pronominales y nominales, empleadas en las interacciones femeninas de los entremeses “El juez de los divorcios” y “La cueva de Salamanca”, pertenecientes a la colección *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados*, de Miguel de Cervantes (1615). Fundamentados en el debate teórico sobre la variación y cambio de las formas de tratamiento, los resultados revelan la influencia del factor sexo en situaciones donde predomina la familiaridad, como en las relaciones amorosas y de amistad, al paso que el ambiente de la interlocución y la clase social actúan en la dimensión de poder.

**Palabras clave:** Mujeres cervantinas; Formas de tratamiento; Siglo de Oro; Género entremés.

**Resumo:** As personagens femininas se destacam nas produções de Cervantes por romper estereótipos tradicionais das mulheres do Século de Ouro espanhol. Nesse sentido, o protagonismo feminino se tornou uma fonte produtiva para diferentes pesquisas. Reconhecendo essa particularidade, o presente estudo procura descrever e analisar o uso das formas de tratamento de segunda pessoa singular, pronominais e nominais, nas interações femininas dos entremeses “El juez de los divorcios” e “La cueva de Salamanca”, pertencentes à coleção *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados*, de Miguel de Cervantes (1615). Fundamentados no debate teórico sobre a variação e mudança das formas de tratamento, os resultados revelam a influência do fator sexo em situações em que predomina a familiaridade, como nas relações de amor e amizade, enquanto o ambiente da interlocução e a classe social atuam na dimensão de poder.

**Palavras-chave:** Mulheres cervantinas; formas de tratamento; Século de Ouro; gênero

---

<sup>1</sup> Estudiante de maestría en el Programa de Postgrado en Lingüística (PPGL) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada en Letras Lengua Española por la misma institución. Becaria PIBIC/CNPq/2017-2018. Miembro del núcleo *Estudios en Corpus del español escrito con marcas de oralidad* (CEEMO). E-mail: camila.rodri.albuquerque@gmail.com.

<sup>2</sup> Doctora en Lingüística. Profesora del Departamento de Lengua y Literatura Extranjera (DLLE) y del Programa de Posgrado en Lingüística (PPGL) de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordinadora del núcleo *Estudios en Corpus del español escrito con marcas de oralidad* (CEEMO). E-mail: leandra.oliveira@ufsc.br.

entremez.

## 1 Introducción

El presente estudio sintetiza los debates y hallazgos de la investigación realizada por Albuquerque (2020), como trabajo de fin de grado, a la que se le ha otorgado el premio *Hispanismos: primeiras experiências* – categoría estudios de la lengua –, en la ocasión del *XI Congresso Brasileiro de Hispanistas*, año 2020. Desde la perspectiva de la sociolingüística histórica, la investigación se dedica a analizar el uso de las formas de tratamiento pronominales y nominales en la escritura cervantina, precisamente en los entremeses “El juez de los divorcios” y “La cueva de Salamanca” – colección *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados* (CERVANTES, 1615).<sup>3</sup>

El periodo histórico del que forma parte la muestra en investigación – el Siglo de Oro español – ha recibido una notable atención de los investigadores sobre el sistema alocutivo, pues es el momento en que surgen diferentes formas y fórmulas de tratamiento que acompañaban los cambios en la estructura social. A esa discusión va dedicada la sección 4, en la que vinculamos el debate entre lengua y sociedad, a partir de Biderman (1972-1973); Medina Morales (2002); De Jonge y Nieuwenhuijsen (2009); King (2010a), estableciendo un diálogo con las clásicas dimensiones de poder y solidaridad de Brown y Gilman (2003 [1960]). Antes, en la sección 2, sintetizamos el campo teórico de la sociolingüística histórica desde Faraco (2007) y Conde Silvestre (2007), escudriñando la estilística de Cervantes a partir de Lapesa (1981). Asimismo, en el apartado 3 se busca establecer un diálogo entre la lingüística y la literatura al tratar de las mujeres en los entremeses cervantinos y en el teatro del Siglo de Oro, con base en los estudios de Sánchez Llama (1993); González (1995); Park (1999); Labov (2001); Pedroviejo Esteruelas (2012) y Olivieri (2017). En la sección 5 se explicará la metodología utilizada para el análisis de las formas de tratamiento, además de presentar algunas de las características que hacen del género literario entremés una fuente propicia para el estudio de ese fenómeno, a partir de estudios de King (2010b; 2011).

El recorte teórico seleccionado es suficiente para apoyar el análisis que busca contestar las siguientes preguntas de investigación: (i) ¿Qué especificidades guardan los enunciados de las mujeres cervantinas en lo concerniente al uso de las formas de tratamiento en los entremeses seleccionados?; (ii) ¿En qué medida es posible correlacionar las formas de tratamiento pronominales y nominales usadas por Cervantes con la representación de los papeles sociales en el género literario entremés?; y (iii) ¿Hasta qué punto las situaciones interaccionales implicadas en los entremeses intervienen en el modo como se manifiestan las formas de tratamiento en la muestra? El objetivo central del estudio es verificar cómo Miguel de Cervantes manifiesta, en el sistema de tratamiento, las dimensiones de poder y solidaridad en las interacciones que cuentan con la participación femenina. Los resultados están contemplados en la sección 6, más adelante en este texto.

## 2 La historicidad de la lengua y la estilística cervantina

Las lenguas humanas están, por su propia naturaleza, sujetas a un proceso continuo de cambio a lo largo del tiempo (FARACO, 2007, p. 14). La sociolingüística histórica, desde sus orígenes, se ha ocupado de estudiar el problema histórico del cambio lingüístico, como afirma Conde Silvestre (2007, p. 32). Según el autor, esta disciplina surgió con el objetivo de identificar y describir las dinámicas histórico-sociales que conducirían a la variación lingüística en el paso del tiempo. Esta proyección de la variabilidad lingüística hacia el pasado, promovida por la sociolingüística histórica, tiene importantes consecuencias para el estudio de la historia de las lenguas (CONDE SILVESTRE, 2007, p. 33). Un fenómeno variable productivo para observar desde una perspectiva histórica es el uso de las formas de tratamiento de segunda persona singular, que ha sufrido cambios significativos a lo largo de los años en la lengua española.

La relevancia de los estudios lingüísticos pertenecientes al Siglo de Oro español, una época notable en los avances del paradigma del tratamiento, debe destacarse en el alcance del objeto en foco. La Edad de Oro, a diferencia de la Edad Media, se caracterizó por ser un momento de creciente innovación en la lengua española, puesto que los hablantes del periodo tenían una conciencia lingüística superior a la que manifiestan los textos medievales (LAPESA, 1981, p. 391). En efecto, puede observarse en las producciones textuales de la época las marcas de la oralidad de aquella sociedad. Para Lapesa (1981, p. 408), eso demuestra que los escritores del Siglo de Oro no estaban tan preocupados con el rigor gramatical, diferentemente del cuidado de muchos en la contemporaneidad. En ese sentido, la doctrina estilística de dramaturgos como Cervantes refleja en gran medida la oralidad de la Edad de Oro, una vez que consistía en dar preferencia a un hablar llano regido por un juicio prudente (LAPESA, 1981, p. 309). Desde ahí, los escritores del periodo incentivaban la búsqueda por una escritura que expresara de forma objetiva la naturalidad del habla, haciendo uso, con ese fin, de vocablos que mejor transmitieran el mensaje deseado a los lectores (LAPESA, 1981, p. 309).

Según Lapesa (1981, p. 332), Cervantes se muestra como uno de los escritores que más se interesan por las cuestiones del lenguaje. El dramaturgo español se preocupaba en recrear en sus obras la variedad lingüística correspondiente a la diversidad de esferas sociales que sus personajes representaban (LAPESA, 1981, p. 332). Esa característica hace de la producción cervantina una fuente productiva para el estudio de fenómenos de la interacción real y de la oralidad, tal como el sistema de las formas de tratamiento.

En este estudio, nos fijamos especialmente en el análisis de los tratamientos en las interacciones de que participan las mujeres cervantinas. Luego, en la sección que sigue se discutirá la participación femenina en el teatro cervantino y el posible diálogo que se puede establecer entre la lingüística y la literatura en el análisis del fenómeno que aquí nos interesa.

### **3 Las mujeres en los entremeses cervantinos: un diálogo entre la lingüística y la literatura**

La influencia que ejerce el sexo de los interlocutores a la hora de elegir las formas de tratamiento es una cuestión debatida por varios autores (KING, 2010a, 2010b; MEDINA MORALES, 2002; PEDROVIEJO ESTERUELAS, 2012). Las mujeres, en las palabras de Labov (2001, p. 501), lideran la mayoría de los cambios lingüísticos y, en muchas ocasiones, aceptan y ayudan a propagarlos antes que los hombres. En las obras de Cervantes, se observa una fuente productiva para investigar los tratamientos en las interacciones protagonizadas por mujeres, una vez que el protagonismo femenino en la literatura cervantina se ha convertido en un campo de estudio ampliamente explorado por la crítica (PARK, 1999, p. 112).

En las producciones del célebre escritor español, los personajes femeninos asumen una posición destacada; son figuras que desafían las imposiciones de la sociedad patriarcal que persistían en el Siglo de Oro. En la época, hubo pocos avances en la consideración social de la mujer, la cual, muy a menudo, estaba condicionada a aceptar el destino definido por el Concilio de Trento (1563), que consagra el matrimonio o la reclusión en el convento como las únicas salidas admisibles para las mujeres (SÁNCHEZ LLAMA, 1993, p. 941). En este escenario, se conducían a las mujeres al matrimonio a una edad temprana, entre catorce y quince años, las que se veían obligadas a aceptar el pretendiente elegido por la familia, el cual generalmente tenía entre treinta y cuarenta años más de edad (OLIVIERI, 2017, p. 283). Frente a la realidad opresiva que la sociedad patriarcal imponía a las mujeres, la literatura de Cervantes trató de canalizar todo un sentimiento de búsqueda de la libertad femenina, dialogando con el problema social que representaba la situación de la mujer en el Siglo de Oro (PARK, 1999, p. 123).

El protagonismo femenino resulta ser un tema recurrente en el teatro de la Edad de Oro. La figura femenina es la responsable por controlar la escena en las comedias del periodo. El papel destacado que se otorga a las mujeres en este género teatral asumía la función de transgredir las convenciones patriarcales vigentes en la época (GONZÁLEZ, 1995, p. 42). En ese sentido, la mujer en las producciones teatrales es “más ingeniosa y atrevida, quizá como contraste con la vida real donde, parece ser, había una total sumisión de la mujer al hombre” (GONZÁLEZ, 1995, p. 53).

En lo concerniente a los entremeses, Olivieri (2017, p. 282) señala que el estudio de los personajes femeninos adquiere aún más relevancia, teniendo en cuenta que en este género las mujeres aparecen en gran parte de las escenas y diálogos, y están presentes a lo largo de la obra. Según Albuquerque (2020, p. 27), “en los entremeses cervantinos la insatisfacción de la mujer con relación al matrimonio constituye la principal motivación para la trasgresión femenina”. En “El juez de los divorcios” y “La cueva de Salamanca”, entremeses analizados en este estudio, la crisis matrimonial establece el

tema central. En “El juez de los divorcios”, cuatro parejas piden la disolución de sus matrimonios; “La cueva de Salamanca”, a su vez, trata del adulterio.

Se han elegido los entremeses mencionados bajo la hipótesis de que las formas y fórmulas de tratamiento utilizadas en las interacciones femeninas reflejan, en cierto modo, la caracterización diseñada por Cervantes para esos personajes. Se puede apoyar esta hipótesis a partir de los resultados de Pedroviejo Esteruelas (2012, p. 163), que resalta la importancia del factor sexo de los interlocutores a la hora de elegir las formas de tratamiento, considerando las formas nominales y pronominales en treinta y un entremeses de la primera mitad del siglo XVII.

#### **4 Las formas de tratamiento en el Siglo de Oro español**

El Siglo de Oro español es un momento de gran importancia para la trayectoria de la lengua española, “puesto que España vivía su apogeo imperial y artístico en consecuencia de la reconquista de la Península Ibérica por parte de los Reyes Católicos y la subsiguiente conquista del continente americano a partir de 1492” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 21). Medina Morales (2002, p. 1331) señala que el regreso a la Península Ibérica de los indios o españoles americanizados fue uno de los factores que motivaron las modificaciones del sistema de tratamiento español. Esto sucede, según la autora, porque estas personas volvían a sus ciudades con gran poder económico y exigían un trato que competía con el que se destinaba a los hidalgos o a la baja nobleza, los cuales nunca habían salido de la península. En consecuencia de esta situación, en que los privilegios se extendían a más ciudadanos, las formas de tratamiento se diversificaban: el sistema binario característico de la sociedad estamental de la Edad Media (*tú – vos*) pasa a un sistema tripartito característico de la Edad de Oro, que comprende el uso de *tú, vos y vuestra merced*, cuya semántica va, consecutivamente, de la máxima informalidad a la máxima reverencia (BIDERMAN, 1972-1973, p. 252-253).

La forma *vos* significaba en el latín antiguo el trato de segunda persona plural, avanzando durante el Imperio Romano al dominio deferencial singular, destinado a la figura del emperador. La hipótesis es que, con la división del Imperio Romano y la existencia de dos imperadores, el trato *vos* era capaz de preservar la semántica de la pluralidad y del poder (BROWN; GILMAN, 2003 [1960], p. 254). Sobre esta cuestión, De Jonge y Nieuwenhuijsen (2009, p. 1635) afirman que la utilización de formas plurales para “expresar cortesía y destacar la importancia del interlocutor es fenómeno observado en muchas lenguas”.

Brown y Gilman (2003 [1960], p. 255-256) atribuyen a la forma V (del *vos* latino) la noción de formalidad, propia de la dimensión del *poder*. Según estos autores, la sociedad se encuentra polarizada entre dos fuerzas conocidas como *poder* y *solidaridad*, que son esenciales para el análisis de toda la vida social. La semántica del poder corresponde a las relaciones asimétricas y esta base puede asociarse a: la fuerza física; la

riqueza; la edad; el sexo; el papel institucionalizado en la Iglesia, en el Estado, en el ejército o dentro de la familia (BROWN; GILMAN, 2003 [1960], p. 255). Las características del poder hacen que se convierta en la fuerza dominante en las relaciones sociales en el pasado, en vista del carácter jerárquico de las sociedades estratificadas que reinaban anteriormente (BROWN; GILMAN, 2003 [1960]; BIDERMAN, 1972-1973).

La dimensión de la *solidaridad*, según Brown y Gilman (2003 [1960], p. 258), comprende las relaciones simétricas o recíprocas. En vista de ello, la dirección pronominal en esas relaciones será la misma, es decir, el individuo recibirá de su interlocutor la misma forma de tratamiento atribuida en la conversación. Con el avance de la modernidad y la emergencia de una ideología igualitaria Brown y Gilman (2003 [1960], p. 265) resaltan el crecimiento de la semántica de la solidaridad.

El avance de la dimensión de la solidaridad impacta directamente en el sistema de tratamiento del Siglo de Oro. En el siglo XVII, la forma *vos*, por ejemplo, empieza a perder la semántica de respeto, conforme atesta Biderman (1972-1973, p. 355). Según la autora, en aquel periodo la forma de tratamiento pasa a denotar apenas inferioridad e intimidad, puesto que se la utilizaba para el tratamiento dado a un inferior, a un criado, a un amigo íntimo o a personas con que se compartiera la familiaridad. Esa circunstancia impulsa el uso de *vuestra merced*, forma que surgió en el siglo anterior para expresar ceremonia y respeto. Esta forma, que en su origen surgió como fórmula nominal, siguió un largo camino hasta convertirse en la forma pronominal totalmente gramaticalizada conocida en el español actual como *usted* (BIDERMAN, 1972-1973, p. 355).

La forma pronominal *tú*, así como el *vos*, también tiene su origen en el latín antiguo. King (2010a, p. 534) señala que *tú* se encuentra en el español antiguo en ocurrencias relacionadas al trato asimétrico, en las que un noble cristiano se dirige a un moro, a un joven o a alguien considerado inferior con esta forma, de quienes recibe el *vos*. Para el autor, en el Siglo de Oro la forma *tú* aparece comúnmente en interlocuciones entre familiares y personas que comparten intimidad. En el ámbito de la familiaridad atribuida al *tú*, Biderman (1972-1973, p. 354) registra una preferencia por el pronombre solidario por parte de los hombres entre los siglos XVII y XVIII para dirigirse a mujeres del pueblo en el acto de seducción.

Referente a las formas y fórmulas nominales, conviene destacar la estrecha relación que mantienen con las formas pronominales. De acuerdo con King (2010a, p. 546 - 547) cabe subrayar que “varios estudios han señalado que las formas nominales empleadas en los textos renacentistas provocan, en muchos casos, un efecto sobre la naturaleza de las formas pronominales que se utilizan”. Esta observación, según el autor, dialoga con los estudios de Calderón Campos (2006) sobre la situación de la forma *vos* en el Siglo de Oro. Para este último autor, la generalización casi total del *vos* en la referida época, desamentizado en diferentes contextos, promueve la inserción de una forma

nominal – como *señor(a)* – para especificar la semántica relacional. Esta afirmación pone de relieve la importancia de analizar las formas pronominales junto con las formas nominales para un estudio más completo del sistema de tratamiento.

### **5 Cómo se condujo la investigación: conociendo el *corpus* y la metodología**

La muestra de la presente investigación es la edición electrónica de Florencio Sevilla Arroyo del tomo de *Ocho comedias y ocho entremeses nuevos, nunca representados* (1615), que está disponible en la *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Cabe señalar que, en la referida edición, que toma por base la primera publicación de la obra cervantina (Madrid: Viuda de Alonso Martín, 1615), se preocupó en respetar los rasgos significativos propios de la escritura de Cervantes.

El estudio se centra en los entremeses, un género literario característico del Siglo de Oro español. Los entremeses, breves interludios cómicos dramatizados entre los actos de las comedias, se caracterizaban por integrar a personajes pertenecientes a las clases medias y bajas de la sociedad del Siglo de Oro (KING, 2010b, p. 238). Como se ha mencionado, se analizan los entremeses “El juez de los divorcios” y “La cueva de Salamanca” por el protagonismo dado a las mujeres en estas obras. En efecto, el elevado número de personajes femeninos presentes en estos textos hace posible que se analice una diversidad de díadas interaccionales en que interactúan mujeres. Los personajes femeninos no son los únicos que aparecen abundantemente en los entremeses. Según King (2011, p. 651), una particularidad de los entremeses de Cervantes era la presencia de un gran número de personajes en las obras. Esa característica hace del teatro cervantino una fuente propicia para el estudio de las formas de tratamiento, dada la alta dialogicidad de los textos.

Nos interesa analizar el uso de las formas de tratamiento de segunda persona singular, pronominales y nominales, manifiestas también por la morfología verbal, en las interacciones que cuentan con la participación femenina. Con este propósito, se controlarán los grupos de factores extralingüísticos que puedan estar condicionando el uso de estas formas. Se listan en el cuadro 1, a continuación, los grupos de factores seleccionados para esta investigación.

**Cuadro 1** – Grupo de factores que condicionan el uso de las formas de tratamiento

Grupo de factores	Variantes
<b>G1: Variable dependiente:</b> Formas y fórmulas de tratamiento	<i>tú</i> <i>vos</i> <i>vuestra Merced</i> formas y fórmulas nominales ↳ Títulos genéricos ( <i>señor/a</i> ) Títulos de parentesco ( <i>hija, hermano</i> ) Nombre de pila Hipocorísticos o diminutivos <i>señor/a + posesivo (mi señor, mi señora, señora mía)</i> <i>señor/a + doña (señora doña)</i> formas y fórmulas afectivas ( <i>mi ángel, bien mío, vida mía, etc.</i> ) <i>señor/a + títulos de trabajo o actividad (señor juez, señor sacristán)</i>
<b>G2: Variable independiente:</b> Díadas interaccionales	Relación de intimidad entre parejas (mujer > hombre) Relación de intimidad entre parejas (hombre > mujer) Relación asimétrica ascendente (criada > amo) Relación asimétrica descendente (amo > criada) Relación asimétrica ascendente (criada > ama) Relación asimétrica descendente (ama > criada) Relación asimétrica ascendente (litigante > juez) Relación asimétrica descendente (procurador/juez > litigante)
<b>G3: Variable independiente:</b> Entremés	“El juez de los divorcios” “La cueva de Salamanca”

Fuente: adaptado a partir de Albuquerque (2020, p. 36).

La variable dependiente comprende las variantes correspondientes al sistema tripartito característico del Siglo de Oro español, compuesto por las formas pronominales *tú*, *vos* y la forma nominal *vuestra merced*, la cual pasaba por un proceso de gramaticalización hasta convertirse en el actual pronombre *usted*. Además de los tratamientos mencionados, se consideran las formas y fórmulas nominales. En el cuadro a continuación se especifican e ilustran las variantes identificadas.

**Cuadro 2** – Variantes en análisis

Variantes	Ejemplos
<i>tú</i>	(1) [...] como <b>tú</b> le quisieres.
<i>vos</i>	(2) [...] estando <b>vos</b> obligada a serlo, por ser de tan buenos padres nacida, [...]
<i>vuestra merced</i>	(3) Déjeme <b>vuesa merced</b> llorar, que con esto descanso.
formas nominales	(4) <b>Señor</b> , ¡divorcio, divorcio, y más divorcio, y otras mil veces divorcio!

Fuente: Albuquerque (2020, p. 33).

Concerniente a las formas de tratamiento pronominales, el *tú* (1) aparece en los entremeses tanto en su forma pronominal, como se ilustra en el cuadro 2, como en la morfología verbal en ocurrencias como la que sigue, retirada del entremés “La cueva de Salamanca”: *En el izquierdo tienes un lunar del grandor de medio real, [...]*. La forma *vos*

(2) obedece al mismo molde, manifestándose con amplia frecuencia de uso por la morfología verbal, tal como se observa en el siguiente dato extraído del entremés “El juez de los divorcios”: *Hablad* más comedido, señora, [...]” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 33).

Referente a las formas y fórmulas de tratamiento nominales, hemos optado por analizar la variante *vuestra merced* (3) por separado de las demás formas nominales, reconociendo el periodo de transición al que se sometió esta forma en el siglo XVII, periodo representado por los entremeses analizados. Además de los tratamientos mencionados, se han considerado las *formas nominales* (4), agrupadas en títulos genéricos (*señor; señora*), parentesco (*hija; hermano*), nombres de pila (*Mariana; Guiomar; etc.*) e hipocorísticos o diminutivos (*Cristinica*). Junto con las formas nominales tradicionales también deben aparecer en los entremeses fórmulas nominales como: señor/a + posesivo (*mi señor; mi señora; señora mía*); señor/a + doña (*señora doña*); formas y fórmulas afectivas (*mi ángel; bien mío; vida mía; etc.*); y señor/a + títulos de trabajos o actividades (*señor juez; señor sacristán*).

Para contestar las preguntas planteadas, la investigación controla dos factores extralingüísticos que actúan como variables independientes. Así pues, se consideran las díadas interaccionales protagonizadas por mujeres en el *corpus* seleccionado y el título de los entremeses contemplados.

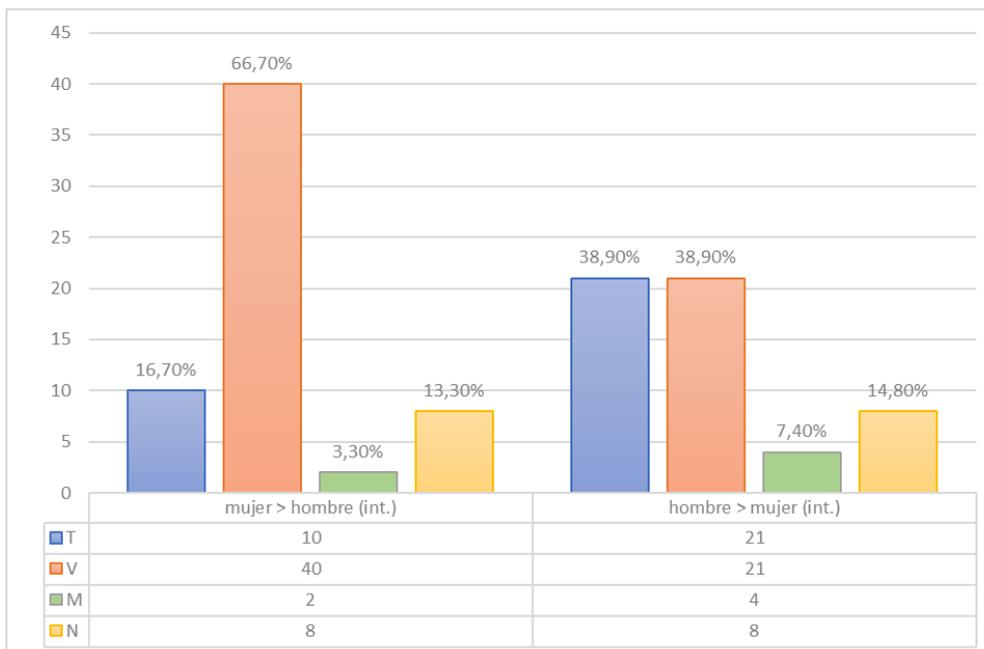
## 6 Las formas de tratamiento en los entremeses: ¿qué dicen los resultados?

Los entremeses analizados en este estudio proporcionaron 233 datos, que fueron sometidos a un tratamiento estadístico desde la herramienta GoldVarb X. Entre este número total de datos, 84 forman parte del entremés de “El juez de los divorcios” y 149 de “La cueva de Salamanca”. A partir del análisis de esos datos, se realizó un estudio cuantitativo y cualitativo de las formas y fórmulas de tratamiento que Cervantes emplea en la caracterización de sus personajes. Esta investigación identificó seis niveles interaccionales protagonizados por mujeres, pero, por una limitación de espacio, son señalados en el presente texto los resultados obtenidos en solamente cuatro niveles de interacción, los cuales se subdividen en los apartados a continuación.

### 6.1 Las relaciones de intimidad entre parejas (mujer > < hombre)

Las díadas que corresponden a las relaciones de intimidad entre parejas (mujer > < hombre) son las que abarcan la mayor cantidad de datos de este estudio. En efecto, este es el nivel interaccional que está más ampliamente presente en los dos entremeses. Las interacciones que se contemplan en esta díada se refieren a los diálogos compartidos entre las mujeres de los entremeses y los hombres con quienes comparten relaciones románticas, sea en forma conyugal o no. El gráfico 1, a continuación, muestra a la izquierda una indicación de las formas y fórmulas utilizadas por las mujeres hacia los hombres, y a la derecha el sentido inverso, es decir, el tratamiento de los hombres destinado a las mujeres.

**Gráfico 1** – Formas de tratamiento en las relaciones de intimidad entre parejas (mujer > < hombre) en “El juez de los divorcios” y “La cueva de Salamanca”



Fuente: Albuquerque (2020, p. 39).

Se observa en los dos entremeses una preferencia por el uso de la forma *vos* (66,7%) por parte de las mujeres al reportarse a sus parejas. Este resultado coincide con los hallazgos de Biderman (1972-1973, p. 355), que señala el uso de esta forma para denotar intimidad en la España del siglo XVII. De hecho, la forma *vos* en muchos casos, era el tratamiento dado a un amigo íntimo, o persona que comparte familiaridad (BIDERMAN, 1972-1973, p. 355). En dirección semejante se encuentran los resultados de King (2010a, p. 542), puesto que, tras analizar un amplio *corpus* de comedias, pasos y entremeses del Siglo de Oro, describe el corriente uso del *vos* entre los amantes y los que se cortejan. “El autor destaca que en estos casos se percibe un *vos* mutuo, lo que parece indicar un respeto recíproco en este tipo de relación” (ALBUQUERQUE, 2020, p. 39). Esta realidad no siempre aparece entre esposos. Según King (2010a, p. 542), aunque en las comedias predomine el tuteo al esposo, en los pasos y entremeses, las mujeres suelen vosear en esta interlocución; en muchos casos, los esposos les devuelven el *tú*. Esta situación aparece en nuestro estudio, tal como ilustra el diálogo entre Leonarda y su marido Pancracio en “La cueva de Salamanca”.

- (1) LEONARDA: ¡Basta!, ello ha de ser forzoso; no hay sino tener paciencia, *bien mío*;<sup>4</sup> cuanto más **os detuviéredes**, más **dilatáis** mi contento. **Vuestro** compadre Loniso **os** debe de aguardar ya en el coche.

<sup>4</sup> En este estudio, para realizar un análisis conjunto de las formas nominales y pronominales, hemos decidido poner en cursiva las formas y fórmulas nominales y en negrita las formas pronominales, también manifestadas por la morfología verbal.

PANCRACIO: *Mi ángel*, si **gustas** que me quede, no me moveré de aquí más que una estatua.

(“La cueva de Salamanca” fol. 248r - fol. 248v)

El gráfico 1 muestra, además, que los hombres utilizan la forma *tú* con más frecuencia en el trato con sus esposas que en la relación inversa (38,9% y 16,7%, consecutivamente). Es importante señalar que todas las ocurrencias de esta forma, en ambos sexos, fueron no recíprocas y en situaciones en las que era necesario marcar la intimidad entre los hablantes (ALBUQUERQUE, 2020, p. 40). Este comportamiento se relaciona directamente con la semántica de intimidad y familiaridad atribuida a la forma T en las lenguas románicas, discutida por Brown y Gilman (2003 [1960], p. 254). A título ilustrativo, recortamos un pasaje de “La cueva de Salamanca” con destaque al tuteo en un contexto en que Pancracio necesita probar a su esposa su identidad.

(2) LEONARDA: ¿Quién está ahí? ¿Quién llama?

PANCRACIO: **Tu** marido soy, *Leonarda mía*; ábreme, que ha media hora que estoy rompiendo a golpes estas puertas.

LEONARDA En la voz, bien me parece a mí que oigo a mi cepo Pancracio; pero la voz de un gallo se parece a la de otro gallo, y no me aseguro.

PANCRACIO ¡Oh recato inaudito de mujer prudente! Que yo soy, *vida mía*, **tu** marido Pancracio: ábreme con toda seguridad.

LEONARDA **Venga** acá, yo lo veré agora. ¿Qué hice yo cuando él se partió esta tarde?

PANCRACIO **Suspiraste, lloraste** y al cabo **te desmayaste**.

LEONARDA Verdad; pero, con todo esto, **dígame**: ¿qué señales tengo yo en uno de mis hombros?

(“La cueva de Salamanca” fol. 250v)

Como se puede observar, Pancracio usa el *tú* en el trato con su esposa Leonarda, al tiempo que esta le devuelve el *vuestra merced*. Este comportamiento de ambos puede atribuirse a las circunstancias situacionales en las que se encontraban, ya que Pancracio volvía a casa antes de la hora y tenía que comprobar su identidad a su mujer, mientras que Leonarda se esforzaba por demostrar que no lo conocía (ALBUQUERQUE, 2020, p. 41). El empleo de *vuestra merced* en este dato por parte de la mujer se explica

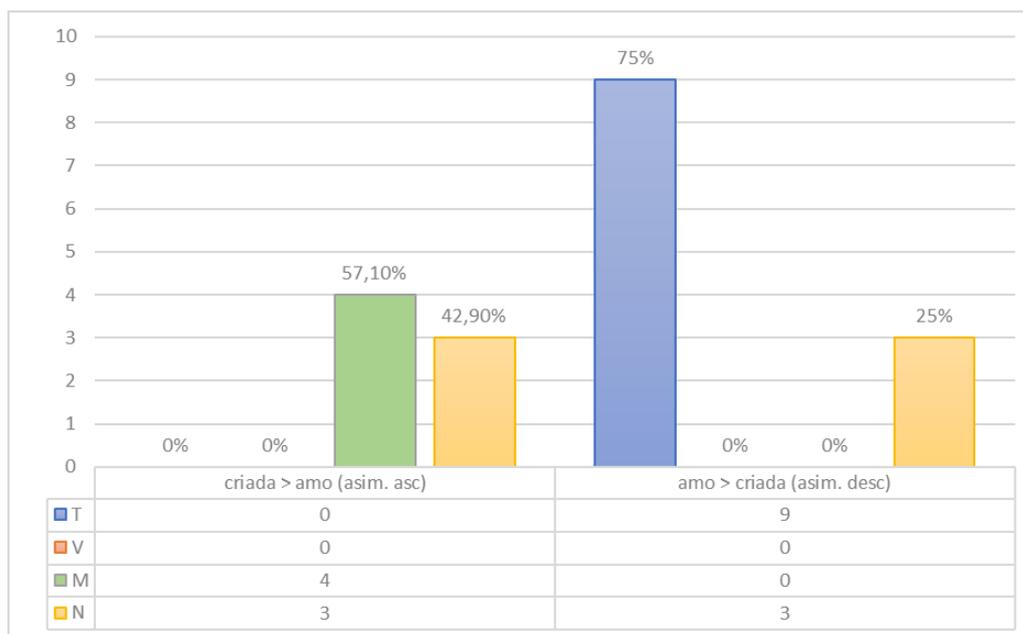
por tratarse de una fórmula prototípica para el trato con desconocidos en el Siglo de Oro, según afirma King (2010a, p. 541).

En las relaciones entre parejas, los maridos utilizan más la forma *vuestra merced* (7,4%) que sus compañeras (3,3%). Albuquerque (2020, p. 41) observa que las ocurrencias de esa fórmula en esta díada aparecen en contexto de deferencia o para marcar desconocimiento del interlocutor. Respecto a las formas y fórmulas nominales utilizadas, que se agrupan en la etiqueta (N), los resultados se distribuyen uniformemente, estando presentes en el 14,8% de las díadas lideradas por hombres y en el 13,3% de las encabezadas por mujeres. Se verificó que las mujeres se dirigen con más frecuencia a sus parejas utilizando formas y fórmulas afectivas (*bien mío; descanso mío etc.*), seguidas por el uso de títulos genéricos (*señor*) y fórmulas como señor + posesivo (*mi señor*). Los maridos, al igual que sus parejas, emplean en su mayoría formas y fórmulas afectivas (*mi ángel; lumbre destos ojos; vida mía etc.*). En la secuencia, aparece la variante nombre de pila (*Mariana; Guiomar*), la fórmula señora + doña (*señora doña*) y títulos genéricos (*señora*) (ALBUQUERQUE, 2020, p. 42).

## 6.2 Las relaciones entre criada > amo

En el gráfico 2, a continuación, se observan los resultados cuantitativos obtenidos en la díada criada y amo, extraídos de “La cueva de Salamanca”. Los personajes que comprenden las díadas analizadas son la criada Cristina y su amo Pancracio. El gráfico contempla a la izquierda la indicación de las formas y fórmulas empleadas por la criada hacia su amo, y, a la derecha, la dirección inversa, es decir, el trato del amo hacia su subordinada.

**Gráfico 2** – Formas de tratamiento en las relaciones entre criada > amo en “La cueva de Salamanca”



Fuente: Albuquerque (2020, p. 47).

El gráfico registra la preferencia por el trato *tú* de amo a criada (75%); en la devolutiva, como forma de respeto, la sirvienta emplea el trato *vuestra merced* (57,1%).

(3) PANCRACIO: *Cristinica*, **ten** cuenta de regalar a **tu** señora, que yo **te** mando un calzado cuando vuelva, como **tú** le **quisieres**.

CRISTINA: **Vaya**, *señor*, y no **lleve** pena de mi señora, porque la pienso persuadir de manera a que nos holguemos, que no imagine en la falta que **vuesa merced** le ha de hacer.  
(“La cueva de Salamanca” fol. 248v)

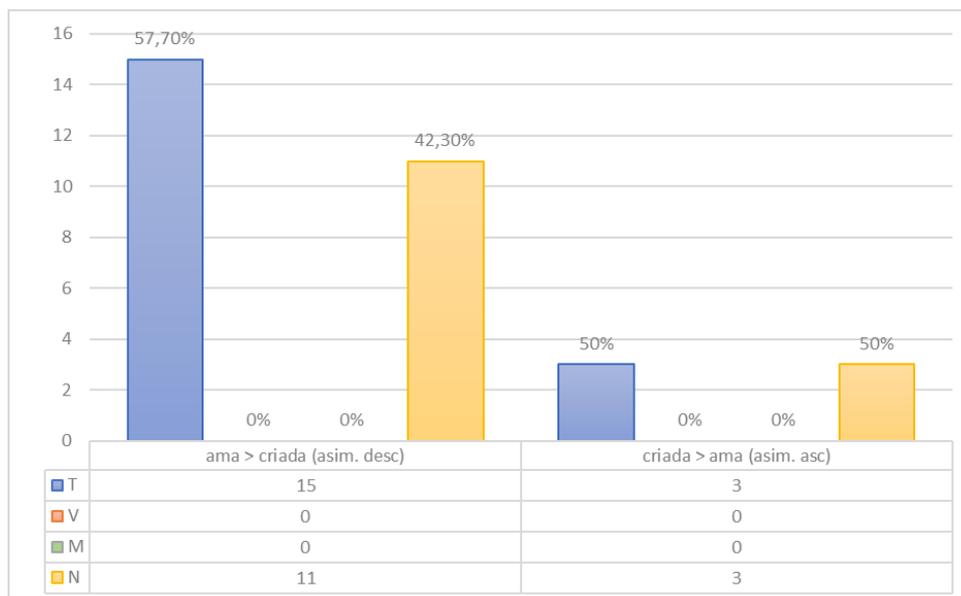
Esta realidad se vincula a lo que discuten Brown y Gilman (2003 [1960]), recuperado por Albuquerque (2020, p. 47): “el superior siempre trata a su subordinado con la forma T y recibe el V”. Siguiendo a King (2010b, p. 256 - 257), de los estudios de la literatura del Siglo de Oro, se verifica que el *vuestra merced* formaba parte del sistema V, mientras que el *tú* participaba del sistema T, destinado a los criados y a otras personas de bajo estatus.

Las formas y fórmulas nominales aparecen en el gráfico en el 42,9% de las díadas dirigidas por la criada y en el 25% de las conducidas por su amo. Se observa que la criada se dirige a su amo utilizando, en la mayoría de las ocasiones, el título genérico (*señor*), seguido por la fórmula afectiva (*señor de mi alma*). El amo, a su vez, le responde llamándola por (i) su nombre de pila (*Cristina*), (ii) el diminutivo (*Cristinica*) o (iii) el título de parentesco (*hija*) (ALBUQUERQUE, 2020, p. 48).

### 6.3 Las relaciones entre criada > < ama

En el gráfico 3, se encuentran los resultados cuantitativos referentes a las formas de tratamiento presentes en la díada criada > < ama. Las díadas que componen estos resultados son las interacciones entre la criada Cristina y su ama Leonarda tomadas del entremés “La cueva de Salamanca”. Se observa a la izquierda, en el gráfico, la indicación de las formas y fórmulas empleadas por la ama hacia su criada, y, a la derecha la dirección inversa, es decir, el trato de la criada hacia su superiora.

**Gráfico 3** – Formas de tratamiento en las relaciones entre criada > < ama en “La cueva de Salamanca”



Fuente: Albuquerque (2020, p. 49).

A diferencia de la dinámica entre criada y amo, en el gráfico 3 se verifica un distanciamiento del sistema presentado por Brown y Gilman (2003 [1960], p. 255) para el trato asimétrico. En contra de las expectativas de una relación de subordinación, en el gráfico se puede observar un tuteo recíproco entre ama y criada, en que la ama tutea a su criada (57,7%) y esta última le responde con la misma forma (50%). Se puede interpretar este resultado como vinculado a la singularidad de la relación en cuestión, que deja explícito el vínculo de amistad entre los personajes. A modo de ejemplo, traemos a continuación una parte del diálogo entre la criada Cristina y su ama Leonarda en un momento en que se encuentran solas en la casa.

(4) CRISTINA: Mil veces temí que con **tus** extremos **habías** de estorbar su partida y nuestros contentos.

LEONARDA: ¿**Pusiste** la canasta en cobro?  
 (“La cueva de Salamanca” fol. 248v)

El dato está acorde con lo que discute King (2010a, p. 540) sobre el empleo del tuteo mutuo entre amigas, a diferencia de los hombres, que suelen utilizar el *vos* en este mismo tipo de relación. Al parecer, según King (2010a, p. 541), este comportamiento coincide con la conclusión de Moreno (2002, p. 37), quien afirma que, en el Siglo de Oro, “era más importante que dos hombres se mostrasen respecto que intimidación, lo cual les importaba más a las mujeres”. En efecto King (2010b, p. 249) afirma que el sexo es el factor predominante en la elección de los patrones de tratamiento entre amigas en

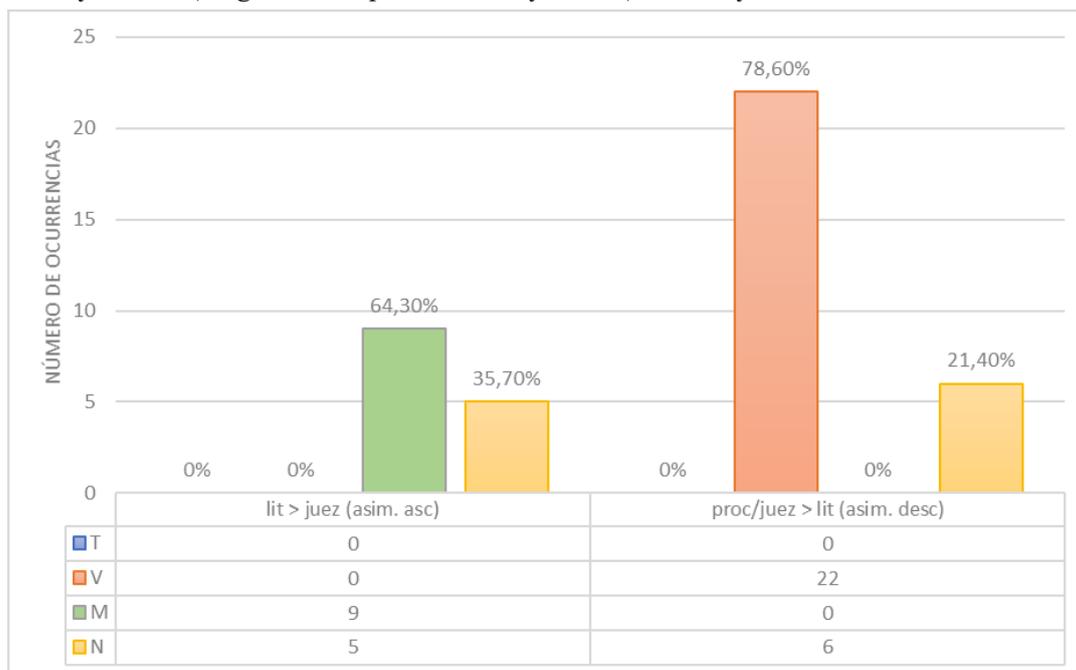
la España de la Edad de Oro. Importa mencionar que pese la asimetría en los papeles sociales (ama/criada), en la relación entre Cristina y Leonarda hay evidencias de intimidad y complicidad.

En cuanto a las formas y fórmulas nominales, hay un porcentaje de 50% en las enunciaciones de la criada, la que siempre se dirige a su superiora con el título genérico (*señora*). El uso de esta forma parece ser, de acuerdo con Albuquerque (2020, p. 51), el más expresivo indicador de subordinación entre criada y ama, puesto que, en términos pronominales, las participantes se tutean en las interlocuciones. Las formas y fórmulas nominales aparecen en un 42,3% en las diálogos conducidas por la ama, que responde a su sirviente primero por su nombre (*Cristina*), seguido del uso del diminutivo (*Cristinica*) y de la forma afectiva (*niña*).

#### 6.4 Las relaciones asimétricas en el ambiente jurídico (litigante > < procurador/ juez)

En el gráfico 4, aparecen las formas de tratamiento que se dan en las relaciones asimétricas en ambiente jurídico (litigante > < procurador/ juez) en el entremés “El juez de los divorcios”. Los datos en análisis son los diálogos que Mariana, Doña Guiomar y Aldonza de Minjaca desempeñan ante la autoridad del juez, como también las respuestas que reciben en el tribunal, tanto del juez como del procurador que participan de la interlocución. Así pues, el gráfico incorpora a la izquierda la indicación de las formas y fórmulas empleadas por las litigantes hacia el juez, y a la derecha, la dirección inversa, es decir, el trato de las autoridades del juez y el procurador hacia las litigantes.

**Gráfico 4** – Formas de tratamiento en las relaciones asimétricas en el ambiente jurídico (litigante > < procurador/ juez) en “El juez de los divorcios”



Fuente: Albuquerque (2020, p. 52).

El gráfico muestra que las litigantes se dirigen al juez utilizando el respetuoso *vuestra merced* (64,3%), forma de la deferencia; de esta autoridad, recibe el *vos* (78,6%) y ningún otro tipo de pronombre.

- (5) MARIANA: **Vuesa merced**, *señor juez*, me descase, si no **quiere** que me ahorque; **mire, mire** los surcos que tengo por este rostro, de las lágrimas que derramo cada día por verme casada con esta anatomía.
- JUEZ: No **lloréis**, *señora*; **bajad** la voz y **enjugad** las lágrimas, que yo **os** haré justicia.
- MARIANA: **Déjeme vuesa merced** llorar, que con esto descanso. [...] (“El juez de los divorcios” fol. 220v)

Como esperado, se confirma la alta frecuencia de la forma deferencial *vuestra merced* en una relación con evidente distinción de poder entre los interlocutores, consonante a lo que observa King (2010a, p. 541). Si consideramos el sistema binario de Brown y Gilman, lo esperado sería el trato T por parte del procurador y del juez. Sin embargo, se trata de un ambiente formal de interlocución, que implica una liturgia; desde ahí, el *vos* configura como un trato intermediario y cortés a la vez.

Concerniente a las formas y fórmulas nominales, observamos su mayor frecuencia en las enunciaciones de las litigantes (35,7%); las autoridades seleccionan esas fórmulas en un porcentaje inferior (21,4%). Al juez, las litigantes destinan, en esta orden de frecuencia: la fórmula señor + título de trabajo o actividad (*señor juez*); el título genérico (*señor*) y la fórmula señor + posesivo (*señor mío*). A su vez, los personajes en posición de poder usan categóricamente el título genérico *señora*.

### Consideraciones finales

Guiamos el presente estudio a partir de la consideración de tres cuestiones centrales, las que reproducimos en estas palabras finales: (i) ¿Qué especificidades guardan los enunciados de las mujeres cervantinas en lo concerniente al uso de las formas de tratamiento en los entremeses seleccionados?; (ii) ¿En qué medida es posible correlacionar las formas de tratamiento pronominales y nominales usadas por Cervantes con la representación de los papeles sociales en el género literario entremés?; y (iii) ¿Hasta qué punto las situaciones interaccionales implicadas en los entremeses intervienen en el modo como se manifiestan las formas de tratamiento en la muestra?

Referente a las especificidades que guardan los enunciados de las mujeres cervantinas, respecto al uso de las formas de tratamiento, constatamos situaciones en las que el factor sexo sobresale en la elección de las formas de tratamiento. El análisis cuantitativo

permitió averiguar que la categoría sexo parece interferir de forma más directa en situaciones de mayor familiaridad, como en las relaciones amorosas (mujer > < hombre) y de amistad (criada > < ama). La clase social de los interlocutores y el ambiente de la interlocución son factores que ejercen mayor influencia en la dimensión del poder (criada > < amo; litigante > < procurador/juez) y entre desconocidos (criada/ama > < estudiante)<sup>5</sup>. Según Albuquerque (2020, p. 56), “el diálogo entre criada y ama constituye un ejemplo claro de situación en que el factor sexo interfiere en el trato, una vez que, a diferencia de la conversación entre la sirviente y su señor, se observa un tuteo mutuo.”

En lo que se refiere a la importancia que el género literario desempeña en la distribución del sistema alocutivo, nuestros resultados corroboran la hipótesis de una posible relación de este género con los tratamientos utilizados. Los entremeses se caracterizan por representar clases sociales diferentes de las comedias: los personajes del primero pertenecen a las clases media y baja, y del último, a la clase alta de la sociedad del Siglo de Oro. Esta realidad incide, obviamente, sobre las formas de tratamiento, puesto que se trata de un fenómeno íntimamente vinculado a la estructura social. Albuquerque (2020, p. 56) registra que una de las interacciones que mejor ilustran esa diferencia entre los dos géneros teatrales es en la que se encuentran criada y amo. Siguiendo a King (2010b, p. 256), es uso frecuente en los entremeses el tuteo de amo a criado/a y el empleo de *vuestra merced* en la situación inversa (de poder ascendente). Por otro lado, en las comedias, se encuentra el tuteo mutuo en este tipo de relación.

Finalizamos este debate sintetizando la respuesta al tercer cuestionamiento. Respecto a la posibilidad de interferencia de las situaciones interaccionales proporcionadas por las historias de los entremeses en el modo como se manifiestan las formas de tratamiento en el *corpus*, Albuquerque (2020) argumenta que la narrativa interfiere de forma directa en la utilización de las variantes, pues, entre los dos entremeses analizados, hay una evidente variación en la frecuencia de uso de las formas T/tú, V/vos, M/vuestra merced y N/Formas y fórmulas nominales. Por una cuestión de espacio, no se ha ilustrado este resultado en el presente estudio, pero juzgamos conveniente sintetizarlo. En la muestra “El juez de los divorcios” la forma *vos* es predominante (61,9%), ya que se trata del tratamiento utilizado por el juez y el procurador para dirigirse a las litigantes a lo largo de la obra. En “La cueva de Salamanca” predomina el trato *tú* (32,9%), con una proporción no tan distante del *vos* (24,2%). Albuquerque (2020) observa que la diferencia temática de las dos narrativas interviene en la manifestación de las formas pronominales y nominales. Se espera que en una historia que se desarrolla en el espacio íntimo del hogar, como es el caso de “La cueva de Salamanca”, predomine el *tú*, trato de la intimidad y familiaridad (BROWN; GILMAN, 2003 [1960], p. 254). En cambio, en una narrativa que transcurre en un tribunal, tal como es “El juez de los divorcios”, es natural el descenso en la frecuencia de uso de esta forma de tratamiento.

---

<sup>5</sup> Por los límites de espacio, no se retoman los resultados de esta diada en el presente texto. Al lector interesado, recomendamos retomar el estudio de Albuquerque (2020).

## Referencias

ALBUQUERQUE, Camila R. Las dimensiones del poder y de la solidaridad en el uso de las formas de tratamiento: un estudio de las voces femeninas en entremeses cervantinos. Trabajo de fin de grado. Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/218831/Camila%20Rodrigues%20Albuquerque%20-%20TCC%20Espanhol%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acceso en: 20 jul. 2021.

BIDERMAN, Maria T. C. Formas de tratamento e estruturas sociais. *Alfa*: Revista de Lingüística, v. 18/19, p. 339-362. 1972-1973. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3520>. Acceso en: 16 jul. 2021.

BROWN, Roger; GILMAN, Albert. The pronouns of power and solidarity. In: PAULSTON, Christina Bratt; TUCKER, G. Richard (Ed.). *Sociolinguistics: The Essential Readings*. United Kingdom: Blackwell, 2003 [1960], p. 156-176.

CERVANTES, Miguel de. El juez de los divorcios. *Alicante*: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-juez-de-los-divorcios-0/>. Acceso en: 16 jul. 2021.

CERVANTES, Miguel de. La cueva de Salamanca. *Alicante*: Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2001. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-cueva-de-salamanca-0/>. Acceso en: 16 jul. 2021.

CONDE SILVESTRE, Juan C. *Sociolingüística histórica*. Madrid: Gredos, 2007.

DE JONGE, Robert.; NIEUWENHUIJSEN, Dorien. Formación del paradigma pronominal de las formas de tratamiento. In: COMPANY, Concepción (Ed.). *Sintaxis Histórica de la Lengua Española*. Segunda parte: la frase nominal. v. 2. Ciudad de México: UNAM Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 1595 - 1671.

FARACO, Carlos A. *Lingüística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

GONZÁLEZ, Luis M. G. La mujer en el teatro del Siglo de Oro español. Teatro: *Revista de estudios teatrales*, Alcalá de Henares, n. 6-7, p. 41-70, 1995. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58905115.pdf>. Acceso en: 1 mayo 2021.

KING, Jeremy. Cere monia y cortesía en la literatura del siglo de oro: Un estudio de las formas de tratamiento en español. In: HUMMEL, Martin; KLUGE, Bettina; LASLOP, María Eugenia V. (Ed.). *Formas y Fórmulas de Tratamiento en el Mundo Hispánico*. México/Graz: El Colegio de México/Karl-franzens Universität, 2010a, p. 531-550.

KING, Jeremy. The Role of Power and Solidarity in Politeness Theory: The Case of Golden Age Spanish. In: CULPEPER, Jonathan; KÁDÁR, Daniel (Ed.). *Historical (Im)politeness*. Berlin: Peter Lang, 2010b. p. 231-264.

KING, Jeremy. *Structuring Conversation: Discourse Markers in Cervantes's Entremeses*. Hispania, Maryland, v. 94, n. 4, p. 648-662, dez. 2011.

LABOV, William. *Principles of linguistic change, vol. 2: Social factors*. Oxford: Blackwell, 2001.

LAPESA, Rafael. *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos, S. A., 1981. Disponible en: <https://filologiaunlp.files.wordpress.com/2012/04/rafael-lapesa-historia-de-la-lengua-espanola.pdf>. Acceso en: 8 abr. 2021.

MEDINA MORALES, Francisca. Las formas nominales de tratamiento en el Siglo de Oro: Aproximación sociolingüística. Memoria de La Palabra: Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro, Burgos, La Rioja, España, v. 2, n. 1, p. 1329-1341, 2002.

OLIVIERI, Danielle T. La mujer casada en dos entremeses cervantinos. In: PERES, Lygia Rodrigues Vianna; PACHECO, Liège Rinaldi de Assis (Ed.). Actas del congreso internacional «Culturas globalizadas: del Siglo de Oro al siglo XXI». Pamplona: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Navarra, 2017. p. 281-293. Disponible en: [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/43608/1/BIADIG\\_39\\_Theodoro.pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/43608/1/BIADIG_39_Theodoro.pdf). Acceso en: 1 mayo 2021.

PARK, Chul. La libertad femenina en los entremeses de Cervantes: el juez de los divorcios y el viejo celoso. *Anales Cervantinos*, Madrid, v. 35, p. 111-125, 1999. Disponible en: <https://analescervantinos.revistas.csic.es/index.php/analescervantinos/article/view/118/117>. Acceso en: 30 abr. 2021.

PEDROVIEJO ESTERUELAS, Juan M. Las formas de tratamiento pronominales y verbales referentes a la segunda persona del singular y las fórmulas de tratamiento nominales en entremeses del siglo XVII. *Hipertexto*, Rio Grande Valley, Texas, n. 15, p. 156-180, 2012. Disponible en: [https://www.utrgv.edu/hipertexto/\\_files/documents/articles/hipertexto-15/juan-manuel-pedroviejo.pdf](https://www.utrgv.edu/hipertexto/_files/documents/articles/hipertexto-15/juan-manuel-pedroviejo.pdf). Acceso en: 25 mayo 2021.

SÁNCHEZ LLAMA, Iñigo. La lente deformante: la visión de la mujer en la literatura de los siglos de oro. In: MARTÍN, Manuel García (Org.). *Estado actual de los estudios sobre el Siglo de Oro: actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*. Salamanca, v. 2, p. 941-948, 1993. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso\\_2\\_2\\_051.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso_2_2_051.pdf). Acceso en: 25 abr. 2020.



## CANTOS NOTURNOS: TRÊS POEMAS DE *CANTOS DE VIDA Y ESPERANZA* DE RUBÉN DARÍO

Marina Barzaghi de Laurentiis<sup>1</sup>

Adriana Kanzepolsky<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é o propor uma leitura de três poemas de Rubén Darío do livro *Cantos de vida y esperanza, los Cisnes y Otros poemas* (1905): o primeiro “Nocturno”, o segundo “Nocturno” e “Lo fatal”. A leitura proposta parte das considerações de Sylvia Molloy (2016) acerca da constituição do sujeito poético dariano no ensaio “Voracidad y solipsismo en la poesía de Darío”, e das colocações de Adriana Astutti (2001) acerca dos *textos de ensueño* darianos, para percorrer o caminho indicado por Molloy (2016), no qual, ante a impossibilidade de ser assimilado pelo eu, o vazio aparece como limite, como perda e como queda.

**Palavras chaves:** Rubén Darío; Cantos de vida y esperanza; Nocturnos; Lo fatal.

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es proponer una lectura de tres poemas de Rubén Darío del libro *Cantos de vida y esperanza los Cisnes y Otros poemas* (1905); el primer “Nocturno”, el segundo “Nocturno” y “Lo fatal”. La lectura propuesta parte de las consideraciones de Sylvia Molloy (2016) acerca de la constitución del sujeto poético dariano en el ensayo “Voracidad e solipsismo en la poesía de Darío”, y de las colocaciones de Adriana Astutti (2001) acerca de los textos de ensueño darianos, para proseguir el camino señalado por Molloy (2016), en el que, frente a imposibilidad de que sea asimilado por el yo, el vacío aparece como límite, como pérdida y como caída.

**Palabras clave:** Rubén Darío; Cantos de vida y esperanza; Nocturnos; Lo fatal.

Em seu ensaio “Voracidad y solipsismo en la poesía de Darío”, publicado pela primeira vez em 1980, Sylvia Molloy (2016) propõe que há dois movimentos que constituem a poesia dariana: a necessidade de assimilar – voracidade – e a necessidade de se isolar – solipsismo. Movimentos estes que, apesar de parecerem opostos, têm o mesmo fundamento, pois ambos apresentam o desejo do sujeito dariano ante o *outro*, que, de acordo com Molloy, em Darío é “un vacío, espacio blanco donde la voz poética no se asienta y donde el yo [...] no es” (MOLLOY, 2016, p. 311). Com foco principalmente nos poemas do livro *Prosas profanas*, a escritora afirma que em seu “solipsismo voraz”

<sup>1</sup> Mestranda em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (USP)

<sup>2</sup> Doutora em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana (USP). Pós-Doutorado em Teoria Literária (UNICAMP). Professora da Universidade de São Paulo.

(MOLLOY, 2016, p. 313), o sujeito poético dariano constitui um lugar de representação privado, assentado em um movimento dual, no qual diante do vazio, ao mesmo tempo, anseia por preenchê-lo e se afasta para não ser preenchido.

Esta sensação de horror ao vazio e o desejo de ocupá-lo, para além do nível do texto, constitui uma característica do modernismo hispano-americano como um todo. De acordo com Octavio Paz (1965) em “El caracol y la sirena”, o que unia os escritores do modernismo, em um primeiro momento, era justamente o reconhecimento de um vazio cultural na literatura em língua castelhana que deveria ser preenchido, de maneira a criar no continente uma literatura cosmopolita e universal. Isto é, diante do reconhecimento de um deserto literário, os escritores se reuniam em torno de um projeto de modernização literária, com o objetivo de integrar a literatura do continente à modernidade, que para muitos tinha como centro a França (SISKIND, 2016). Por isso mesmo, nessa busca de atualizar as letras hispano-americanas, Darío assimilou uma série de elementos da literatura francesa, e, assim, flexibilizou as acentuações e cesuras de formas métricas consagradas na língua espanhola, como o alexandrino ou o dodecassílabo; utilizou-se de artifícios poéticos como *enjambements* e propôs o uso de um vocabulário extenso que não pertencia à literatura em língua espanhola.

As assimilações e inovações poéticas do modernismo, em especial as rítmicas, colocaram a literatura finissecular hispano-americana em consonância com outras correntes da literatura moderna. Por isso, é preciso recordar a importância da questão rítmica para Darío e seus contemporâneos. De acordo com Paz (1965), no modernismo, em consonância com o simbolismo francês, o universo é entendido como um sistema de correspondências que se organizam a partir do ritmo. É este ritmo organizador do universo que o poeta deve transmitir com seus poemas. Pela poesia, pela transmissão do ritmo do universo a partir do ritmo individual do poeta, a linguagem torna possível a junção do homem com o cosmos.

Se desde a publicação de *Azul...*, em 1888, e *Prosas Profanas*, em 1896, as inovações e assimilações rítmicas foram ressaltadas por críticos literários e escritores da época, como Juan Valera (1988) e José Enrique Rodó (2005), de acordo com Hervé Le Corre (2007), no livro seguinte, *Cantos de vida y esperanza*, o poeta radicaliza ainda mais o uso original de cesuras, acentuações e *enjambements*, o que cria uma continuidade entre as obras, na qual justamente o ritmo aparece como fundamento. Ainda segundo o crítico francês, com a intensificação das inovações formais e rítmicas no livro de 1905, é possível apreender a conformação de novas modulações de voz na poética dariana, que se constroem na conexão entre um sujeito privado e a coletividade, de maneira que desponta em sua poesia um sujeito histórico.

Em direção similar, Enrique Foffani (2007, p. 43) afirma que o ritmo na poesia dariana é “un ritmo que cambia con el tiempo, un ritmo que comienza a no ritmar en su absoluto con las esferas como aquel *ama tu ritmo y ritma tus acciones*”. Este ritmo em

*Cantos de vida y esperanza* é resultado de múltiplas entonações que podem ser percebidas ao longo dos poemas, e que conjugam uma voz pessoal, um “eu” marcado, como o que aparece no primeiro verso do poema liminar, em que lemos “Yo soy aquel que ayer no más decía” (DARÍO, 2016, p. 91), com uma voz coletiva, como nos últimos versos do poema que encerra o livro: “¡y no saber adónde vamos, / ni de dónde venimos!...” (DARÍO, 2016, p. 154). O crítico também assinala que *Cantos de vida y esperanza* é um livro que olha para o presente, para os acontecimentos do momento, e que é justamente através deste sujeito plural e suas distintas modulações de voz que o poeta pode transformar o presente em matéria poética e cantá-lo. Por outro lado, *Prosas profanas*, ainda de acordo com Foffani (2007), seria um livro que olha para o passado.

No que diz respeito a temporalidades distintas entre os dois livros, vale notar que em muitos poemas de *Cantos de vida y esperanza* – inclusive no poema de abertura – há uma contraposição entre o passado de juventude e o presente do sujeito poético, na qual o primeiro aparece como a “primavera da vida” em contraste com o outono que representa o segundo. Ideia essa expressa pelo próprio poeta em *História de mis libros*:

Si *Azul...* simboliza el comienzo de mi primavera, y *Prosas profanas* mi primavera plena, *Cantos de Vida y Esperanza encierra* las esencias y savias de mi otoño. He leído, no recuerdo ya de quién, el elogio del otoño; mas, ¿quién mejor que Hugo lo ha hecho con el encanto profundo de su selva lírica? La autumnal es la estación reflexiva. La naturaleza comunica su filosofía sin palabras, con sus hojas pálidas, sus cielos taciturnos, sus opacidades melancólicas. El ensueño se impregna de reflexión. (DARÍO, 2007, p. 15).

A estes textos que Darío denomina como pertencentes à sua primavera da vida, Adriana Astutti denomina “*textos de ensueño*” (ASTUTTI, 2001, p. 94). Notadamente, aqueles de *Azul...* e os primeiros 33 poemas de *Prosas profanas*, ou seja, desde “Era un aire suave...” até “Reino interior”, com exceção do poema “La página blanca”. Para qualificá-los dessa maneira, Astutti (2001) recupera as reflexões que Gastón Bachelard (1996) faz sobre o devaneio [*rêverie*] e o sonho [*rêve*] na introdução do livro *Poética do devaneio*, e propõe que em Darío, o devaneio (*ensoñación* no texto de Astutti) se une à forma literária dos contos de fadas para povoar o universo de sua poesia de princesas, castelos, carruagens, como uma resposta ao mundo moderno.

De acordo com Bachelard (1996), ao contrário do sonho, no qual não temos possibilidade de intervenção, e apenas podemos assistir passivamente para depois transformarmos em relato, no devaneio é possível ter a intervenção da consciência. Por isso, o devaneio, diferente dos sonhos que podem ser pesadelos, sempre é de felicidade, pois “O devaneio poético é um devaneio cósmico. É uma abertura para um mundo belo, para mundos belos” (BACHELARD, 1996, p. 15), é onde a alma encontra seu repouso. No caso do sujeito poético dariano, seria então justamente neste mundo, neste reino

interior no qual se encontra um sujeito solipsista – ainda que voraz – criado em seus “textos de ensueño”, denominados textos de devaneio adiante, que o desejo do eu se tornaria possível (ASTUTTI, 2001).

Porém, quando em seus *Cantos de vida y esperanza*, o sujeito se volta para o presente e encara a temporalidade moderna, o que se tem é a abertura do reino interior de um sujeito privado ao exterior. Este movimento exige do sujeito poético outra maneira de cantar. No entanto, adverte Foffani (2007), “el deseo que palpita debajo de estos cantos de vida y esperanza no responde a una concepción exclusivamente optimista de la existencia humana” (FOFFANI, 2007, p. 20). Nesse sentido, retomando o ensaio de Molloy (2016), de acordo com a escritora, quando, sem poder se conter dentro de seu “reino interior”, o **eu** se depara com a impossibilidade de assimilar o outro, sua voracidade não pode se sustentar e seu desejo se volta contra si mesmo. São poemas nos quais, o sujeito se desfaz, se desintegra, e nos quais o vazio, o outro, aparece como limite, como perda e como queda. Os textos de devaneio desaparecem, e em alguns poemas do livro o que se ouve é um canto no qual a esperança dá lugar à desesperança e à angústia. Poemas que interrogam sobre questões existenciais e falam sobre a fatalidade da vida.

### **O vazio como limite e como perda em dois “Nocturno”**

A primeira estrofe do primeiro “Nocturno” de *Cantos de vida y esperanza* expressa justamente o fim da primavera em que foram escritos os textos de devaneio:

Nocturno

Quiero expresar mi angustia en versos que abolida  
dirán mi juventud de rosas y de ensueños,  
y la desfloración amarga de mi vida  
por un vasto dolor y cuidados pequeños

Y el viaje a un vago Oriente por entrevistados barcos,  
y el grano de oraciones que floreció en blasfemia,  
y los azoramientos del cisne entre los charcos  
y el falso azul nocturno de inquirida bohemia.

Lejano clavicordio que en silencio y olvido  
no diste nunca al sueño la sublime sonata,  
huérfano esquife, árbol insigne, obscuro nido  
que suavizó la noche de dulzura de plata...

Esperanza olorosa a hierbas frescas, trino  
del ruseñor primaveral y matinal,  
azucena tronchada por un fatal destino,  
rebusca de la dicha, persecución del mal...

El ánfora funesta del divino veneno  
que ha de hacer por la vida la tortura interior,  
la conciencia espantable de nuestro humano cieno

y el horror de sentirse pasajero, el horror

de ir a tientas, en intermitentes espantos,  
hacia lo inevitable, desconocido, y la  
pesadilla brutal de este dormir de llantos  
¡de la cual no hay más que Ella que nos despertará!

(DARÍO, 2016, p. 121-122).

Neste poema, o sujeito se constrói ao longo da primeira estrofe como alguém que olha para o passado, aquilo que classifica como sendo “de rosas y ensueños” e o contrasta com o presente, no qual passou pela “defloración amarga” de sua vida. Considerando a leitura de Astutti (2001), vale notar o uso da palavra “defloración” em contraposição à “rosa” da juventude, flor que, assim como outras tantas flores povoam os textos darianos de *Prosas profanas*. De fato, ao longo deste “Nocturno” é possível identificar alguns signos comuns aos textos de devaneio, que aqui, porém, parecem chegar ao limite, como o “cisne”, o “azul” ou o “vasto Oriente” na segunda estrofe, elementos também presentes em “Sonatina”, por exemplo, poema em que se conta a espera de uma princesa, e no qual tais elementos povoam seus castelos e seus pensamento. Em “Nocturno” eles constroem versos com imagens antitéticas que, em *Historia de mis libros*, o poeta mesmo destaca para afirmar que: “[s]í, más de una vez pensé en que pude ser feliz, si no se hubiera opuesto ‘el rudo destino’”<sup>3</sup>(DARÍO, 2007, p. 18).

As antíteses aparecem ao longo de todo o poema, ao menos até a penúltima estrofe. No entanto, na terceira estrofe há uma construção particularmente interessante em que lemos: “Lejano clavicordio que en silencio y olvido/ no diste nunca al sueño la sublime sonata” (DARÍO, 2016, p. 122). Nestes versos estão presentes as únicas palavras do campo semântico da música do “Nocturno”, e a afirmação de que o *clavicordio* está em “silencio y olvido” é acompanhada de uma aliteração em “s” (silencio/sueño/sublime/sonata), como uma oposição entre palavra e som. Sabe-se que na poesia dariana é comum encontrar palavras que se referem à instrumentos musicais como a flauta de Pã ou a lira e Apolo. No que diz respeito ao clavicordio, que aqui aparece em silêncio, ele também está presente nas “Palabras liminares” de *Prosas profanas* (DARÍO, 2016), prólogo tido como uma síntese do projeto literário do poeta, no qual lemos: “Mi órgano es un viejo clavicordio pompadour, al son del cual danzaron sus gavotas alegres abuelos; y el perfume de tu pecho es mi perfume, eterno incensario de carne, Varona inmortal, flor de mi costilla” (DARÍO, 2016, p. 08); da onde pode-se depreender que é um dos instrumentos próprios do fazer poético dariano. Este fato acentua a oposição entre palavra e som, pois, se o sujeito afirma que o fazer poético está em silêncio, o faz justamente a partir da própria poesia.

Ainda na terceira estrofe, vale notar o uso da palavra “esquife”, que também apa-

<sup>3</sup> “[E]l rudo destino” é uma expressão que aparece em “La dulzura de Angelus”, terceiro poema da parte “Otros poemas” de *Cantos de vida y esperanza*.

rece em “La dulzura de Angelus”, outro poema da terceira parte de *Cantos de vida y esperanza*, no qual lemos: “mientras el pobre esquife en la noche cerrada/ va en las hostiles olas huérfano de la aurora...” (DARÍO, 2016, p. 120). Astutti (2001), no texto já citado, destaca que antes da publicação de *Cantos...* é possível encontrar a embarcação em “Coloquio de los centauros”, no qual lemos:

En la isla en que detiene su esquife el argonauta  
del inmortal Ensueño, donde la eterna pauta  
de las eternas líras se escucha isla de oro  
en que el tritón elige su caracol sonoro  
y la sirena blanca va a ver el sol un día  
se oye el tropel vibrante de fuerza y de armonía.

(DARÍO, 2016, p. 35).

De acordo com a crítica, no poema de “Prosas profanas” o esquife se relaciona com os devaneios e tem como função levar o eu poético à harmonia. Porém, tanto no em “La dulzura de Angelus” como no primeiro “Nocturno”, a figura é distinta. Para Astutti (2001) nesses poemas, que aqui estamos chamando de textos de angústia, a embarcação adquire outra função: de levar o eu a sua diluição. Processo que no primeiro Nocturno pode ser notado pela presença/ausência da marca de primeira pessoa, que aparece no singular na conjugação de “querer”, no primeiro verso, e nos pronomes possessivos nos versos seguintes, e da segunda estrofe em diante não mais aparece. De fato ao longo do poema, os versos parecem se distanciar de um eu bem marcado, transformando a angústia do sujeito da primeira estrofe em reflexões mais gerais sobre a vida.

Também se nota que, em consonância com as observações de Le Corre (2007), este percurso no qual o eu se dilui é acompanhado por uma série de mudanças acentuais, *enjambements* entre os hemistíquios dos alexandrinos, entre os versos e entre estrofes que se intensificam conforme o poema avança. Na terceira estrofe, por exemplo, no verso que está o esquife (huérfano esquife, árbol insigne, obscuro nido), há uma mudança acentual bastante perceptível que subverte a separação de hemistíquios e cria um verso tripartite; logo na sequência, na quarta estrofe há um *enjambement* entre versos em: “Esperanza olorosa a hierbas frescas, trino / del ruiseñor primaveral y matinal...”; seguido de um outro entre hemistíquios, cuja cisão se dá na palavra prima/veral. Há então alguns versos alexandrinos mais regulares, nos quais a marca da primeira pessoa reaparece, porém desta vez no plural em: “la conciencia espantable de nuestro humano cieno”. Essa regularidade termina em um *enjambement* entre as duas últimas estrofes, em: “y el horror de sentirse pasajero, el horror/ de ir a tientas, en intermitentes espantos”, que então é seguido de verso versos nos quais encaminha o “nosotros” para limite do poema, até que se encontre “Ella”, a morte, que “nos despertará”, encontrando assim o limite do pesadelo da vida.

Ou seja, ao longo deste caminho, o sujeito não apenas se afasta de seus devaneios,

constatando que eles se tornaram algo do passado, que não mais existem em seus versos de angústia, mas encara a própria vida primeiro como um sonho, depois como um pesadelo que só pode ter fim com que está a espera no fim do poema, de maneira que no primeiro “Nocturno” a juventude, a esperança, os devaneios e a própria vida encontram seu limite.

No segundo “Nocturno” de *Cantos de vida y esperanza* o que se apresenta não é mais um eu poético que olha para o passado de rosas e devaneios para constatar que ele chegou ao fim, mas um sujeito que se coloca diretamente no presente e constata a perda de seu próprio reino, de seu mundo de devaneios. Lemos:

#### Nocturno

Los que auscultasteis el corazón de la noche,  
los que por el insomnio tenaz habéis oído  
el cerrar de una puerta, el resonar de un coche  
lejano, un eco vago, un ligero ruido...

En los instantes del silencio misterioso,  
cuando surgen de su prisión los olvidados,  
en la hora de los muertos, en la hora del reposo,  
¡sabréis leer estos versos de amargor impregnados!...

Como en un vaso vierto en ellos mis dolores  
de lejanos recuerdos y desgracias funestas,  
y las tristes nostalgias de mi alma, ebria de flores,  
y el duelo de mi corazón, triste de fiestas.

Y el pesar de no ser lo que yo hubiera sido,  
y la pérdida del reino que estaba para mí,  
el pensar que un instante pude no haber nacido,  
¡y el sueño que es mi vida desde que yo nací!

Todo esto viene en medio del silencio profundo  
en que la noche envuelve la terrena ilusión,  
y siento como un eco del corazón del mundo  
que penetra y conmueve mi propio corazón.

(DARÍO, 2016, p. 146-147).

A primeira característica que chama atenção é que no início o eu poético se dirige a interlocutores, aqueles que saberão ler seus versos, com quem ele pode compartilhar estas noites de insônia. Ou seja, não se trata unicamente de um sujeito solipsista, que afirma sua individualidade no embate com o outro, ao mesmo tempo em que tenta assimilá-lo, mas de um sujeito que conversa com semelhantes. Postura distinta da que o eu dariano assume em suas “Palabras liminares” de *Prosas profanas*, nas quais critica o público leitor, que identifica como *Celui-qui-ne-comprend-pas*, e afirma que sua poesia é individual.

Se na primeira estrofe o eu poético determina seu interlocutor, na segunda, ele determina o momento em que seus versos devem ser lidos. São “los instantes del silencio misterioso”, “la hora de los muertos”, “la hora de reposo”, que anunciam os versos

“de amargor impregnados”. Ou seja, o que se lê é a predominância do pessimismo e da angústia desde o início do poema. Nesse sentido, vale notar que apesar de no segundo “Nocturno” também ser possível identificar um sujeito poético que contrapõe presente e passado, a relação com o passado aparece de maneira diferente do que no primeiro “Nocturno”, no qual, ainda que sendo negados, muitos elementos que constroem o poema remetem aos versos de devaneio. Ao contrário, no segundo “Nocturno” quase não aparecem elementos que nos levam aos poemas de *Prosas profanas*, o que há de notável é, sim, a presença de um vocabulário urbano, que ambienta o eu poético na cidade e em uma temporalidade presente.

É apenas na terceira estrofe que vemos uma menção direta ao passado, do qual restam “lejanos recuerdos” e “tristes nostalgias”, lembranças de uma alma “ebria de flores”, de um coração “triste de fiestas”. À medida que o movimento de verter suas dores segue, o sujeito afirma o pesar “de no ser lo que hubiera sido”, e coloca a própria existência em xeque em “y pensar que un instante / pude no haber nacido”, e finalmente a perda de seu reino em: “el reino que estaba para mí”. Diante destas constatações o sujeito sequer espera a morte para acordá-lo deste sonho que é a vida, como no primeiro “Nocturno”. Dessa maneira, se, com Astutti (2001) considerarmos que o “Reino interior” é o destino mesmo dos textos de devaneio o sujeito em seus “versos de amargura” do segundo “Nocturno” parece lamentar a perda deste lugar deste lugar privado, de um mundo no qual o eu pode desejar.

Vale notar a antitética expressão “tristes de fiestas”. Para analisá-la, Pedro Salinas (2005) recorre ao primeiro poema de *Prosas profanas*, “Era un aire suave...” O crítico argumenta que ao se comparar a representação da noite deste poema com o “Nocturno” se torna possível apreender a expressão, pois ela apresenta justamente a dualidade de significados que a noite adquire na poesia de Darío. Assim, enquanto em “Era un aire suave” lemos:

Era un aire suave, de pausados giros;  
el hada Harmonía ritmaba sus vuelos;  
e iban frases vagas y tenues suspiros  
entre los sollozos de los violoncelos.

(DARÍO, 2016, p. 11).

e encontramos uma festa com “pausados giros”, “tenues suspiros” e “violoncelos”, na qual a “hada Harmonía ritmaba sus vuelos”, e o riso da Divina Eulalia ecoa por todos o poema com a repetição dos versos “La divina Eulalia rie rie rie” e “rie rie ri ela divina Eulalia” (DARÍO, 2016, p. 11-12). Na primeira estrofe do “Nocturno” encontramos uma noite de insônia, na qual os sons são o “cerrar de una puerta”, o “resonar de un coche” e um “ligero ruido”, ou seja, sons da cidade.

Na mesma direção, em ambos os poemas há uma aliteração de “r” fundamental na construção do ambiente. No caso do “Nocturno”, esta aliteração se concentra na primeira estrofe, justamente com os barulhos da cidade (cerrar / ressonar / ligero / ruido), enquanto em “Era un aire suave” se concentra na risada harmoniosa de Eulalia, que espalha sua sonoridade melódica entre os versos. Além disso, vale lembrar que no poema de *Prosas profanas* há uma aliteração em “s”, perceptível desde a primeira estrofe, com os “tenues suspiros” e os violoncelos (DARÍO, 2016, p. 11), que traz ainda mais suavidade para esta noite de festas. Por outro lado, no “Nocturno”, podemos destacar a aliteração de “c” seguido de “o” ou “u”, bastante perceptível na última estrofe (eco, como, conmueve, corazón), mas que ecoa por todo o poema através da repetição sistemática da palavra “corazón”. Ou seja, em cada um dos poemas elementos similares ambientam o sujeito poético em uma noite distinta: uma festa com música harmoniosa em um, e uma noite de insônia em que o sujeito ouve barulhos urbanos em outro.

Além da repetição de “corazón” outras repetições merecem ser destacadas: as palavras “eco”, “noche”, “silencio” aparecem nos primeiros e nos últimos verbos e, dessa forma, conectam o início e o fim do poema. Assim, como quem acorda de um pesadelo em que a esperança está perdida, na última estrofe somos levados ao mesmo ambiente da primeira estrofe, e o eu poético deixa de verter suas angústias para se colocar no lugar dos que que escutam o coração da noite (los que auscultasteis el corazón de la noche) a quem se dirigia. Nesse percurso, nesse mergulho nos versos derramados ao longo do poema, os barulhos da cidade do “corazón de la noche”, o “eco vago” e o “ligero ruido” dão lugar ao “eco del corazón del mundo” que penetra e comove o coração do eu poético.

Isto é, se, como nos fala Paz (1965), o poeta do modernismo é o transcritor do universo, no segundo “Nocturno” parece ser que, justamente deixando-se penetrar pelo mundo, o sujeito poético esvaziado em seu embate com o outro pode entender estes ritmos universais, ainda que sejam distintos daqueles de outros poemas. Pois definitivamente não é a ordenada “retórica divina” (DARÍO, 2016, p. 78) de “Ama tu ritmo”, de *Prosas profanas*, nem um “aire suave de pausados giros” (DARÍO, 2016, p. 11) sequer os risos de Eulalia, ou o lamento da princesa de “Sonatina”, o que escutamos quando “surgen de su prisión los olvidados”. No entanto, há um ritmo que vem dos ruídos urbanos e preenche o coração deste eu esvaziado.

### **O vazio como queda em “Lo fatal”**

Com relação a “Lo fatal”, diferentemente dos “Nocturno”, o “eu” aparece diluído desde o início, e seu percurso é construído pelo eu poético a partir de formas como máximas, ou seja, constatações expressas como se fossem uma verdade amplamente aceita. Lemos:

### Lo fatal

Dichoso el árbol, que es apenas sensitivo,  
y más la piedra dura porque esa ya no siente,  
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,  
ni mayor pesadumbre que la vida consciente.

Ser y no saber nada, y ser sin rumbo cierto,  
y el temor de haber sido y un futuro terror...  
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,  
y sufrir por la vida y por la sombra y por

lo que no conocemos y apenas sospechamos,  
y la carne que tienta con sus frescos racimos,  
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,  
¡y no saber adónde vamos,  
ni de dónde venimos!...

(DARÍO, 2016, p. 154).

Na primeira estrofe, percebemos que cada um dos versos é dedicado a um elemento, o primeiro, à árvore, que é apenas sensitiva, o segundo, à pedra, que já não sente, o terceiro, ao animal que tem a dor de ser vivo, e o último, ao homem que tem o peso da consciência. Constrói-se, assim, um caminho que se inicia na felicidade da pedra em não sentir e da árvore em não ter consciência, e chega à dor do ser humano em ser vivo e consciente. De acordo com Salinas (2005), essa peregrinação expressa um desejo do eu poético de **não ter** e de **não ser**, pois é justamente ter consciência e ser vivo que são as fontes do sofrimento.

Nota-se ainda que o caminho é construído pelo eu poético a partir de formas impessoais, ou seja, constatações expressas como se fossem uma verdade amplamente aceita, de maneira que, menos que evocar elementos para preencher os versos, acumulam-se verdades universais sobre a vida e a morte. Verdades que no decorrer do poema se personalizam em um “nosotros”, que, como no primeiro “Nocturno”, pode ser entendido como a consciência humana. Assim, o sujeito poético afirma um sofrimento que não é dele apenas, mas intrínseco ao ser humano.

Na segunda estrofe, as máximas, que parecem atemporais nos primeiros versos, dão lugar a uma temporalidade múltipla (presente, passado e futuro). Entretanto, os verbos no infinitivo asseguram que as afirmações permanecem impessoais, e, novamente, o sujeito poético afirma um sofrimento intrínseco ao ser humano. O desejo de **não ser** e de **não ter** do sujeito poético se vincula diretamente à incerteza da vida, pois a dor de ser vivo e consciente é provocada pelo fato de que não se pode saber nada e não se tem qualquer caminho certo a percorrer, como lemos nos versos: “ser y no saber nada, y ser sem rumbo cierto”. Em “Lo fatal” o que se afirma é justamente a impossibilidade de se ter qualquer definição além de um “futuro terror”, do espanto seguro da morte (“Y el espanto seguro de estar mañana muerto”). Ou seja, a morte, que também aparece no primeiro “Nocturno, retorna em “Lo fatal” como a única certeza da vida.

Para realizar a leitura deste poema, vale lembrar da afirmação de Paz (1965, p. 43) de que nos poemas de Darío é possível apreender uma relação dual com a morte: de amor e de temor.<sup>4</sup> Para apreendermos esta dualidade, podemos voltar ao primeiro “Nocturno”, por exemplo, no qual a morte aparece como fim de um “dormir de llantos”, e, dessa maneira, não parece haver temor diante dela, ao contrário, parece ser desejada. Lembramos, ainda, de “Heraldos” de *Prosas profanas*, em que o pronome “Ella” fecha um desfile de mulheres que são anunciadas e preenchem o poema. Neste poema, de acordo com Molloy (2016), o pronome pode se referir tanto a uma mulher como à morte, e sua imagem interrompe o poema, e o deixa o em suspenso, pois diferente das outras mulheres, “No la anuncian. No llega aún” (DARÍO, 2016 p.34).

Há outros de textos de devaneio em *Prosas profanas* em que a morte está presente. Sua imagem fecha o poema “Margarita”, em: “la Muerte, la celosa, por ver si me que- rias/ como a una margarita de amor, te deshojó” (DARÍO, 2016, p. 32), no qual, assim como em “Heraldos”, se relaciona com uma mulher. Também aparece em “Sonatina”, poema em que ocupa um lugar menos central, e no qual ao cavaleiro esperado pela princesa atribui-se a qualidade de ter vencido a morte nos últimos versos do poema:

El feliz caballero que te adora sin verte,  
y que llega de lejos vencedor de la Muerte  
A encenderte los labios con su beso de amor!

(DARÍO, 2016, p. 20).

Ainda que em “Margarita”, lhe seja atribuída a inveja, e em “Sonatina” ela seja de fato vencida, em todos esses poemas parece haver associada à imagem da morte a beleza e a força. No entanto, dos poemas de *Prosas profanas*, o que melhor expressa o desejo do sujeito dariano diante da morte é “Coloquio de los centauros”, no qual, não é apenas comparada a uma mulher, mas à deusa Diana, em:

La Muerte! Yo la he visto. No es demacrada y mustia  
ni ase corva guadaíja, ni tiene faz de angustia.  
es semejante a Diana, casta y virgen como ella;  
en su rostro hay la gracia de la nubil doncella  
y lleva una guirnalda de rosas siderales.

(DARÍO, 2016, p. 41).

Para pensarmos na representação da morte em “Lo fatal”, interessa particularmente a relação que o eu-poético estabelece com a morte em outro poema de *Cantos de vida y esperanza*: “Programa matinal”, no qual esta última também aparece como uma certeza ante a vida marcada pela “angustia de la ignorância / de lo porvenir”. Imagem

<sup>4</sup> “Es verdad que temía la muerte; también lo es que la amó y deseó. La muerte fue su medusa y su sirena. Muerte dual, como todo lo que tocó, vio y cantó.” (PAZ, 1965, p. 43).

similar à do último poema do livro, mas com uma modulação de voz bastante distinta, construída com elementos como a escolha de octossílabos, ou a escolha vocabular, de maneira que “Programa matinal”, apesar de afirmar a angústia pela incerteza da vida, nem vida nem morte parecem ser fonte de uma dor incontornável, ao contrário, diante delas, o eu poético aconselha:

Exprimamos de los racimos  
De nuestra vida transitoria  
Los placeres porque vivimos  
Y los champañas de la gloria.

(DARÍO, 2016, p. 148).

Nos últimos versos, a certeza da morte é um dormir tranquilo para o sujeito poético:

Devanemos de Amor los hilos,  
hagamos, porque es bello, el bien  
y después durmamos tranquilos  
y por siempre jamás. Amén.

(DARÍO, 2016, p. 148).

Ou seja, se nos dois poemas a morte aparece como uma fatalidade, algo que não se pode escapar ou negar, a única certeza que se tem perante a incerteza da vida, enquanto em um o sujeito se resigna e encara de maneira tranquila a vida e a morte, em “Lo fatal” tanto a morte quanto a vida são descritas como sofrimento quando o sujeito poético afirma o:

[...] sufrir por la vida y por la sombra y por

lo que no conocemos y apenas sospechamos,  
y la carne que tienta con sus frescos racimos,  
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos [...]

(DARÍO, 2016, p. 154).

Aqui a morte não é bela, não é uma saída, não é um dormir tranquilo; e o que encontramos nestes versos é um sujeito que se apresenta como uma primeira pessoa do plural genérica para afirmar o sofrimento de ambas, vida e morte.

A dimensão do abismo de “Lo fatal” é melhor apreendida pelas palavras do próprio Darío, que em *História de mis libros* afirma:

“Lo fatal”, contra mi arraigada religiosidad y a pesar mío, se levanta como una sombra temerosa un fantasma de desolación y de duda [...]. En mi desolación me he lanzado a Dios como a un refugio, me he asido de la plegaria como de un paracaídas. Me he llenado de congoja cuando he examinado el fondo de mis creencias, y no he encontrado suficientemente maciza y fundamentada mi fe, cuando el conflicto de las ideas me ha hecho vacilar y me he sentido sin un constante y

seguro apoyo.

(DARÍO, 2007, p. 20).

É, portanto, o momento de queda, sem qualquer apoio ou qualquer refúgio, que lemos no poema que encerra seus *Cantos...* Momento no qual se evidencia a tomada de consciência de um conflito existencial insolúvel entre a incerteza da vida e a certeza da morte, o que leva o sujeito à desolação.

E é com o único *enjabemant* do poema que chegamos aos últimos versos, nos quais aparece a primeira pessoa do plural que, novamente, opõe vida e morte e afirma o sofrimento de ambas. A primeira apresentada na tentação da carne “con sus frescos racimos”<sup>5</sup>, e a segunda, na “tumba que aguarda con sus fúnebres ramos”. Além do único *enjabemant*, esta estrofe, como dissemos, contém os dois únicos versos que não são alexandrinos, os últimos do poema: “¡y no saber adónde vamos, / ni de dónde venimos!...”. Com relação a estes versos, Concha (1988) destaca as reticências que encerram o poema – e o livro. Ao comparar com as reticências do título de *Azul...* o crítico afirma que enquanto naquele livro a pontuação aponta um caminho ascendente, um caminho para o céu, em “Lo fatal” o caminho apontado é descendente, à terra (1988, p. 54). Se relacionamos esta afirmação com as proposições de Astutti (2001), o que temos então é um caminho justamente oposto entre aquele que leva o eu ao mundo dos devaneios em *Azul...* e aquele que o leva ao chão, ao presente que é cantado nesses *Cantos...* de angústia e fatalidade.

Ainda assim, apesar de que “Lo fatal” represente a queda do sujeito ante a fatalidade, considerando as reflexões de Concha (1988), Foffani (2007) afirma que as reticências finais deixa(m) o poema – e o livro – em suspenso, como se, apesar da queda, propusesse uma abertura ao desconhecido.

### Considerações finais

Em consonância às proposições de Molloy (2016). Partiu-se do entendimento de que nos três poemas selecionados o sujeito dariano se dilui diante da impossibilidade de preencher ou assimilar o outro. Dessa maneira, o vazio se torna o limite, no primeiro “Nocturno”, a perda, no segundo “Nocturno” e a queda, em “Lo fatal”. São poemas nos quais os versos de devaneio, dão lugar a versos de angústia, nos quais por suas imagens e elementos ora se conversa com, ora se distancia daqueles que compõe os primeiros poemas de *Prosas profanas*, de maneira que se constitui de um sujeito melancólico, que olha para o presente, se questiona sobre a condição humana, e que, longe de cantar a esperança do título do livro, canta a fatalidade da vida.

Diante disto, no entanto, ao final de cada poema selecionado, a sua maneira, uma nova possibilidade é colocada. No primeiro “Nocturno”, durante o percurso que se ini-

<sup>5</sup> Aqui mais uma vez vale a comparação com “Programa matinal”, no qual eu poético afirma que os prazeres da vida devem ser vividos. (DARÍO, 2016, p. 148).

cia na lembrança de “ensueños” da juventude e vai ao “dormir de llantos”, o eu poético compõe um “nosotros”, a consciência humana, que caminha até o final do poema, no qual a chegada de “Ella” aparece como uma projeção inevitável para o futuro. Ainda que represente um limite, a morte também aparece como um “despertar”. No segundo “Nocturno”, o sujeito que perdeu sua individualidade, seu reino interior, deixa-se ser tomado pelo exterior. Quando volta ao mesmo lugar em que se encontra no início do poema, porém agora preenchido e comovido pelo outro, o sujeito encontra a possibilidade de cantar em outros ritmos. Por fim, em “Lo fatal” se desde seu início os versos nos levam por um abismo de desolação, do qual não há mais o que fazer senão constatar a fatalidade, tanto as reticências finais, como a melodia construída pela aliteração em “d” e em “v”. parecem apontar que mesmo “sin saber a dónde vamos/ ni de dónde venimos”, deve-se continuar caminhando e cantando.

## Referências

- ASTUTTI, Adriana. *Andares Clancos*. Rosário: Beatriz Viterbo editora, 2001
- BACHELARD, Gastón. *Poética do devaneio*, São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- CONCHA, Jaime, Los cantos...darianos como conjunto poético *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, n. 27, p. 39-55, 1988. Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/4530364?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/4530364?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- DARÍO, Rubén. *Rubén Darío: del simbolismo a la realidad, obra selecta*. Real academia española, Asociación de academias de la lengua española (org). Espanha: Alfaguara, 2016.
- DARÍO, Rubén. *Historia de mis libros*. Menorca: textos.info, 2007.
- FOFFANI, Enrique. Introducción: la protesta de los cisnes. In: FOFFANI, Enrique (Org.). *La protesta de los cisnes: coloquio sobre Cantos de vida y esperanza de Rubén Darío, 1905-2005*. Buenos Aires, Katatay 2007.
- LE CORRE, Hervé, Darío y la ruptura: el ejemplo de *Cantos de vida y esperanza*. In: FOFFANI, Enrique (org). *La protesta de los cisnes: coloquio sobre Cantos de vida y esperanza de Rubén Darío, 1905-2005*. Buenos Aires: Ediciones Katatay 2007.
- MOLLOY, Sylvia. Voracidad y Solipsismo en la poesía de Darío. *Revista Zama*, Buenos Aires, n. Extraordinário: Rubén Darío, p. 311-317, 2016. Disponível em: <http://ilh.institutos.filo.uba.ar/publicacion/zama-extraordinario-rub%C3%A9dar%C3%ADo> Acesso em: julho de 2021.
- PAZ, Octavio. *Cuadrivio*, México: Joaquín Mortiz, 1965.
- RODÓ, José Enrique, Rubén Darío: su personalidad literaria, su última obra. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2005. Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcms3p1> Acesso em: julho de 2021.
- SALINAS, Pedro. Pasó un búho sobre mi frente In: SALINAS, Pedro. *La poesía de Rubén Darío: ensayo sobre el tema y los temas del poeta*. Barcelona: Ediciones Península, 2005.

SISKIND, Mariano. Traducir a Francia, volverse francés: universalismo, dislocación y trauma en Darío. *Revista Zama*, Buenos Aires, n. Extraordinário: Rubén Darío, p. 3135-152, 2016. Disponível em: <http://ilh.institutos.filo.uba.ar/publicacion/zama-extraordinario-rub%C3%A9n-dar%C3%ADo> Acesso em: julho de 2021.

VALERA, Azul. ... A don Rubén Darío. In DARÍO, Rubén, *Azul...* Madrid: Alba, 1988.



ARTIGOS

DEBATES PASSADOS  
QUE RESSOAM NO PRESENTE

PARTE III

# LÓCUS DE ENUNCIÇÃO, DECOLONIALIDADES E PRODUÇÃO DE SABERES: ALGUMAS INFLEXÕES A PARTIR DO SUL GLOBAL

Lívia Márcia Tiba Rádís Baptista<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste trabalho, tendo em vista as contribuições do pensamento e dos estudos decoloniais (BERNARDINO COSTA, 2019; COLAÇO, 2012; BALLESTRIN, 2013), consideramos o *lócus* de enunciação (BAPTISTA, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b) crucial para o delineamento de uma cartografia-outra do conhecimento, contraposta à obediência epistêmica e à colonialidade do saber, no contexto do Sul Global, com ênfase para o campo do hispanismo brasileiro. Assim sendo, a partir de nossas práticas de pesquisa e de docência em uma instituição pública do Nordeste do Brasil, como espaço-território que demarca a relevância do lugar enunciativo, pretendemos alavancar a presente reflexão em torno do papel e da dimensão crítica do pensamento decolonial, em nosso lugar epistêmico aprofundando nossa compreensão sobre esse pensar e sobre o *lócus* de enunciação e, em seguida, sinalizamos algumas vias de confrontação da colonialidade do saber que nos conduzam a transcender a subalternidade epistêmica.

**Palavras-chaves:** *Lócus* de enunciação; pensamento decolonial; Sul Global; hispanismo.

**Resumen:** En este trabajo, teniendo en cuenta los aportes del pensamiento y de los estudios decoloniales (BERNARDINO COSTA, 2019; COLAÇO, 2012; BALLESTRIN, 2013), consideramos el *locus* de enunciación (BAPTISTA 2019a; 2019b; 2021a; 201b) crucial para el diseño de una cartografía-otra del conocimiento, contraria a la obediencia epistémica y a la colonialidad del conocimiento, en el contexto del Sur Global, con énfasis en el campo del hispanismo brasileño. Así, desde nuestras prácticas de investigación y docencia en una institución pública en el Nordeste de Brasil, como el espacio-territorio que demarca la relevancia del lugar enunciativo, pretendemos impulsar esta reflexión sobre el papel y la dimensión de la crítica y del pensamiento decolonial en nuestro lugar epistémico profundizando nuestra comprensión acerca de ese pensar y del *locus* de enunciación y, enseguida, señalamos algunos caminos posibles para la confrontación de la colonialidad del saber que nos encamine a trascender la subalternidad epistémica.

**Palabras-claves:** *Locus* de enunciación; pensamiento decolonial; Sur Global; hispanismo.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística (UNICAMP/IEL); Professora Associada IV da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras (ILUFBA/UFBA)

## **Considerações iniciais**

Neste texto, com foco no campo do hispanismo brasileiro e tendo em tela nossas práticas de pesquisa e de docência em uma instituição pública do Nordeste do Brasil, consideramos o *locus de enunciação* (BAPTISTA, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b) como decisivo para a definição de uma cartografia-outra do conhecimento, contrária à violência epistêmica e à colonialidade do saber, no contexto do Sul Global. Sendo assim, o abordado aqui visa contribuir para a reavaliação da crítica e do pensamento decoloniais (BERNARDINO COSTA, 2019; COLAÇO, 2012; BALLESTRIN, 2013), considerando o que definimos como o lugar epistêmico de nossa atuação e produção. Desse modo, retomamos, ao longo deste trabalho, alguns outros que o antecederam, estabelecendo entre esses um percurso de reflexão e reavaliação de nossas teorizações e proposições. Para tanto, organizamos nossa exposição da seguinte maneira: ademais dessas considerações iniciais e das finais, principiamos com algumas explanações acerca de nossa compreensão do pensamento decolonial a partir do contexto latino-americano e brasileiro bem como o de *locus de enunciação*. Feita tal contextualização, discorreremos sobre algumas possibilidades de desconstrução da subalternização epistêmica. Assim, esperamos poder contribuir para uma revisão do *locus de enunciação*, ao problematizar nosso lugar nessa geopolítica do conhecimento e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de uma redefinição da cartografia do saber no âmbito do hispanismo como parte de nossa opção decolonial. Nesse trajeto, portanto, revisitamos algumas discussões desenvolvidas por nós, articulando-a com o momento atual de nossa produção.

### **1. Pensamento decolonial e *locus de enunciação***

Nesta seção, aprofundamos nosso entendimento a respeito do pensamento decolonial, dada a sua pertinência para o presente trabalho e com tal propósito nos reportamos a seguir aos trabalhos de Colaço (2012), Bernardino Costa (2019) e Ballestrin (2013). Dito isso, passemos a nossas considerações.

Ao tratar dos estudos decoloniais, Colaço (2012, p. 120) menciona que esses se valem de extenso número de fontes, constituídas, por exemplo, pelas teorias europeias e norte-americanas críticas em relação à modernidade, tais como os chamados de estudos pós-coloniais, a teoria feminista chicana, a filosofia africana, dentre outras. Tais estudos, consoante a mesma autora, distinguem-se pela contínua reflexão voltada para a realidade cultural e política latino-americana, com decisivas reverberações no pensamento filosófico e político gerado no continente. Já para Bernardino Costa (2019, p. 31), a teoria decolonial reflete de forma crítica sobre nosso senso comum e sobre os pressupostos científicos concernentes ao tempo, espaço, conhecimento e à subjetividade, entre outras áreas importantes da experiência humana. Por meio dessa teorização é possível tanto identificar quanto explicar os modos pelos quais os sujeitos colonizados experienciaram a colonização, e, simultaneamente, proporcionar ferramentas conceituais para “avançar

a descolonização”. Assim sendo, para o autor, uma contribuição fundamental e função chave do pensamento e da teoria decoloniais consiste em seu “engajamento construtivo e crítico”. Por isso, é amplo o alcance epistêmico e praxiológico da decolonialidade, ou seja, seu grande valor e contribuição tanto no que tange o campo epistêmico como o propositivo, da esfera da ação, ou ainda, da própria práxis.

Ballestrin(2013,p.89),porsuaparte,aludeaoGrupoModernidade/Colonialidade, composto por intelectuais latino-americanos provenientes de diversas universidades das Américas, responsáveis pelo empreendimento de um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI. No dizer dessa autora, esse grupo possibilitou a revigoração da tradição crítica do pensamento latino-americano, através de releituras históricas e problematizações de antigas e recentes questões para o continente, defendendo a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – como via para compreensão e atuação no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos distintos níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89). Destacamos, por conseguinte, que a importância desse pensamento consiste em robustecer a América Latina como um espaço histórico, político, cultural e epistêmico de grande envergadura e complexidade, ou seja, como um relevante lócus de enunciação. Neste sentido, a autora destaca as seguintes contribuições do citado grupo:

a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo; (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Diante do exposto, chamamos a atenção para um tema central que tem sido basililar nas reflexões decoloniais e, de modo particular, no debate do Grupo Modernidade/Colonialidade: a colonialidade do saber. Essa dimensão, no nosso modo de ver, é fulcral por colocar em destaque como os conhecimentos são produzidos e validados a partir de uma racionalidade única, consoante o projeto da modernidade. De modo similar, por instaurar silêncios e violências epistêmicas, ou ainda, processos de silenciamento e invisibilidade de outros saberes e sujeitos bem como acentuar o que definimos como uma dada obediência ou subordinação de ordem epistêmica. Por fim, uma problematização do lócus de enunciação implica uma discussão ampla sobre a inter-relação entre

sujeitos, lugar de enunciação e epistêmico e produção de conhecimentos de forma localizada, nas ditas periferias de mundo e periferias epistêmicas. Significa, portanto, uma reavaliação das relações de subordinação, obediência e silenciamento epistêmicos e seus efeitos nas vidas dos sujeitos e nas práxis humanas.

Avançando em nossas considerações, se faz necessário retomar algumas considerações sobre o lócus de enunciação, que vem sendo propostas faz alguns anos no interior do pensamento e da crítica decoloniais, no sentido da reafirmação da relevância e da necessidade de entendermos o modo de produzir conhecimento de forma localizada no contexto da modernidade/colonialidade (GÓMEZ QUINTERO, 2010; GROSGOUEL, 2006; 2010; CASTRO GÓMEZ, 2007). Passemos, a seguir, a discutir mais particularmente acerca dos pontos antes aludidos.

Ao refletir sobre o lócus de enunciação, pressupõe-se que a crítica não se restringe aos valores sociais imbricados na produção do conhecimento nem ao fato de o nosso conhecimento ser sempre parcial. Assim sendo, é necessário enfatizar a intrincada relação entre lugares epistêmicos e outros saberes, que, por sua vez, está associada aos sujeitos, seus conhecimentos e saberes como histórico, político e culturalmente localizados e os efeitos dessa localização para a própria produção, validação e acesso ao conhecimento e as possibilidades de transformação desse lugar enunciativo pela práxis. Reconhecer a produção de conhecimento de forma situada (HARAWAY, 2004) pressupõe assumir que nossas falas sempre se dão a partir de um lugar determinado e, portanto, sempre estarão situadas nas estruturas de poder. Por isso, não estamos liberados das múltiplas hierarquias, quais sejam, as de classe, sexuais, raciais, de gênero, entre outras, e que essas afetam e constituem nossas subjetividades enquanto enunciadores. Contudo, isso não significa, a priori, assumir uma sujeição plena do sujeito a essas mesmas estruturas, mas o reconhecimento de como essas reverberam em nossas subjetividades.

Essa assertiva sugere que apesar dessa circunscrição, é possível um espaço de ação para os sujeitos que, aqui, denominamos de espaço de autoria (BAPTISTA, 2006; 2011). Assim, a autoria (BAPTISTA, 2006; 2011) “se constitui quando o sujeito empreende um trabalho de levar adiante uma tarefa discursiva e o faz de um modo particular” (BAPTISTA, 2011, p. 27). Nesta mesma esteira, podemos sugerir, então, que a autoria “pressupõe um modo singular de dar voz a outros enunciadores e de manter distância do próprio texto e, além disso, compreende um movimento em direção ao coenunciador e a produção de uma atitude responsiva do sujeito” (BAPTISTA, 2011, p. 28). Desse modo, a autoria pressupõe um trabalho de seleção no interior das práticas de linguagem e essas envolvem os sujeitos e

Esses sujeitos realizam escolhas que atendem a determinadas intenções de sentido e modos de dizer. Noutros termos, são usuários da linguagem. Uma evidência disso é que os elementos empregados – e selecionados – pelo enunciador para referenciar direcionam, de uma dada forma, a atitude responsiva do coenunciador. (BAPTISTA, 2006, p. 83-84).

Diante do exposto, o sujeito inscreve sua presença, o que pode dar-se de forma mais ou menos visível ou visibilizada; se move, portanto, em um espaço de possibilidades e de escolhas de posicionamentos, apesar de não se mostrarem explicitamente demarcadas. Neste sentido, quem enuncia o faz de certa forma e, portanto, joga com as possibilidades de escolha, apesar das coerções e condicionantes genéricas, sociais, linguísticas e/ou discursivas (BAPTISTA, 2011, p. 29). Frente a esse fato que contradiz um determinismo ou inação dos sujeitos, pensamos que há movimentos dos sujeitos para tomar posição ao enunciar, ou seja, para a autoria. Dessa maneira, abrem-se rachaduras quanto à visão desse lugar de enunciação como um bloco intransponível e invulnerável às disputas de posicionamentos e tensionamentos acionados pelos sujeitos em suas práticas de discurso e tomadas de palavra.

Retomando nossa discussão, o lócus de enunciação, como observado por Grosfoguel (2010, p. 459) é “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala”, contraposto à “ego-política do conhecimento” da filosofia ocidental que privilegiou o mito de um “Ego” não situado. Decorrente desse encobrimento do sujeito de enunciação, como sugere o autor, o lugar epistêmico borra os rastros étnicos, raciais, sexuais, de gênero, gerando-se uma pretensa desvinculação entre o primeiro e os últimos. Para o autor, o efeito de ruptura entre o sujeito de enunciação e o “epistêmico-racial/sexual/de gênero” do sujeito cria a ideia de um conhecimento universal e verdadeiro, abstrato e universal, consoante à lógica da modernidade/colonialidade.

Para Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 228) essa estratégia epistêmica de encobrimento do sujeito da enunciação tem sido fundamental para as configurações imperiais/globais ocidentais e, igualmente, viabilizou a expansão e a dominação coloniais europeias/euro-norte-americanas. Um dos efeitos relevantes a ser aqui apontado se refere à edificação, por parte das elites euro-latino-americanas, de uma hierarquia entre conhecimento superior *versus* conhecimento inferior que, por sua vez, se desdobra em seres superiores *versus* seres inferiores no mundo. Acreditamos que tal movimento de encobrimento do sujeito de enunciação produz efeitos de destaque na configuração de uma cartografia ou geografia do saber/poder, que sustenta, por exemplo, a dicotomização entre centro e periferia epistêmicos bem como silenciamentos epistêmicos ou gestos de obediência ou subalternidade epistêmica. Para Santos (2010, p. 31-34), esse fosso se materializa nas linhas abissais, que caracterizam o pensamento moderno. Nesse caminho, a visibilidade dos conhecimentos do outro lado da linha, provenientes da ciência, filosofia e teologia se contrapõe à invisibilidade de outras formas de conhecimento não encaixadas em nenhuma dessas áreas consagradas, como é o caso, por exemplo, dos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas.

Convém notar que em trabalhos anteriores, temos refletido, de forma direta e/ou incidental (BAPTISTA, 2019a; 2019b; 2021a; 2021b), a respeito das implicações entre a produção de conhecimentos e, conseqüentemente, sobre a maneira de geri-los e

legitimá-los, a qual, vale alertar, não está dissociada da ideia de um determinado lócus de enunciação. Já neste texto, dadas as nossas considerações anteriores, estamos discutindo como o lugar epistêmico é ocupado e atravessado pelos sujeitos na dinâmica dos lugares sociais em que esses se situam ou são situados. Esse aspecto torna-se central ao enveredarmos por trilhas desenhadas por uma opção crítica e decolonial em permanente construção. Para tanto, levantamos nesse texto alguns questionamentos acerca da possibilidade de construir vias de ação, como forma de enfrentamento da lógica da epistemologia racional ocidental, sobretudo, ativando e seguindo coordenadas traçadas por um “paradigma-outro de pensamento” (MIGNOLO, 2003, p. 20) no contexto de colonialidade global. Neste sentido, ganham relevo as estratégias do sujeito e os espaços de autoria, como já sugerido.

Esclarecemos que, ao falar em tais possibilidades, reconhecemos que um espaço de ação precisa ser construído pelos sujeitos partindo de suas histórias e discursividades. Sendo assim, não nos descolamos, enquanto sujeitos, do lugar geopolítico e, consequentemente, sujeitos de enunciação e lugar epistêmico não são meramente categorias de análise para reprodução de discursos e falas, mas são parte de um complexo processo discursivo, marcado por tensionamentos diversos. Neste sentido, é preciso situar o ego e, ao mesmo tempo, ter em conta o dinamismo que supõe a relação entre esses lugares e os sujeitos.

Diante do exposto, um movimento dessa natureza pressupõe, por um lado, lidar com a ideia dos entrecruzamentos epistêmicos e, por outro, optar por uma perspectiva que confronte e divirja daquela da lógica excludente e polarizada da própria tradição epistêmica, que impõe uma única perspectiva para suplantar ou transcender a que a antecede ou contra a qual se opõe. Decorrente desse ponto, torna-se preciso discutir como nos inscrevemos nessa problemática, qual seja, a de trabalhar de dentro do pensamento e da crítica decolonial voltando-nos para as situações de colonialidade com as quais nos deparamos e que nos importam como problemas reais e de alcance social e humano e não meramente como temas atrativos e exóticos para nossas pesquisas e produções acadêmicas. Por isso, concordamos com o questionamento acerca de ser possível ou não vivermos em “uma sociedade sem deuses e sem natureza”, já que como menciona Seith (2011, p. 44) as Ciências Sociais possuem profundas genealogias europeias, que, com alguns ajustes e retificações ocasionais, esperamos que sirvam para entender o que é o Ocidente, uma vez que presumimos esses saberes como universais. Para esse autor, quando reconhecemos que esses últimos não são uma verdade revelada, mas uma “sequência de construções históricas”, podemos começar a compreender e a enfrentar o fato de que seus objetos são, frequentemente, inadequados para objetos não ocidentais e podem inibir mais que avançar o entendimento.

Contudo, ao reconhecermos essa “inadequação”, referida por Seith (2011, p. 44), é possível que tendamos a nos ajustarmos e/ou nos adaptarmos, assumindo atitudes e

posturas no sentido de simplificar, generalizar ou abstrair os sujeitos das situações de colonialidade, ao considerar que todos os sistemas depredatórios e exploratórios são homogêneos e únicos, o que significa dizer que sempre operam da mesma forma e com a mesma lógica. Neste caso, projeta-se o risco de um esvaziamento das singularidades dessas situações bem como da negação de formas outras de resistências no mundo social, ou ainda, o de restabelecermos, novamente, a ordem e o progresso que a sociedade em seu projeto civilizatório reafirmou como ideal.

Por isso, atentamos para a sensibilidade quanto à complexidade dos cenários/situações atuais em que a colonialidade ainda opera e para como se constroem cotidianamente microrresistências como narrativas outras que possam dar conta dessas lutas coletivamente e de forma situada. Assim, torna-se ainda mais claro que uma única episteme ou racionalidade não dá conta de todas essas complexidades.

Porém, se não defendemos a tese de uma racionalidade única, seria possível pensarmos e nos deslocarmos por entre epistemes plurais, móveis e movediças? Seria possível propor outras maneiras de sentir, pensar e viver não oriundas de uma única forma de cognição ou defensoras do primado de um cognitivo universal? Seria possível superar a universalidade e o monorracionalismo, sobretudo, no que diz respeito à educação e às práticas de linguagem? Esse questionamento supõe desacreditar o sujeito único da educação e para a educação e, por extensão, para as práticas de linguagem como uma das estratégias de ação. Nesse sentido, situamos nossa discussão sobre o lócus de enunciação, destacando a inter-relação entre os sujeitos de enunciação e os lugares epistêmicos e lugares sociais, tratando, mais pontualmente, sobre o que entendemos por universalidade e pluriversalidade epistêmicas e, ainda, em que se diferenciam monorracionalidade e polirracionalidade, deslocando-nos para as práticas de linguagem e para a educação.

## **2. Lócus de enunciação: o corpo-político que enuncia e se anuncia**

Primeiramente, ao nos referirmos ao espaço/lugar de enunciação, estamos pensando e propondo problematizar como nesse se inscrevem os sujeitos e de que maneira em tal inscrição o enunciador se posiciona na rede de possibilidades de sentidos historicamente construída. Em segundo lugar, considerar essa dimensão pressupõe ter em conta a própria instabilidade de nossa fala, ou seja, ao enunciarmos e nos inscrevemos em uma ordem de pensamento ou crítica decoloniais, estamos, ainda que não explicitamente, inscrevendo-nos num lócus de enunciação determinado. Em outras palavras, enunciamos a partir de um “lugar geopolítico” e de um “corpo-político”, tal como proposto por Grosfoguel (2010, p. 459), a partir das ideias de Anzaldúa (1987) e de Fanon (1967), ou ainda, de uma dada “geopolítica do conhecimento”, como sugerido por Dussel (1998).

Em face do exposto, somos povoados e atravessados pelas hierarquias e hierarquizações que nos atravessam e que condicionam nosso lugar no mundo. Aliás, embora essa luta ganhe matizes individuais e de individualidade, é uma luta coletiva se pensada de forma social e política mais ampla. Neste sentido, Santos (2019, p. 52-53), ao discorrer sobre caminhos possíveis para as epistemologias do Sul, observa que, no quadro da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, “a indagação dos limites não é uma indagação sem limites” e nesta mesma ordem de ideias

[...] a autorreflexividade é um exercício intelectual autônomo, o qual, para ser efetuado eficazmente, deve reforçar a distância do cientista relativamente ao seu objeto de investigação, incluindo o seu conhecimento sociológico prévio. Nos antípodas dessa situação, quem pratica a sociologia das ausências proposta pelas epistemologias do Sul, quer seja um sujeito individual, quer seja um sujeito coletivo, para além de lidar com outros saberes, o faz no âmbito de uma luta social e política que é importante precisamente por não se tratar de uma mera competição intelectual consigo mesmo (a autorreflexividade) ou com outros (a rivalidade acadêmica entre escolas de pensamento). (SANTOS, 2019, p. 52-53).

Por isso, é relevante discutir a possibilidade de conviver com racionalidades outras, ou ainda, com a ideia de epistemes móveis e dinâmicas que não visam se estabilizar e se congelar em novos nichos/ninhos, mas que, possam tocar-se e gerar determinados curtos-circuitos, desencadeando, assim, redefinições, revisões e ressignificações. Além disso, é preciso situar essas opções epistêmicas em amplos marcos de luta social e política que adquirem contorno e se performam coletivamente. Para além da prática comum de autorreflexividade, ou ainda, das lutas tempestivas para a autoafirmação, é preciso sensibilizar-nos para lutas muito mais amplas que as batalhas geradas no mundo acadêmico, quer seja conosco mesmo, quer seja com os demais.

Assim, ao enunciar junto de e com, ao mesmo tempo, podemos nos perguntar de que lugar geopolítico e epistêmico falamos, ou ainda, somos “falados”. Precisamos nos interrogar, como pesquisadoras e pesquisadores, como educadoras e educadores, situados no Sul Global e no campo do hispanismo no Brasil, se estamos incorrendo na crítica feita por Grosfoguel (2010, p. 456-457), dirigida tanto aos Grupo Sul Asiático de Estudos Subalternos como ao Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, a qual a seguir nos reportamos.

Segundo esse autor, o primeiro, o Grupo Sul Asiático de Estudos Subalternos, se propunha uma análise crítica não somente da historiografia colonial da Índia feita por ocidentais europeus, mas ainda da historiografia eurocêntrica nacionalista indiana. Porém, ainda privilegiavam o cânone epistêmico ocidental, embora empreendessem um relevante movimento intelectual denominado de crítica pós-colonial, distinguindo-se por fazer uma crítica da modernidade a partir do Sul Global, em contraposição à

crítica à modernidade a partir do Norte, como no caso do Grupo Latino-americano. Neste sentido, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, enquanto estudava os sujeitos no Sul, privilegiava as vozes dos pensadores eurocêntricos (com sua visão eurocentrada), entendendo a subalternidade como uma crítica pós-moderna, ou seja, uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo e não propriamente uma crítica decolonial que implicaria uma crítica do eurocentrismo pela perspectiva dos saberes silenciados e subalternizados. Em outras palavras, o que Santos (1995; 2010; 2019) propõe como sendo epistemologias do Sul, nas quais e para as quais se tomam como cruciais alguns movimentos, no sentido de “aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul” (SANTOS, 1995).<sup>2</sup>

Diante da crítica a ambas as posições ou orientações supracitadas, consoante Grosfoguel (2010, p. 456-457), é sensível a necessidade de “descolonizar” os estudos subalternos tanto como os pós-coloniais. Esse “descolonizar” seria uma proposta decolonial? Ou seria um (des)colar da colonialidade, mas perpetuando-se a ideia de uma universalidade outra? Porém, como não incorreremos nas mesmas práticas que questionamos? Como não pendermos para um lado e outro dessa tradição apontada anteriormente? Para responder a essas questões, Grosfoguel (2010, p. 457) chama a atenção de que não se trata de uma crítica anti-europeia fundamentalista e essencialista, mas sim de uma perspectiva crítica com respeito ao nacionalismo, colonialismo e fundamentalismos, quer sejam esses eurocêntricos, quer sejam os do “Terceiro Mundo” (mantenho aqui a referência do autor). Para esse autor, ao confrontar os fundamentalismos (hegemônicos ou marginais), é preciso admitir que esses compartilham a tese de que existe uma única tradição epistêmica, por meio da qual se chega à verdade e à universalidade. Grosfoguel (2010, p. 457-458), então, sugere que afrontar tais fundamentalismos requer:

1. uma perspectiva epistêmica decolonial que implique um cânone de pensamento mais amplo do que o ocidental;
2. uma perspectiva decolonial não baseada num universal abstrato, mas resultante de um diálogo crítico entre projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, orientados a um mundo pluriversal e não universal;
3. e, por fim, uma descolonização do conhecimento que exige seriedade para com as perspectivas/epistemologias/visões de pensadores críticos do Sul-Global que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados.

Em face das formas de enfrentamento sugeridas, pensamos que o lócus de enunciação, por se tratar de um lugar geopolítico situado, nos permite desconstruir ou perpetuar as relações de subalternidade, e, no caso, destacamos a epistêmica, na contra-lógica do funcionamento da colonialidade do saber. Assim sendo, surgem questões tais como:

---

<sup>2</sup> Para Meneses (2008, p. 5), em 1995, Boaventura de Sousa Santos propôs esse conceito que vem sendo crucial para o pensamento e a práxis decoloniais.

que cânone legitimamos e nos orienta? Quais diálogos estabelecemos com projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos e como esses se alinham a um mundo pluriversal ou universal no Sul Global? Tratamos de que modo a descolonização do pensamento, como valoramos e nos relacionamos com essas perspectivas outras e com os corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados a partir do Sul Global, ou ainda, das ditas periferias epistêmicas? Salientamos, porém, que esse caminho vem sendo construído, mediante a revisão do tipo e natureza de nossas fontes bem como da crítica contínua sobre nossa própria produção de conhecimento, tensionando como operamos com conhecimentos hegemônicos e outros produzidos localmente nas periferias do conhecimento. Neste viés, um movimento importante nosso consiste em visitar os lugares epistêmicos e os lugares de prestígio que o sustentam, reafirmando nossa posição de pesquisador ativamente aberto a constante revisão e crítica de nossa práxis.

Levantamos essas questões para sair da bolha da autorreflexividade e como uma crítica da tradição, ou ainda, da racionalidade única ocidental que nos atravessa, partindo do princípio que nessa fomos e estamos sendo forçados. Obviamente, esses pontos podem ser refutados, aliás, é o que se espera quando se trata de empreender uma reflexão e discussão dessa natureza.

Logo, torna-se relevante pensar ou repensar a partir de outros lugares ontológicos-epistêmicos os problemas e questões que constituem nosso campo de pesquisa. Essa compreensão pressupõe, tal como sugerido por Kleiman (2013, p. 40), “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte, ainda imperante na definição de nossos problemas de pesquisa”. Esse movimento, portanto, nos permite problematizar o lócus de enunciação como um espaço fundamental para a materialização dessas vozes, ou seja, como um lugar de fala e de escuta.<sup>3</sup> De modo similar, como um relevante espaço de práticas de linguagem, que materializam discursos e práxis decoloniais e essa direção, aliás, nos tem orientado. Ademais, como um lugar para emergência de vozes do Sul que se concretizam e se dispersam, acionando práticas diversas de linguagem. Nessa mesma linha, acreditamos que enunciar no e a partir do Sul Global faz muita diferença e sentido, sobretudo, para nós, desse lado de cá, enquanto pesquisadores do hispanismo localmente situado e politicamente comprometido. De modo similar, agir com e sobre esses tensionamentos é igualmente uma maneira de resistência à subalternidade epistêmica, a partir de nosso campo de ação.

Assim, é preciso entrever como o espaço das falas dos sujeitos é marcado por essas contradições e incoerências, mas não como algo negativo ou que deva ser superado ou

---

<sup>3</sup> Como exemplo neste sentido, mencionamos nossa recente proposta de problematização das pedagogias e práxis decoloniais, com ênfase nas práticas de linguagem de coletivos juvenis femininos, especialmente, aqueles localizados na periferia epistêmica do Sul Global, tais como os apresentados nos nossos mais recentes trabalhos (BAPTISTA, 2021a; 2021b). Neste viés, ressaltamos a configuração de uma cartografia-outra para a geopolítica colonial do saber/poder.

suplantado, já que indicia como os processos de compreensão e de criação de inteligibilidades outras passam, de forma inevitável, por atravessamentos de posições, por disputas de sentido e, enfim, por deslocamentos dos sujeitos em posicionamentos dinâmicos. Nesse espaço se situam os sujeitos em suas falas, por isso, instauram nele lugares ou espaços enunciativos concretos. Para que se materializem, portanto, precisam ser ocupados esses espaços, e, para tal, é preciso sujeitos empíricos que, por sua vez, como dissemos, nem sempre ocupam linearmente posições epistêmicas comuns. Para além da lógica dual e dicotômica de dominação e de dominados, interessa destacar como essas zonas de enunciação são vaso comunicantes, ou seja, não refletem binária ou dicotômica ou polarizada como se a fala de sujeitos se aderisse a um lugar epistêmico único.

A luta e a disputa por outras vias epistemológicas se tornam luta e disputa entre posicionamentos e sujeitos que enunciam, de onde e como enunciam considerando os espaços em que esses sujeitos ocupam e se posicionam e são posicionados. É, por conseguinte, enfrentamento do epistemícidio, de uma lógica da universalidade e da monorracionalidade, na qual se defrontam pluriversalidade e polirracionalidade. Passamos a seguir a esse ponto em particular.

### **3. Uma cartografia-outra desenhada é possível?**

Enfatizando nossa reflexão para as tensões entre Norte e Sul Globais, por exemplo, interessa pensar o que significa essa cartografia enquanto uma geopolítica determinada de conhecimento. É evidente que não se trata aqui da cartografia restrita a noção de um espaço geográfico-físico e nesta direção o Sul referido como o das epistemologias do Sul “não é a imagem invertida do Norte das epistemologias do Norte”, como alerta Santos (2019, p. 26-27). Neste sentido, como este mesmo autor sugere, o importante é superar a dicotomia hierárquica entre Norte e Sul, ao propor que o Sul transcenda o dualismo normativo vigente. Por isso, não é o caso de borrar as diferenças entre norte e sul, mas sim, as hierarquias de poder e, sendo assim, em lugar da universalidade abstrata, precisamos promover a pluriversalidade.

Consoante essa perspectiva, é preciso retomar alguns aspectos que consideramos relevantes para nossa discussão. Um desses se refere ao fato de que não se trata de substituir epistemologias, preservando-se a mesma lógica da dualidade epistêmica, ou ainda, restabelecendo uma ordem invertida que preserve essa mesma dicotomia alterando a direção que essa assume. Em outras palavras, mudando-se os jogadores, mas continuando com o mesmo jogo e com suas regras de funcionamento. Decorrente desse aspecto, outro ponto a destacar diz respeito ao fato de que não estamos diante de uma racionalidade particular que se universaliza – seja ela uma abstração orientada pelo Norte ou pelo Sul –, mas de uma pluriversalidade. A ideia de pluriversalidade pode ser relacionada com a de epistemologias movediças e móveis que coexistam espacial e temporalmente. O princípio da coexistência, no nosso entendimento, avança sobre a

ideia de pensamentos e lógicas excludentes, binárias ou dicotômicas. Contudo, gera, por uma parte, a perspectiva de múltiplas formas de conhecimentos que não necessariamente vão existir de forma pacífica; e, por outro, a responsabilidade ética de admitir a pluralidade/pluridiversidade/pluriversalidade epistêmica como possibilidade para lidar com divergências e convergências no modo de pensar, ser e sentir. Queremos sugerir, assim, que se pode pensar de modo divergente e convergir para a pluriversalidade; essa diferença é fundamental, pois permite sair da zona de conforto proporcionada pela tese de uma universalidade de saber. Porém, como não hierarquizar saberes, sujeitos e práticas? Como não estabelecer novamente a segurança de um pensar hegemônico para o ser e agir, ou ainda, retornar e reforçar o monoperspectivismo e a monorracionalidade empreendidos desde o Sul?

Em virtude dessas indagações, reconhecemos não se tratar de uma tarefa fácil a de se enveredar por uma opção dessa natureza. Essa dificuldade pode ser percebida na contraposição de um pensar “monorracional” a um “polirracional”; isso significa que, de acordo com o primeiro, se insiste e se defende um modelo único de racionalidade e, sendo assim, faz sentido a crítica, por exemplo, de substituir meramente uma racionalidade por outra referida anteriormente, já de acordo com o segundo se empregam alternadamente múltiplos modelos. Assim, nas palavras de Noguera (2012, p. 62):

[...] a monorracionalidade é do âmbito da universalidade, uma particularidade que esquece a sua condição. Por outro, o uso polirracional das habilidades cognitivas humanas fortalece é próprio da pluriversalidade, do reconhecimento de múltiplas perspectivas para abordar, ler, interpretar, criar modos e organizar a vida.

Portanto, estamos diante de perspectivas diferentes entre si de sorte que o pensar universal se alinha à uma orientação monorracional, enquanto o pluriversal aponta para o polirracional. No entanto, como dito, nem sempre estão claras essas diferenças e podemos acabar reforçando a primeira orientação ao defendermos práticas que substituam uma forma de conhecimento por outra. A prática da pluridiversidade e de práticas polirracionais implica considerarmos epistemologias movediças, moventes ou móveis; implica a prática da coexistência e da co-construção. Porém, precisamos ponderar se nos convencemos e reconhecemos a possibilidade de convivemos com a divergência, diante do pensar construído pelo conforto proporcionado pelo consenso e pela cordialidade, aliados, igualmente, ao sentimento de segurança que uma lógica excludente costuma proporcionar, sobretudo, no modo de sentir e experimentar o mundo por meio de um paradigma ocidocêntrico.

Ainda quanto a essas perspectivas, outra questão diz respeito a como conviver com conhecimentos e saberes plurais, ou seja, como criar outras inteligibilidades tendo em vista outros paradigmas não ocidocêntricos sem deixarmos de ser obstaculizados

por nosso sistema-mundo de referências. Em outras palavras, responder à questão de que jamais fomos decoloniais ou sempre fomos decoloniais. Neste ponto, a aposta seria por uma enunciação coletiva, mas indagamos como nos tornarmos enunciadores plurais, orientados pela perspectiva da pluridiversidade e da polirracionalidade.

Indagamo-nos aqui, enquanto hispanistas do e no Sul Global, se seria possível construirmos práticas de resistência, e, ao mesmo tempo, abrirmos possibilidades para nos construirmos como sujeitos que revertam a lógica ocidental de episteme única? Haveria riscos de cairmos em uma atitude de mera autorreflexividade, ou seja, em um exercício intelectual autônomo, ou até mesmo, em um solipsismo, embora desejemos e busquemos lidar com outros saberes, num cenário de luta social e política? Como se nota, essas questões, longe de serem respondidas, sugerem uma agenda de pesquisa que está, como já mencionado, em permanente construção, revisão e reformulação. Acreditamos, portanto, que esses percursos vão sendo alinhavados nas nossas práxis e que no momento estão se materializando de distintas formas, alterando a cartografia do conhecimento.

Em virtude do exposto, a seguir arriscamos e ensaiamos algumas respostas. Para tanto, passamos a alguns deslocamentos propostos pela reavaliação de outras epistemes possíveis, relacionando-os ao campo em que nos interessa, qual seja, o da educação e das práticas de linguagem. Acreditamos que, a partir desses, podemos combater de dentro e mais de perto a lógica do monoracionalismo e da monorracionalidade bem como a do universalismo. Feitas essas considerações, alguns deslocamentos, como exemplos dessas estratégias praxiológicas, podem ser sugeridos, tais como:

- a) descolar-nos de uma orientação marcada por uma tradição universalizante e universalizadora no tocante às práticas de linguagem;
- b) desconstruir lógicas de conhecimento que reafirmam essa tradição por meio de uma abertura para outras formas de saber e conhecer;
- c) lidar com a pluralidade/pluridiversidade como possibilidades para uma prática plural na educação em lugar de priorizar a unicidade/universalidade;
- d) e tornar-nos coenunciadores em lugar de continuar sendo o enunciador único, de forma a pensar/sentir mais tensionador, mais coletivo, mais junto de e com.

Passamos, a seguir, a detalhar mais em que consistem essas estratégias a fim de ilustrar algumas possibilidades praxiológicas.

Quanto ao primeiro ponto, entendemos que, ao pensar de forma pluriversal e orientado por essa perspectiva da pluralidade e da polirracionalidade, a educação linguística não se aferra – em princípio – a uma única construção epistêmica para compreensão das práticas de linguagem. Ora, tal atitude significa questionar a tradição imposta, sobretudo, revisitando como essa hierarquiza sujeitos e práticas de linguagem, como legítima uma dada concepção de língua e de natureza das práticas de linguagem. Por isso, torna-se preciso descolonizar o campo da linguagem; tarefa, aliás, que se constitui

um desafio para pensar de dentro os projetos modernos e colonizadores das línguas que ainda operam e seus mecanismos de manutenção. Nesta mesma direção, acreditamos que precisamos problematizar, por exemplo, como nossos currículos constroem lugares epistêmicos e mais como esses são reiteradamente reafirmados em nossas práticas cotidianas. Assim, precisamos abraçar e acolher perspectivas outras para os estudos da linguagem, para a compreensão das práticas de linguagem e dos sujeitos no mundo social, atentando para as situações de colonialidade que atravessam as vidas desses sujeitos e suas práticas de linguagem no mundo, sobretudo, no que diz respeito ao Sul Global. Esse aspecto é decisivo, no nosso modo de ver, pelos impactos e efeitos gerados na educação linguística. Por isso, é importante que enfatizemos as diversas maneiras de enfrentar a colonialidade da e na linguagem, como práticas de linguagem de resistência de amplos coletivos humanos.

Quando nos referimos a desconstruir lógicas que reafirmam uma única tradição ou episteme fundante, nos referimos a problematizar como as línguas e sujeitos, por exemplo, continuam sendo hierarquizados, racializados e classificados no mundo, ou seja, através de que lentes e olhares e com que propósitos e desejos se estabelecem mecanismos da colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2019). Neste sentido, citamos, por exemplo, o terrorismo linguístico (ANZALDÚA, 1987, p. 109-111), a hierarquização das línguas e dos sujeitos, a invisibilização e silenciamentos de práticas de linguagem (BAPTISTA, 2017), dentre outros, nos e para os quais a racialização é fundante e fundadora. Portanto, precisamos repensar as implicações desse entendimento para a manutenção dos mecanismos de colonialidade da linguagem e como esses reforçam determinados lugares epistêmicos e lugares sociais para os sujeitos (BAPTISTA, 2017, 2018a, 2018b; 2019a; 2019b), e, igualmente, como condicionam e/ou orientam a forma como pensamos e compreendemos as práticas de linguagem e como sentimos e convivemos com essas. Seria possível, então, uma outra forma de criar inteligibilidade para essas questões a partir de uma perspectiva decolonial no cenário da produção de conhecimento? Sugerimos algumas vias de pesquisa, as quais têm sido parte de nosso escopo e proposição que envolvem a permanente e constante problematização acerca do lugar do espanhol na cartografia de poder que hoje ocupa e como essa mesma cartografia pode estar associada e alavancada por práticas decoloniais e coloniais (BAPTISTA, 2017). Neste sentido, tem sido de nosso interesse discutir a colonialidade da linguagem, mas, ao mesmo tempo, a valorização e reconhecimento das práticas de resistência construídas nas e pelas linguagens (BAPTISTA, 2021) bem como o “lugar” do espanhol nos contextos de imigração, refúgio e diáspora, por exemplo.

Quanto ao segundo ponto, o de desconstruir lógicas de conhecimento que reforçam essa tradição por meio de uma abertura para outras formas de saber e conhecer, sinalizamos para a possibilidade de lidar com a pluralidade/pluridiversidade como liga para uma prática plural na educação. Ora, isso pressupõe trilhar por entre saberes plu-

rais e criativos, ou seja, situando-nos no espaço de práticas plurais e diversas de linguagem.

Já quanto a lidar com a pluralidade/pluridiversidade como possibilidade para uma prática plural na educação em lugar de priorizar a unicidade/universalidade, pensamos no estabelecimento de amplas intersecções da educação com a vida e com as práticas dos sujeitos, de forma sensivelmente comprometida e situada, como possibilidades para a educação que respondam às singularidades das situações de colonialidade. Desse modo, essas possibilidades podem ser acionadas como formas de resistência e enfrentamento; de práticas entendidas como potência, possibilidade e práxis, que em seu conjunto permitem tornar as experiências significativas quando experienciadas pelos sujeitos nos seus territórios de vida, saberes e práticas sociais. De acordo com tal ideia, a produção de conhecimentos precisa estar sintonizada com as condições singulares em que as situações de colonialidade se materializam, sendo, por isso, práticas plurais e insurgentes. Sendo assim, se juntam, coexistem, tensionam, como, por exemplo, as vias propostas pela educação antirracista, pela educação intercultural crítica, pelas pedagogias críticas e emancipatórias, pelos letramentos críticos, pelos letramentos de re-existência, pelo letramento racial crítico, pelas pedagogias decoloniais e contra-pedagogias, por exemplo, desenhadas como vias estratégicas para um fazer cada vez mais plural e pluriversal. Tal pluralidade mostra que não há um único modo correto ou adequado para enfrentar a racionalidade única e a razão única bem como para fazer frente às múltiplas situações de colonialidade. Erguem-se maneiras diversas e plurais que abrem fendas, rupturas e deslocamentos importantes propostos de modo não excludente e experienciados como práticas insurgentes em potência, possibilidade e práxis. O conjunto dessas práticas conforma um cenário bastante dilatado de práxis decoloniais que podem ser percebidas no contexto do Sul Global. No momento, nos voltamos para esse aspecto, considerando, sobretudo, as pedagogias decoloniais contra hegemônicas, como os coletivos juvenis (BAPTISTA, 2021) do Sul Global, entre os quais destacamos exemplos do México, Peru e Brasil.

Por fim, ao nos referimos a tornar-nos coenunciadores em lugar de enunciador único, de forma a pensar/sentir mais tensionador, pensamos e partimos da ideia de que o pensar decolonial tem sentido e se potencializa quando vivido e proposto de forma coletiva e pelos coletivos. Tal proposição requer lutas coletivas e sociais mais amplas cuja o alcance ético seja visível e para as quais as práticas de linguagem são de suma relevância. Neste sentido, ainda precisamos aprender a situar o “Ego”, ou seja, a enunciarmos de forma coletiva como corpo-político que sente, vive, pensa e atua, mas que se torna plural pela ideia de um projeto ético, político e humano de enfrentamento da lógica da colonialidade em todas as dimensões visíveis e invisíveis em que essa age e, particularmente, naquelas em que a colonialidade da linguagem se impõe, muitas vezes e quantas vezes, de forma imperiosa e silenciosa. Nesta esteira, pensamos que o espaço

da singularidade do sujeito pode ser redimensionado, visto que através desse vislumbramos a dinamicidade do processo de enunciar e co enunciar. Assim, as práticas de linguagem, como práxis humana, podem ser lidas e vistas como vias de ação dos sujeitos para enfrentamento da lógica de um enunciador único. Para tanto, é preciso considerar alguns deslocamentos relevantes retomados aqui de nossa discussão em trabalhos anteriores sobre a autoria (BAPTISTA, 2006; 2011). Essas ideias se encontram, no momento, em revisão e em construção.

### **Considerações finais**

Ao longo deste texto, nos voltamos para o pensamento e crítica decoloniais, ressaltando a relevância do lócus de enunciação, enquanto parte de uma certa geopolítica do conhecimento e, ao mesmo tempo, ressaltamos sua relevância para transformar a cartografia do poder/saber desenhada. Por isso, priorizamos em nossa discussão o aprofundamento em torno do imbricamento entre sujeitos, produção de conhecimentos e colonialidade do saber, com foco no Sul Global, e, particularmente, do cenário do hispanismo brasileiro. Sinalizamos algumas vias de enfrentamento à colonialidade do saber/poder, com o intuito de propor caminhos que nos permitam desconstruir as relações de subalternidade epistêmica, tendo em tela nossas experiências de trabalho e pesquisa nos últimos anos no cenário do hispanismo brasileiro como parte de nossa agenda de pesquisa comprometida ética, política e culturalmente. Neste viés, apresentamos algumas possibilidades de ação que implicam um descolamento de uma dada tradição universalizante e universalizadora para o entendimento das práticas de linguagem; uma desconstrução das lógicas de conhecimento que alicerçam tal tradição, com uma abertura para saberes plurais; uma reafirmação da pluralidade/pluriversalidade como via para práticas plurais na educação e uma proposição de um movimento coletivo de coenunciação.

Reconhecemos, por fim, que a opção decolonial precisa ser vivenciada e vivida, a fim de que não se congele em um diálogo entre pares, desvinculado das complexas, diversas e múltiplas realidades sócio-históricas e de seus sujeitos. Salientamos, ainda, que o pensamento e a crítica decoloniais precisam alimentar-se dos tensionamentos do mundo em sua pluralidade vital, pois desse partem e se erguem as políticas de resistência e de emancipação que se escrevem cotidianamente em outros espaços para o ser, pensar, saber e viver. Contudo, precisam, igualmente, propor alternativas, possibilidades e trilhas emancipatórias no complexo universo das práticas sociais e humanas em que se materializam as línguas, culturas e narrativas de sua projeção no espectro das decolonialidades possíveis. Esse tem sido, em certo modo, nosso desejo e nossa práxis.

## Referências

ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La frontera: the New Mestiza*, S. Francisco: Spinters/Aunt Lute, 1987.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Manobras e estratégias de autoria: a singularidade do sujeito na produção escrita em língua espanhola. *Sínteses - Revista dos Cursos de Pós-Graduação*, v. 11, 2006, p. 77-88. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/161>. Acesso em: jul. 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Autoria, discurso e sujeito: uma questão de singularidade ou originalidade? *Interfaces*, v. 2 n. 2, p. 22-30, 2011. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/1399](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/1399). Acesso em: jul. 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *abeache*, n. 12, p. 28-47, 2017. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/220/206>. Acesso em: jul. 2021.

BAPTISTA. Comunidades imaginadas e práticas inimaginadas: algumas reflexões sobre a educação linguística na contemporaneidade. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar; MACIEL, Ruberval Franco; TILIO, Rogerio; JESUS, Danie Marcelo (Org.). *Linguística Aplicada para além das fronteiras*. Campinas: Pontes, 2018a, p.185-203.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Um dia de fúria: revisitando construtos como língua espanhola, identidade e cultura e suas implicações para a educação linguística em tempos difíceis. In: SILVA, Antonio Messias Nogueira; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; (Org.). *Espanhol no Nordeste. Espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: CRV, 2018b, p. 115-131.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; LÓPEZ GOPAR, Mario. Educação crítica, decolonialidade e educação linguística no Brasil e no México. Questões epistemológicas e metodológicas traçadas por um paradigma-outro. *Revista Letras & Letras*, 35, núm. especial, p. 1-27, 2019a. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/49261>. Acesso em: jul. 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. (De)colonialidade da linguagem, *lócus* enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. *Polifonia*, v. 26, n. 44, 2019b, p.123-145. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8974>. Acesso em: jul. 2021.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Pedagogias decoloniais e feminismos contra hegemônicos: o caso dos agrupamentos juvenis no Sul global. In: BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis; NUNES, Tiago (Org.). *Práxis descolada e linguagens: por caminhos críticos, decoloniais e translíngues*. Campinas: Pontes, 2021a, p. 101-212.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Lócus de enunciação e coletivo mexicano *Batallones Femeninos*: cartografando uma pedagogia decolonial no Sul Global. *Gragoatá*, Niterói, v.26, n.56, p. 1115-1147, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v26i56.49063>. Acesso em: setembro de 2021.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11, 2013, p. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

BERNARDINO COSTA, Joaze. Decolonialidade Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón (Org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019, p.27-54.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón (Comp.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007 p.9-23.

COLAÇO, Thais Luzia. *Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial*. Coleção Pensando o Direito no Século XXI, volume IV. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99625>. Acesso em: jul. 2021.

DUSSEL, Enrique. Beyond the Eurocentrism. The World-system and the limits of Modernity. In: JAMESON, Frederic; MIYOSHI, Masao (Org.). *The Cultures of Globalization*. Durham, NC: Duke University Press, 1998, p. 3-21.

FANON, Frantz. *Black Skin. White Masks*. Tradução de Charles L. Markmann. Nova Iorque: Grove Press, 1967 [1952].

KLEIMAN, Ângela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, Luiz. Paulo da (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-58.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOQUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. *Sociedade e Cultura*, v. 12, n. 2, 2009, p. 223-234. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/9096>. Acesso em: jul. 2021.

GÓMEZ-QUINTERO, Juan David. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El Ágora USB*, v. 10. n. 1, 2010, p. 87-105. Disponível em: <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/366>. Acesso em: jul. 2021.

GROSGOQUEL, Ramón. La descolonización de la economía y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, num. 4, 2006, p. 17-48. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=SI79424892006000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI79424892006000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: jul. 2021.

GROSGOQUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos da economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010. p. 383-417.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, núm. 22, 2004, p. 201-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/cVkJRgkCBftnpY7qgHmzYCgd/?lang=pt>. Acesso em: jul. 2021.

MENESES, Maria Paula Meneses, Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 80, 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/689>. Acesso em: jul. 2021.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. [s.l.]: Ediciones Akal S.A, 2003.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n.18, 2012, p. 62-73. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i18.4523>. Acesso em: jul. 2021.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Percursos para as epistemologias do Sul. In: SANTOS, Boaventura de Souza. *O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do Sul*. Autêntica, Belo Horizonte, 2019.

SEITH, Sanjay. Crítica de la razón (moderna, occidental) impura. *Tabula Rasa*, n. 14, 2011, p. 31-54. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892011000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892011000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: jul. 2021.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 26, n. 44, p. 1-163, out.-dez., 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/9002>. Acesso em: jul. 2021.



## BELLO REVISITADO: PARÂMETROS NAS TEORIAS VERBAIS DOS SÉCULOS XIX E XX

Luizete Guimarães Barros<sup>1</sup>

**Resumo:** Nossa proposta consiste em traçar um paralelo entre a expressão de espaço e a expressão de tempo em línguas como o castelhano. Certeau (1999), Linde e Labov (1975) apresentam pesquisas sobre a descrição espacial. Os conceitos sobre espaço de Guy Deutscher (2011) de “coordenadas geográficas” – que tomam como orientação o espaço de acordo com a divisão dada pelo mapa, isto é, pelos pontos cardeais – ou “coordenadas egocêntricas” – que tomam o corpo do enunciador como parâmetro de orientação são tomadas como paralelo para compreender as teorias sobre o tempo. Para tanto, revisitamos a teoria de Andrés Bello (1847), do século XIX, e a de Rojo e Veiga (1999), do século XX. Rojo e Veiga (1999) nos oferecem exemplos que confirmam a permeabilidade dos conceitos de espaço e de tempo e que nos mostram a precariedade dos estudos temporais que não levam em conta a recepção, nem os diferentes interlocutores numa situação comunicativa.

**Palavras-chave:** Teoria verbal de Andrés Bello; Teoria espacial; Teoria temporal.

**Resumen:** Nuestra propuesta consiste en trazar un paralelo entre la expresión de espacio y la expresión de tiempo en lenguas como el castellano. Certeau (1999), Linde e Labov (1975) presentan investigaciones sobre la descripción espacial. Los conceptos sobre espacio de Guy Deutscher (2011) de “coordenadas geográficas” – que toman como orientación el espacio de acuerdo con la división dada por el mapa, es decir, por los puntos cardinales – o “coordenadas egocéntricas” – que toman el cuerpo del enunciador como parámetro de orientación son tomadas como paralelo para comprender las teorías sobre el tiempo. Para tanto, revisitamos la teoría de Andrés Bello (1847), del siglo XIX, y la de Rojo y Veiga (1999), del siglo XX. Rojo y Veiga (1999) nos ofrecen ejemplos que confirman la permeabilidad de los conceptos de espacio y de tiempo y que nos muestran la precariedad de los estudios temporales que no toman en cuenta la recepción, ni los distintos interlocutores en una situación comunicativa.

**Palabras clave:** Teoría verbal de Andrés Bello; Teoría espacial; Teoría temporal.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras Neolatinas pela UFRJ - 1998. Pós-Doutora na University of Texas at Austin em 2003. Professora de espanhol da Universidade Estadual de Maringá – UEM – lgbarros@uem.br

## Introdução

“O que significa para você a palavra ‘futuro?’”: é a pergunta que um entrevistador faz a uma criança, em um programa de televisão brasileira, à que o pequeno respondeu em bom português: “Futuro é o que está na frente, né?”

Apesar de compreensível, a resposta parece confundir os parâmetros de tempo e espaço, já que, interrogado sobre um conceito temporal – o significado da palavra “futuro” – uma explicação espacial – “na frente” – é a resposta infantil.

Este artigo versa sobre a relação tempo e espaço, já que utiliza os conceitos de coordenadas espaciais, traçadas por Guy Deutcher (2011), para estudar a evolução das teorias verbais sobre o tempo em espanhol.

## Placas de trânsito

Só um linguista talvez não aceite como possível essa resposta infantil. Dizendo de outra maneira, só pessoas atentas aos fenômenos da linguagem observam que dois parâmetros se entrecruzam nas palavras da criança, referidas anteriormente.

Nosso estudo se questiona sobre a intersecção de conceitos, e indaga se é lícito explicar fenômenos temporais por meio de padrões espaciais. A primeira motivação, portanto, deste trabalho é averiguar casos semelhantes a este comportamento infantil em que, quando perguntada sobre uma expressão da esfera temporal, a criança apresenta uma resposta em que emprega um vocabulário espacial.

Outra referência está retirada de Rojo e Veiga (1999, p. 2890). Esses autores dão o exemplo de uma placa especial de identificação de limite entre municípios na qual são utilizadas expressões temporais, como a placa encontrada numa estrada intermunicipal europeia, que diz em inglês: “You are now leaving West Berlin” (Você está deixando agora Berlim Oriental).

*Now* (agora) determina o lugar em que se iniciam as terras de outra cidade, no caso de limite territorial. Outra vez os conceitos se confundem, e desta vez o vocabulário temporal é empregado em uma sinalização de trânsito com o objetivo de determinar o espaço. Nestes dois casos, trata-se de palavras que se usam em um contexto determinado e se empregam para expressar outro domínio semântico.

Não sei se você, caro leitor, já se deparou com placas de trânsito no Brasil em que se lê: “Indo e vindo, abaixe os faróis”, que corresponde ao aviso do tipo: “Luz baixa ao cruzar veículos” – placa que você certamente conhecerá. Por que razão estamos citando tais sinais de tráfego? Ou mesmo, por que razão Rojo e Veiga – autores de um estudo linguístico sobre o tempo – mencionam a placa de Berlim?

Segundo esses autores, a mensagem de limite de municípios se atualiza no “agora” de cada condutor quando passa, de carro, pelo lugar onde a placa está localizada, porque:

En el ejemplo de este tipo el “presente” no es sino el de cada uno de los múltiples receptores, por lo que es un presente que se reactualiza constantemente en cada acto de lectura, y que no tiene nada que ver con los momentos en que algún técnico de tráfico diseñó el mensaje, alguna autoridad ordenó la instalación del letrero y algún trabajador la efectuó. (ROJO; VEIGA 1999, p. 2890).

O presente da enunciação de um emissor não coincide com o(s) presente(s) dos inumeráveis transeuntes que atravessam as cidades. O lugar da mensagem estabelece o ponto presente – desta forma, pode-se dizer que os conceitos espaciais e temporais se cruzam. O lugar é único, o tempo depende do momento em que o receptor da mensagem passa por este local.

E como se define o espaço?

### **Espaço: sobre o sistema linguístico de descrição espacial**

Certeau (1999), em um capítulo cujo título é “Relatos de espaço”, define as categorias necessárias para a classificação de relatores de viagem: o espaço e o lugar. Para esse autor francês, lugar é uma ordem, em que se vê excluída a possibilidade de que duas coisas ocupem o mesmo lugar: “Aí impera a lei do ‘próprio’ e distinto que o define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posição. Implica uma indicação de estabilidade” (CERTEAU, 1999, p. 201).

O espaço, por outro lado, é um “lugar praticado”, é o resultado do cruzamento de vetores móveis.

Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e a variável tempo. [...] Espaço é o efeito produzido pelas orientações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar como unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. (CERTEAU 1999, p. 202).

A rua definida geometricamente por um urbanista é um lugar, que se transforma em espaço pelos pedestres que por ela passam. Dito de outra forma, a rua traçada no mapa é um lugar, e essa mesma rua, quando percorrida pelos transeuntes, se classifica como espaço, de acordo com a determinação de Certeau (1999). E por que nos importa compreender tais definições?

Porque estes conceitos são úteis para compreender o que se explica de uma pesquisa realizada por Charlotte Linde e William Labov (1975) e comentada por Michel Certeau (1999, p. 204) como uma investigação sobre as regras de interação e convenção social que regem a linguagem natural. O autor francês menciona que os dois linguistas analisaram relatos orais em que o informante descreve a casa em que vive em Nova York – geralmente, apartamento. Após análise do material, os pesquisadores

organizaram seus dados de acordo com dois tipos distintos: um como o mapa (*map*), e outro como o trajeto (*tour*). O primeiro – o mapa – se orienta de acordo com a visão, e segue o modelo: “Ao lado da cozinha está o quarto das meninas”. O segundo está organizado de acordo com o movimento, e tem como modelo: “Você vira à direita e entra num salão”. O resultado surpreendente do *corpus* nova-iorquino é que somente três por cento dos descritores pertencem ao tipo “mapa”. Os demais, isto é, quase a totalidade dos relatos, pertencem à categoria “trajeto”: “Você entra por uma portinha”, etc. (CERTEAU, 1999, p. 204)

A descrição é feita, em 97 % dos casos, em termos de operações – “você entra”, “você atravessa a sala”, “você volta para”, “você encontra com”. Um trajeto é um ato de enunciação que oferece uma série de caminhos, são ações espacializantes, que organizam os movimentos: a placa de trânsito de Berlim Oriental, citada anteriormente, é um exemplo de “trajeto”. Em oposição a ela, a descrição feita sob a forma de “mapa” apresenta o que existe como quem vê, observa.

O tecido narrativo onde predominam os descritores de itinerário é portanto pontuado de descritores tipo mapa, que tem como função indicar ou um efeito obtido pelo percurso (“você vê...”) ou um dado que postula como seu limite (“há um parede”), sua possibilidade (“há uma porta”), ou uma obrigação (“há um sentido único”). A cadeia de operações espacializantes parece toda pontilhada de referências ao que se produz (uma representação de lugares) ou ao que implica (uma ordem local). Tem-se assim a estrutura do relato de viagem. (CERTEAU, 1999, p. 205)

Michel Certeau (1999) explica um gênero textual – literatura de viagem – e reconhece nele a descrição de lugares como característica mais comum por meio da narrativa de operações, em vez da apresentação existencial e estática do mapa. O que se deduz é que a descrição “na minha casa há 3 quartos” – tipo mapa – é preterida por uma descrição do tipo itinerário – “quando você entra na minha casa dá de cara com um corredor comprido”.

E como já tratamos os dois tipos de discursos relativos ao espaço, passamos a examinar o sistema espacial das línguas do mundo.

### **Sobre o sistema linguístico de expressão espacial**

Deutscher (2011) escreve um interessante artigo com o título “Na ponta da língua: o idioma dá forma ao pensamento?” A aparente trivialidade do título se deve ao veículo, porque este estudo está publicado no jornal *Folha de São Paulo*, de 9 de janeiro de 2011, na seção “Ilustrada”, que em tom informativo trata o sistema de expressão do espaço nas línguas do mundo.

Este artigo faz uma revelação importante porque mostra que a maioria dos idiomas do mundo dispõe de um sistema de orientação espacial centrado no “eu”, isto

é: “Suponha que você quer explicar a alguém como chegar a sua casa. Poderia dizer “depois do sinal, vire à esquerda, depois da segunda à direita; você vai dar numa casa branca, nossa porta é a da direita.” (DEUTSCHER 2011, p. 3)

Grande parte dos idiomas do mundo expressa as localizações espaciais dessa maneira, isto é, de acordo com “*tour*”, definido na pesquisa de Linde e Labov. Palavras como “esquerda □ direita”, “frente □ trás” tomam o falante como ponto de referência em línguas em que se diz: “Matei uma barata que estava na ponta do meu sapato”. Há outros idiomas, no entanto, que expressam a mesma ideia da seguinte maneira: “Matei uma barata que estava ao norte do meu sapato”. E quem falaria desta forma?

A descoberta mais interessante deste texto jornalístico é divulgar que algumas línguas do mundo têm orientações diferentes das nossas: é o caso do guugu yimithrtr, idioma aborígene australiano, cujos falantes habitam o norte de Queensland. “O antropólogo John Haviland e, mais tarde, o linguista Stephen Levinson” – pesquisadores deste tema, referidos no artigo de Deutscher (2011, p. 4) – “demonstram que o idioma guugu yimithrtr não emprega palavras como ‘esquerda’, ‘frente’ ou ‘trás’ para descrever a posição de objetos.” E mais adiante, neste mesmo texto, Deutscher (2011, p. 5) afirma que há outro idioma, chamado tetzal, no sul do México, em que se emprega um sistema espacial semelhante, no qual os pontos cardeais servem como base de referência.

“Direita – esquerda, frente – trás” são substituídos por “leste – oeste, norte – sul” em sistemas linguísticos de orientação diferente. Por essa razão, Deutscher distingue dois sistemas de expressão espacial: aqueles que se orientam de acordo com as “coordenadas geográficas”, como o guugu yimithrtr e o tetzal; e o sistema mais comum nos idiomas do mundo, que se orienta de acordo com as “coordenadas egocêntricas”, como o espanhol e o português, por exemplo.

Deutscher (2011) explica a expressão espacial das línguas naturais da seguinte forma, em trecho em que grifamos o que queremos enfatizar:

São dois conjuntos de instruções que descrevem a mesma rota, mas dependem de diferentes **sistemas de coordenadas**. **O primeiro emprega coordenadas “egocêntricas”**, que dependem de nosso corpo: o eixo direita □ esquerda e o eixo frente □ trás, disposto de maneira ortogonal em relação ao outro. **O segundo sistema emprega coordenadas geográficas** fixas, que não nos acompanham quando nos viramos. (DEUTSCHER, 2011, p. 4)

De acordo com essa definição, conclui-se que o sistema de “coordenadas egocêntricas” é móvel, porque depende do nosso corpo, e o sistema geográfico é fixo, pré-determinado. Nossa proposta consiste em traçar um paralelo entre a expressão de espaço e a expressão de tempo em línguas como o castelhano. Para tanto, começo por resumir as concepções linguísticas sobre o tempo em teóricos dos séculos XIX e XX.

### **Teorias linguísticas sobre o tempo**

Nossa ideia não é discutir como as línguas expressam o tempo – já que anteriormente tratamos como expressam o espaço □, mas nosso objetivo consiste em discutir como um idioma, como o espanhol, explica seu sistema temporal no intuito de medir tendências e traçar um paralelo entre as teorias em estudo e as coordenadas geográficas e egocêntricas. Para tanto, escolhemos uma teoria do século XIX, de Andrés Bello e outra do século XX, de Rojo e Veiga.

### **Andrés Bello: teoria temporal do século XIX**

Um estudo sobre o tempo orientado de acordo com as “coordenadas geográficas”, universais e exteriores ao falante, tem como base o movimento dos astros, orienta-se de acordo com os horários, as datas, os calendários, as horas do relógio, etc.

Essa tendência de compreender o tempo como um “mapa”, isto é, de acordo com parâmetros alheios a quem produz o enunciado, orienta, em certa medida, a teoria verbal de Andrés Bello (Caracas, 1781 – Santiago de Chile, 1865) que escreve uma “*obrita*” que serve de fundamento aos estudos posteriores. sobre o tempo em castelhano, “Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana” □ abreviada como AIT □ é um artigo de umas quarenta páginas, escrito em Londres, em 1810, e publicado em 1841, que esboça uma teoria de base lógica, inspirada nos enciclopedistas de Port-Royal. Outra versão desta obra aparece, com modificações, editada na *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* – abreviada como GCA – , publicada em Santiago do Chile em 1847, data importante para a história dos estudos gramaticais da América Espanhola e da Espanha.

O tratamento semântico dessa teoria considera as formas verbais por meio do parâmetro temporal, e, inspirada na química, expõe, através de fórmula fixas, os valores temporais das formas verbais a partir dos empregos no indicativo. São valores únicos, com pretensão universal, pensado de acordo com o raciocínio de que uma forma como “*cantaba*”, cuja fórmula é CA, que significa co-pretérito, expressa um atributo concomitante a uma ação pretérita.

“Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana” traz no “*ideológica*” do título a filiação teórica de Bello, porque a “ideologia” é um ramo da filosofia que se dedica aos fatos linguísticos. Formada pelos iluministas tardios, perseguidos por Napoleão Bonaparte, nomes como Condillac, Thurot, Destut de Tracy, Beauzée são alguns dos gramáticos franceses que inspiram a composição desta obra, tanto que as palavras iniciais de *AIT* reconhecem o mérito do estudo sobre o verbo de gramáticos franceses. Nelas, Bello diz considerar presunção ou temeridade de sua parte tecer alguma teoria verbal depois da tão boa obra criada por Condillac. E pondera também que, passados trinta anos desde a sua composição, decide publicá-la porque acredita em seu acerto uma vez que nela se presta atenção ao “entendimiento”, ou aos “procederes

mentales”, ou então aos “actos mentales”.

Essas palavras iniciais são confirmadas pela conclusão exposta no prólogo de AIT, em que o autor reconhece que suas fórmulas são retiradas da conjugação castelhana, e que ele as julga aplicáveis a outras línguas, conforme se lê em: “Esta análisis de los tiempos se contrae particularmente a la conjugación castellana; pero estoy persuadido de que el proceder y los principios que en ella aparezcan son aplicables con ciertas modificaciones a las demás lenguas” (BELLO 1979, p. 417).

A capacidade de aplicação universal se deve ao fato de que a língua expressa “los actos mentales”, tanto que no prólogo do artigo de 1810, Bello pede a seus leitores paciência e cuidado para compreender a leitura, ao dizer:

Lo que ruego otra vez a los que la lean es que no se anticipen a reprobirla antes de haberla entendido. Objeciones se les ocurrirán, a las primeras páginas, que verán después, satisfactoriamente resueltas. A lo menos, yo así lo espero. Extrañarán la nomenclatura, pero si encuentran que ella tiene el mérito de ofrecer en cada nombre una definición completa, y algo más que una definición, una fórmula, en que no sólo la combinación, sino el orden de los elementos, pintan con fidelidad los actos mentales de que cada tiempo del verbo es un signo, me lisonjeo de que la juzgarán preferible a las adoptadas en nuestras gramáticas. (BELLO, 1979, p. 417).

Nesse trecho, Bello confessa seu desejo de que a nomenclatura gramatical, que chama “cantaba” de pretérito imperfeito do indicativo, seja substituída por CA □ co-pretérito. Seu anseio de que sua teoria fosse difundida amplamente parece que se concretiza porque, no século XX, chegamos a conversar com alguns hispano-americanos □ de países como Venezuela e Chile □ que disseram conhecer, por meio da escola, a terminologia temporal aqui descrita. Não sabemos dizer ao certo se eles apreenderam tais conceitos graças à leitura das obras gramaticais mencionadas, ou graças à leitura de outros livros didáticos. Podemos afirmar, no entanto, que este estudo temporal tem sido tomado como referência para trabalhos gramaticais posteriores.

Por meio de AIT, comprovamos certos pontos de contato entre esta teoria e as coordenadas geográficas, ainda que reconheçamos que as coordenadas egocêntricas estão presentes de forma mais significativa no corpo destas duas obras. Vale dizer que tanto em AIT, quanto em GCA, o corpo do enunciador serve de parâmetro para a determinação das formas temporais. A partir do “eu” que fala é que as formas temporais são definidas, como anteriores, concomitantes ou posteriores ao ato verbal, de maneira a estabelecer as formas nomeadas como pretérito, presente e futuro. Dito pelas palavras de Bello, nos parágrafos 622-624 e 627, das páginas 432 e 433, do primeiro volume de GCA da Arco//Libros, onde se lê:

Canto: presente. Significa la coexistencia del atributo con el **momento en que proferimos el verbo.**

Canté: pretérito. Significa la anterioridad del atributo al **acto de la palabra.**

Cantaré: futuro. Significa la posterioridad del atributo al **acto de la palabra.**

(BELLO, 1988, §622, 624, 627, p. 433.)

Veja que o presente se define pela coexistência da ação ao “momento em que proferimos o verbo”. Nessa passagem, o emprego na primeira pessoa do plural de “proferir” abarca a ação do falante, isto é, “quem fala”. Nas definições das outras formas verbais, o “acto de la palabra” serve de ponto de orientação, e esta orientação é comum tanto à AIT como à GCA.

Apesar da inspiração filosófica de pretensões universalistas, as obras gramaticais do autor caraquenho se orientam também pelas “coordenadas egocêntricas”, que toma o corpo do enunciador como parâmetro. Calero Vaquero (1986, p. 125) afirma que o primeiro ponto de referência dessa teoria é o “acto de la palabra”. Este primeiro ponto determina os três tempos absolutos, nomeados como: A – pretérito (*amé*), C – Presente (*amo*) e P – futuro (*amaré*), estabelecidos de acordo com sua anterioridade, concomitância e posterioridade ao ato da palavra.

Vale a pena abrir um parêntese para examinar o significado desses vocábulos. Segundo o *Diccionario da Real Academia Espanhola* (DRAE, 1975, p. 93), o significado da palavra “anterioridade” é exclusivamente temporal, pois diz: “anterioridad: precedencia temporal de una cosa con respecto a otra”. No entanto, o adjetivo referente a este substantivo tem significado temporal e espacial, já que o dicionário define “anterior” como: “que precede en lugar o tiempo”.

A abrangência semântica de “anterior” é registrada também para o adjetivo “posterior”, que significa “que fue o viene después, o está o queda detrás.”, numa acepção que comporta a característica temporal, devido ao advérbio “después”, e espacial, devido à localização “detrás”. O mesmo dicionário (DRAE, 1975, p. 1053) define de maneira abreviada o substantivo “posterioridad: calidad de posterior.” Observe, portanto, a amplitude dos termos empregados por Bello, pois “anterioridad” e “posterioridad” são polissêmicos, já que se empregam em referência a tempo e a espaço.

O mesmo, talvez, se possa afirmar sobre o substantivo “concomitancia”, definido pelo DRAE (1975, p. 337) como “acción o efecto de concommitar”, que significa “acompañar una cosa a otra o obrar juntamente con ella”. O verbo concommitar se explica por “acompañar”, que está definido como “existir una cosa junta a otra o simultaneamente con ella”, segundo o DRAE (1975, p. 18). Novamente, a definição do dicionário reconhece um conteúdo espacial (“junta con”) e um conteúdo temporal (simultaneamente) para o vocábulo em questão.

Fechamos o parêntese sobre vocabulário para voltar a explicar o sistema verbal castelhano, estudado pelo autor venezuelano, que comporta as três formas absolutas: A – pretérito, C – presente e P – futuro, e classifica as cinco formas relativas a elas, a saber: CA – co-pretérito (*amaba*), PA – pós-pretérito (*amaría*), AP - ante-futuro (*habré amado*), AC – ante-presente (*he amado*), AA – ante-pretérito (*hube amado*).

As duas formas relativas AA e CA servem de referência para outras duas: ACA – ante-co-pretérito (*había amado*) e APA – ante-pós-pretérito (*habría amado*). Dessa forma, dez formas verbais formam os tempos do indicativo, que comportam três tempos absolutos, cinco relativos, e mais dois relativos a estes últimos. Resumimos no quadro a seguir estas formas simples e compostas que formam o sistema temporal do espanhol, retirada de Barros (1998, p. 104):

FORMA SIMPLES	FORMA COMPOSTA
C – Presente – amo	AC – Ante-presente – he amado
P – Futuro – amaré	AP – Ante-futuro - habré amado
A – Pretérito – amé	AA – Ante-pretérito – hube amado
CA – Co-pretérito – amaba	ACA – Ante-co-pretérito - había amado
PA – Pos-pretérito – amaría	APA – Ante-pos-pretérito – habría amado

Fonte: Barros (1998)

Este sistema reconhece, segundo Calero Vaquero (1986, p. 125), três pontos de referências. Citamos o primeiro deles que corresponde ao: “Primer punto de referencia: el instante de hablar, llamado Presente (amo) - C; anterior a este es el Pretérito (amé) – A; y posterior el Futuro (amaré) – P”.

O segundo ponto de referência comporta a associação destes três elementos entre si, possibilitando a definição de nove formas temporais. Segundo Calero Vaquera (1986, p. 125), no entanto, são cinco as formas verbais do castelhano que se relacionam a eles, a saber:

Segundo punto de referencia: cada uno de estos tres puntos, con respecto a los cuales la acción puede ser de anterioridad, coexistencia y posterioridad:

Anterioridad con respecto al Pretérito:

(Ante-pretérito) AA – hube amado

Coexistencia con respecto al Pretérito:

(Co-pretérito) CA – amaba

Posterioridad con respecto al Pretérito:

(Pos-pretérito) PA – amaría

Anterioridad con respecto al Presente:

(Ante-presente) AC – he amado

Coexistencia con respecto al Presente:

(\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Posterioridad con respecto al Presente:  
 (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
 Anterioridad con respecto al Futuro:  
 (Ante-futuro) AP – habré amado  
 Coexistencia con respecto al Futuro:  
 (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
 Posterioridad con respecto al Futuro:  
 (\_\_\_\_\_) \_\_\_\_\_  
 (CALERO VAQUERA 1986, p. 125).

Convém explicar que o sistema temporal castelhano do indicativo apresenta todas as três formas relativas ao passado, isto é, a anterioridade com respeito ao pretérito, a coexistência com respeito ao pretérito e a posterioridade com respeito ao pretérito. Há, no entanto, lacunas em relação aos dois outros elementos, já que não há formas verbais para: a coexistência com respeito ao presente, a posterioridade com respeito ao presente, a coexistência com respeito ao futuro e a posterioridade com respeito ao futuro.

São três formas verbais definidas pelo primeiro ponto de referência, mais cinco pelo segundo ponto de referência, que somam oito formas verbais. As duas faltantes se explicam, segundo a autoria, pelo terceiro ponto de referência, a saber:

Tercer punto de referencia: un tiempo ya relativo (amaba, amaría)  
 respecto al cual un nuevo tiempo significa anterioridad:  
 Anterioridad con respecto al Co-pretérito:  
 (Ante-co-pretérito) ACA – había amado  
 Anterioridad con respecto al Pos-pretérito:  
 (Ante-pos-pretérito) APA – habría amado  
 (CALERO VAQUERO 1986, p. 125).

Calero Vaquera (1986) vê a *Gramática* de Bello como um marco na evolução dos estudos gramaticais espanhóis em relação à tradição filosófica, tanto que afirma:

Bello continúa y supera a los gramáticos filosóficos franceses en la cuestión de los tiempos absolutos y relativos. La doctrina del venezolano puede resumirse en los siguientes términos: los tiempos verbales fechan la acción del verbo en la **línea del tiempo**, en relación con tres puntos distintos de referencia (no solo con dos como procedía Port-Royal y sus continuadores), conjugados entre sí. (CALERO VAQUERO, 1986, p. 125).

Chamo a atenção dos leitores para a afirmação de que os tempos verbais datam a ação do verbo, colocando-os em sequência na “**línea del tiempo**”, grafado em negrito na citação no intuito de alertá-los para o fato de que uma expressão de espaço – “linha” – é usada para representar a passagem do tempo, sinalizando, uma vez mais, a intersecção de critérios. As duas obras de Bello □ GCA e AIT – não lançam mão do

esquema linear para mostrar como as formas verbais se dispõem em sequência. Mas a tese de Barros (1998, p. 140) apresenta as dez formas verbais de acordo com a sucessão na linha do tempo, conforme se expõe na Figura 1.

Figura 1 – Formas verbais

PRETÉRITO		PRESENTE				FUTURO			
A	C	C		C		P			
canté		canta		cantaré					
A	C	P	A	C	P	A	C	P	
AA	CA	PA	AC			AP			
hubo amado	cantaba	cantaría	he cantado			habré cantado			
ACA									
había cantado									
APA									
habría cantado									

O sistema de dez formas verbais é aplicado não só aos empregos em indicativo, mas aos demais modos verbais, a saber: subjuntivo comum, subjuntivo hipotético e optativo. Além destes quatro modos verbais, Bello aplica as mesmas fórmulas para classificar também casos estilísticos que fogem aos esquemas propostos, chamados por ele de valores metafóricos.

Rojo e Veiga (1999, p. 2880) acusam Bello de ser “*temporalista*”. Com este termo, esses autores do século XX parecem querer dizer que sua teoria se preocupa com a cronologia, dividindo as fórmulas de acordo com três elementos temporais – referentes, grosso modo, a presente – passado e futuro – combinados de diferentes maneiras, onde pós-pretérito – PA (*amaría*) – se distingue de ante-futuro – AP (*habré amado*) – ainda que apresentem os mesmos elementos, isto é, anterioridade – A, e posterioridade – P, organizados em sequência.

Segundo Rojo e Veiga (1999, p. 2880), o raciocínio de Bello é temporal porque mede o tempo entre uma ação e outra, quando trata, por exemplo, “hube amado” – AA – ante-pretérito – como uma ação menos passada do que como “había amado” – ACA – ante-co-pretérito. O caraquenho se orienta de acordo com o eixo cronológico, quando trata, por exemplo, “hube amado” – AA – ante-pretérito – como uma ação “imediatamente anterior” a outra expressa em pretérito, diferentemente de uma ação como “había amado” – ACA – ante-co-pretérito – cujo intervalo entre as duas ações passadas é estabelecido como “indefinido”, ou remoto.

Amado Alonso (1951, p. LVIII) não aceita a explicação de Bello sobre a correlação estrita das formas simples com as compostas, por isso critica o ponto da anterioridade dizendo: “Bello buscó lo de ante-co-pretérito, no llevado por el análisis descriptivo, sino por su deseo de sistema y simetria, para dar una sola explicación a los tiempos compuestos con haber”.

Yllera (1981, p. 506) também comparte esta opinião, porque para ela: “Bello buscaba [...] presentar un sistema armónico de los tiempos verbales castellanos, convencido de que dicha armonía existe en la lengua – como en el pensamiento – y de que su descubrimiento es prueba del acierto de la explicación.”

Alonso (1951, p. LVXXII) acusa de ingênua a visão de Bello e declara que “las significaciones son formas del pensamiento interesado que se han generado y plasmado de modo específico en cada idioma, y no espejaciones de una realidad por si organizada e igual para todos los hombres.”

Embora citemos essas críticas, devemos reforçar que a teoria de Bello se orienta principalmente de acordo com as coordenadas egocêntricas, pois considera o ato de fala como ponto de partida. Ainda que reconheçamos uma intenção universalista e racionalista em AIT que crê que o sistema estabelecido para o espanhol serve, com algumas modificações, para as outras línguas, esclarecemos que o ponto de vista do enunciador predomina nesta teoria sobre os elementos universais ou fixos das coordenadas geográficas.

### **Rojo e Veiga: teoria temporal do século XX**

Guillermo Rojo e Alexandre Veiga, professores de linguística de universidades da Galícia, na Espanha, concebem uma teoria vetorial para a explicação do tempo verbal em castelhano. Sua conceituação sobre o tempo se dá tendo o discurso como ponto de partida, já que dizem:

El tiempo es una categoría déictica que se orienta de acuerdo a un **punto de origen**, o a otra referencia secundaria, que a su vez se orienta también con respecto al origen.

Déictica significa que se establece un sistema de referencia interna, cuya significación habitual se identifica con **el momento de la enunciación**.

Cuando se dice que se construye un sistema vectorial, se debe comprender que ese sistema no determina el acontecimiento en la **línea del tiempo** de manera precisa, sino de manera débil, una orientación con respecto al origen (ROJO; VEIGA, 1999, p. 2879).

Rojo e Veiga criam uma interessante teoria que, além de apresentar os dados curiosos como o da placa de trânsito, baseia-se nas coordenadas egocêntricas porque colocam o enunciador como centro do discurso, já que o momento da enunciação é um dos pontos de referência tomados, em alguns casos, como o ponto de origem – marco

zero. Sobre o comentário anterior, destacamos “ponto de origem” e “momento da enunciação”. Além destes termos, negritamos também “linha do tempo”, para comprovar como certas teorias temporais empregam a expressão “linha”, sem se darem conta do conteúdo espacial desta palavra.

Estabelecido o ponto de origem, é criado um sistema de vetores que dispõe as nove formas verbais do indicativo – deste sistema “hube amado” está excluído, por ser considerada uma forma em desuso em espanhol. Esta teoria parte da coexistência como 0V – vetor zero –, anterioridade como -V, ou posterioridade como +V. A partir destas três células, são definidas as nove formas verbais do indicativo conforme se vê em:

0-V - canté	0oV- canto	0+V – cantaré
(0-V)-V – había cantado	(0oV)oV – cantaba	(0+V)+ V – cantaría
(0oV)-V – he cantado		
(0+V)- V – habré cantado		
(0-V)+ V – habría cantado		

(ROJO; VEIGA 1999, p. 2884)

Essa teoria analisa exclusiva e principalmente o discurso indireto de enunciados como: “Eduardo dice que viajará a París”. O discurso direto – “Eduardo dice: Viajaré a París” – é assunto de estudos como o de Benveniste e Weinrich, escritos na década de sessenta do século XX, sobre o verbo em francês.

Estão excluídos do artigo de Rojo e Veiga exemplos que não obedecem a *consecutio temporum* latina, que estabelece que uma oração principal em presente de indicativo deve ser seguida de uma subordinada em futuro do presente. Isto é, ao presente se segue o futuro do presente; e ao passado se segue o futuro do pretérito, motivo pelo qual se examina também, nesta teoria “Eduardo dijo que viajaría a París”. Fica excluído, portanto, uma construção como “Eduardo dice que viajaría a París”. pelo fato de que a principal em presente é seguida pela subordinada conjugada em futuro do pretérito – como se chama em português -, ou pelo condicional – nome espanhol.

A oração principal em presente – “dice” – é seguida por uma subordinada em futuro – “llegará” –, sendo que a *consecutio temporum* estabelece que o condicional espanhol – equivalente ao futuro do pretérito em português – é passível de seguir uma subordinante em passado, segundo a correlação das formas verbais. A sequência de uma principal em presente ser seguida de um subordinada em condicional é interpretada com matizes modais que não condizem com a frase declarativa, razão que a exclui do repertório analisado pelos professores galegos, autores deste estudo.

Apesar de este estudo excluir frases como esta, na parte final este assunto é tratado da seguinte maneira:

Comprender correctamente la cronología relativa y la correlación temporal exige tener en cuenta que las mismas relaciones temporales entre los acontecimientos pueden ser enfocadas de modos diversos y, en consecuencia, expresadas de distintas maneras. De una parte, la orientación con respecto a la forma verbal de la cláusula dominante no es la única posibilidad existente. Lo que se presenta habitualmente en las gramáticas como ruptura de la correlación temporal es el resultado de la prioridad concedida en ciertos casos a la orientación con respecto al origen, que no es contradictoria con la otra. Para poner de relieve la incorrección de las reglas tradicionales de la consecutio temporum y mostrar que a un verbo principal en pasado puede seguir una subordinada en cualquier forma, Gili Gay presenta el ejemplo: El observatorio anunció que se acerca de las costas litoráneas un huracán de dirección NE a SO. (ROJO; VEIGA 1999, p. 2887).

Também aparece como curiosidade final exemplos como: “Querido amigo: te escribo esta carta en un momento en que me encuentro absolutamente deprimido”.

Nesse exemplo de carta, o momento em que o emissor escreve – o presente da escrita – não coincide com o momento da recepção da carta pelo destinatário. Na hora da recepção, o leitor pode considerar que o que é presente para o emissor, é passado para o receptor, visto que os tempos não coincidem devido à pluralidade de vozes, característica da comunicação.

E por que Rojo e Veiga citam esse e outros casos como o da placa de trânsito de Berlim? Porque sua teoria se aplica à produção em discurso indireto e tem a dêixis como base. O sujeito da enunciação é o eixo sobre o qual se analisa o discurso, por isso o tempo se mede pelo relógio do indivíduo que fala. Na linguística hispânica, as teorias temporais que conhecemos não consideram a recepção. O tempo da recepção faz multiplicar o presente da mensagem. Os estudos mencionados aqui focalizam a produção discursiva centrada no que se diz, e não na interlocução, nem no que se ouve, responsável pela compreensão da placa de trânsito. Nas placas, a atenção se dirige ao momento da comunicação, não somente ao momento da enunciação, já que há mais de um enunciador nos discursos em uma interação social.

Em oposição, nas cartas não há coincidência entre o tempo de emissor e o tempo do receptor, quando se lê: “Querido amigo: te escribo esta carta en un momento en que me encuentro absolutamente deprimido”. A atenção do analista recai sobre o emissor e o momento da enunciação, sem levar em conta o tempo que demora para uma carta chegar às mãos de seu leitor.

Estes são casos considerados marginais à criação teórica de Rojo e Veiga que dizem reconhecer a necessidade de estabelecer o tempo no caso da comunicação:

Este tipo especial de situación comunicativa y sus posibles consecuencias en forma de orientación temporal desde la única perspectiva del receptor del mensaje muestran que no siempre se puede identificar el centro de referencias temporales exclusivamente

con el ‘momento de la enunciación’, pues que tal identificación no podría dar cuenta de todos los casos posibles, los dos últimos ejemplos presentados (carta en latín y cartel de carretera) parecen admitir, eso sí, la localización del punto de origen en el ‘momento de comunicación’ si estamos que esta se establece cuando el mensaje es recibido y descodificado, pero esta, en cambio, no parece ser la situación de nuestro modelo epistolar, en que el emisor orienta respecto de su propio momento de producción lingüística los enfoques temporales de los procesos verbalmente expresados sin preocuparse por el momento en que la comunicación se haga efectiva. (ROJO; VEIGA 1999, p. 2891).

Estes autores criam uma interessante teoria discursiva em cujo apêndice se encontram estes casos deslocados. Desta forma, advertem sobre a insuficiência do tratamento discursivo centrado no enunciador, e assinalam a necessidade da elaboração de uma teoria pragmática que considere a comunicação com seus múltiplos interlocutores e nos gêneros diversos.

### Considerações finais

Examinamos, primeiramente, alguns estudos sobre o espaço com o intuito de compreender a razão de algumas mensagens de trânsito que empregam termos da esfera temporal quando o objetivo é transmitir um significado espacial. A pesquisa de Linde e Labov (1975) nos ajuda a compreender que a maioria das descrições espaciais se dão de acordo com o “tour”, ou trajeto, e não da forma estática de quem descreve como um “map”, ou mapa. E desta forma, a placa de trânsito “You are now leaving West Berlin”, nos mostra que a palavra *now* reatualiza o presente, delimitando o espaço para cada um dos motoristas que passam pela estrada. Rojo e Veiga nos oferecem este e outros dados e alertam sobre a necessidade de considerar questões comunicativas e pragmáticas não contempladas nas teorias temporais estudadas.

Por meio das coordenadas geográficas e coordenadas egocêntricas, estabelecidas por Deutscher, analisamos duas teorias verbais: a de Bello, do século XIX e a de Rojo e Veiga, do século XX. As duas se orientam de acordo com as coordenadas egocêntricas, porque se guiam pelo momento da enunciação.

Este estudo revisita Bello porque, primeiramente, supúnhamos que sua teoria temporal, baseada na tendência filosófica com pretensão universalista, tenderia a classificar esta teoria de acordo com as coordenadas geográficas, de orientação fixa. No entanto, a determinação de tomar os três parâmetros temporais de anterioridade, concomitância e posterioridade com relação ao ato da palavra faz do sujeito que fala o ponto de partida metodológico. Reformulamos, portanto, nossa opinião de que o sujeito enunciador é o parâmetro que nos faz reconhecer as coordenadas egocêntricas como padrão deste estudo de semântica temporal do século XIX.

A teoria temporal do século XX, no entanto, alerta para o fato de que a orientação por meio do ‘momento de enunciação’ se mostra insuficiente quando numa situação comunicativa – como no caso da placa de trânsito, ou de uma carta – não são considerados o momento de recepção, nem os múltiplos interlocutores.

Rojo e Veiga criam uma teoria sobre o discurso indireto em que reconhecem a necessidade de um avanço metodológico, para que se estudem certas expressões excluídas de seu repertório, em uma abordagem pragmática que leve em conta a recepção e os diferentes participantes de uma comunicação.

Embora Rojo e Veiga indiquem uma evolução em termos teóricos, seu trabalho não aborda certos dados marginais, não contemplados pelo tratamento elaborado até os dias de hoje. Esses autores advertem que a comunicação parece não ter sido devidamente contemplada com vistas a consolidar uma teoria. Eles recomendam, portanto, que esta carência teórica seja suprida com o tempo nos estudos linguísticos sobre o espanhol.

## Referências

- ALONSO, Amado. Introducción a los estudios gramaticales de Andrés Bello. In: BELLO, Andrés. *Obras completas*. v. IV. Caracas: Ministerio de Educación y Cultura, 1951, p. IX – LXXXVI.
- BARROS, Luizete Guimarães. *Tradição e inovação na teoria verbal da gramática de Andrés Bello*. Tese de Doutorado. FL/UFRJ, Rio de Janeiro, 1998.
- BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Madrid: Arco / Libros, 2 vol., 1988.
- BELLO, Andrés. Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana. In: BELLO, Andrés. *Obra literaria*. Caracas: Ayacucho, 1979, p. 415-439.
- BENVENISTE, Emile. O sistema do verbo em francês. In: *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak. São Paulo: EDUSP, 1995.
- CALERO VAQUERA, María Luisa. *Historia de la gramática española (1847-1920)*: de A. Bello a R. Lenz. Madrid: Gredos, 1986.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEUTSCHER, Guy. Na ponta da língua: o idioma dá forma ao pensamento? Tradução de Paulo Migliaci. *Folha de São Paulo*, Ilustrada. 9/1/2011, p. 3-5.
- LINDE, Charlotte; LABOV, William. Special Networks as a Site for the Study of Language and Thought. *Language*, t. 51, p. 924-939, 1975.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. 20. ed. Espasa-Calpe: Madrid, 1975.
- ROJO, Guillermo; VEIGA, Alexandre. El tiempo verbal. Los tiempos verbales. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta. (Org.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, v. 2, 1999, p. 2868-2934.

YLLERA, Alicia. El verbo en Andrés Bello: originalidad y tradición. In: *Bello y Chile: tercer congreso del bicentenario*. Tomo I. Caracas: Fundación La Casa de Bello, 1981, p. 477-514.

WEINRICH, Hans. *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Traducción Federico Latorre. Madrid: Gredos, 1968.



# CONSTRUÇÕES PREDICATIVAS DE MUDANÇA DE ESTADO E PROPRIEDADE 15 ANOS DEPOIS: DO FOCO NA ESTRUTURA À LÍNGUA EM USO

Paulo Pinheiro-Correa<sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo consiste em uma análise retrospectiva do tratamento da construção predicativa de mudança de estado e de propriedade tal como desenvolvido por nós no início da década de 2000 – baseados na semântica lexical (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998) em uma análise formalista – e de uma comparação com o estado da arte nos anos 2020. Com isso, revisamos nossas conclusões anteriores, agora à luz da Hipótese da Língua em Uso (BYBEE, 2010; DIESSEL, 2019), por meio da qual o conhecimento linguístico se organiza em redes associativas e emerge na cognição a partir do funcionamento dos mecanismos cognitivos de domínio geral, por um lado e, por outro, da Gramática de Construções Baseada no Uso (CROFT; CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995, 2006). O novo modelo fornece evidências empíricas e uma adequação explicativa de maior alcance.

**Palavras-chave:** Construções de mudança de estado; Espanhol; Gramática de construções baseada no uso; Quedar(se); Língua em uso.

**Abstract:** In this paper, a retrospective analysis of the treatment of the Spanish predicative construction of change of state and quality is presented. These constructions were analyzed by us in the early 2000s – within lexical semantics (RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998) through formal analysis. Now we compare that analysis with the state of the art in the 2020s. Consequently, we review our previous conclusions, now considering the Language-in-Use Hypothesis (BYBEE, 2010; DIESSEL, 2019) and the Usage-Based Construction Grammar (CROFT; CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995, 2006). According to these accounts, linguistic knowledge is organized in associative networks and emerges in cognition based on general cognitive domain mechanisms. The new model provides empirical evidence and far-reaching explanatory adequacy to the data.

**Keywords:** Change of state constructions; Spanish; Usage-based Construction Grammar; Quedar(se); Language in use.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela UFRJ. Professor Associado da Universidade Federal Fluminense. Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/UFF. E-mail: papinheirocorrea@id.uff.br

## Introdução

Em termos cognitivos, onde está o conhecimento linguístico do falante de uma língua? Está na mente ou imbricado em seu ser e manifestado em cada instância de interação no dia a dia? Este trabalho descreve o percurso de uma pesquisa sobre as construções predicativas de mudança de estado e de qualidade do espanhol. Mostraremos o tratamento dado à questão no período que compreende nossa pesquisa sobre o assunto (2003-2007) (CORREA, 2007) no âmbito das abordagens formais à sintaxe e à semântica, especificamente, o Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995 ss.) e a Semântica Lexical (LEVIN; RAPPAPORT HOVAV, 1995; RAPPAPORT HOVAV; LEVIN, 1998). Em seguida, discutiremos uma abordagem diferente à mesma questão, elaborada por Bybee e Eddington (2006), na qual os autores analisam a distribuição e funcionamento destas construções à luz da concepção de língua como um sistema adaptativo complexo (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009), que se desenvolve no indivíduo com base nos processos cognitivos inerentes de domínio geral (BYBEE, 2010; DIESSEL, 2019). Bybee e Eddington (2006) mostram que o funcionamento das construções em questão exemplifica a atuação dos referidos processos no âmbito da linguagem. Tal trabalho constitui um divisor de águas no tratamento à questão e, frente ao seu poder explicativo e descritivo, não se pode escapar destes achados ao tratar da questão sob um olhar contemporâneo.

O trabalho prossegue com uma proposta de identificação contemporânea do inventário de construções predicativas de mudança do espanhol à luz da Linguística Cognitiva e da Gramática de Construções Baseada no Uso (CROFT; CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995, 2006, DIESSEL, 2019), que se desenvolve no âmbito da concepção de língua como sistema adaptativo complexo, no conjunto de abordagens que se conhece hoje como Língua em Uso (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 2009; BYBEE, 2010). São discutidas as vantagens teóricas e descritivas da adoção deste instrumental teórico para entender hoje os mesmos dados do ponto de vista da linguagem emergente. Esta análise retrospectiva constitui uma mudança de ponto de vista teórico, do entendimento anterior destas construções como produto de algoritmos mentais para a visão contemporânea de emergência cognitiva destes elementos com base na experiência direta do indivíduo com o mundo.

Retomando, a seção 1 descreve o objeto teórico; a 2 caracteriza estas construções dentro de uma visão formalista; a 3 discute o estudo seminal de Bybee e Eddington (2006) e na 4 é apresentado o estado da arte da questão, com uma proposta de descrição pormenorizada de como estas construções se estabelecem. A conclusão encerra o texto e retoma as ideias principais discutidas.

## 1. Construções verbais e predicativas

As construções predicativas do espanhol são aquelas caracterizadas pela presença de um verbo semicopulativo (do tipo *quedar(se)*, *ponerse*, *volverse e hacerse*, entre outros), como no exemplo com *ponerse*, abaixo<sup>2</sup>:

- (1) Mucho más que un par de anécdotas toma recuperar la fe en rescatar un celular que desaparece, por eso cuando Isabel llegó a casa diciendo que su celular estaba perdido, pero no se preocupen que mañana lo recuperó, su papá **se puso furioso**: Pero bueno, chica, en qué país crees tú que estamos viviendo.

O espanhol dispõe de outra construção de mudança de estado, a verbal, exemplificada abaixo;

- (2) Andrea Ghidone brindó una entrevista a la revista Pronto, pero **se enfureció** por la foto que acompaña a la nota.

A construção em (2), verbal, ocorre de maneira incomparavelmente mais frequente e constante no espanhol que as predicativas. Na quantificação em Correa (2007) sobre 2026 dados de construções de mudança de estado do *Corpus de Referencia del Español Contemporáneo* (CREA), 88% dos dados de expressão de mudança de estado, foram de construções verbais de mudança de estado e 12% foram de predicativas. Na análise de Correa (2007) a construção predicativa termina por ser a mais comum na produção de brasileiros em espanhol. A razão para isto, do ponto de vista da linguística cognitiva é que elas repetem a conceptualização da mudança de estado como *estado resultante*, que é a preponderante na língua de partida, o português brasileiro (PB), manifestada na abundância das ocorrências de [ficar + predicativo] (CORREA, 2010). Este trabalho, no entanto, vai se concentrar na discussão sobre a natureza das construções predicativas e seu funcionamento no espanhol e o percurso de pesquisa por nós empreendido até o estado da arte nos dias atuais.

## 2. Anos 2000: As construções de mudança, as estruturas e a mente

Os anos 1990 e a primeira metade dos anos 2000 foram marcados na literatura pelas visões tradicionais sobre o funcionamento das construções de mudança predicativas do espanhol. Assim, autores como Porroche Ballesteros (1998), Liberman (2006) e Eres Fernández (2005) discutiram o tema considerando-o como a combinação semântica de um verbo semicopulativo (diferente das verdadeiras cópulas *estar* ou *ser*, mas ainda pertencentes ao inventário fechado da língua) e um predicativo (adjetivo ou substantivo, em alguns casos de *volverse* e *hacerse*), na qual o verbo semicopulativo empresta sua semântica intrínseca ao predicativo a ele associado.

<sup>2</sup> Todos os exemplos empregados neste artigo são do Corpus del Español ([www.corpusdelespanol.org](http://www.corpusdelespanol.org)).

Assim, estes trabalhos coincidem em assinalar que as noções semânticas associadas a cada verbo semicopulativo são as seguintes:

**Tabela 1** – Semântica tradicionalmente associada aos verbos semicopulativos do espanhol

verbo	semântica associada	exemplos (de Porroche 1998)
quedar(se)	Mudança de estado com caráter duradouro ou permanentemente	Se <b>quedaron</b> sin dinero
ponerse	Mudança de estado reversível e involuntária	Qué pálida <b>se pone</b> la gente cuando se cuentan mentiras
hacerse	Mudança de qualidade processual, não repentina e voluntária	No, lo que pasa es que se fueron porque se <b>hicieron</b> ricos
volverse	Mudança de qualidade inerte, definitiva, sem referência ao processo, se gradual ou não	Ese chico <b>se ha vuelto</b> muy antipático

Fonte: Pinheiro-Correa (2021).

A discussão sobre o componente cognitivo termina aí. Não se discute quais são os limites dessas combinações ou se elas são livres, ou o porquê de determinados predicativos não costumarem se associar a determinados verbos copulativos.

Nossa intervenção sobre a questão à época se deu pelo Programa Minimalista (CHOMSKY, 1995, ss). De acordo com a hipótese gerativista de *interlíngua*, desenvolvida no final dos anos 60 por Corder (1967), Nemser (1971) e Selinker (1972), entre outros, e relida na virada do milênio à luz do Programa Minimalista por autores como Liceras (2005) e Schwartz e Sprouse (1994), este é um conceito indispensável no estudo da aquisição de L2. Trata-se do mecanismo mental que propicia o acesso do indivíduo ao input de uma língua nova. Este processo se daria – de acordo com a hipótese *Transferência Plena/Acesso Pleno*, proposta por Schwartz e Sprouse (1994) – através da cópia das propriedades formais da gramática mental do indivíduo e vem a constituir o meio transitório para que este possa começar a processar os dados da língua nova, desconhecida. Essa seria a razão pela qual os iniciantes em uma língua nova associam desde questões sintáticas e fonéticas até outras mais sutis, do âmbito semântico e pragmático, aos algoritmos e práticas que trazem de sua língua materna.

A *interlíngua* se caracteriza por duas fases principais. A primeira consiste em um acidentado percurso, caracterizado por novas reorganizações do sistema da gramática mental a cada novo conjunto de intakes<sup>3</sup> na tentativa orgânica de desvendar e processar dados incongruentes com a gramática transitória do indivíduo. Isto se dá pelas tentativas inconscientes de formulação de novos algoritmos de processamento, instauração de novas regras e procedimentos a serem testados para acomodar adequa-

damente os dados. Selinker (1972) aponta que este período de reajustes dura um tempo considerável, anos, e é caracterizado pelas supergeneralizações e pelos aparentes retrocessos, que agora devem ser considerados sob outro prisma.

A interlíngua – diferentemente do entendimento errôneo de alguns estudiosos – não termina nunca, de acordo com os autores citados, pois seu fim caracterizaria um estado ideal inalcançável, que teria que ser resultado do domínio compartilhado de todos os traços, do nível mais central, fonético/fonológico aos níveis mais sutis, pragmático e discursivo/ideológico com nativos de determinado grupo, o que é ilusório. Por isso, este meio de acesso pode se aperfeiçoar, pode estacionar em determinado ponto, mas será sempre um filtro entre a cognição do indivíduo e a L2. Em palavras mais técnicas, constitui um plano representacional intermediário na cognição dos dados da língua nova.

A segunda fase da interlíngua se caracteriza – ainda segundo Selinker (1972), cuja proposta inicial até hoje não foi refutada nos estudos gerativistas – por um período de estabilidade do sistema algorítmico, que leva a que o input não seja mais capaz de promover as drásticas reorganizações computacionais dos primeiros anos, ao contrário, esse sistema desenvolvido no aprendiz parece amadurecer e se tornar insensível aos dados, mesmo que estes sejam incongruentes com os algoritmos de processamento de que dispõe o indivíduo. Este período caracteriza a chamada fossilização. Aparentemente, esta gramática mental já está quase consolidada e fechada e passa a processar os dados que recebe com o que tem, na maioria das vezes, sem novos grandes rearranjos, até que chega à fase final, chamada de fase estável, na qual ela não se modifica mais.

No que diz respeito ao domínio do falante de espanhol das construções de mudança predicativas, em nossa pesquisa da época, procuramos postular um algoritmo que desse conta das especificidades semânticas de cada verbo semicopulativo expostas na Tabela 1.

De acordo com teóricos da semântica lexical, como Pustejovsky (1995), Jackendoff (1990), Rappaport Hovav; Levin (1998) e, para o espanhol, Morimoto e Pavón Lucero (2004), um evento complexo como o da mudança de estado, é decomponível em diferentes subeventos, cada um deles associado a uma noção semântica primitiva, que inclui, por exemplo, as noções de *devir*, *causação* e *agentividade*. No caso da mudança de estado analisada neste artigo, o primitivo semântico é DEVIR, localizado na planilha semântica abaixo, extraída de Rappaport Hovav; Levin (1998):

[ [ x AGE ] CAUSA [ DEVIR [ y <ESTADO RESULTANTE> ] ] ]

Algumas saídas fonológicas resultantes vêm exemplificadas abaixo:

- (3) El Camp Nou ya festejaba, se **quedó helado con** el gol visitante pero la sensación duró un minuto por el cuarto blaugrana
- (4) La travesía fué algo movida, con ráfagas de viento que alcanzaban los 40 nudos. Luis María no **se mareó por** las píldoras que le di

A diferença estrutural entre (3) e (4), saídas fonológicas para este predicado semântico complexo são que em (3) o primitivo semântico DEVIR quanto o ESTADO RESULTANTE são lexicalizados de maneira independente, respectivamente, como *se quedó* e *helado*, ao passo que no exemplo (4) ocorre uma fusão do primitivo semântico com o estado resultante na saída fonológica devido à disponibilidade na língua de um verbo lexical com as duas noções, *marearse*.

Enquanto em algumas línguas, como apontado por Porroche Ballesteros (1998, p. 127) tal primitivo semântico corresponde a apenas um verbo semicopulativo, como é o caso de *werden* do alemão, no espanhol ocorre uma especificação semântica mais plena do primitivo DEVIR, o que se traduziria, na linguagem gerativista, pela ativação de nódulos computacionais com propriedades diferentes, segundo a semântica que se quer expressar e levam à ocorrência de diferentes verbos semicopulativos, tais como *quedar(se)* ou *ponerse*. No PB, em comparação, o algoritmo computacional encontraria o primitivo semântico DEVIR subespecificado para as questões aspectuais elencadas na Tabela 1 e, ao mesmo tempo, uma lexicalização quase automática do primitivo DEVIR como “ficar”, o que explicaria a alta frequência e distribuição das predicativas para a expressão da mudança nesta língua.

### 3. Bybee e Eddington (2006): um texto divisor de águas

Bybee e Eddington (2006) propõem uma explicação radicalmente nova para as construções predicativas de mudança de estado. Eles mostram que existe uma regularidade nas combinações e com base nestas regularidades que tais construções seriam aprendidas pelas crianças falantes de espanhol. Agora já não se trata de um verbo semicopulativo como primitivo gramatical que empresta sua semântica intrínseca (*quedar[-se]/ou ponerse*, por exemplo) para caracterizar um adjetivo (*nervioso, mareada, loco, sola*, etc) em uma perspectiva paradigmática. Eles demonstram que essas combinações são aprendidas como conjuntos inteiros, como expressões de uma construção da língua.

Uma construção – dentro dos estudos da Gramática de construções baseada no uso (GOLDBERG, 1995; 2006; DIESSEL, 2019), linha teórica que se desenvolve com base nos estudos de Linguística funcional e Linguística cognitiva – é uma unidade simbólica da língua, compreendida de dois aspectos complementares e inseparáveis, forma e função. Ibarretxe-Antuñano e Cheikh-Khamis (2019) esclarecem a proposta de Goldberg (1995):

A ideia principal é que as construções veiculam significado nelas mesmas, independentemente dos itens linguísticos empregados para saturá-las, ou seja, que as integram. Em algumas ocasiões a escolha dos itens linguísticos é restrita (como no caso das expressões idiomáticas mais fixas), mas em outras é bem menos restrita (resultando em padrões plenamente produtivos). Estas últimas podem criar uma família de construções que interagem umas com as outras, por meio de diferentes mecanismos chamados relações de herança [...].

(IBARRETXE-ANTUÑANO; CHEIKH-KHAMIS, 2019: 105).<sup>4</sup>

As autoras deixam claro que as construções, combinações de estrutura (forma) e significado perfazem funções na língua. Um exemplo é o da construção [EL + SUBSTANTIVO + ESE] do espanhol, que, independentemente do substantivo veiculado (*el gordo ese, la vieja esa, el temita esse*) apresenta as seguintes propriedades: (a) restringe a gama de substantivos que podem se encaixar na construção e (b) já tem como função pragmática por si só a de distanciar o enunciador do ente/entidade aludido pelo substantivo, protegendo a face de quem enuncia.

Ainda, as autoras explicam claramente a diferença entre construção e construto, a primeira correspondendo à estrutura dotada de significado em si mesma e o segundo, uma sequência concreta, com seus itens lexicais específicos cujo valor linguístico é a soma do valor da semântica dos itens específicos mais a função veiculada pela própria forma em si, a construção.

Quando nos comunicamos, lançamos mão de uma construção do repertório de nossa língua, estabelecido em redes associativas, motivados por fatores tanto semânticos, como o conteúdo do que queremos dizer, quando estatísticos, uma vez que o conhecimento linguístico é constantemente influenciado por todas as instâncias de uso, por parte do indivíduo e por parte do grupo.

Em seu estudo de 2006, Bybee e Eddington identificam as instanciações exemplares – os exemplos concretos de maior frequência e distribuição, que são as instanciações centrais – das construções predicativas do espanhol e as instanciações periféricas, que são os casos que ocorrem com menor frequência e estão ligados a uma maior especificidade semântica.

O que propicia o desenvolvimento da linguagem em um indivíduo são os processos cognitivos de domínio geral (BYBEE, 2010), que estão na base teórica das abordagens da língua baseadas no uso, dentro da escola funcionalista contemporânea. Assim, contra a ideia de nativismo linguístico de Chomsky (1965, ss) os proponentes do emergentismo linguístico defendem que a linguagem se desenvolve no indivíduo junto com o desenvolvimento de todas as capacidades cognitivas, sem distinção. Daí, o que haveria de inato no ser humano são os processos gerais dos quais ele se vale para obter cognição do mundo que o cerca. Tais processos são as capacidades humanas de *categorização, estabelecimento de chunking (agrupamento cognitivos de ações repetidas, memória enriquecida e estabelecimento de analogias*, entre outras (BYBEE, 2010, p. 1). A linguagem emerge a partir do funcionamento desses processos e se dá *pari passu* com a emergência das capacidades motoras e de outras capacidades intelectuais.

Bybee e Eddington (2006) mostram – através do estudo de dados de frequência

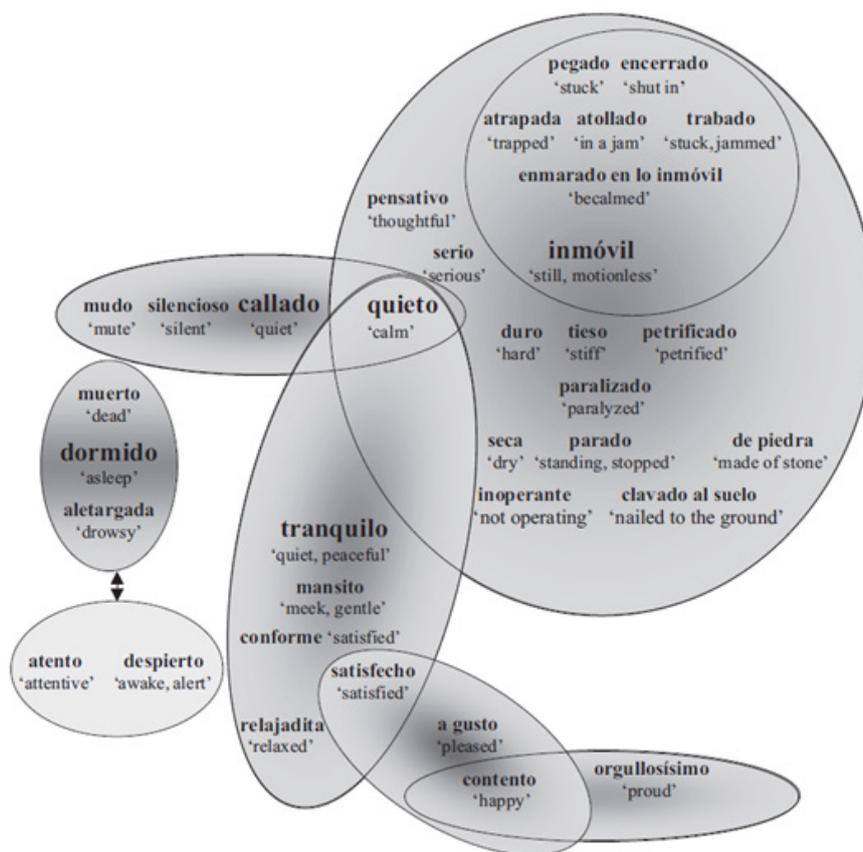
---

<sup>4</sup> Do original em inglês: The main idea is that constructions themselves are carriers of meaning independently from the specific linguistic items that saturate (i. e. integrate) them. On some occasions, the choice of linguistic items is restricted (e. g. tightly-bound idiomatic expressions), but on others, it is less constrained, which results in fully productive patterns. The latter may create a family of constructions that interact with each other by means of different mechanisms, called inheritance relations [...].

em corpora extensos – que a aprendizagem das construções predicativas de mudança do espanhol se dá a partir da identificação, por parte do indivíduo, de alguns exemplares<sup>5</sup> e da extensão do alcance desses exemplares por analogia. Isto significa dizer que existem no espanhol construções específicas: [quedar(se)+adjetivo], [ponerse+adjetivo], etc e que cada construção tem uma ou mais instanciações exemplares que permitem guiar o falante em direção a uma aquisição segura das construções de mudança.

Entre os exemplares mais fortes da construção [quedar(se)+adjetivo] no seu estudo estão *quedarse solo* e *quedarse quieto*. A categoria na qual *quedarse solo* é central é expandida na cognição com *quedarse soltera*, *quedarse aislado*, *quedarse a solas*, etc, por meio do processo de analogia, devido, entre outros fatores, à compatibilidade de traços semânticos e à semelhança de situações nas quais são usadas. Já para a combinação *quedarse quieto*, os autores levantam uma infinidade de situações, outros subgrupos centrados em *quedarse inmóvil*, *quedarse callado*, *quedarse tranquilo*, *quedarse dormido* e *quedarse a gusto*.

**Figura 1** – Subgrupos derivados na cognição a partir do exemplar *quedarse quieto*



Fonte: Bybee e Eddington (2006, p. 334).

O estudo demonstra muito claramente a associação cognitiva da construção [quedar(se) + adjetivo] (e sua consequente diferenciação cognitiva da construção concorrente [ponerse + adjetivo]) pela associação dos exemplares à noção semântica de

estaticidade. Em um estudo diacrônico, Sant'Anna (2012) demonstra que a voz *quedar* do espanhol, que corresponde ao termo *quietare* do latim apresenta uma relação diacrônica sistemática com uma semântica estativa e, não por acaso, mesmo no plano sincrônico, a combinação *quedarse quieto* manifesta esta relação e instaura uma semântica da categoria.

Outra combinação relacionada, também apontada como exemplar pelos autores é *quedarse sorprendido*, cuja categoria se desdobra em instanciações como *quedarse acojonado, perplejo, frío*, que mantém um matiz da semântica estática comentada acima.

A análise se aplica de maneira similar para a construção [ponerse+adjetivo]. Neste caso, de acordo com Bybee e Eddington (2006: 340) o exemplar mais central é *ponerse nervioso*, que instaura uma categoria associada à reação psicológica (*ponerse histérico/furioso/bravo/agresivo*), outra, à mudança de aspecto físico (*ponerse encarnado/colorado/rojo/como tomate*) e outra, de semântica de inação (*ponerse rígido/pálido/branco/tieso*).

Antes da publicação de Bybee e Eddington (2006) o entendimento que se tem a respeito da combinação entre verbo semicopulativo e predicativo (*nervioso, mareada, loco, sola*, etc) é baseado em traços semânticos dos valores levemente associados aos *verbos de cambio*. Na sua qualidade de verbos semicopulativos, de acordo com Porroche Ballesteros (1998), estes elementos contêm leves traços semânticos que atribuem ao enunciado um matiz aspectual à mudança de estado ou de propriedade, como demonstrado na Tabela 1.

Algumas questões aspectuais relacionadas aos construtos<sup>6</sup> com os diferentes verbos semicopulativos são as seguintes: os construtos com *ponerse* se classificam, junto com aqueles com *quedarse*, à função de mudança de *estado*. Por outro lado, aqueles com *hacerse* e com *volverse* estão vinculados à função de mudança de *propriedade* do ente/entidade, o que se caracteriza por ser uma mudança, por definição, irreversível. Por outro lado, os construtos com *ponerse* e *volverse* estão vinculados às mudanças de estado pontuais. Os construtos com *hacerse* implicam a função de mudança gradual enquanto aqueles com *volverse* não parecem compatibilizar-se com a ideia de gradualidade. E, finalmente, tanto aqueles com *ponerse* quanto os com *quedar(se)* veiculam mudança de estado, mas os com *quedar(se)* se diferenciam dos de *ponerse* por implicar uma noção semântica embutida de duração ao estado referido pelo predicativo.

Em várias análises que trataram sobre o assunto foi seguido mais ou menos este caminho de explicação para o problema, como é o caso das de Eres Fernández (2005) e Liberman (2006). A questão é que tais análises não compreendem as instanciações concretas individuais como *se puso nervioso*, por exemplo, como *exemplares* que estabelecem redes cognitivas por analogia e outros procedimentos, e que vão gradualmente permitindo que outros elementos passem a ser incorporados e façam parte do repertório

<sup>6</sup> Exemplos concretos da construção.

rio do indivíduo de modo organizado.<sup>7</sup>

#### 4. Estado da arte, anos 2020: a língua em uso e as conceptualizações culturais

Nesta seção, apresentaremos uma análise da questão tal como a entendemos hoje, à luz da Gramática de Construções e das abordagens funcionalistas de Língua em Uso. Como discutido na seção anterior, os predicativos não se combinam livremente com diferentes verbos semicopulativos e automaticamente incorporam a semântica a elas associada. Bybee e Eddington (2006) mostram que os processos cognitivos de domínio geral, inerentes à cognição humana fazem com que categorizemos os diferentes predicativos partindo de combinatórias exemplares de [verbo semicopulativo+adjetivo] que vão guiar a aquisição desse saber e limitar combinações inadequadas. Os pesquisadores observam que isso é válido para os dois verbos de mudança mais frequentes, *quedar(se)* e *ponerse*. Para o caso de *quedar(se)*, eles mostraram que *quedar(se) quieto* e *quedarse sorprendido* são combinações que servem de guia e base semântica para a expansão da categoria das combinatórias possíveis de [quedarse + predicativo] na língua por parte dos seus falantes.

Já para os casos dos verbos de mudança menos utilizados, como *hacerse* e *volverse*, os pesquisadores não encontraram agrupamentos significativos de predicados nos corpora consultados. Tais verbos parecem impor um significado mais específico na combinação com o predicado, o que nos faz recuperar a tradicional classificação de Porroche Ballesteros (1998), que considera que *hacerse* denota uma mudança de qualidade na qual a pessoa se implicou ativamente, como no caso de uma formação profissional e que *volverse* denota uma mudança de qualidade inerente.

Veja o exemplo abaixo:

- (5) María Moliner crió a sus hijos como toda una madre española, con mano firme y dándoles de comer demasiado, aun en los duros años de la guerra civil, en que no había mucho que comer. El mayor **se hizo médico investigador**, el segundo **se hizo arquitecto** y la hija **se hizo maestra**.

*Volverse*, dentro desta classificação, também denota uma mudança de qualidade representada linguisticamente sem o traço processual, o que pode significar que a mudança foi drástica ou que está sendo apresentada discursivamente como repentina pelo enunciador. Os exemplos abaixo ilustram, respectivamente, a primeira e a segunda possibilidade:

- (6) Caballero llegó en una situación parecida a la de Asencio y Ferreyra, en mitad de campeonato y como refuerzo desconocido. Poco a poco acomodó

---

<sup>7</sup> A única exceção que conhecemos é o trabalho de Ibarretxe-Antuñano e Cheikh-Khamis (2019), que fazem uma proposta construcional de explicação e ensino destas construções, no âmbito do espanhol LE.

la defensa y en menos de una temporada **se volvió** ídolo.

- (7) Se olvidaron de la formación de la cultura política, pasaron por encima de los principios, olvidaron la ética, hicieron a un lado la política. **Se volvieron politiqueros**. El 2 de mayo renuncié a mi aspiración a la Alcaldía porque no quedaba otro camino decente

O grupo dos quatro verbos de mudança considerados mais frequentes em espanhol, *quedar(se)*, *ponerse*, *hacerse* e *volverse* se divide em dois na comparação com o português: *quedar(se)*, *ponerse* e *hacerse* são frequentemente traduzidos por ‘ficar’ do português, que aparece como um coringa independente de todos os matizes de significado dos três verbos do espanhol. Do outro lado, *volverse* aparece sozinho, como equivalente de ‘virar’ do português<sup>8</sup>.

Dentro da abordagem funcional contemporânea da Gramática de Construções Baseada no Uso (GOLDBERG, 1995, 2006) o saber gramatical de um indivíduo é constituído pelas construções que fazem parte do repertório de sua língua e que são parte do conhecimento mais ou menos estável dos membros de uma determinada comunidade linguística, o que se dá por meio do mecanismo de cognição compartilhada.<sup>9</sup> Dentro desta visão, saber uma língua é conhecer o repertório de construções desta, aprendido por meio dos processos cognitivos de domínio geral, facilitado pela alta exposição repetitiva a dados e armazenados de maneira redundante na cognição.

Dentro deste modelo teórico, a construção é uma amálgama de forma e significado, de maneira que as formas são aprendidas e apreendidas junto com o contexto e todos os demais elementos semânticos e pragmáticos captáveis da cena de enunciação. Dentro desta visão, cada construção só existe e sobrevive na língua pelo fato de que ela tem uma função específica. Por função, entende-se um valor semântico acrescido de um valor pragmático/informativo. As diversas construções de uma língua se organizam em redes associativas e mantém laços taxonômicos entre si, o que dá a esta organização cognitiva uma estrutura sólida através da correspondência simbólica entre as construções.

Assim, o repertório de um falante de espanhol apresenta duas construções que concorrem na cognição para serem recrutadas para corporificar o enunciado, diante da necessidade de expressar a mudança de estado. Do ponto de vista puramente semântico, as qualidades semânticas da mudança de estado que o indivíduo quer expressar

<sup>8</sup> Góes de Andrade (2012), no entanto, consegue mostrar que na tradução brasileira de *Cien años de soledad* de García Márquez, os quatro verbos semicopulativos do original foram traduzidos por “ficar”, inclusive *volverse*, em ocasiões.

<sup>9</sup> Como observa Sharifian (2017) no âmbito da Linguística cultural, a conceptualização, da linguística cognitiva, varia segundo o grupo social, constituindo diferentes conceptualizações culturais para o mesmo objeto da experiência. O mecanismo de cognição compartilhada procura descrever como isso se dá: ao possuir dois níveis, o individual e o coletivo, consegue apreender a estabilidade cognitiva de uma determinada conceptualização (o nível macro) e a variação e mudança (nível micro).

influenciam sobre a escolha por uma construção **verbal** ou uma **predicativa**. Do ponto de vista da Língua em Uso, algumas construções são mais salientes na cognição dos membros de determinado grupo linguístico por estarem mais entrincheiradas: por terem maior frequência, por terem mais ampla distribuição, pelo seu posicionamento na rede de construções e/ou por constituírem *chunks*<sup>10</sup> da língua. Estas então terminam por ser a opção por defeito (*default*) de seus falantes, a primeira opção para ser empregada na construção de enunciados. Esta característica é influenciada pelas trocas linguísticas do dia a dia, já que estas impactam sensivelmente na representação cognitiva que os falantes têm da língua, modificando estatisticamente a saliência perceptual e demais propriedades das diferentes construções na cognição dos indivíduos do grupo social.

#### 4.1. A construção verbal

A construção de mudança de estado ou qualidade mais facilmente disponível cognitivamente para os falantes de espanhol é a verbal, que se mostra como a mais frequente entre as construções recrutadas pelo falante para expressar a mudança de estado – 88% dos casos estudados por Correa (2007).

Utilizando o conceito de **conceptualização** da Linguística Cognitiva (LANGACKER, 1987), bem como a ideia da relatividade da conceptualização dos objetos da experiência em diferentes línguas (LANGACKER, 1994, 2008; SHARIFIAN, 2017), a mudança de estado em espanhol é conceptualizada prototipicamente como um **processo** pelos usuários da língua. Uma metáfora visual para este procedimento é uma fotografia. Considerando que, semanticamente, toda mudança de estado compreende pelo menos três fases – estado inicial, transição e resultado – (MORIMOTO; PAVÓN LUCERO, 2007; CORREA, 2010), esta construção equivale a uma fotografia da fase transicional da mudança, desconsiderando o estado inicial e o resultado. Sua motivação na língua estaria relacionada ao seu pertencimento a uma rede taxonômica forte de construções de núcleo verbal na língua, o que explicaria também a força de outras construções de núcleo verbal na língua na comparação com o PB, como a grande disponibilidade da passiva pronominal frente à da passiva perifrástica, por exemplo.

A construção pode ser exemplificada nas entradas de blog abaixo:

- (8) Ares de Blas nos relata una anécdota suya: cuando **su hijo se enfermó**, lo llevó con un médico – que sí tenía título y todo lo que un médico debe tener –, pero que a la vez, era homeópata y promotor de otras medicinas alternativas.

---

<sup>10</sup> Sequência (neste caso, de palavras) que é processada como item único, de maneira automatizada, na cognição, para evitar sobrecarregar a memória de curto prazo.

- (9) Ellas escuchaban hablar de Perón, y no sabían que estaba prohibido expresarse públicamente, o que podía traerles graves consecuencias. El tío **se enojó** mucho, casi las mata a cintarazos y sermones [...]

#### 4.2. A construção predicativa

Conforme discutido acima, a mudança de estado em espanhol tende a ser conceptualizada como um processo, o que leva à escolha da construção verbal para a sua expressão, na grande maioria das vezes. Considerando a hipótese de marcação, há casos que terminam por ser marcados – quando o falante opta por empregar a construção menos usada na língua – neste caso, a predicativa.

Esta construção apresenta a mudança de estado conceptualizada como um **estado resultante**, não-eventivo, associado à ideia de **estados**, de Vendler (1967), não como um **processo**, dinâmico e, por isso, foca no adjetivo que caracteriza o predicativo – *fría/solo/nerviosa* etc. Considerando mais uma vez a metáfora da fotografia, dessa vez, a foto seria da fase final, o estado resultante da transição, seja ele mais ou menos duradouro. Uma pergunta que poderia surgir é: se a construção verbal é a que apresenta maior saliência perceptual e, portanto, é a primeira disponível na cognição, por que ocorrem as predicativas? A resposta deve seguir por pelo menos dois caminhos: (i) há mudanças de estado cuja falta de produtividade da contraparte verbal força o recurso à predicativa, como no exemplo comparado do espanhol e italiano:

(10a) *Espanhol: No te pongas nervioso*

(10b) *Italiano: Non t'innervosire*

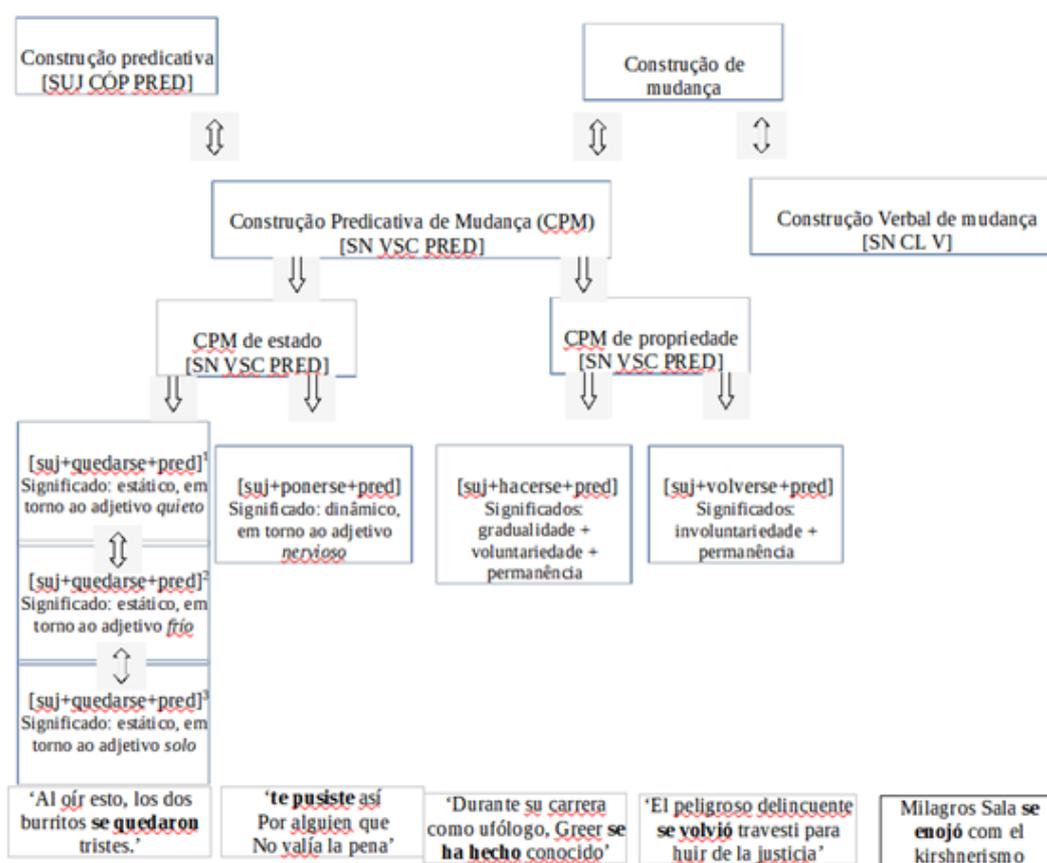
O par de exemplos mostra que, no italiano, a forma verbal flexionada de *innervosirsi*, contraparte verbal de *ponerse nervioso*, é produtiva, frente à pouca produtividade e distribuição de *enervarse* do espanhol, se comparada com a de sua contraparte predicativa.

O outro caminho, (ii), é explicado pelas abordagens de língua em uso. Na hipótese emergentista de aquisição e desenvolvimento da linguagem, as construções são aprendidas uma a uma, como todos os seus detalhes contextuais, pragmáticos e informacionais, através da memória enriquecida (BYBEE, 2010). Com a exposição do indivíduo a novos dados, as construções vão, aos poucos, se organizando em grupos taxonômicos, não são aprendidas em blocos guiados pela sintaxe, como postulam outras abordagens, mas como combinações únicas de léxico/morfossintaxe/semântica/discurso/fonética/fonologia, além de todas as informações pragmáticas, como interlocutores, hierarquia entre eles, situação, estrutura informativa, etc. A expansão de uma categoria leva em consideração afinidades com todas as características enunciativas, além das estruturais.

Os exemplares da construção predicativa – identificados por Bybee e Eddington (2006) como *quedarse solo/quedarse frío* e *ponerse nervioso* – entre alguns outros – são perceptualmente salientes, e, por isso, altamente disponíveis, devido a sua reiteração nas trocas linguísticas diárias. Essa saliência perceptual lhes garante presença nos dados de interação quando de construções predicativas se trata – o que deve sempre ser reiterado, já que o universo das construções predicativas no espanhol corresponde a apenas 12% dos casos de expressão de mudança.

A figura abaixo ilustra uma proposta de rede parcial para estas construções:

**Figura 2** – Proposta de representação parcial de rede de construções predicativas do espanhol



Fonte: Pinheiro-Correa (2021).

Nesta proposta de representação da rede de construções predicativas do espanhol, a linha mais alta corresponde ao nível mais abstrato deste esquema parcial, onde estão representadas a construção predicativa abstrata de forma [SUJEITO + CÓPULA + PREDICATIVO] – que poderia corresponder a diferentes construtos, com semânticas completamente diferentes, como *Ella está en casa*, *El perro se puso ahí* ou *El colegio queda lejos* – e também a construção de mudança, como *Carlos se ha vuelto*

*loco* ou *Mamá se puso nerviosa*.

À medida que o diagrama descende, vai mostrando o maior nível de concretude da construção. Assim, a segunda linha do diagrama, na qual estão representadas especificamente, a construção predicativa de mudança e a construção verbal de mudança corresponde ao nível das construções abstratas de mudança em si. As setas duplas estabelecidas entre a construção de mudança, no primeiro nível e as construções predicativa e verbal, no segundo nível, vão mostrando a especialização progressiva na construção de mudança e nossa proposta de sua existência como um nódulo cognitivo, ainda que abstrato, na rede. A construção predicativa guarda relações de herança com as duas construções em nível abstrato representadas na primeira linha, combinando propriedades da construção de predicativa e da de mudança. A construção predicativa guarda relações taxonômicas não apenas com a construção predicativa de mudança, mas também com outras construções de núcleo nominal, como as passivas analíticas. A rede de relações da construção predicativa não aparece representada, apenas o laço entre esta e a construção predicativa de mudança. Da mesma maneira, a construção de mudança, na primeira linha (nível mais abstrato) guarda relações simbólicas com a construção verbal de mudança, que mantém, por sua vez, laços de herança com a construção verbal (não representada no diagrama). A construção verbal, por sua vez, mantém relações em rede com outras construções de núcleos verbais, como as passivas *reflejas*, por exemplo, tema que não é desenvolvido aqui.

A terceira linha da figura corresponde às mesoconstruções predicativas de mudança de estado e de propriedade. Estas vêm a ser especificadas na quarta linha, chamado de *nível da microconstrução*, em que se dão as diferentes construções com os verbos semicopulativos especificados em cada uma delas. Estas representam as categorizações indicadas em Bybee e Eddington (2006) que se desdobram em torno aos diferentes exemplares apontados pelos autores, no esquema [sujeito+quedarse+predicativo]<sup>1</sup>, associado a *quieto*, como no construto: *Los dos burritos se quedaron tristes*; [sujeito+quedarse+predicativo]<sup>2</sup>, associado a *frío*, como no construto: *El jefe se quedó helado*; [sujeito+quedarse+predicativo]<sup>3</sup>, associado a *solo*, como no construto: *Así que Matt y Mimí se quedaron solitos* e assim por diante. Estas se influenciam entre si e por isso as representamos ligadas por setas duplas.

Da mesma maneira, a construção predicativa de mudança também se especializa em outra microconstrução, centrada, desta vez, no verbo *ponerse*, que apresenta um significado basicamente oposto ao das microconstruções centradas em *quedarse*, no que diz respeito à semântica da mudança de estado. Esta é a microconstrução de mudança instanciada no construto “*Te pusiste así por alguien que no valía la pena*”, por exemplo.

Já com relação às construções de mudança de propriedade, também no nível da microconstrução, a agrupação e proposta de categorização foi feita com base nos traços semânticos postulados por Porroche (1998), na ausência de exemplares claros

que pudessem guiar naturalmente a constituição das categorias.

Já a construção verbal aparece representada sem desdobramentos, como um único nóculo na rede, sem nível de microconstrução.

O último nível é o dos construtos que correspondem às instanciações concretas da construção na língua e também foi apresentado, em contraposição, um construto referente a uma instanciação da construção verbal.

A proposta aqui apresentada, de microconstruções predicativas ligadas aos diferentes verbos de mudança de estado e de propriedade procura captar as diferentes funções das microconstruções segundo o verbo pseudocopulativo e a predisposição dos adjetivos – já estabelecida na cognição dos usuários da língua e demonstrada por meio de corpus – de ligar-se composicionalmente a um verbo pseudocopulativo e não a outro.

Já a microconstrução com o verbo pseudocopulativo *quedarse*, a que ocorre com maior frequência devido à sua complexidade, foi subdividida nesta representação em rede, em microconstruções ainda mais concretas. Esta proposta procura captar os achados da abordagem cognitiva de Bybee e Eddington (2006) e, ao estabelecer categorias formais na rede para as diferentes funções estabelecidas pela construção ([*suj+quedarse+pred*]<sup>1</sup>, [*suj+quedarse+pred*]<sup>2</sup> e [*suj+quedarse+pred*]<sup>3</sup>) procura apreender as propriedades cognitivas necessárias para o processamento de matizes de significado tão especializados.

## 5. Conclusão

Neste artigo foi apresentado o percurso de pesquisa por nós empreendido desde 2003 sobre a natureza das construções de mudança de estado e propriedade predicativas do espanhol, sem esquecer que estas são minoritárias e periféricas na língua, aparecendo em apenas 12% dos casos na análise de corpus de Correa (2007). Igualmente, o texto apresenta uma mudança de orientação teórica que procura acomodar melhor as propriedades dos dados com o estado da arte. Até a publicação do trabalho de Bybee e Eddington (2006) a construção de mudança predicativa era entendida no plano cognitivo como uma associação semântica composicional entre um verbo predicativo dotado de uma semântica mínima e que emprestava essa semântica a um item do inventário aberto da língua, fosse um adjetivo ou um substantivo.

Bybee e Eddington (2006) usam as construções de mudança predicativas do espanhol para demonstrar como funcionam os processos cognitivos de domínio geral – cruciais nas análises de língua em uso – no plano linguístico e instauram uma nova visão para a organização cognitiva destas construções. Eles demonstram que antes de o verbo copulativo emprestar sua semântica intrínseca a um adjetivo/substantivo, trata-se de combinações básicas de significados que funciona integrada, cada uma delas, como uma unidade básica da língua, uma **construção**. Assim, a partir de combinações

únicas do tipo *quedar(se) quieto* ou *quedar(se) solo*, formam-se categorias com novas combinatórias limitadas pela compatibilidade semântica com as primeiras combinações exemplares. A partir deste trabalho é necessário incorporar a dimensão da língua em uso e o conceito de linguagem emergente dela decorrente para compreender o funcionamento destas construções.

No panorama contemporâneo, analisamos as construções predicativas do espanhol como várias construções diferentes, cada uma com seu verbo copulativo próprio que correspondem a categorias em uma rede cognitiva com relações entre si. Tal análise se aplica perfeitamente às construções que contém os verbos copulativos *quedar(se)* e *ponerse*. No caso das construções que admitem substantivos como predicativos e, não apenas adjetivos, como aquelas com *volverse* e *quedarse*, ainda faltam estudos que possam apresentar claros exemplares estruturantes das categorias correspondentes a estes.

## Referências

- BALLESTEROS, Margarita Porroche. Análisis de textos coloquiales en la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro: actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, 17-20 sep. 1997. p. 651-660.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BYBEE, Joan; EDDINGTON, Dave. A usage based approach to Spanish verbs of “becoming”. *Language*, v. 83, n. 1, 2006.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: The MIT. Press, 1995.
- CORDER, Stephen Pit. The significance of Learner’s Errors. *International Review of Applied Linguistics*, v. 5. n. 4, p. 161-170, 1967.
- CORREA, Paulo A. P. *A expressão da mudança de estado na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol*. Tese de Doutorado, FL/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.
- CORREA, Paulo A. P. Variación aspectual y sintáctica em las construcciones de cambio de estado em español: una mirada desde el portugués. *Cadernos de Letras da UFF*, n. 41, p. 167-184, 2010.
- CROFT, William; CRUSE, D. Alan. *Cognitive Linguistics*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.
- DIESSEL, Holger. *The grammar network: how linguistic structure is shaped by language use*. New York: Cambridge University Press, 2019.
- ELLIS, Nick C.; LARSEN-FREEMAN, Diane (Ed.). Language as a Complex Adaptive System. *Language Learning*, n. 59, Suppl. 1, 2009.
- ERES FERNÁNDEZ, Isabel. G. Cómo llegar a ser capaz de explicar que la rana se convirtió en un príncipe sin volverse loco y sin ponerse nervioso, o los verbos de cambio

en la clase de E.L.E.. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil. Passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 172-181.

GÓES DE ANDRADE, Otávio. *Matizes do verbo português ficar e seus equivalentes em espanhol*. Londrina: Eduel, 2012.

GOLDBERG, Adele E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1995.

GOLDBERG, Adele E. *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; CHEIKH-KHAMIS, Fátima. “How to become a woman without turning into a Barbie”: Change-of-state verb constructions and their role in Spanish as a Foreign Language. *IRAL*, v. 97, n. 1, p. 97-120, 2019.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic Structures*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1990.

LANGACKER, Ronald W. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 1. Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LANGACKER, Ronald W. Culture, cognition, and grammar. In: PÜZ, Martin (Ed.). *Language contact and language conflict*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 1994.

LANGACKER, Ronald. The relevance of cognitive grammar for language pedagogy. In DE KNOP, Sabine; DE RYCKER, Teun (Ed.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar: A Volume in Honour of René Dirven*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

LIEBERMAN, Dorotea Inés. *Temas de gramática del español como lengua extranjera: Una aproximación pedagógica*. 1. ed. Buenos Aires: Eudeba Editorial, 2007.

LEVIN, Beth; RAPPAPORT HOVAV, Malka. *Unaccusativity*. Cambridge, MA: The MIT Press. 1995.

LICERAS, Juana. Spanish L1/L2 Crossroads. Can we get “there” from “here”? In: PÉREZ-LEROUX, Ana T.; ROBERGE, Yves (Ed.). *Romance Linguistics: theory and acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

LIEBERMAN, Dorotea. *Efectos de sentido de quedar(se) en la interlengua de brasileños aprendices de español*. Trabajo inédito, Universidad de Buenos Aires, 2006.

MORIMOTO, Yuko; PAVÓN LUCERO, María Victoria. Aproximación semántica a la gramática de “ponerse” y “quedarse”. *Studia Romanica Posnaniensia* 31. 2004, p. 385-392.

MORIMOTO, Yuko; PAVÓN LUCERO, María Victoria. *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid: Arco Libros. 2007.

NEMSER, William. Approximative System of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics* IX. No.2. 1971. p.115-123.

PORROCHE B., Margarita. *Ser, estar y verbos de cambio*, Madrid, Arco Libros. 1998.

PUSTEJOVSKY, James. *The Generative Lexicon*. Cambridge (Mass): The MIT Press, 1995.

RAPPAPORT HOVAV, Malka; LEVIN, Beth. Building Verb Meanings, In: BUTT, Miriam; GEUDER, Wilhelm (Ed.). *The Projection of Arguments*. Stanford: CSLI Publications, 1998, p. 97-134.

SANT'ANNA, Magda B. de. *Quietare e Figuiicare: uma pesquisa diacrônica das construções de mudança de estado no espanhol e no português*. Dissertação de Mestrado, IL/UFF, 2012.

SCHWARTZ, Bonnie; SPROUSE, Robert. Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In: HOEKSTRA, Teun; SCHWARTZ, Bonnie T. D. (Ed.). *Language acquisition studies in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins, 1994.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* Vol.10 No. 3. 1972. p. 209-231.

SHARIFIAN, Farzad. *Cultural Linguistics: cultural conceptualizations and language*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 2017.

VENDLER, Zeno. *Linguistics in philosophy*. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press. 1967.



## DE VUELTA A UN TEXTO MEMORABLE EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE

Beatriz Adriana Komavli de Sánchez<sup>1</sup>

**Resumen:** Este trabajo es una revisita a mi presentación realizada en el X Congreso de la ABH, en 2018, titulada: “El trabajo con textos memorables en la formación de profesores de E/LE”. El objetivo es promover la reflexión de la productividad de trabajar con textos memorables en la universidad. El texto seleccionado es el *Edicto de expulsión de los judíos, de 1492*. Nuestro marco teórico proviene del Análisis del Discurso francés y contempla proposiciones procedentes de los estudios enunciativos (MAINGUENEAU, 2001, 2008a, 2008b, 2015). Esas prácticas, por un lado, contribuyen a diseñar un perfil identitario en los futuros profesores de E/LE y también aportan conocimientos culturales e históricos analizando marcas lingüísticas. En este artículo reflexionamos sobre la posibilidad de realizar una inversión en el orden de la presentación de la propuesta de las actividades, partiendo de problemáticas actuales analizando las marcas, o la falta de ellas, indicios de una interdiscursividad.

**Palabras clave:** Textos memorables; Formación de profesores; Estudios enunciativos; Interdiscursividad.

**Resumo:** Este trabalho é uma revisita a minha apresentação realizada no X Congresso da ABH, em 2018, intitulada: “O trabalho com textos memoráveis na formação de professores de E/LE”. O objetivo é promover a reflexão da produtividade de trabalhar com textos memoráveis na universidade. O texto escolhido é o *Decreto de expulsão dos judeus, de 1492*. Nosso marco teórico advém da Análise do Discurso francesa e contempla proposições procedentes dos estudos enunciativos (MAINGUENEAU, 2001, 2008a, 2008b, 2015). Essas práticas, por um lado, contribuem a desenhar um perfil identitário nos futuros professores de E/LE e também aportam conhecimentos culturais e históricos analisando marcas linguísticas. Neste artigo refletimos sobre a possibilidade de realizar uma inversão na ordem da apresentação da proposta das atividades, partindo de problemáticas atuais, analisando as marcas, ou a falta delas, indícios de uma interdiscursividade.

**Palavras-chave:** Textos memoráveis; Formação de professores; Estudos enunciativos, Interdiscursividade.

---

<sup>1</sup> Doctora en Estudios del Lenguaje por la Universidade Federal Fluminense (UFF). Profesora adjunta del Sector de Español de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) y subjefa del Departamento de Lenguas Neolatinas (ILE/LNEO/UERJ). E-mail: [biaksanchez2@gmail.com](mailto:biaksanchez2@gmail.com).

## Introducción

La presentación de este trabajo atiende a una cuestión de identificación entre la llamada de este número conmemorativo de la *abehache* y mi recorrido académico. La relación entre el pasado y el presente siempre instigó mi curiosidad, relación esta anclada en la memoria social. Así, revisité mi E-book publicado por la ABH en 2018. Uno de los desmembramientos de la elaboración de la tesis fue mi encuentro con este **texto memorable**, como lo justificaré más adelante. Elaboré una propuesta de trabajo dirigida a la formación del profesorado de español en la *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Esa propuesta fue aplicada en los años 2013 y 2019, en las disciplinas Lengua Española V y Lengua Española VI, cuyos focos respectivamente son el nombre y el verbo. Luego, en el X Congreso de la ABH, realizado en 2018, presenté el trabajo titulado **El trabajo con textos memorables en la formación de profesores de E/LE**. Sin embargo, en aquella época no tuve tiempo de transformarlo en artículo para publicación. Posteriormente, compartí mi material didáctico con un par de colegas universitarios, cuando recibí algunos elogios y percibí que pocos conocían este texto: el Edicto de expulsión de los judíos. Ese hecho, unido a toda una discusión académica contemporánea entre lo que se entiende por unidad y secuencia didáctica, confluyó en la actual revisita al texto memorable mencionado. Percibí que lo aquí relatado respondía a la convocatoria de este número de la *abehache*, conmemorando 20 años de existencia. (Con)memorar es traer a la memoria, y así comparto la afirmación de Siqueira (2012, p. 137) sobre el lugar de la memoria en la formación docente: “*Comemorar é mais do que lembrar. É significar, prover de sentido, de sentimento*”. De este modo, hago uso de este espacio también para homenajear a todas y todos los profesores/as e investigadoras/es del hispanismo en Brasil. Tanto la presentación de la comunicación realizada en 2018, como la revisita en este artículo, responden al mismo objetivo general, el de promover la reflexión de la productividad de trabajar con textos memorables en la formación de profesores, específicamente en las asignaturas arriba mencionadas. Ese tipo de práctica docente en la universidad nos incita a un desdoblamiento reflexivo de la propia compleja trama histórico-cultural. Al volver a visitar mis sugerencias de trabajo con otros textos memorables hispánicos, nuevos cuestionamientos surgieron. A continuación, justificamos nuestra elección por el texto memorable escogido junto a su contextualización.

## El porqué del texto y su (con)texto

En el mundo hispánico, el año de 1492 está impregnado de sentidos muy emblemáticos y es tradicionalmente conocido como el año del “descubrimiento de América”. Aclaremos que no profundizaremos en los conceptos de ‘tradición’ ni en el de ‘descu-

brimiento’, ampliamente abordados y cuestionados por historiadores. Nos vamos a referir específicamente a la concepción de la tradición como invento/invención social.

En aquel año de 1492 tan impactante, otros hechos tuvieron lugar: la reconquista de Granada, el último bastión del Islam en la península Ibérica; la edición de la primera gramática castellana, realizada por Nebrija; y el momento en que los Reyes Católicos ordenan el Edicto de Expulsión de los Judíos, este último es el foco de nuestra atención. Es también conocido como Edicto de La Alhambra o Edicto de Granada, promulgado el 31 de marzo de 1492. Merece destaque indicar que los judíos de aquella época, oriundos de la región española, eran y son designados como ‘sefardíes o sefarditas’. El diccionario de la RAE (Real Academia Española) así define la palabra sefardí: “1. adj. Dicho de un judío: Oriundo de España, o de los que, sin proceder de España, aceptan las prácticas especiales religiosas que en el rezo mantienen los judíos españoles. U. t. c. s.” Enfatizamos que este caso es único, en el sentido que no hay designaciones propias para los judíos nacidos en otras naciones u otrora reinos.

El autor mexicano, Carlos Fuentes, apunta dos vertientes que en su confluencia llevaron a los Reyes Católicos a tomar tal decisión jurídica. Por un lado, una motivación ideológica, de índole teológica, esto es, la de fortalecer la Iglesia Católica y realizar una especie de ‘limpieza de sangre’ en el reino, tanto de los propios judíos auténticos, como de los judíos conversos, que fácilmente también se convirtieron en un blanco sospechoso. La otra motivación convergente fue de índole pragmática. Así describe Fuentes esa cuestión:

Los judíos eran los únicos recaudadores de impuestos y los principales pagadores de impuestos del reino. Eran los banqueros, los comerciantes, los prestamistas y la punta de lanza de la naciente clase capitalista en España. A lo largo de la Edad Media, habían sido los intermediarios entre los reinos cristianos y moros, los almojarifes o administradores de finanzas para los diversos reyes que incesantemente repetían que, sin su burocracia judía, las finanzas reales se desplomarían, cosa que sucedió cuando los judíos abandonaron España. (FUENTES, 1992, p. 90).

Carlos Fuentes (1992) destaca que por esa decisión judicial España pagaría un alto precio a corto y medio plazo. En efecto: “El resultado fue que un año después del edicto de expulsión, las rentas municipales de Sevilla descendieron 50 por ciento, y que Barcelona conoció la bancarrota municipal.” (FUENTES, 1992, p.90)

Pasaremos, ahora, a presentar la perspectiva teórica que posibilitó la elaboración de nuestra propuesta didáctica.

## Fundamentación teórica

Como fue anunciado en la introducción, la propuesta de trabajo resultó de un desmembramiento de nuestra tesis. El soporte teórico fue y está basado, principalmente, en dos autores franceses, Foucault y Maingueneau. De manera concisa, los conceptos o nociones que dan soporte a nuestro abordaje son: la concepción de archivo para Foucault de práctica y acontecimiento discursivos; de dispositivo; y de memoria discursiva.

Maingueneau (2015, p. 149-155) define los textos memorables como aquellos que presentan los rasgos/marcas/aspectos de **conservación**. Son enunciados que se conservan, que se convierten en objetos aptos para circular y plausibles de ser sometidos a diversos procesamientos. Ese aspecto está íntimamente relacionado a la durabilidad de esos enunciados. En nuestro caso, se trata de un decreto perteneciente al ámbito jurídico. De esa forma, surgen varios interrogantes señalados por Maingueneau (2015, p.151) e inspirados en Foucault, los que serán resumidos a seguir: qué enunciados merecen ser conservados; hasta cuándo; cómo desaparecen de la memoria y en lo real; cómo son reactivados; tienen fecha de caducidad determinada o no. Según Maingueneau, “Conservar el rasgo/marca de una enunciación nunca es un acto neutro” (2015, p. 157). A ello podríamos agregar que esa afirmación también es válida para el apagamiento de un enunciado. La conservación está íntimamente ligada a la “**durabilidad**” de los enunciados. Por lo tanto, algunas prácticas discursivas presentan aspectos particulares:

Existem, em contraposição, atividades discursivas, como, por exemplo, as das atas notariais ou as dos textos legislativos, concebidas em cada detalhe, para serem conservadas e reempregadas por profissionais, especialmente, para que eles possam redigir outros textos: certificados, escrituras de venda, petições... (MAINGUENEAU, 2015, p. 153)

Según Rubio (1993), en 1992, a causa de las conmemoraciones del Quinto Centenario, el gobierno español realizó una derogación simbólica del Edicto. El embajador español, en su artículo, rastrea otras iniciativas semejantes ya en el siglo XIX, atendiendo a pedidos de la comunidad judía dentro y fuera de España.

Establecer relaciones con lo que Foucault denomina régimen de enunciabilidad es del orden de lo inevitable. El pensador francés lo define como aquello que puede y debe ser recordado o dicho en una determinada coyuntura sociohistórica (FOUCAULT (1995 [1965])). Así que esta noción de régimen de enunciabilidad está íntimamente relacionada a la especial concepción de archivo para Foucault:

A análise do arquivo comporta, pois, uma região privilegiada: ao mesmo tempo próxima de nós, mas diferente de nossa atualidade,

trata-se da orla do tempo que cerca nosso presente, que o domina e que o indica em sua alteridade; é aquilo que fora de nós, nos delimita. A descrição do arquivo desenvolve suas possibilidades (e o controle de suas possibilidades) a partir dos discursos que começam a deixar de ser os nossos. (FOUCAULT, 1995 [1969] p. 150-151)

Revisitando mi tesis, destaco la parte final de la cita de Foucault. El autor también sostiene la coexistencia de discursos más antiguos, más ‘tradicionales’, junto a otros oriundos de un régimen más actual. Ese entendimiento, de la dimensión temporal de regímenes que dialogan, de enunciados que hablan con el pasado y con el futuro, nos permitió pensar en trabajar con el Edicto de otra forma. Este destaque es fundamental en la medida en que la lectura actual del Edicto de expulsión de los judíos, decretado hace poco más de cinco siglos, activa nuestra memoria discursiva y nos remite al exterminio de los judíos durante la segunda guerra mundial. Si bien el decreto en cuestión se contrapone a un régimen de enunciabilidad de la memoria como deber y el respeto a los derechos humanos, surgidos en la posguerra, no es menos cierto que convivimos, todavía, con discursos con sabor a rancio de prejuicios de toda índole.

Antes de pasar a la propuesta original, seleccionamos una de las definiciones de la noción de interdiscurso que consta en un diccionario especializado:

Mais amplamente, chama-se também de interdiscurso o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero\*, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 286).

Cabe añadir que la noción de interdiscurso, muchas veces, se aproxima o se sobrepone a las nociones de cuadro, matriz y régimen de enunciabilidad, ya mencionado. De cualquier forma, no es posible concebir una comunidad discursiva sin una memoria compartida, colectiva, que pueda ser recreada, transformada, negada, olvidada y aún usada, en la medida en que conforma identidades. La noción de memoria discursiva es formulada por Courtine (2009), quien apunta que se produce un ‘efecto de memoria’ cuando en el ahora de la enunciación irrumpe el interdiscurso. En otras palabras, el sujeto enunciator es capturado en el saber de la red de una determinada formación discursiva, saber este que es compartido por determinada posición a partir de la que se puede enunciar: “*todos sabem/veem/dizem/compreendem que...*”. (COURTINE, 2009 [1981], p. 101)

### La propuesta original: del pasado al presente

En secuencia, reproducimos las 8 cuestiones propuestas y un cuadro elaborado colectivamente con los alumnos. Para la lectura del decreto de Alhambra, objeto de nuestro estudio, remitimos al lector el anexo.

Como se expuso/expuesto en la introducción, reiteramos que esta propuesta de trabajo fue aplicada de forma parcial en las disciplinas Lengua Española V y Lengua Española VI, cuyos focos respectivamente son el nombre y el verbo. Es importante resaltar que a lo largo de la carrera le son presentados al alumnado conceptos básicos provenientes de los estudios enunciativos y del Análisis del Discurso de línea francesa. Antes de presentar nuestra propuesta de trabajo, adelantamos que las categorías de análisis observadas fueron las siguientes: plano con y sin señaladores; proceso designativo; formas de tratamiento; aspecto verbal; modalización; tipo de enunciador; *ethos* y escenografía discursiva. Aclaremos que, de las 8 cuestiones formuladas, las 2 primeras se refieren a tipologías textuales y al proceso lector, respectivamente:

- 1) Clasifica el texto según la tipología de Aristóteles, de Weinrich y de Cicurel. En cada caso, justifica tu respuesta.
- 2) Indica la/s competencia/s requerida/s para la comprensión textual.
- 3) Discute en grupo los aspectos contemplados por Maingueneau en cada género, a saber: su finalidad, el estatus de los intervinientes, el lugar y momentos legítimos, el soporte material, la organización textual y los recursos lingüísticos movilizados.
- 4) Identifica las designaciones relativas a los judíos.
- 5) Caracteriza la imagen del *ethos* del enunciador y de los coenunciadores que se pueden desprender de este texto.
- 6) “Se llama **señalamiento** al conjunto de las operaciones por las cuales un enunciado se fija en su situación de enunciación, y **señaladores** (llamados también **deícticos**) a los elementos que en el enunciado marcan este señalamiento” (MAINGUENEAU, 2009, p. 112). Teniendo en cuenta esa definición, apunta los señaladores relativos a **persona, tiempo y espacio**.
- 7) “Todo enunciado tiene marcas de modalidad que indican la actitud del enunciador en relación con su enunciado; o con su coenunciador” (MAINGUENEAU, 2009, p. 111). Reflexiona sobre la forma de enunciar considerando como se representa la realidad social.
- 8) A partir de lo leído y discutido en clase, haz un breve comentario (entre 10 y 15 líneas).

**Cuadro 1** – Deícticos, designaciones y acciones relativas a los judíos

Señaladores/deícticos	Designaciones nominales relativas a los judíos	Acciones realizadas por los judíos
Nosotros	Los judíos	Han pervertido
el día de hoy	Muchas personas culpables	Han judaizado y han cometido apostasía contra la santa fe Católica
Ordenamos/hemos ordenado	Estos judíos	Tratan de todas maneras a subvertir la santa fe Católica y están tratando de obstaculizar cristianos creyentes de acercarse a sus creencias
Damos y otorgamos permiso	Sus creencias	
Esta ciudad de Granada	Las ceremonias y creencias de sus leyes	
el 31 de marzo de nuestro señor Jesucristo de 1492	Sus rezos	
Yo, el Rey, Yo, la Reina	Su maldad y daño objetivo	
	Sus confesiones	
	Los mencionados judíos	
	Su contacto	
	Sus crímenes Los judíos y judías de cualquier edad	
	Sus hijos e hijas, sirvientes y familiares pequeños o grandes de todas las edades	
	Sus hogares	
	Sus pertenencias	
	Sus propiedades y muebles u cualquier otro artículo	
	Sus bienes y pertenencias... oro y plata, o moneda acuñada u otro artículo prohibido por las leyes	

Estas actividades fueron realizadas a lo largo de dos clases, cuya duración fue de casi dos horas cada una. En el tercer encuentro, se presentó una noticia proveniente de una publicación peruana que abordaba el actual retorno o la vuelta de los judíos

a España. Debido al cumplimiento del cronograma de las asignaturas, logramos solo dedicarle una única clase a esa temática, siendo que todavía hay mucho por explotar en ese territorio, no le resta productividad a ese efecto, visto que nos estimuló a pensar en otra alternativa de abordaje de la temática y sus implicaciones actuales.

### **Otra posibilidad: de vuelta al pasado (que nos atraviesa)**

Actualmente, revisitando aquella propuesta de actividad, nos cuestionamos sobre la posibilidad de invertir tanto el orden de la presentación, como diversificar los géneros abordados. Esto es, ¿Por qué seguir el orden cronológico de la historia y no comenzar por la actualidad?

A continuación, presentamos el título de la noticia que trabajamos con los alumnos en la propuesta inicial, retirada de un periódico peruano. De igual modo, remitimos al lector el enlace en el que se encuentra disponible la materia.

#### **¿Interés político? Por qué España quiere dar ciudadanía a los judíos**

<http://peru.com/actualidad/internacionales/interes-politico-que-espana-quiere-dar-ciudadania-judios-noticia-243186> el 8.4.2014. Última consulta realizada el 28.8.21.

Actualmente, navegando por Internet, nos deparamos con muchas materialidades semióticas, realizando la búsqueda con las palabras clave: retorno, vuelta, regreso; judíos, sefardíes; España (*Sefarad*). Están disponibles, además de noticias, libros, imágenes de personas, fotos de protestas, imágenes de mapas, lista de apellidos, videos con testimonios de personas, comentarios en *blogs* y *Facebook* etc. Ante tamaña diversidad de géneros, consideramos instigadora la propuesta de invertir el orden de presentación del Edicto y dejarlo para el final, como resultado de la investigación de índole ‘arqueológica’ de los alumnos.

Diseñamos un primer esbozo del bloque de actividades, entendidos como, en este caso específico, cinco grandes momentos. El punto de partida sugerido, bien como los pasos subsecuentes, son los siguientes:

**Breve contextualización del asunto.** A fines de 2012, el gobierno español hizo pública la intención de aprobar un proyecto de ley que permitiera el retorno a España de aquellos judíos que fueron expulsados. Convidamos a los alumnos a compartir sus conocimientos previos y memoria discursiva relativos a la discriminación y prejuicios en torno a la comunidad judía.

**Investigación.** Proponerles a los alumnos que realicen individualmente búsquedas en Internet de diversas materialidades semióticas relativas al tema. Se les sugiere que utilicen tres de las siguientes palabras clave, aclarando que no hay necesidad de constar todas: retorno, vuelta o regreso; judíos o sefardíes; España o *Sefarad*.

**Selección de los géneros.** Cada alumno escogerá dos géneros diferentes. En cada uno de los géneros seleccionados, el alumno deberá desarrollar 3 de las primeras 7 cuestiones de la propuesta original, presentadas en el tópico: del pasado al presente.

**Exposición en clase de los géneros seleccionados.** En clase, cada alumno compartirá su material intentando no repetir el género y expondrá sus observaciones. Si se trata de un grupo grande, la actividad puede ser aplicada en parejas o tríos. La confección de tablas con déicticos, designaciones y acciones, relativas al objeto de estudio, suele mostrarse muy provechosa. Así mismo, se les solicita que observen si en los géneros seleccionados hay referencias o citas a otros textos, los cuales hayan determinado la misma situación en el pasado.

**El Edicto.** Por último, se hará la presentación de la propuesta original con el Edicto de expulsión de los judíos. A ello le puede sumar la cuestión (8) reformulada: A partir de lo leído y discutido en clase, y considerando la noción de interdiscursividad, haz un breve comentario de lo aprendido en este bloque de tareas (entre 10 y 15 líneas).

Expuestas tanto la propuesta inicial como la desprendida de esta revisita a una publicación y a una presentación, damos cierre a este artículo con algunas consideraciones que estimamos sean de interés para alumnos y profesores, siempre en formación.

### **Consideraciones en abierto**

Finalizo la escritura de este artículo dejándolo abierto para discusiones, comentarios u observaciones. De nuestra parte, consideramos que conseguimos (a) destacar la importancia de trabajar junto a los futuros profesores de E/LE un ejemplo de la compleja trama histórico-cultural del mundo hispanohablante y, como consecuencia, (b) propiciar un desdoblamiento reflexivo de la propia urdimbre histórico-cultural en la que estamos insertados. Todo el trabajo académico fue posibilitado por el análisis de categorías lingüísticas provenientes del Análisis del Discurso de línea francesa que considera los estudios enunciativos.

El texto memorable seleccionado fue el Edicto de expulsión de los judíos, del 31 de marzo de 1492, elaborado por orden de los Reyes Católicos. Ese decreto es prácticamente desconocido por alumnos y profesores del ámbito universitario, sin embargo, no es ese rasgo apenas el que el que hace su trabajo tan productivo. Su repercusión hasta la actualidad, a partir de una decisión del gobierno español, provocando ecos, reverberaciones en diversas prácticas semióticas, potencializa su fecundidad en términos pedagógicos. Por esa razón, consideramos que haya surgido esta posibilidad de revertir el orden de presentación del decreto, dejándolo para el final de la secuencia pedagógica. De ese modo, podemos incentivar a nuestros alumnos a realizar lecturas más investigativas a partir de indicios lingüísticos.

Finalizamos recordando nuestra presentación realizada en el X Congreso de la ABH en 2018, “El trabajo con textos memorables en la formación de profesores de

E/LE.” En aquella ocasión, y a modo de cierre, sugerimos la posibilidad de realizar un trabajo aproximado al presentado, con otros textos que se pueden clasificar como memorables. Esos textos son: las cartas del Che (en proyecto de publicación); el Magnífico discurso del General San Martín, de Juan Domingo Perón (31.12.1950); las Cartas de Colón; el Decreto del ‘Día de la Raza’ en Argentina – BO 11.10.1917; y las cartas de José Martí a su hermana Amelia.

Con esta revisita constatamos, una vez más, la intrínseca relación existente entre una perspectiva proveniente del análisis del discurso y la historia. Vimos que conservar marcas de un texto, sea total o parcialmente, no es un acto neutro, así que entendemos que tampoco lo son nuestras selecciones, recortes realizados y propuestas pedagógicas presentadas a los futuros profesores de E/LE.

## Referencias

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução de Fabiana Komesu. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Tradução de Vanice Sargentini. São Carlos: EduFSar, 2009.

EDICTO DE EXPULSIÓN DE LOS JUDÍOS. Disponible en: [www.aaldaba.es/edicto-de-expulsion-de-los-judios-de-espana/](http://www.aaldaba.es/edicto-de-expulsion-de-los-judios-de-espana/). Última consulta realizada el 5.9.21.

FOUCAULT, Michele. *Arqueología do saber*. 4. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995 [1969].

FOUCAULT, Michele. *Microfísica do poder*. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1984.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.

KOMAVLI DE SÁNCHEZ, Beatriz. 12 de outubro no mundo hispânico: reconfigurações de um dispositivo memorial. Disponible en: [https://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2021/08/utf-8\\_Pre%CC%82mio-MG\\_2018.pdf](https://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2021/08/utf-8_Pre%CC%82mio-MG_2018.pdf). Último acceso el 27.8.21.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008b.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RUBIO, Javier. La derogación del Edicto de expulsión de los judíos de 1492. *Sefarad*, v. 53, n. 1, 1993. Disponible en: <https://sefarad.revistas.csic.es/index.php/sefarad/article/view/1058/1231>. Última consulta realizada en 5 sep. 21.

SIQUEIRA, Rosimar. As datas significativas e o lugar de memória na formação docente inicial – Reflexões pertinentes. Revista *HISTEDBR* On-line, Campinas, n. 45, p. 128-138, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640141>. Última consulta realizada em 22 sep. 21.



## Anexo

### “El Decreto de la Alhambra”

Los Reyes Fernando e Isabel, por la gracia de Dios, Reyes de Castilla, León, Aragón y otros dominios de la Corona- al príncipe Juan, los Duques, Marqueses, Condes, ordenes religiosas y sus Maestros, señores de los Castillos, Caballeros y a todos los judíos hombres y mujeres de cualquier edad y a quienquiera esta carta le concierna, salud y gracia para él.

Bien es sabido que en nuestros dominios, existen algunos malos cristianos que han judaizado y han cometido apostasía contra la santa fe Católica, siendo causa la mayoría por las relaciones entre judíos y cristianos. Por lo tanto, en el año de 1480, ordenamos que los judíos fueran separados de las ciudades y provincias de nuestros dominios y que les fueran adjudicados sectores separados, esperando que con esta separación la situación existente sería remediada, y nosotros ordenamos que se estableciera la Inquisición en estos dominios; y en el término de 12 años ha funcionado y la Inquisición ha encontrado muchas personas culpables además, estamos informados por la Inquisición y otros el gran daño que persiste a los cristianos al relacionarse con los judíos, y a su vez estos judíos tratan de todas maneras a subvertir la Santa Fe Católica y están tratando de obstaculizar cristianos creyentes de acercarse a sus creencias.

Estos Judíos han instruido a esos cristianos en las ceremonias y creencias de sus leyes, circuncidando a sus hijos y dándoles libros para sus rezos, y declarando a ellos los días de ayuno, y reuniéndoles para enseñarles las historias de sus leyes, informándoles cuando son las festividades de Pascua y como seguirla, dándoles el pan sin levadura y las carnes preparadas ceremonialmente, y dando instrucción de las cosas que deben abstenerse con relación a alimentos y otras cosas requiriendo el seguimiento de las leyes de Moisés, haciéndoles saber a pleno conocimiento que no existe otra ley o verdad fuera de esta.

Y así lo hace claro basados en sus confesiones de estos judíos lo mismo a los cuales han pervertido que ha sido resultado en un gran daño y detrimento a la santa fe Católica, y como nosotros conocíamos el verdadero remedio de estos daños y las dificultades yacían en el interferir de toda comunicación entre los mencionados Judíos y los Cristianos y enviándolos fuera de todos nuestros dominios, nosotros nos contentamos en ordenar si ya dichos Judíos de todas las ciudades y villas y lugares de Andalucía donde aparentemente ellos habían efectuado el mayor daño, y creyendo que esto sería suficiente de modo que en esos y otras ciudades y villas y lugares en nuestros reinos y nuestras posesiones sería efectivo y cesarían a cometer lo mencionado. Y porque hemos sido informados que nada de esto, ni es el caso ni las justicias hechas para algunos de los mencionados judíos encontrándolos muy culpables por lo por los susodichos crímenes y transgresiones contra la santa fe Católica han sido un remedio completo obviar y corregir estos delitos y ofensas.

Y a la fe Cristiana y religión cada día parece que los Judíos incrementan en continuar su maldad y daño objetivo a donde residan y conversen; y porque no existe lugar donde ofender de mas a nuestra santa creencia, como a los cuales Dios ha protegido hasta el día de hoy y a aquellos que han sido influenciados, deber de la Santa Madre Iglesia reparar y reducir esta situación al estado anterior, debido a lo frágil del ser humano, pudiese ocurrir que podemos

sucumbir a la diabólica tentación que continuamente combate contra nosotros, de modo que, si siendo la causa principal los llamados judíos si no son convertidos deberán ser expulsados del Reino.

Debido a que cuando un crimen detestable y poderoso es cometido por algunos miembros de algún grupo es razonable el grupo debe ser absuelto o aniquilado y los menores por los mayores serán castigados uno por el otro y aquellos que permiten a los buenos y honestos en las ciudades y en las villas y por su contacto puedan perjudicar a otros deberán ser expulsados del grupo de gentes y a pesar de menores razones serán perjudiciales a la República y los mas por la mayoría de sus crímenes seria peligroso y contagioso de modo que el Consejo de hombres eminentes y caballeros de nuestro reinado y de otras personas de conciencia y conocimiento de nuestro supremo concejo y después de muchísima deliberación se acordó en dictar que todos los Judíos y Judías deben abandonar nuestros reinados y que no sea permitido nunca regresar.

Nosotros ordenamos además en este edicto que los Judíos y Judías cualquiera edad que residan en nuestros dominios o territorios que partan con sus hijos e hijas, sirvientes y familiares pequeños o grandes de todas las edades al fin de Julio de este año y que no se atrevan a regresar a nuestras tierras y que no tomen un paso adelante a traspasar de la manera que si algún Judío que no acepte este edicto si acaso es encontrado en estos dominios o regresa será culpado a muerte y confiscación de sus bienes.

Y hemos ordenado que ninguna persona en nuestro reinado sin importar su estado social incluyendo nobles que escondan o guarden o defiendan a un Judío o Judía ya sea públicamente o secretamente desde fines de Julio y meses subsiguientes en sus hogares o en otro sitio en nuestra región con riesgos de perder como castigo todos sus feudos y fortificaciones, privilegios y bienes hereditarios.

Hágase que los Judíos puedan deshacerse de sus hogares y todas sus pertenencias en el plazo estipulado por lo tanto nosotros proveemos nuestro compromiso de la protección y la seguridad de modo que al final del mes de Julio ellos puedan vender e intercambiar sus propiedades y muebles y cualquier otro articulo y disponer de ellos libremente a su criterio que durante este plazo nadie debe hacerles ningún daño, herirlos o injusticias a estas personas o a sus bienes lo cual seria injustificado y el que transgrediese esto incurrirá en el castigo los que violen nuestra seguridad Real.

Damos y otorgamos permiso a los anteriormente referidos Judíos y Judías a llevar consigo fuera de nuestras regiones sus bienes y pertenencias por mar o por tierra exceptuando oro y plata, o moneda acuñada u otro articulo prohibido por las leyes del reinado.

De modo que ordenamos a todos los concejales, magistrados, caballeros, guardias, oficiales, buenos hombres de la ciudad de Burgos y otras ciudades y villas de nuestro reino y dominios, y a todos nuestros vasallos y personas, que respeten y obedezcan con esta carta y con todo lo que contiene en ella, y que den la clase de asistencia y ayuda necesaria para su ejecución, sujeta a castigo por nuestra gracia soberana y por la confiscación de todos los bienes y propiedades para nuestra casa real y que esta sea notificada a todos y que ninguno pretenda ignorarla, ordenamos que este edicto sea proclamado en todas las plazas y los sitios de reunión de todas las ciudades y en las ciudades principales y villas de las diócesis, y sea hecho por el heraldo en presencia del escribano público, y que ninguno o nadie haga lo contrario de lo que ha sido definido, sujeto al castigo de nuestra gracia soberana y la anulación de sus cargos y

confiscación de sus bienes al que haga lo contrario.

Y ordenamos que se evidencie y pruebe a la corte con un testimonio firmado especificando la manera en que el edicto fue llevado a cabo.

Dado en esta ciudad de Granada el Treinta y uno día de marzo del año de nuestro señor Jesucristo de 1492.

Firmado Yo, el Rey, Yo la Reina, y Juan de Coloma, secretario del Rey y la Reina quien lo ha escrito por orden de sus Majestades.

ARTIGOS

O HISPANISMO AGORA

PARTE IV

# EL PROFESOR COMO TEJEDOR DE REDES DISCURSIVAS: CIUDAD Y LITERATURA-DISCURSO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN BRASIL

David Alonso Bueno Baena<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo recoge los principales aspectos sobre ciudad (DELGADO, 2007; EAGLETON, 2010), literatura y lengua española (SERRANI, 2010), discutidos en un artículo de 2015, publicado en esta misma revista. Pretendemos con él, consolidar y profundizar la discusión en torno a la necesidad de considerar al profesor como *tejedor de redes* entre diferentes elementos como el Libro Didáctico, Lecturas Literarias, la realidad inmediata de los alumnos y la cultura deseada, en este caso, español. De modo que, para este trabajo, discutimos temas de Cultura, de Literatura, y establecemos una relación entre la ciudad y la producción de libros didácticos, siendo que ambas sufrieron procesos de transformación que hasta el día de hoy continúan existiendo.

**Palabras clave:** ELE-B, Ciudad, Literatura, Lingüístico-Discursivo, Literario-Cultural.

**Resumo:** Este artigo reúne os principais aspectos sobre cidade (DELGADO, 2007; EAGLETON, 2010), literatura e língua espanhola (SERRANI, 2010), discutidos num artigo de 2015, publicado nesta mesma revista. Pretendemos com este trabalho, consolidar e aprofundar na discussão sobre a necessidade de considerar o professor como *tecedor de redes* entre diferentes elementos como o Livro Didático, as Leituras Literárias, a realidade imediata dos alunos e a cultura desejada, no caso, espanhol. De modo que, para este trabalho, discutimos temas de Cultura, de Literatura e estabelecemos uma relação entre a cidade e a produção de livros didáticos, sendo que ambas sofreram processos de transformação que até o dia de hoje continuam existindo.

**Palavras-chave:** ELE-B; Cidade, Literatura, Linguístico-Discursivo, Literário-Cultural.

## Introducción

En Brasil, a partir de múltiples esfuerzos por parte de académicos y sectores políticos interesados en fortalecer la enseñanza pública del español, y dado el contexto geográfico que circunda al país, fueron desarrolladas políticas que se conjugaron en la ley 11.161 de 2005. Tales políticas sirvieron para impulsar la enseñanza de español en el país y permitieron la apertura, progreso y promoción de la discusión académica de

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

la misma (RODRIGUES, 2010). Como resultado, han surgido nuevos modos de abordaje de la enseñanza/aprendizaje de lenguas modernas y mejoras constantes evidenciadas, entre otras, en las ediciones que hasta 2018 tuvo el Libro Didáctico de español evaluado, aprobado y distribuido por el *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD) para enseñanza primaria, secundaria y media.

De igual forma, el valor innegable de la lectura literaria desde una perspectiva discursiva y dentro de una concepción más amplia como la intercultural también comienza a ser de gran interés para la enseñanza de lenguas modernas (SERRANI, 2007, 2010; FARRERO, 2010). El avance en estos dos grandes frentes, libro didáctico y concepciones de los Estudios Literarios y Culturales, nos han movilizado hacia el estudio de posibilidades de prácticas literarias como una acepción de cultura, a la realización de la literatura en clase; esto con el libro didáctico como mediador y con el profesor como agente movilizador.

En 2015, planteamos esta discusión, en el artículo “Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales” (BUENO, 2015), desde una perspectiva de la ciudad. En aquel entonces el Libro Didáctico (En adelante LD) ya empezaba a sufrir el efecto del dismantelamiento de la llamada Ley del español, que iría limitando el acceso del estudio de español en las escuelas y colegios públicos de Brasil. Sin embargo, aún era posible pensar en una discusión que posicionara el LD como parte de un proceso sociohistórico, que tuviera al profesor como tejedor de redes entre lo que allí se plasmaba, la literatura y la realidad del alumno.

Esa idea aún la conservamos y reforzamos en este artículo la necesidad de considerar la cultura, los estudios literario-discursivos y el libro didáctico en el proceso enseñanza/aprendizaje que conlleve al alumno a una enunciación del espacio en el que se desenvuelve su vida. De esta forma, partiendo del estudio de la ciudad como un cuerpo (ORLANDI, 2001), como sociedad (DELGADO, 2007), siempre en movimiento e inestable. Veremos la relación que se puede establecer entre esta, el libro didáctico y las prácticas docentes, para así, consolidar al profesor de español como *tejedor de redes* entre LD, literatura, la *Cultura de Partida* y la *Cultura deseada*<sup>2</sup> del estudiante de español.

### **La transculturación de la ciudad y del libro didáctico**

El libro didáctico de español, principal instrumento de trabajo de profesores de todo Brasil, ha pasado por un proceso que en sus inicios desconsideró la *Cultura de partida* (brasileira) del alumno. Esto es fácilmente reconocible en los libros de la década

---

<sup>2</sup> Para el caso brasileiro, la Cultura de Partida será la brasileira y la deseada será aquella variedad del español que forme parte del estudio o de la intención del alumno. Cf. Serrani (2010). La Cultura deseada no implica una finalización del proceso sino, más bien, el deseo de la lengua, en términos de Revuz, (1998).

del 90 (PONTE, 2010 p. 165) cuyo foco cultural y lingüístico era España. Este tipo de manuales ofrecían un tratamiento del español como estructura rígida y completa que solo era posible reproducir, esto es: repetir y memorizar.

Este tipo de concepciones se han ido desvirtuando poco a poco, como parte del proceso de transformación del material didáctico, gracias a vehículos como la revista *abehache*, asociaciones de profesores de español de diferentes Estados del país, la inclusión del español dentro del PNLD y, debido a recientes ataques contra la enseñanza de español en Brasil, otros movimientos se han sumado a la lucha por la permanencia del español en el currículo de las escuelas públicas; tal es el caso del movimiento *Fica Espanhol*. Estos son algunos de los tantos actores que han abogado y fomentado discusiones que han enriquecido la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil.

En un artículo publicado en 2015 en esta misma revista, por ejemplo, se discutía la relevancia teórica y modos concretos de incluir la cultura y la literatura dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en contexto brasileiro (ELE-B). Para dicha discusión se partía de los conceptos de cultura elaborados por Eagleton (2010) y la relación de estos conceptos con lecturas literarias de poemas colombianos con relación a urbes latinoamericanas como Bogotá o São Paulo, para la enseñanza de español a estudiantes brasileiros.

El centro de la discusión es que la ciudad latinoamericana y la enseñanza de español con foco en la literatura pueden ser entendidos como un único proceso “en el cual ambas partes de la ecuación resultan modificadas. Un proceso en el cual emerge una nueva realidad, compuesta y compleja [...] un fenómeno nuevo, original e independiente” (ORTIZ, 1987, p. 5). Este proceso, entendido por Ortiz como Transculturación, nos permite entender que tanto las ciudades, como el libro didáctico de español para brasileiros, como la lectura literaria, son una especie de ritornelo sobre el cual el alumno y el profesor se debruza constantemente modificando y siendo modificados a la vez.

Pensar en términos transculturales nos lleva, en primer lugar, a considerar la *Cultura de partida* para, posteriormente, iniciar el tejido basado en múltiples diálogos con la *Cultura deseada*. Dicho diálogo se puede pensar desde diversas manifestaciones culturales, como pueden ser: la pintura, la música o la literatura. En este caso, dicho diálogo implica la conciencia de la carga discursiva que dichas manifestaciones conllevan y que le permiten al estudiante re/construir sentidos y reconocerse en ese otro para tomar una posición sobre los modos o inclusive sobre cuál variedad/uso de la lengua adoptar (CELADA, 2006).

Ahora bien, no se puede desconsiderar el hecho de que la enseñanza/aprendizaje de lenguas comprende, como entiende García y Flores (2014), “*o surgimento de uma multiplicidade de recursos e repertórios linguísticos decorrentes da intensificação migratória em todo o mundo [...]*” (Apud ROCHA et MACIEL, 2015, p. 417). De allí que se entienda la cultura como porosa y vulnerable a cambios e impactos que otras culturas,

incluso las existentes dentro de un mismo territorio, pueden transferir a la *Cultura de Partida*. Desconocer estas posibilidades de diálogo sería volver al exotismo de otrora (cf. CELADA, GONZÁLES *et* KULIKOWSKI, 1996), cuando los aspectos culturales de la lengua eran relegados a pequeñas y aisladas secciones culturales en los manuales de español.

La ciudad, en tanto que cuerpo (ORLANDI, 2001), se comporta de modo semejante. No se puede desconocer su constante transformación, pues esto lleva a exotismos o, mejor, a discursos preconcebidos sobre lo que es o no es una ciudad. Este tipo de discursos son claros cuando pensamos en aquel turismo que desecha determinados espacios de la ciudad, mientras exalta otros que son ocupados apenas por una capa delgada de la sociedad (BAENA, 2020). Como ciudadanos, transformamos y somos transformados por la ciudad, significamos y somos significados por la cultura. Por su singularidad y porosidad en sus fronteras, las grandes ciudades, y las latinoamericanas especialmente, son un tema crucial para ayudarnos a entender al otro y, por ende, a entendernos a nosotros mismos.

Entender ese proceso de transculturación es fundamental para entablar redes discursivas que permitan fluir el diálogo, la ida y vuelta a sí mismo. Decíamos que los manuales de español de otras épocas consideraban apenas a España como el punto de final, y es imposible dejar de pensar en la “razón ordenadora” que Rama (1998, p. 19) refería al hablar de la forma en damero de las ciudades hispanoamericanas. Según este autor, la forma concreta, que mostraba una ciudad de medidas exactas, pretendía postular e implementar orden. La ciudad y los instrumentos para su fundación se concebían como la representación simbólica que aseguraría la aplicación del poder absoluto.

De la misma forma, los LD también tuvieron por largos años un “orden” de cómo y qué debía ser enseñado. Repetir y memorizar. Felizmente los habitantes, usuarios del espacio y de la lengua, rompieron todas las fronteras impuestas, tanto a la ciudad como al LD, y ambos fueron modificándose conforme el cuerpo iba creciendo y deformándose.

### **Ciudad, formadora cultural**

Fue cuestión de tiempo para notar que las ciudades latinoamericanas no serían un *producto* que se podía contener. Diversos procesos en los países de la región obligaron al desplazamiento, a veces voluntario, a veces forzado, hacia las principales ciudades de los países. Este desplazamiento en masa derivó en la construcción de periferias, las ciudades se fragmentaron y, ni siquiera ciudades planificadas recientemente, como el caso de Brasilia, se salvaron de dicho proceso, pues las mismas personas encargadas de construir la ciudad encasillada, ahora la deconstruyen y resignifican desde las periferias.

Las periferias urbanas de varias ciudades latinoamericanas tienen, de acuerdo con Ziccardi (2016), mucho en común: son asentamientos que se han construido fuera de la lógica capitalista, por iniciativa de personas que vienen de áreas rurales y que buscan nuevas oportunidades laborales. Sin embargo, estos nuevos habitantes de la ciudad no vivieron una integración completa; es más, parte de las oportunidades que la ciudad brindó en cuanto a educación, salud, entre otros, se dieron en la medida en que estos habitantes inesperados se unieron a la fuerza laboral de manera informal, por lo que su “coste” fue bajo.

Al no integrarse completamente al sistema laboral, estos habitantes no formaron parte de los sindicatos. Estos sectores generaron otras organizaciones locales como una manera de mejorar sus condiciones de vida. Ziccardi destaca que este proceso ocurrió un poco más tarde en Ciudad de México: “En el caso de Ciudad de México, este proceso ocurrió después, y tuvo sus particularidades, como lo es el hecho de que en los 80 un movimiento popular surgió y prosperó, abriéndole paso a líderes que, después, se unieron a partidos de izquierda (...)”<sup>3</sup> (ZICCARDI, 2016, p. 206). Eventualmente estas comunidades fueron “asimiladas” dentro de las fronteras de la ciudad, mejorando sus condiciones, sin llegar a tener las mismas condiciones que otros sectores de la ciudad. Sin embargo, prevalece en ellas el sentido de comunidad y de organización local.

Las ciudades latinoamericanas están caracterizadas por una situación de desigualdad, a la que las políticas neoliberales de las últimas décadas han fragmentado y segmentado. A estas desigualdades urbanas también se suma el factor de la globalización y la manera como se organiza la producción de bienes y servicios, que tiende a homogeneizar algunos sectores de la ciudad de acuerdo con su producción (ZICCARDI, 2016).

La expansión de la infraestructura de las grandes ciudades latinoamericanas como Rio de Janeiro, Ciudad de México, Caracas, Buenos Aires, entre otras importantes ciudades junto a los intereses económicos nacionales, favorecieron el desplazamiento de los barrios residenciales, antes ubicados en el centro de la ciudad, a la periferia; este fenómeno sucedió tanto para los sectores elitistas como para la clase media-baja y las áreas industriales, transformando aquel viejo concepto de ciudad rígida y trayendo varias consecuencias: la generación de nuevos “centros” con actividades económicas del sector terciario, desvinculados con el centro “tradicional, la dispersión desarticulada de la población que, en muchos casos, empezó a considerar el centro tradicional como “peligroso” o “anticuado” y la degradación de este centro, no solo por el desplazamiento de su población sino por la promoción de políticas públicas que promovieron la construcción de vías rápidas, incluso atravesando el centro histórico con viaductos y autopistas para promover el transporte rápido a las periferias (BAGES, 2014).

<sup>3</sup> La traducción es nuestra. En el original consta: “*In the case of México City, this process occurred later on, and had particular traits, as it was in the 1980s that a popular movement emerged and thrived, giving rise to leaders who later joined leftist parties (...)*”

El desplazamiento de los núcleos de actividad económica no facilitó el desarrollo de un proyecto urbanístico que promoviera los espacios públicos, dejando vacíos urbanos sin relación con su entorno. Adicionalmente, la creación de espacios de beneficio para la comunidad en general, como la implantación de la red de metro, fue tardía. En el caso de los metros, encontramos que la primera línea inició en los setenta, en Ciudad de México y en São Paulo posteriormente; momento en que la infraestructura de avenidas estaba siendo apenas consolidada.

Las ciudades latinoamericanas contemporáneas, son lugares donde las lógicas urbanas se han puesto en servicio de las lógicas consumistas. Ante la capacidad de las empresas y de lo global y lo supranacional de homogeneizar las experiencias de los ciudadanos de todas partes del mundo, resulta casi imperativo que la manera en que nos relacionamos con la ciudad, especialmente desde el ámbito pedagógico, permita a los actores educativos tener (o recuperar) cierta soberanía sobre las maneras como se significa a sí mismo. Por tanto, el personaje del *flâneur* o del poeta de Baudelaire resultan vigentes en la medida en que podemos identificar las dinámicas actuales de los habitantes de la ciudad con él y también como una propuesta pedagógica. Esto de la mano de los lugares y temas de la metrópoli que tienen un potencial problematizador:

Pero en ese proceso, –este sería el regreso feliz- la ciudad nos acompaña a la escuela, es decir, nos descubre las nuevas posibilidades en potencia de una metrópoli cruzada por las nuevas experiencias educativas del mestizaje, el nomadismo, el devenir-mujer de lo público, la creación artística efímera, las luchas juveniles, los nudos y las redes sociales, y en fin, todo aquello que en el territorio urbano actúa como laboratorio donde se ensayan las transiciones y las transformaciones sociales y culturales” (MARTÍNEZ, 2010, p. 3).

Justamente, y considerando la necesidad de ubicar al estudiante como principal significante de los espacios de la ciudad, algunos de los documentos oficiales más relevantes, que sirvieron incluso para orientar y ampliar la reflexión de los profesores sobre la educación Media en el país, las Orientaciones Curriculares de Enseñanza Media (OCEM), retoman constantemente la idea de ejercer ciudadanía.

En dichas orientaciones, desde la misma presentación del documento, se hacía énfasis en que el papel de la educación debe ser, entre otras, la “*consolidação da cidadania*”. El mismo documento menciona la necesidad de garantizar que el estudiante esté preparado para el “ejercicio cotidiano de la ciudadanía” (BRASIL, 2006, p. 18); en otros lugares se refuerza el sentido de “ejercicio” o de “calificación” para la ciudadanía. Finalmente, es en la página 88 del documento que se trabaja con la “noción de ciudadanía” donde se destaca que este es un valor social de desarrollo necesario durante la etapa de aprendizaje.

El concepto de ciudadanía en sus inicios, explica el documento oficial, tuvo sus orígenes en lo que se conocía como Educación Cívica, que enseñaban “buenas maneras”, patriotismo, y deberes de las personas con la sociedad en la que el estudiante se encontraba insertado. Posteriormente, este sentido se modificó y pasó de ser un sentido homogeneizante a uno amplio y heterogéneo y que “se entiende que ‘ser ciudadano’ envuelve la comprensión sobre qué posición/lugar una persona (el alumno/ el ciudadano) ocupa en la sociedad” (BRASIL, 2006, p. 91). Es justamente este último entendimiento del concepto que parece relevante destacar, pues el objetivo debe ser lograr que el estudiante se sitúe y ocupe un espacio en la sociedad en la que transita; para opinar, preguntarse por ella, comprenderla, cambiarla si así lo desea, *utilizar la ciudad* (DELGADO, 2007).

En la siguiente sección, vamos a establecer la relación de la literatura con el libro didáctico y la lengua con la literatura y con relación a la enseñanza-aprendizaje de español en Brasil.

### **Consolidando la Lengua-Literatura y la lectura literaria: el docente como tejedor de redes**

De todos los posibles usos del lenguaje (EAGLETON, 1998) la literatura es uno que nos abre posibilidades a múltiples mundos, reales y ficticios, con fines pragmáticos y por placer, lógico e ilógico, cotidiano o extraordinario. Por tanto, entenderemos la literatura como práctica social directamente relacionada a la historia de la humanidad; como una consecuencia del deseo y la necesidad humana de usar el lenguaje y que no debería limitarse apenas a una capa privilegiada de la sociedad.

Y, si esto es así, si literatura es ese uso del lenguaje, entonces una instrucción de uso de un medicamento, una *pichação* sobre un edificio de una ciudad brasilera, o un libro ganador del premio Nobel de literatura, puede ser considerada como literatura. Lo que determina qué es un texto literario es el uso que una comunidad cultural le da a un texto, o como lo describe Carrasco (1989), quien para la época ya veía una necesidad de considerar lo literario, lo lingüístico y lo cultural como una red que el discurso entreteje: “lo literario es un caso particular del texto, un subtipo, y se define por un conjunto de motivaciones (normas) que hacen posible la producción y recuperación de textos, en cuanto estructuras verbo-simbólicas en función cultural” (CARRASCO, 1989, p. 22).

De hecho, la separación de ese entramado, lengua-literatura-cultura, rigió los cursos de enseñanza de español en Brasil en sus inicios (BRASIL, 1945), implicando una relegación de la literatura a momentos cortos, opcionales y desconectados de la realidad del alumno. A un lado quedaban el disfrute o la estética y se limitaba la literatura a aquellos textos literarios que pertenecían a un Canon, definido, rígido, que no jugaba con el lenguaje. Con el texto literario se buscaba entonces cultivar personas y no tratar la Cultura como parte constitutiva del sujeto educable.

Posteriormente, con el auge de los métodos comunicativos, se da relevancia al estudio de la forma, y aspectos como la literatura empiezan a ser menos evidentes en los libros didácticos. Autores como Brait (2010) han expuesto las consecuencias de la ruptura entre la literatura y la lengua y la necesidad de reconciliarlas:

Aunpareciendo obvio que lenguas y literaturas forman una colaboración incuestionable, nata, confirmada por la complicidad demostrada entre creadores, creaciones y diferentes estudios del lenguaje, muchas veces opera una dicotomía, por fuerza de contingencias institucionales, que disimulan la naturaleza de esa confluencia inevitable. Hay, entre tanto, inúmeros trabajos enunciados por gramáticos, lingüistas, teóricos del lenguaje literario o cotidiano, poetas ficcionistas, en el que se puede observar cuán artificial es la dicotomía imputada a los pares lengua-literatura, lenguaje-vida, uso-creatividad, gramática estilística<sup>4</sup> (BRAIT, 2010, p. 15).

Restablecer esa ruptura, crear puentes entre la lengua y la literatura es un papel que el profesor, junto a los diferentes actores. (productores de libros, coordinadores, evaluadores, entre otros) puede desarrollar. Esto se debe a que es este actor quien tiene más desarrollada una sensibilidad para conocer y entender la política lingüística que su contexto general de enseñanza le obliga (RAJAGOPALAN, 2014); es también el docente quién debe planear el entretejido con base en la propuesta curricular de su contexto institucional de enseñanza y cómo esta puede dialogar con la realidad del alumno. Es el diálogo con estos dos elementos los que le permitirán entender cómo y cuál es la mejor forma de adaptar el Libro Didáctico a su realidad, qué tipo de puente entretejer ante ese tipo de políticas lingüísticas o de exigencias educativas de una u otra institución.

En líneas anteriores mencionábamos el hecho de los libros didácticos haber perdido el foco en aspectos culturales y que habían relegado la literatura a secciones o apartados del libro, fragmentando la relación de la lengua, la literatura y los aspectos culturales. Esta época del libro *unidimensional* tenía como único objetivo la enseñanza de la gramática. Para Soares (1998, p. 140), por ejemplo, la aparición de los textos literarios en los LD se podía categorizar en tres:

1. Excluir textos de gran circulación bajo la premisa de que estos son de difícil abordaje didáctico.
2. Sustituir textos auténticos por, lo que podría ser, literatura graduada, para así evitar “dificultades”.

<sup>4</sup> La traducción es nuestra. En el original consta: “Mesmo parecendo óbvio que línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criações e diferentes estudos da linguagem, muitas vezes opera-se uma dicotomia, por força de contingências institucionais, que dissimula a natureza dessa confluência incontornável. Há, entretanto, inúmeros trabalhos enunciados por gramáticos, linguistas, teóricos da linguagem literária ou cotidiana, poetas ficcionistas, em que se pode observar o quanto é artificial a dicotomia imputada aos pares língua-literatura, linguagem-vida, uso-criatividade, gramática- estilística.”

### 3. Fragmentada inadecuadamente.

De estas categorías podemos entender que se trata de limitar la capacidad del estudiante de interpretar y de ir más allá en sus lecturas. No podemos estar más que de acuerdo con el pensamiento de Soares (1998) y el de Azevedo (2005) en el sentido de que, por ejemplo, la presentación de lecturas “graduadas” en libros didácticos o para clases de literatura son artificiales en el sentido de no permitir que el lector disfrute y lea por placer, pues parecen tener como propósito general una respuesta específica, cerrada ante esa lectura. Si esto es así, nos preguntamos: ¿por qué desmerecer la inteligencia y la capacidad que tiene el alumno de poder abordar diferentes tipos de lecturas, solamente porque para algunos “letrados” son complejas? Castrando el deseo del estudiante y “*cuidando da adequação, acreditam poder seriar e graduar os problemas, as realidades, as fantasias e a leitura dos alunos -tudo do mais simples ao mais complexo*” (SILVA, 2011, p. 86).

En el caso específico de la enseñanza de español en Brasil, en la década de los 90, fue posible observar que gran cantidad de los LD de español en Brasil tenían este enfoque (FARRERO, 2010; BUENO, 2015) que sobreponía otros intereses a la literatura. Sin embargo, después de múltiples esfuerzos, por parte de académicos y sectores políticos interesados en fortalecer la enseñanza y el contacto entre los muchos países que tienen frontera directa o indirecta con Brasil, se desarrollaron políticas fundamentadas en la ley 11.161 de 2005 que dieron un impulso a la enseñanza de español (RODRIGUES, 2012). Esto permitió la entrada del español al PNL D y, a partir de entonces, es posible detectar mejoras sustanciales en cuestión de inclusión de algunos textos literarios que funcionan de modo más dialógico con la lengua, sobre este asunto volveremos más adelante; incluyendo también otras variedades del español, dejando de lado la visión del español peninsular como “el español” de todos; también se puede observar una mayor consideración de la *Cultura de partida*.

A pesar de estos avances que estaban en desarrollo, en 2016 el gobierno de transición creó un Proyecto de Ley con el que se inició al desmantelamiento del español del currículo en las escuelas públicas del país. Algunas instituciones de carácter privado mantienen sus clases, incluso de modo curricular; esto quiere decir que la brecha de acceso a la educación se hace más grande y más aún en este contexto de pandemia, pues no solo hay una brecha en recurso de aprendizaje, sino también sobre las oportunidades futuras a las que unos tendrán acceso, como estudios en el exterior, trabajos, entre otras.

Mencionábamos anteriormente que esa breve inclusión del español en el proceso PNL D impulsó y mejoró aspectos que antes eran desconsiderados en LD para la enseñanza de español en el país. Sin embargo, hemos podido constatar que la literatura no siempre tiene un lugar destacado en estos LD. No queremos decir con esto que el LD debe contener únicamente lectura literatura, como si el *letramento* tratara apenas este

ámbito. Tenemos presente que otras formas se incluyen dentro del *letramento*: textos, escrita, traducción, fotografía, sonidos, y, en fin, *multiletramentos* que median nuestra relación con nosotros mismos y con los demás.

Sin embargo, consideramos que la lectura literaria puede participar dentro de lo que se entiende como texto multisemiótico (ROJO, 2012), pues no solo es la letra de un poema, o de un cuento, también es la sonoridad, la referencia a imágenes existentes o inexistentes dentro de él, el contexto de producción y, por supuesto, la lengua que no puede ser separada de ella (BRAIT, 2000) y que exigen prácticas de comprensión y producción, *multiletramentos* según Rojo (2012, p. 19).

Dentro de la unión armónica entre lengua y literatura, esta última se presenta como “camino privilegiado para construirse uno mismo, para pensarse, para darle un sentido a la propia experiencia, un sentido a la propia vida, para darle voz a su sufrimiento, forma a los deseos, a los sueños propios” (PETIT, 1999, p. 74). De esta forma, cuando el lector se apropia del texto literario, hay un paso de lo privado para lo público que le permite entenderse y entender a los otros.

Pensamos este movimiento como parte del letramento, entendido este como el “conjunto de prácticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 1998, p. 98). La importancia del letramento radica en que esta incorpora la idea de un sujeto que no solo sabe leer y escribir, sino que hace uso de esas habilidades en su vida cotidiana para transformar su vida, su estructura lingüística, su repertorio, una mudanza de su posición en la sociedad (Ibid., p, 37). Para ello hará falta de conocimientos de historia, teoría y crítica mínimos, que le permitan tener nuevos encuentros literarios gestionados por él mismo lector (COSSON, 2007, p. 47).

La lectura literaria es, pues, un medio para que el lector elabore su subjetividad y, aunque parezca obvio que la lectura es subjetiva, recordemos que hay una ruptura de las redes lingüísticas y literarias. La lectura subjetiva es demeritada y relegada a aspectos mínimos constitutivos de esta, desconociendo su función transformadora (PETIT, 1999; RANGEL, 2007; JOUVE, 2013). De ahí la necesidad de dar énfasis a que el trabajo en clase debe considerar una lectura subjetiva en contraposición de un lector modelo (REZENDE, 2013a). Jouve (2013) nos aclara que:

Toda lectura tiene, como sabemos, una parte constitutiva de subjetividad. Para muchos, se trata de una realidad negativa a la implicación personal del lector en el texto, conteniendo en esencia todos los desvíos posibles, yendo del mero error de lectura al contrasentido más flagrante. (...) En efecto, es porque cada uno proyecta un poco de sí mismo en su lectura que la relaciona con la obra no significa solamente salir de sí, sino también volver a sí<sup>5</sup>. La

<sup>5</sup> El subrayado es nuestro.

lectura de un texto es siempre al mismo tiempo lectura del sujeto por él mismo, constatación que, lejos de problematizar el interés de la enseñanza literaria, la resalta. De hecho, ¿no se trata, para los pedagogos, de una oportunidad extraordinaria que la lectura sea no solamente apertura para la alteridad, sino, también, exploración, es decir, construcción de identidad propia? No sería, pues, una cuestión de eliminar, en la enseñanza, la dimensión subjetiva de la lectura. Yo propondría, por el contrario, colocarla en el corazón de los cursos de literatura. Se puede contar con un beneficio doble: es más fácil, en el plano pedagógico, hacer que un alumno se interese por un objeto que hable de él propio; y no es poco interesante, en el plano educativo completar el saber sobre el mundo con el saber sobre sí<sup>6</sup> (JOUVE, 2013, p. 53).

Así pues, entendemos la literatura más allá de una decodificación que el estudiante debe realizar con miras a dar respuestas que hagan parte de una estadística de pruebas internacionales para medir cuánto y qué tan bien están leyendo los estudiantes de un país (BRASIL, 2006, p. 147). Leer involucra entre otros, el establecimiento de una relación entre el lector, el autor y el texto leído, es decir, un proceso dialógico y que pretende construir, deconstruir y reestablecer significados (GERALDI, 2002).

De modo que no son pocos los retos de un tejedor de redes que permitan conectar todos estos factores. En este caso, no nos referimos apenas al profesor, y sí a todos los actores involucrados en la producción de material didáctico. Debemos dar mención especialmente a los productores de LD de español en Brasil, pues no es cuestión de culparlos por políticas que les obligan a producir un determinado tipo de contenido; ellos también deben enfrentarse a los ataques hacia las leyes públicas que fomentan la enseñanza de español, como mencionamos anteriormente, eliminando programas e incentivos para la producción de material didáctico de calidad y, adicionalmente, otros factores externos que impiden que sean usados textos literarios completos, como los valores de derechos de autor para poder incorporar los textos completos en los LD, ¿Qué se podría hacer delante de estos hechos?

La solución no podrá ser la de continuar separando procesos, sino abogar por la creación de *múltiples redes discursivas* que, de la mano del profesional en letras, lleven

---

<sup>6</sup> La traducción es nuestra. En el original consta: “Toda leitura tem, sabemos, uma parte constitutiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto contendo em germe todos os desvios possíveis, indo do simples erro de leitura ao contrassenso mais flagrante. (...) Com efeito, é porque cada um projeta um pouco de si mesmo na sua leitura que a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto é sempre ao mesmo tempo leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressaltá-lo. De fato, não se trata, para os pedagogos, de uma chance extraordinária que a leitura seja não somente abertura para a alteridade, mas, também, exploração, ou seja, construção de própria identidade? Não seria, pois, questão de apagar, no ensino, a dimensão subjetiva da leitura. Eu proporia, ao contrário, colocá-la no coração dos cursos de literatura. Pode-se contar com um duplo benefício: é mais fácil, no plano pedagógico, fazer com que um aluno se interesse por um objeto que fale dele próprio; e não é desinteressante, no plano educativo, completar o saber sobre o mundo com o saber sobre si.”

al estudiante a la construcción de un repertorio de lecturas basadas en perspectivas del *letramento* literario. En este sentido, la literatura y la enseñanza de español conllevan cargas similares; de una parte, la literatura conlleva la carga subjetiva ya mencionada, pues el sujeto del discurso siempre está presente en cualquier actividad enunciativa, es decir que la lectura literaria es apta para propiciar espacios de encuentro y desencuentro con el otro, acto fundamental para la formación del sujeto-lector (CANDIDO, 1995, p. 249) y, de otra parte, la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, cuando es considerada de modo discursivo, también tiene como objetivo principal crear espacios de confrontación con el otro a partir de la relación con otras lenguas y culturas que nos moviliza en la propia (REVUZ, 1998), tal y como discutimos en la sección dedicada a la ciudad.

Finalmente, y a modo de consideración final, consolidamos la idea de que el profesor es agente en el proceso y su función es tejer redes que le permitan al Libro Didáctico dialogar con la literatura<sup>7</sup> y con la realidad del alumno. No es momento de encasillar la enseñanza a paradigmas preconcebidos, ni mucho menos de limitarnos a lo mucho o poco que el LD nos pueda aportar de literatura o de un aspecto cultural como la ciudad. De aquello que sabemos hablamos, y el profesional de Letras debe tener la capacidad de conectar un contexto, un tema de lengua-discurso a un texto literario para que el alumno pueda repensar su realidad desde la cultura.

Dicho de otro modo, si el profesional en Letras no está preparado para estructurar, desarrollar, ser sensible para componer puentes partiendo de sus lecturas (literarias y de mundo), de las propuestas del LD y la realidad del estudiante, la enseñanza/aprendizaje de lenguas no avanzará y los estudiantes continuarán dominando conceptos gramaticales, que deberían ser dominados por los profesionales y no por los sujetos educables; siendo cohibidos a la vez de ejercer su subjetividad. Sobre esto Brait ya nos anunciaba que debemos

Evaluar cuánto el profesional de letras necesita despertar su sensibilidad y agudizar sus posibilidades de ver, analizar y enfrentar el mundo a partir de sólidos y articulados conocimientos de lengua y literatura, situándose bajo una perspectiva contemporánea, condiciente con las teorías y la realidad actual<sup>8</sup> (BRAIT, 2000, p. 190).

Es en este sentido que, si el profesional en Letras da continuidad a una lectura únicamente como práctica insertada en un material didáctico en forma de lecturas urgentes o canónicas; si se continúan perpetuando estereotipos sobre espacios de la

<sup>7</sup> En el artículo de 2015, “Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales” ampliamos la discusión sobre modos concretos de complementar Libros Didácticos con poemas con características urbanas.

<sup>8</sup> La traducción es nuestra. En el original consta: “Avaliarmos o quanto o profissional de letras necessita despertar sua sensibilidade e aguçar suas possibilidades de ver, analisar e enfrentar o mundo a partir de sólidos e articulados conhecimentos de língua e literatura, situando-se sob uma perspectiva contemporânea, condizente com as teorias e a realidade atual.”

ciudad, entonces se perpetúa la repetición de estereotipos y se encasilla al estudiante en una única realidad. La repetición vacía de textos literarios o de espacios de la ciudad es el génesis de las lecturas no placenteras, que pueden perpetuarse de no entrar alternativas eficientes y que ofrezcan otras posibilidades/mundos a los alumnos.

La ciudad está cargada de imágenes y significados que cambian de acuerdo con la mirada del habitante que la recorre y la literatura sobre la ciudad nos permite recorrer algunos de esos espacios que le escapan al ciudadano desprevenido. El trabajo del profesor de español no es enseñar al estudiante a mencionar y repetir esa ciudad; la necesidad del profesor es facilitar y despertar esa sensibilidad por enunciar los espacios que puede habitar y, en este sentido, facilitar las lecturas iniciales que contagien el placer por la lectura, que no deja de lado aspectos formales de la lengua y el componente discursivo que esta conlleva. Poco importa el género literario, importa que disfrute de esas lecturas, de conocerse y conocer su ciudad para que así pueda crear puentes entre la lectura literaria y la ciudad que habitan y pueden habitar los estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil.

## Referencias

- AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro*. Belo Horizonte, 2005, p. 75-86.
- BAENA, David Alonso Bueno. Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales. In: *Abehache: Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, v. 8, p. 11-33, 2015.
- BAENA, David Alonso Bueno. Componente cultural-literário para análise e complementação de livro didático: um caso do ensino de espanhol no Brasil. In: Serrani, Silvana. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. Ied. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 198-227.
- BAGES, Sanabra Joél. São Paulo: urbanidad y metrópolis. In: Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo. “VI Seminario Internacional de Investigación en Urbanismo, Barcelona-Bogotá, junio 2014”. Barcelona: DUOT, 2014.
- BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In: *Revista ANPOLL*, n. 8, jan./jun. 2000, 187-206.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Antônio. Reformas urbanas contemporâneas: Qual espaço público? Qual liberdade? In: FELDMAN, Sarah et FERNANDES, Ana (Org.) *O urbano e o regional no Brasil contemporâneo: mutações, tensões, desafios*. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 177-190.
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

BRASIL. *Portaria Ministerial 566 de 13 de novembro de 1945*. Expede instruções metodológicas para a execução do programa de espanhol. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro; Distrito Federal: Ministério da Educação e Saúde, 1945. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2569954/pg-22-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-22-11-1945>. Último acesso el 17 de noviembre de 2019.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 3. ed. rev, e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235 – 263.

CARDONA, Beatriz Marleny. Espacios de ciudad y estilos de vida: el espacio público y sus apropiaciones. In: *Revista Educación física y deporte*, n. 27–2, 39-47, 2008, Funámbulos Editores.

CARRASCO, Iván. Literatura y texto literario. In: *Documentos Lingüísticos y Literarios*. Valdivia, Chile: Universidad Autónoma de Chile, N° 15. Págs 18-23, 1989.

CELADA, Maria. Teresa.; GONZÁLEZ, Neide. Maia.; KULIKOWSKI, María Zulma Moriondo. O ensino de língua pela TV: três reflexões sobre a pós-produção de *Viaje al Español* pela TV Cultura. In: *ANAIS DO IVEPLLE*, v. 1. São Paulo: Arte & Ciência, p. 78-93, 1996.

COIMBRA, Ludmila; SOBRINHA, Cecília. Formação de professores de ELE: Análise e produção de material didático. In: *Anais do 16º Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol e do 1º Simpósio Nacional de Professores de Espanhol em Formação: São Carlos, 28 a 31 de julho de 2015 – APEESP, UFSCar, Unifesp. MENEZES, Andreia dos Santos; MÍGUEZ, Antón Castro; ELIAS, Neide (Orgs.)*. 1 ed. Porto Alegre: Revolução eBook, 2017, págs. 487-505.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

DELGADO, Manuel. *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007.

EAGLETON, Terry. *Una introducción a la teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1998.

FARRERO, Marta Iglesias. *A literatura: um espaço potencialmente aberto ao equívoco e à alteridade nas aulas de ELE para brasileiros*. 2010 Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, SP.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Latinoamericanos buscando lugar en este mundo*. Barcelona: Paidós, 2002.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

JOUVÉ, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A., LANGLADE, G., REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad. In: *Revista Universitaria, Hecho en casa*, núm. 04, 2010.

ORLANDI, Enni. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Prólogo y cronología de Julio Le Riverend. Volumen 42 de la Colección Biblioteca Ayacucho. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1987 (Primera edición: 1940)

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PONTE, Andréa Silva. A variação linguística na sala de aula. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer Marins de (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério de Educação, secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino. Espanhol. V. 16, 2010), p. 157-174.

RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*, Montevideo: Arca, 1998.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes, interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007, p. 127-146.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda Editorial, 2013a.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 411-445, 2015.

RODRIGUES, Fernanda Castelano. Leis e língua: o lugar do espanhol na escola brasileira. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PDE. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, v. 16, 2010, p. 13-24. (Coleção Explorando o Ensino).

RODRIGUES, Fernanda Castelano. As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005. In: BARROS, C. S; COSTA, E. G. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 23-35.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SERRANI, Silvana. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de Espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, Angela del Carmen.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Org.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, pp. 55-71.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na língua/currículo – leitura – escrita*, 2. Campinas, SP: Pontes, 2010.

TESTER, Keith. (Ed.). *The flâneur*, New York: Routledge, 2015.

ZICCARDI, Alicia. *Poverty and urban inequality: the case of Mexico City metropolitan region*. Oxford: UNESCO, 2016. 205-219.



# #NIUNAMENOS: MÚSICAS COMO INSTRUMENTO DE DENÚNCIA, MANIFESTO, (R)EXISTÊNCIA E EMPODERAMENTO FEMININO

Ana Kariny Santos de Jesus<sup>1</sup>  
Ludmila Scarano Barros Coimbra<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos o resultado final da pesquisa de iniciação científica “Os discursos político-poético-musical feministas em letras de canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola”, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz, com financiamento do CNPq, entre 2019 e 2020. Defendemos que, em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, é necessário propor atividades que desconstruam atitudes patriarcais, misóginas e machistas, visando a formação de cidadãs e cidadãos, de forma reflexiva e crítica. Para tanto, apresentaremos uma sequência didática elaborada a partir de cinco letras de músicas feministas produzidas por mulheres hispano-falantes que fazem uso da arte como instrumento de denúncia e buscam a (r)existência e o empoderamento feminino. Como aporte teórico, destacamos os conceitos de Interculturalidade (MENDES, 2012, 2015; PARAQUETT, 2010; WALSH, 2005), Feminismo (AUAD, 2003; HOLLANDA, 2019), Lugar de fala (RIBEIRO, 2019), Interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) e Empoderamento (BERTH, 2019).

**Palavras-chave:** Feminismo; Interculturalidade; Música; Mundo hispânico; Sequência didática.

**Resumen:** En este artículo, presentamos el resultado final de la investigación de iniciación científica *Os discursos político-poético-musical feministas em letras de canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola*, realizada en la *Universidade Estadual de Santa Cruz*, con financiación del CNPq, entre 2019 y 2020. Defendemos que, en clases de español como lengua extranjera, es necesario proponer actividades que desconstruyan actitudes patriarcales, misóginas y machistas, cuanto a la formación de ciudadanas y ciudadanos de manera reflexiva y crítica. Para eso, presentaremos una secuencia didáctica elaborada con cinco letras de canciones feministas producidas por mujeres hispanohablantes que utilizan el arte como instrumento de denuncia y buscan la (r)existencia y el empoderamiento femenino. Como apoyo teórico, destacamos los conceptos de Interculturalidad (MENDES, 2012, 2015; PARAQUETT, 2010; WALSH, 2005), Feminismo (AUAD, 2003; HOLLANDA, 2019), Lugar de enunciación (RIBEIRO, 2019), Interseccionalidad (AKOTIRENE, 2019) y Empoderamiento (BERTH, 2019).

**Palabras clave:** Feminismo; Interculturalidad; Música; Mundo hispánico; Secuencia didáctica.

## Introdução

O presente artigo tem o propósito de apresentar o resultado final da pesquisa de Iniciação Científica “Os discursos político-poético-musical feministas em letras de

canção de mulheres do mundo hispânico: o trabalho intercultural no ensino de língua espanhola”, realizada na Universidade Estadual de Santa Cruz, com financiamento do CNPq, entre 2019 e 2020. Nosso objetivo foi analisar os discursos político-poético-musicais feministas em letras de canções de mulheres do mundo hispânico, a partir de uma perspectiva intercultural, de forma que fosse elaborada uma sequência didática para o ensino de língua espanhola na Educação Básica.

Foram catalogadas vinte e uma letras de música representativas de cada um dos países que possuem o idioma espanhol como língua oficial. Nosso *corpus*, na pesquisa de Iniciação Científica, foi composto pelas seguintes letras de músicas e cantoras: da Argentina, *Paren de matarnos*, de Miss Bolivia; do Chile, *Antipatriarca*, de Ana Tijoux; de Cuba, *Mi cuerpo es mío*, de Krudas Cubensi; do Equador, *Puro estereotipo*, de Caye Cayejara; da Bolívia, *Nací mujer*, de Diana Avella; da Costa Rica, *Soy lo que quiero*, de Angie Valverde; da Guatemala, *Ni una menos*, de Rebeca Lane; de Honduras, *Nos mata por ser mujeres*, de Karla Lara; da Nicarágua, *Con la misma moneda*, de Gaby Barca; do Paraguai, *Yo paro*, de Pochi Vargas; de Porto Rico, *Pa la cama voy*, de Ivy Queen; do Perú, *Tijeras*, de Renata Flores; do Panamá, *Ya no pienso en llorar*, de Lorna; do México, *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; da Guiné Equatorial, *Sé fuerte*, de Nélide Karr; da Espanha, *La puerta violeta*, de Rozalén; da Colômbia, *Ahora me llama*, de Karol G; de El Salvador, *Voz de mujer*, de Musas Desconectadas; do Uruguai, *Brujas*, de Eli Almic; da Venezuela, *Mujer*, de Gloria Martín; da República Dominicana, *Soy mía*, de Natti Natasha.

Para discussão, neste artigo, selecionamos cinco dessas letras de música, as quais compuseram a sequência didática que será apresentada e discutida, com o objetivo de mostrar evidências do ideário feminista e a luta, pela arte, contra o feminicídio: *Ni una menos*, de Rebeca Lane; *Paren de matarnos*, de Miss Bolivia; *Tijeras*, de Renata Flores; *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; *Sé fuerte*, de Nélide Karr.

Compreendemos que fazer esse estudo de gênero por meio de letras de canções justifica-se pelo fato de a música fazer parte da vida das pessoas de forma constante. Ela influencia a vida e a cultura de jovens em formação e, a partir de atividades bem estruturadas para uso em sala de aula de língua espanhola, pode-se contribuir para a desconstrução de uma sociedade ainda machista e misógina.

Embora o discurso da igualdade esteja em voga e seja defendido em muitos espaços, na atualidade, vivemos inegavelmente em uma sociedade na qual homens e mulheres são tratados de forma desigual. Desta forma, consideramos a instituição escolar um local privilegiado de sociabilidade e socialização, onde discursos plurais circulam, conceitos e identidades são construídos, compreendendo o outro no âmbito de suas escolhas e individualidades. Por isso, é imprescindível a compreensão da análise de gênero nesse espaço, visando a contribuição de comportamentos e práticas

não-sexistas. É importante que os/as docentes trabalhem com materiais didáticos que desconstruam preconceitos e que questionem estereótipos. A escolha da coletânea de músicas a ser trabalhada em sala de aula é essencial para que o processo da interculturalidade se efetive.

Nosso objetivo, na pesquisa de Iniciação Científica, foi compreender de que forma essas cantoras se apropriam da música como instrumento de denúncia e empoderamento feminino, tendo como suporte teórico os conceitos de interculturalidade, feminismo, lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento, de forma que possam ser transpostos didaticamente ao ensino de língua espanhola, a partir da produção de uma sequência didática com leitura e escuta das músicas.

Este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, discutiremos o conceito de interculturalidade no ensino de línguas e refletiremos sobre como se pode contribuir para a construção de uma sociedade menos machista e misógina. Na segunda, discutiremos sobre feminismo e feminismos, suas transformações ao longo do tempo, seus desdobramentos no mundo atual e conceitos-chaves para fundamentação e elaboração da sequência didática: lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento. Na terceira, descreveremos a produção da sequência didática ao mesmo tempo em que analisaremos as músicas selecionadas e refletiremos sobre as atividades propostas com essas músicas, pensadas a partir das competências e habilidades da área de Linguagens, etapa do Ensino Médio, presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, teceremos as considerações finais.

### **Interculturalidade no ensino de línguas**

Para abordar o conceito de interculturalidade, faz-se necessário definir o que é cultura. Paraquett (2010), ao retomar os estudos de Tylor (1871) e Cuhe (2002), numa perspectiva antropológica, destaca que o termo cultura é complexo pois envolve crenças, costumes, direitos, arte, moral, entre outros hábitos humanos. A cultura, portanto, caracteriza-se, entre outros aspectos, pela maneira como as pessoas falam e agem no mundo, além de ser associada às manifestações artísticas. Entendemos cultura, assim, como um conjunto de histórias, crenças, línguas, costumes, artes, ideias, hábitos, comportamentos que caracteriza uma sociedade.

No contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras, Mendes (2015, p. 218) propõe uma ideia mais aberta e flexível de cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior

que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;  
c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;  
d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;  
e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo.

Trabalhar nessa perspectiva cultural, na educação, significa entender a língua como cultura, ou seja, como prática social. O conceito de língua, assim, é inseparável do conceito de cultura, ou seja, entende-se a língua como uma dimensão mediadora entre sujeitos culturais. Conceber a língua como cultura significa abrir possibilidades de formar os/as estudantes como cidadãos/ãs mais conscientes e críticos/as diante do mundo plural, complexo e heterogêneo em que vivemos.

Em nosso entendimento, na sala de aula de língua estrangeira, deveriam ser trabalhadas, obrigatoriamente, questões culturais, estabelecendo relações de semelhanças e confrontos entre culturas, a partir de atividades interculturais, nas quais haja trocas de conhecimentos, sentimentos e valores, tendo como base o respeito mútuo, a busca pela equidade, promovendo aprendizados das várias e distintas culturas, de forma que não haja insubordinação entre elas, ou seja, que uma cultura não seja considerada melhor que a outra.

Para Walsh (2005), o termo interculturalidade significa “entre culturas”, o que sugere a ideia de trocas, diálogos, encontros. É um processo de comunicação e aprendizagem entre tudo o que é distinto. Nesse sentido, a interculturalidade é também uma prática que busca a igualdade, na medida em que

intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (WALSH, 2005, p. 4).

Em sala de aula de línguas estrangeiras, é preciso construir uma educação intercultural, buscando propostas de atividades que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças entre as pessoas. É preciso promover diálogos entre culturas, ainda que, em muitos momentos, haja confronto e opiniões diferentes. Mais que tolerar o outro, é preciso buscar o respeito. Acreditamos, assim como Mendes (2012, p. 359-360), que

é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontos, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente.

A interculturalidade promove a interação entre as culturas, reconhece que não existe uma melhor que a outra, e rompe com qualquer tipo de exclusão, preconceito e estereótipo criados. É um processo contínuo e ativo na sociedade, tendo papel de importância na educação, na política, no jurídico e no social, cooperando para uma construção igualitária. O respeito às diferenças é um dos pilares da abordagem intercultural no processo educacional.

Educar interculturalmente significa levar em conta a pluralidade de culturas, visando, entre outros objetivos, à construção de uma sociedade mais justa, ao reconhecimento e ao respeito das diferenças culturais e às questões dos direitos do ser humano e da cidadania. É um desafio, uma vez que, por meio de uma perspectiva contra-hegemônica de construção social, política e educacional, busca-se questionar e problematizar práticas pedagógicas.

Esse questionamento, a nosso ver, pode ser evidenciado na BNCC, quando se afirma que o ensino da língua inglesa (e aqui podemos ampliar a compreensão para o ensino de qualquer outra língua) deve ser pautado por uma educação linguística voltada para a interculturalidade, para

o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2018, p. 242).

Levar para a sala de aula da Educação Básica materiais didáticos que tratem de questões de gênero é uma forma de criticar uma cultura dominante, denunciar a assimetria cultural e lutar por transformações das relações humanas. Nesse sentido, a interculturalidade tem uma forte relação com o(s) feminismo(s).

### **Feminismo e feminismos**

Ao longo do tempo e da história, o Feminismo passou por várias transformações: primeira, segunda, terceira e quarta ondas. Não é nosso intuito contar a história do Feminismo, movimento social que luta pela igualdade de direitos e de condições das mulheres na sociedade e contra a violência de gênero, mas apresentaremos em poucas palavras características que são, a nossos olhos, fundamentais em cada momento

histórico de mobilização feminista. Vale ressaltar, também, que as ondas do feminismo, como movimentos de luta e militância, não são períodos estáticos acabados, ou seja, cada onda amplifica a anterior.

A primeira onda iniciou-se no século XIX, quando as mulheres tinham como objetivo principal a reivindicação ao voto, à educação e à participação política. A luta era pela igualdade com relação aos homens, considerados superiores e que, por isso, tinham direitos exclusivos tanto na vida pública quanto na privada. Era de interesse do movimento romper com a visão de que a mulher é frágil, meiga e delicada, servindo, apenas, para o cuidado do lar e da família.

A segunda onda feminista teve seu início na segunda metade do século XX. Mesmo passando a ter o direito de votar, as mulheres ainda não tinham voz ativa na política tampouco na sociedade. Divisão do trabalho doméstico, controle de natalidade e direito ao aborto foram questões que ampliaram a discussão. A partir desse período, o movimento feminista entende que o gerador das desigualdades presentes na sociedade é o patriarcalismo, ou seja, o poderio masculino e a opressão feminina. Protestar nas ruas contra a cultura do patriarcado e pelos direitos das mulheres foi uma constante na época. Destacamos a produção de dois livros fundamentais para a reflexão sobre o conceito de ser mulher e sobre a união em prol das causas feministas: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir (1949), e *A mística feminina*, de Betty Friedan (1963).

A terceira onda feminista teve início na década de 1980, quando há uma explosão das chamadas pautas identitárias e se passa a entender as questões de classe, raça e gênero como fundamentais para a discussão. No decorrer da primeira e segunda ondas, as mulheres conquistaram o lugar de sujeito, mas a pergunta que começa a ser feita é: quem seriam esses sujeitos? Podemos dizer que o feminismo olhou para si mesmo e buscou formas de ir além: era preciso fortalecer, aprimorar e expandir as discussões na construção de novos saberes. Segundo Ribeiro (2019), começou-se a desmoronar a imagem da universalização da categoria mulher, passando-se a refletir sobre as várias formas femininas que compõem esse grupo de feministas. Feminismo negro, feminismo indígena, feminismo lésbico, feminismo transgênero ou transfeminismo são movimentos que surgem, cada um com uma pauta específica de luta, evidenciando que há demandas diferentes.

A quarta onda feminista não teve uma data de nascimento precisa, mas podemos afirmar que é o desdobramento da terceira onda, atribuindo-lhe reflexões e questionamentos sobre o cruzamento de opressões que perpassam as mulheres. O que dá força a essa onda é o uso constante da internet e principalmente das redes sociais, para maior poder de conexão com outras mulheres e com o mundo, com trocas instantâneas, não existindo fronteiras para sua organização. Outra característica é o uso do corpo e da *performance* como repertórios de protesto. A partir da segunda década do século XXI, no Brasil especificamente, proliferam-se coletivos de mulheres que discutem, na

Academia e fora dela, a desconstrução das noções de gênero. Evidencia-se “a diversidade dos feminismos – agora e sempre usado no plural –, colocando em pauta o debate sobre ‘lugar de fala’, ou seja, o direito de autorrepresentação dos diversos segmentos feministas”. (HOLLANDA 2019: 19).

Assim como Hollanda (2019), entendemos o feminismo como plural, porque somos várias, cada uma com suas próprias experiências e vivências. Um grupo forte e heterogêneo. Ao refletir sobre quem são essas mulheres e suas necessidades, destacamos os conceitos de lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento.

Nos dias de hoje, “lugar de fala” pode tanto legitimar como silenciar e, atualmente, as feministas negras são as que mais se apropriaram do termo, pois têm necessidade de falar e serem ouvidas e mostram que seu lugar de fala também é importante. Djamila Ribeiro (2019) afirma que o ato de falar não é apenas o de pronunciar palavras, mas sim, o de existir, ter seu lugar no mundo: “assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social.” (RIBEIRO, 2019, p. 85). O falar é uma tomada de consciência sobre quem somos e onde nos localizamos hierarquicamente no discurso hegemônico. Como exemplo, podemos citar a cantora Beyoncé, uma feminista negra declarada que usa seu espaço de poder para falar sobre o movimento negro, que usa sua voz para exaltar a beleza negra e o poder da negritude. Desta forma, podemos pensar a desigualdade, o racismo, as opressões e as relações de gênero a partir dos lugares onde estamos. As cantoras selecionadas para a elaboração da sequência didática usam a música como lugar de fala para legitimar seus discursos de feministas indígenas e negras para conversar com outras mulheres e com a própria sociedade.

Karla Akotirene (2019, p. 21) propõe pensarmos o termo interseccionalidade como um “sistema de opressão interligado”. O termo, cunhado pela intelectual afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em artigo publicado em 1989, surge a partir do questionamento da existência de uma categoria mulher universal, ao refletir sobre a relação entre identidade e poder e sobre as desigualdades criadas por sistemas discriminatórios como o de classes, o racismo e o patriarcalismo. Para Akotirene (2019: 37-38),

a interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem.

Assim, ela corrobora com o pensamento de Ribeiro (2019) e acrescenta que esses sujeitos estão em um cruzamento de opressões interligadas, não existindo uma hierarquia de menor ou maior opressão, pois todas essas agressões estão relacionadas, revelando-nos quem se encontra nessas avenidas identitárias, principalmente os grupos que mais sofrem com ela. Entender o feminismo como plural e perceber que cada mu-

lher é atravessada por várias questões é fundamental. Renata Flores, como mulher indígena, passa por uma série de agressões que talvez uma feminista negra como Nélida Karr ou LGBTQIA+ como Rebeca Lane não passe, mas é essencial entender que, por mais que essas mulheres estejam em esquinas identitárias diferentes, as opressões sempre vão estar interligadas, como se fosse uma teia de aranha, e o ponto central da opressão é o fato de serem mulheres. Assim, devemos fazer uma análise profunda sobre o sistema de opressões, as relações de poder e como superar essas opressões.

Ao entender a importância do significado de lugar de fala e de interseccionalidade, e tendo refletido sobre o quanto esses termos estão relacionados, é preciso compreender outro conceito, o qual se relaciona com a superação de opressões – o empoderamento. As mulheres precisam se empoderar! Para Joice Berth (2019, p. 23), empoderamento é uma “postura de enfrentamento da opressão para eliminação da situação injusta e equalização de existências em sociedade”. Entendemos esse conceito como um meio de fortalecimento e movimento de resistência, e que não basta me empoderar sozinha se o meu grupo também não se empoderar junto. Entendemos o empoderar, por exemplo, enquanto afirmação da cor e beleza de nossos corpos, enquanto apoio na política e no comércio feitos por mulheres e para mulheres, enquanto investimentos em educação para a equidade, etc. O empoderamento é, assim, um instrumento para superar as desigualdades na sociedade e nos reafirmamos como integrantes iguais nessa balança social desequilibrada. É um instrumento de luta social, de conscientização para a emancipação de grupos minoritários.

Empoderamento é, portanto, um conceito essencialmente político, que parte de ações coletivas que buscam transformar a natureza das forças sistêmicas que insistem em marginalizar pessoas oprimidas e excluídas. Quando falamos em empoderamento, estamos defendendo que sejam realizadas ações para minimizar os efeitos da opressão na sociedade e que sejam apontados caminhos para a diminuição das desigualdades.

Nas escolas da Educação Básica, conceitos como lugar de fala, interseccionalidade e empoderamento precisam ser base para a construção do currículo. Em um processo de transposição didática, precisam estar presentes nos materiais didáticos. É preciso discutir, a partir de textos selecionados para o trabalho em sala de aula, as relações de poder e questioná-las: quem “pode” e quem “não pode” realizar determinadas ações, muitas delas simples em nossa sociedade, como lavar a louça, dirigir, caminhar pela rua à noite, vestir um casaco com capuz, andar de minissaia? O que é necessário fazer para mudar tal cenário de exclusão? É preciso questionar, também, os chamados papéis de gênero.

Auad (2003), ao refletir sobre a história do feminismo e defender a discussão sobre gênero em sala de aula, nos provoca com a seguinte questão: educar para submissão ou para a transformação? Defendemos a transformação e o rechaço à violência simbólica que, muitas vezes, de forma explícita, implícita ou velada, passa a ser uma

realidade no cotidiano escolar de alunas e alunos que não se enquadram nos padrões impostos pela sociedade.

É preciso acrescentar que defendemos uma educação igualitária para todas e todos de forma que os materiais didáticos desconstruam preconceitos e questionem estereótipos. Desse modo, desenvolvemos um material didático que tem como objetivo trabalhar o conceito de feminismo em sala de aula de espanhol como língua estrangeira, deixando claro para os/as estudantes que não é doutrinação feminista, mas sim, um ensino sobre a diversidade e o respeito mútuo. Esse processo almeja criar mais feministas, mais homens que respeitam e entendem que homens e mulheres têm os mesmos direitos. Isto posto, uma educação feminista de forma intercultural pode contribuir para a desconstrução de uma sociedade ainda machista e misógina.

### Sequência didática

Embora tenhamos catalogado vinte e uma músicas, apenas cinco foram selecionadas para as atividades de leitura e escuta na elaboração da sequência didática: *Ni una menos*, de Rebeca Lane; *Paren de matarnos*, de Miss Bolívia; *Tijeras*, de Renata Flores; *Incómoda (Manifiesto feminista)*, de Mare Advertencia Lirika; e *Sé fuerte*, de Nélida Karr. Essas escolhas se deram pela representatividade e pela diversidade de estilos e histórias de vida das compositoras. No entanto, é preciso destacar que, como atividade de motivação, anterior às atividades propriamente de escuta e leitura dessas cinco letras de música, todas as vinte e uma mulheres e os títulos de suas canções foram apresentados, para mostrar uma ampla representatividade no mundo hispânico.

Rebeca Lane é uma rapper, escritora e socióloga guatemalteca que destaca o valor da mulher na cultura Hip Hop, questionando a opressão do machismo, do racismo e da heteronormatividade. Ao se apropriar desse lugar de fala, afirma-se como uma mulher mestiça que não vê sua sexualidade em caixas fechadas e estáticas. A rapper, infelizmente uma das poucas mulheres na cena do Hip Hop na América Central, é uma feminista ativista das redes sociais, com publicações no *Instagram*, *Facebook*, *Twitter*, *Tik Tok* e *YouTube* sobre seus trabalhos e em defesa dos direitos das mulheres. Em seus versos, a representação do corpo aparece como central. Rebeca Lane denuncia, por meio da letra *Ni una menos*, de sua autoria no *single* (2017) de mesmo nome, o estupro e a morte de mulheres em seu país, e afirma que somos muitas, unidas, lutando por uma mudança no sistema: *Desde México hasta Chile y en el planeta entero/En pie de lucha porque vivas nos queremos/No tenemos miedo no queremos ni una menos*. No videoclipe publicado em sua [página do YouTube](#), podemos visualizar a marcha de muitas mulheres gritando por seus direitos e pelo fim da violência de gênero.

Miss Bolívia, cantora, compositora, DJ e produtora argentina, mistura em suas músicas estilos como rap, cumbia e reggae, fala sobre feminicídio e os direitos da mulher de fazer o que quiser com seu corpo. Em suas redes sociais, reclama os direitos das

mulheres e faz críticas à cultura machista. Em *Paren de matarnos*, música de sua autoria no álbum Pantera (2017), questiona o fato de culparem as mulheres pelos abusos sofridos – “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí/ Me dijeron que diga que sí/Me mataron desde que nací/Me obligaron a ser una esclava/Lava y lava y a parir” – e clama pela união de todas, em uma ação coletiva de empoderamento para que nos mantenhamos vivas – “Ovarios, garra, corazón/Mujer alerta, luchadora/Organizada, puño en alto/Y ni una menos, vivas nos queremos”. É interessante observar, na letra da música, a importância das redes sociais e dos meios de comunicação nessa luta das mulheres contra o machismo e o feminicídio: “Me busca mi Hermano, me busca mi madre/Perdí contacto ayer a la tarde/Vino la tele, habló mi padre/La red explota, el Twitter arde”. As palavras de Miss Bolívia são ferramentas de resistência e de empoderamento, como pode ser observado no [videoclipe oficial da música em seu canal do YouTube](#).

Renata Flores canta músicas pop em espanhol e em quéchua, ressaltando o valor da cultura peruana indígena. Em seu [canal do YouTube](#), com o videoclipe do *single* Tijeras (2018), de sua autoria, cantando um *trap* em quéchua, com legenda em espanhol, escolhe o verbo gritar para fazer sua denúncia: “Nadie escucha lo que digo, quiero hablar/Con mucha bulla, la gente/Nadie escucha lo que digo/Entonces digo: gritaré”. Também se compreende, a partir da letra, a importância do empoderamento como uma ação coletiva: “Mujeres... estemos unidas”. Renata Flores inclui as mulheres falantes de quéchua na luta contra a injustiça, incentivando-as a não ter medo de denunciar a violência.

Mare Advertencia Lirika, de origem zapoteca, com suas letras de rap, reivindica o respeito às mulheres e aos direitos indígenas. Em seu álbum Siempre viva (2016), traz a música “Incómoda (Manifiesto feminista)”, de sua autoria, em que convida as mulheres a empoderar-se através do ativismo, indignação e poesia: “Deje las treguas y me trague unos tragos,/de dignidad y empoderamiento, y ahora hago estragos/contra el machismo, contra ese patriarcado,/mujeres en la lucha, ¡oidos necios reventando!” É importante destacar que o verbo gritar também se faz presente na letra, contra o machismo e o sexismo: “¿Así que a gritos reclamo mi existencia!” Em seu [canal do YouTube](#), podemos ouvir a música e ler sua homenagem às irmãs feministas e do Hip Hop, de todas as partes do mundo, na luta contra a violência de gênero.

Nélida Karr, de etnia bubi, mescla estilos como jazz, blues e ritmos da Guiné Equatorial, como katya, kotto e bonko, e, em sua canção “Sé fuerte”, faz um chamado de basta aos abusos da cultura machista: “Sé libre, no te calles, mujer/tú no te callas que el silencio te mata/Y no permitas que nadie te vuelva a lastimar/Ya no llores más/No es culpa tuya, él no cambiará”. Em seu [canal do YouTube](#), temos acesso à música e podemos ouvir, em seus versos, também o uso do verbo gritar: “Tienes la libertad de alzar tu voz, gritar: no más”. É importante comentar que Nélida Karr, em 2018, fundou

a primeira escola de música oficial da Guiné Equatorial, intitulada *Escuela de música MOSART*. Por sua popularidade e colaboração em instituições humanitárias, desde 2019, é embaixadora da Boa Vontade da UNICEF representando seu país.

Essas cinco artistas (artistas e ativistas) compositoras e cantoras, por meio de suas letras de música, unem-se pela militância e ativismo em favor da liberdade das mulheres de falar, indignar-se, reivindicar, revoltar-se, questionar e gritar.

Para a elaboração das questões, seguimos como documento orientador a BNCC – as competências e habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias relativas à etapa do Ensino Médio.

A sequência está organizada em três etapas que serão apresentadas a seguir. A primeira etapa foi intitulada *¿Quiénes y de dónde somos nosotras?* que tem como objetivo proporcionar aos(as) estudantes o contato com as vinte e uma cantoras selecionadas e uma primeira reflexão sobre o feminismo a partir de músicas do mundo hispânico.

Na primeira atividade, há um quadro de fotos com a imagem das vinte e uma cantoras. Propomos que as discussões sejam feitas oralmente, com perguntas aos/as estudantes, se eles/elas conhecem alguma das mulheres do quadro e se sabem qual seria a profissão em comum que compartilham. Com essas perguntas, estamos trabalhando a ativação de conhecimentos prévios, explorando o vocabulário, fazendo uso também da leitura de imagens para responder às perguntas.

A atividade seguinte é uma campanha publicitária da prefeitura de Zaragoza, na Espanha, que faz uma crítica sobre o que é profissão de homens e de mulheres, ao comprovar que existem mais enfermeiros do sexo masculino do que feminino na cidade, da mesma forma que existem mais juízas do sexo feminino do que masculino. Nosso objetivo com essa atividade é instigar os/as alunos/as a refletirem sobre a posição da mulher no mundo do trabalho, discutindo a desigualdade salarial e os estereótipos sexistas nas diferentes profissões. As seguintes habilidades de Linguagens EM13LGG302 e EM13LGG303 e de Língua Portuguesa EM13LP45 (campo jornalístico-midiático) foram trabalhadas:

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

[...]

(EM13LP45) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros

gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 493; 522)

Na terceira atividade, apresentamos um jogo em forma de palavra cruzada, cujo objetivo é relacionar cada cantora com seu país de origem através de dicas dadas no texto. Dessa forma, os estudantes poderão expor seus conhecimentos prévios em relação aos países que conhecem, aprenderão algumas singularidades específicas de cada país, além de conhecer todos os vinte e um países que têm o espanhol como idioma oficial. Essa atividade simula uma viagem pelo mundo hispânico. Essa “viagem” é importante, pois proporciona ir além do que tradicionalmente se costuma aprender na escola sobre o mundo hispânico.

A última atividade que compõe a etapa de motivação é a apresentação do título de todas as 21 músicas selecionadas na pesquisa: “Paren de matarnos”, “Antipatriarca”, “Mi cuerpo es mío”, “Puro estereotipo”, “Nací mujer”, “Soy lo que quiero”, “Ni una menos”, “Nos mata por ser mujeres”, “Con la misma moneda”, “Yo paro”, “Pa la cama voy”, “Tijeras”, “Ya no pienso en llorar”, “Incómoda (Manifiesto feminista)”, “Sé fuerte”, “La puerta violenta”, “Ahora me llama”, “Voz de mujer”, “Brujas”, “Mujer” e “Soy mía”. Mesmo não trabalhando com todas de forma aprofundada, consideramos essencial criar uma atividade em que elas aparecessem. O objetivo da atividade é promover o desenvolvimento do sentido crítico a partir dos títulos de cada canção, perguntando: *¿Qué tema une esas músicas?* *¿Qué discursos esperas encontrar en esas letras?* A expectativa é de que os/as estudantes percebam que todas as músicas estão voltadas para reivindicações de mulheres; mulheres que não aceitam ser violentadas, que estão dispostas a lutar por seus direitos, que são donas de si e empoderadas. Com essa questão, a habilidade EM13LGG601 é trabalhada: “Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (BRASIL, 2018, p. 496).

A segunda etapa da sequência, intitulada *A escuchar a esas mujeres: ¿qué cantan y por qué cantan?*, tem como objetivo discutir as críticas e denúncias feitas pelas músicas selecionadas, trabalhando os tipos de violência sofrida por mulheres, além da valorização da cultura indígena e do empoderamento feminino.

Após as atividades de motivação e (re)conhecimento de mulheres cantoras feministas e ativistas no mundo hispânico, propusemos a escuta e leitura de *Ni una menos*, de Rebeca Lane. Essa música narra de forma nua e crua o feminicídio normalizado e seu título faz referência às mobilizações e marchas de protesto iniciadas em 2015, na Argentina, e que levaram uma multidão às ruas contra a violência de gênero em vários

países. A cantora expõe dados de quantas vítimas são estupradas e mortas por hora na Guatemala: *5 mujeres hoy han sido asesinadas/Y a la hora por lo menos 20 mujeres violadas/Eso que solo es un día en Guatemala*. Relata, de forma severa, a violência sofrida pelas mulheres. São relatos violentos e tristes, mostrando que não temos privilégios nem em relação ao nosso corpo. Ela reforça a descentralização da intelectualidade de corpos privilegiados sobre os corpos femininos: *No voy a explicarle con dibujos a ningún macho de esos/Que creen que con su intelectualidad nos van a venir a educar/Sentados en su privilegio/En la calle creen que soy un blanco perfecto*.

Como é uma música muito impactante, focamos, de início, na apreciação e no gosto pessoal de cada estudante. Na questão quatro, propusemos perguntas que pudessem ser respondidas oralmente: *¿Te gustó la música? ¿Qué sentimientos te despertaron? ¿Te acordaste de alguna película, libro, escena?* Desse modo, os/as alunos/as podem expor seus sentimentos e também tentar relacionar esses sentimentos e/ou lembranças a situações vivenciadas através de livros, filmes e peças.

Na questão cinco, nos aprofundamos mais na análise da música, instigando os/as estudantes a descobrir os vários temas abordados dentro da questão maior que é a violência sofrida pelas mulheres: os tipos de violência ou a quantidade de mulheres mortas por hora na Guatemala. Foram feitas, também, perguntas que estimulam os/as alunos/as a refletir sobre o que poderia ter levado a rapper a escrever essa música tão forte, além da análise de trechos que falam de estereótipos criados pela sociedade (“*Díganme loca histérica y exagerada*”), de questões ancestrais (“*Pero soy negra como mi bandera y valiente/En nombre mío y en el de todas mis bisabuelas*”) e do direito ao aborto (“*Esto va por la niña de 9 años/Obligada a un embarazo porque la violó su Hermano/Una niña sin derechos porque el clero/Considera que el aborto es peor de lo que le han hecho*”), promovendo sempre o posicionamento e a reflexão sobre esses assuntos. Destacamos a seguinte questão que propomos: *Rebeca Lane dice que “en la calle creen que soy un blanco perfecto”, pero ella no lo cree y dice “soy negra como mi bandera”. ¿Qué quiso decir con eso?* Entre outras habilidades da BNCC, enfocamos a de Linguagens EM13LGG202 e a de Língua Portuguesa, campo artístico-literário, EM13LP46, respectivamente:

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

[...]

(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica. (BRASIL, 2018, p. 492; 525)

Rebeca Lane faz uma descrição perfeita do poder da quarta onda do feminismo, representando mulheres empoderadas, (r)existentes e, principalmente, ativistas nas redes sociais. Através do Hip Hop, ela convida as mulheres para continuar lutando de forma coletiva na construção e reconstrução de um pensamento social feminista.

A próxima canção trabalhada na sequência é “Parem de matarnos”, de Miss Bolivia, que, ao compor essa canção, dá voz às vítimas de feminicídio, com uma narração em 1ª pessoa. No trecho a seguir, temos um exemplo do constrangimento de algumas vítimas: “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí”. A cantora reivindica o direito de igualdade e respeito, que deveria ser acessível a todas e todos, mas não é a realidade atual. Andar sozinha e usar uma saia curta não dão o direito a homem nenhum de tocar e violar esses corpos, pois o motivo da morte dessas mulheres não são suas vestimentas, falas ou comportamento e sim o fato de serem mulheres e de serem consideradas inferiores. Nesse contexto, o que acontece é uma espécie de normatização do feminicídio como banal.

O foco no gênero rap se explica principalmente porque costumava ser um ambiente mais masculino, mas que hoje vem conquistando um grande público feminino, além de estar crescendo a quantidade de mulheres que cantam rap. A primeira pergunta tem como objetivo centrar-se em questões pessoais e subjetivas em relação ao gosto e conhecimento de mundo de cada estudante: *¿Te gustó el ritmo de la canción? ¿Qué género musical es ese?* As próximas perguntas estão relacionadas à leitura de imagens em um vídeo que mostra as vozes, gestos, movimentos, olhares e dança de mulheres. É importante levar em consideração que

Para reconhecer as múltiplas expressões do feminismo na música hoje, não basta observar as palavras que as mulheres escrevem e cantam. A combatividade das mulheres se inscreve tanto na corporeidade quanto na disputa pela criação de sonoridades singulares. Mais do que suportes para a materialização das composições, todas as técnicas utilizadas, a escolha dos instrumentos, os timbres, o uso da voz, o modo de produção e, principalmente, o corpo são reconhecidos como campo político e de invenção. (CUNTO; BOGADO, 2018, p. 179).

Em virtude disso, trabalhamos com a expressão corpórea dessas mulheres no vídeo. Com a questão *Observa los tipos de cuerpos y las edades de las mujeres en el video y contesta: ¿crees que cualquier persona puede bailar y expresar su corporeidad?* foi proposto o trabalho com a habilidade EM13LGG502 da área de Linguagens da BNCC:

Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifesto de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 495)

Na atividade seguinte, trabalhamos com identificações de temáticas a partir da letra de música, o que nos permitiu organizá-la em três partes: 1) desculpas usadas por infratores ao cometer qualquer tipo de violência contra mulheres: “Dicen que desaparecí/Porque andaba sola por ahí/Porque usaba la falda muy corta/Se la pasan culpándome a mí”; 2) familiares e amigos em busca dessas mulheres desaparecidas, os lugares onde costumam procurar, procedimentos para encontrar essas mulheres: “Mis amigos me buscan por ahí/Los vecinos pegaron un cartel/En los postes de luz del barrio/En la calle, en el subte, en el tren”; 3) críticas à sociedade e ao que as pessoas fazem em relação às violências que as mulheres sofrem: “Y así va la historia de la humanidad/Que es la historia de la enfermedad/ay, carajo, qué mal que estamos los humanos/Loco paren de matarnos”. Dessa maneira, os/as alunos/as podem identificar práticas tão comuns de uma sociedade machista, de forma que quando vejam algo do tipo descrito na letra da música saibam como agir. Para finalizar essa ideia, na última atividade com essa música, os/as estudantes terão que atualizar esses três procedimentos através de dados do Brasil, de forma que, por meio da expansão do contexto, enxerguem que a realidade descrita na canção encontra similaridade em nosso país: *Ahora que has identificado los tres pasos en la actividad anterior, haz una nueva lista actualizando los pasos pensando en Brasil ¿cuáles son las excusas usadas por violadores aquí en Brasil? ¿Qué cosas la familia de desaparecidos suele hacer? ¿Cuáles son las críticas que las mujeres tienen en relación con la falta de respeto que sufren en Brasil? Para esta tarea, puedes usar teléfonos celulares para buscar información en Internet.*

Propusemos também uma questão a partir de um documentário sobre feminismo para que os/as estudantes entendam que o feminismo é plural, que existe uma grande diversidade de mulheres nesse grupo, e que principalmente serve de introdução para as próximas músicas selecionadas. Nessa perspectiva, as atividades estão voltadas para que os/as alunos/as expliquem o que é cada onda e contra o quê cada uma luta(va), e a partir da terceira onda explicar os vários tipos de feminismos existentes.

A terceira música proposta como leitura e escuta é *Tijeras*, de Renata Flores, que afirma sua ancestralidade cantando em quéchua, como forma de (r)existência e manutenção de uma língua que está, infelizmente, caindo em desuso. Em sua canção declara que, mesmo que tente abafar sua voz, ela gritará e denunciará, e que as mulheres não devem ter medo de falar, pois juntas são mais fortes: “No tengas miedo de hablar/Mírame, ahora soy más fuerte/Mírame, ya no tengo miedo/Ahora sí, tengo esperanza/Mujeres... estemos unidas”. Ela reclama, com sua voz, com seu grito, com seu canto, que alguém faça algo e a escute, questionando o poder vigente: “Tal vez mi grito lo cante lindo/Y así escuche la gente/Miro con tristeza, tanto dolor/Gente mentirosa/No hace bien/Nosotros les dimos el poder/Comprando flores?”

Acreditamos que Renata Flores é uma voz dissonante, que tem “conseguido

produzir ruídos e rachaduras na narrativa hegemônica, o que muitas vezes, desonestamente, faz com que essas vozes sejam acusadas de agressivas por lutarem contra a violência do silêncio imposto.” (RIBEIRO, 2019, p. 86).

Elaboramos as questões com o objetivo de discutir a cultura quéchua no Peru, seu passado, suas vestimentas, costumes entre outros aspectos. O vídeo da música mostra um pouco dessa cultura que morre aos poucos e, em um movimento de resistência, Renata Flores ressalta a *Danza de las tijeras*, evidenciando e valorizando, ao som da arpa e do violino, esse baile que é considerado Patrimônio Imaterial da Humanidade; dessa forma, incentivamos os/as estudantes a responderem o que lhes chamou atenção, a partir das leituras de imagens do vídeo, perguntando por que Renata Flores canta em quéchua em vez de espanhol, orientando o uso de fontes confiáveis na internet para responder questões sobre essa cultura e a valorização da sua língua no Peru. Em mais um movimento de expansão do contexto, a atividade que finaliza essa discussão procura discutir o movimento de mulheres indígenas no Brasil e suas reivindicações para melhores condições de vida, trazendo um pouco para a realidade do nosso país. Essas atividades propiciam o desenvolvimento das seguintes habilidades da BNCC:

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.  
[...]

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.  
[...]

(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a Africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente. (BRASIL, 2018, p. 494; 497; 526)

Propor que os/as estudantes conheçam a cultura quéchua significa entender que Renata Flores parte desse lugar de fala e que a história das mulheres indígenas precisa ser contada, que a língua quéchua precisa ser cantada. Nesse sentido, propomos, nessa parte da sequência didática, possibilitar visibilidade a sujeitos que foram colocados à margem.

A quarta música proposta na sequência didática é *Sé fuerte*, de Nélida Karr, mulher negra, representante de um país invisibilizado em materiais didáticos: Guiné Equatorial. Essa música dialoga com as mulheres apelando a elas que resistam, que

sejam fortes, empoderadas e livres. Argumenta que a culpa não é das mulheres, mas de uma sociedade machista que não está preparada para a conquista de liberdade das mulheres: “Tú tienes que levantar y gritar no más/¡No más!” O uso do imperativo ao longo da letra (*sé fuerte / sé libre / no te calles / no permitas / no llores*) evidencia uma urgência de ação, de movimento, de algo que precisa ser feito rapidamente para que haja mudança. Não se calar e não permitir fazem parte de uma luta contra o silenciamento das mulheres frente à opressão. No caso das mulheres negras, esse silenciamento é ainda mais forte:

No caso de mulheres negras e seu peculiar posicionamento na encruzilhada das opressões que construíram nossa sociedade, para lembrar da interseccionalidade cunhada por Kimberlé Crenshaw, há uma invisibilidade que é consequência da articulação dos grupos subalternizados dentro de uma pirâmide social; afinal, sofre racismo o homem negro e sofre machismo a mulher branca. E onde fica a mulher negra? Não fica em lugar algum, ou fica em um não lugar. Ou, como brilhantemente define Kilomba, ocupa o lugar de “o outro do outro”, ou ainda, nas considerações de Audre Lorde, mulheres negras são as *sisters outsider* que, em tradução literal, significa “irmãs de fora”. (BERTH, 2019, p. 60, grifo da autora)

Nesse sentido, foi proposta uma atividade de enumeração, por parte dos/as alunos/as, de três mulheres negras empoderadas de diferentes áreas em nosso Brasil, para que possam se espelhar não somente em quem é de fora, mas que conheçam e se inspirem em mulheres brasileiras. A expansão do contexto é um movimento essencial na tentativa de tornar a aprendizagem significativa para os(as) estudantes.

Além disso, foram elaboradas questões com o objetivo de discutir tudo que já foi falado sobre o feminismo, tentando fazer um apanhado geral, de forma que os(as) alunos(as) cite palavras referentes ao feminismo para descrever a música: metodologicamente, esse movimento sinaliza o momento da sistematização.

A terceira e última parte da sequência se chama *#Ninguém solta a mão de ninguém*, que propõe a produção de um manifesto feminista a partir do que já foi estudado ao longo das atividades.

A primeira atividade que compõe essa última parte é a leitura do *Manifiesto comisión feminista 8 de marzo Madrid*, para que os/as estudantes possam entender aspectos da estrutura do manifesto, em que situações esse gênero discursivo é mais utilizado, para que quando produzam seus próprios manifestos já tenham adquirido essas noções básicas. Enfatizamos que, com a questão de letra c, *¿Qué se reivindica en ese manifiesto?*, propõe-se o trabalho com a habilidade EM13LGG103 da BNCC: “Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).” (BRASIL, 2018, p. 491).

A quinta e última música proposta foi “Incómoda (Manifesto feminista)”, de Mare Advertencia Lirika. Na letra da música, temos um exemplo de comprometimento feminista: “Ya nos cansamos de esperar bajo las sombras/Ya no caminamos detrás de nadie, ahora caminamos junto a nosotras/abran paso, porque estas mujeres, ya no dan ni un paso atrás/¡Ni una menos! ¡ni una asesinada más!”

A cantora defende o direito das mulheres, ao denunciar, através da sua música, a violência de gênero e o machismo, reivindicando a autonomia das mulheres: “Suena increíble pensar que somos personas/siendo la mitad del mundo, en minoría, nos transforman/si la violencia es tan normal bajo sus normas, no queremos sus derechos ¡exigimos los de nosotras!” Não somente ela, são todas as cinco artistas mostrando o problema recorrente do feminicídio, exigindo seus direitos, usando a música como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento.

Nosso objetivo foi focar em um manifesto em um contexto musical, questionando os(as) alunos(as) sobre a possibilidade de a música ser um manifesto, e que as respostas fossem dadas a partir da música e da estrutura do manifesto. A partir dessa discussão, a orientação é para que os(as) estudantes se organizem em dupla para construir seus manifestos em defesa da vida das mulheres. Com essas atividades, trabalhamos as seguintes habilidades do campo de atuação na vida pública:

(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental. (BRASIL, 2018, p. 514)

Ao final da sequência didática, inserimos um box, cujo objetivo é indicar sugestões de filmes, séries e documentários sobre a luta de várias mulheres feministas, com algumas histórias verdadeiras que se tornaram símbolos de luta pela causa feminista. Dessa forma, os(as) estudantes podem se aprofundar na temática, tendo conhecimento sobre essas lutas não somente do ponto de vista do nosso país, e sim, do mundo todo, conhecendo o passado para viver o presente de forma consciente e com a visão de um futuro com empatia, igualdade e respeito ao próximo.

## Considerações finais

Viver em sociedade nunca será algo fácil, somos sempre compelidos/as a seguir regras que são para convívio, interação e organização social. Mas, para uma mulher, viver em um contexto ainda machista e misógina é um ato de luta constante, pois as normas de convívio não a protegem por completo, além de serem usadas, muitas vezes, contra ela.

Atualmente, o feminismo vem ganhando muito destaque, no campo musical, em mídias sociais, cargos políticos, na ciência, e em outros setores, com reivindicações de igualdade entre homens e mulheres, para que elas possam, por exemplo, ter o mesmo salário que eles em cargos de mesma patente. O feminismo busca legitimar essas vozes femininas subjugadas como inferiores, mostrando que as mulheres têm consciência das opressões sofridas pelo patriarcado e que estão organizadas para lutar por um mundo melhor onde seus direitos sejam respeitados.

Dessa forma, esperamos que as reflexões discutidas neste artigo e propostas na sequência didática possam colaborar com docentes e estudantes. Docentes, em uma perspectiva intercultural, por meio trabalho com questões feministas e suas formas de serem abordadas em sala de aula. Estudantes, a partir do conhecimento sobre as pautas feministas e sua luta por direitos igualitários na sociedade.

Ao conhecer essas artistas e ativistas do mundo hispânico, suas letras de música e o que reivindicam, e ao elaborar uma sequência didática para discutir pautas do feminismo, propusemos colaborar para a formação de professores(as) críticos(as), que atuem como pesquisadores(as) e que, em suas aulas de espanhol como língua estrangeira, desconstruam atitudes patriarcais, misóginas e machistas, visando à formação de cidadãos e cidadãs reflexivos(as) e críticos(as), o que consideramos importante no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Percebemos que há, cada vez mais, mulheres artistas no cenário musical reivindicando lugar de fala, que não aceitam o feminicídio, que estão dispostas a lutar por seus direitos e ter os mesmos espaços que os dos homens. A música, por ter um alcance mundial e de acessibilidade a muitas pessoas, principalmente a partir da internet e das redes sociais, passou a ser usada como instrumento de denúncia, manifesto, (r)existência e empoderamento feminino.

## Referências

- AKOTIERENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.
- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BERTH, Joice. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CUNTO, Julia; BOGADO, Maria. Na música. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Explosão Feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver como o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Entre Línguas*, v. 1, n. 2, 2015, jul./dez, p. 203-221.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: COSTA, Elzimar; BARROS, Cristiano (Org.). *Espanhol: ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro Pólen, 2019.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Perú, 2005.



# RESENHA

PARTE V

VALLADARES, Saturnino. *Vaga-lumes ao meio-dia* [*Luciérnagas al mediodía*]. Tradução e apresentação de Tenório Telles. Manaus: Editora Valer, 2020.

Thalissa Mestâncio Damaceno<sup>1</sup>

Poeta, ensaísta e tradutor espanhol, Saturnino Valladares (Lugo, 1978) é autor de cinco poemários: *Las almendras amargas*, *Cenizas*, *Secretos del fénix*, *Los días azules* e o mais recente *Vaga-lumes ao meio-dia / Luciérnagas al mediodía*, obra lançada em solo brasileiro, em edição bilíngue espanhol/português, em dezembro de 2020. Convém destacar que a apresentação e a tradução do espanhol para o português ficaram a cargo do escritor Tenório Telles.

Valladares contribui com revistas literárias no Brasil e na Espanha publicando artigos anualmente. Atualmente, é professor na Universidade Federal do Amazonas e ministra aulas de literatura na Graduação e no Mestrado em Letras.

*Vaga-lumes ao meio-dia* está organizado em três grandes seções – “Os dias com Lucía / *Los días con Lucía*”, “Os dias sem Lucía / *Los días sin Lucía*” e “Depois de Lucía / *Después de Lucía*” –, precedidas por um breve poema intitulado “Memória”, que prenuncia que esta obra nasceu das memórias: “Levanto en las palmas de las manos/ la arena/ que hace años/ se escurrió entre mis dedos”. Com um título evocativo convida o leitor a lembrar de experiências outrora ouvidas, outrora vivenciadas. A memória é a capacidade que temos em voltar ao passado sem pedir licença a outrem, desse modo, ao leitor, a imagem da areia não se reduz apenas a musa que lentamente partiu, ou as lembranças que o personagem lírico conserva – ou tenta conservar. O ato de escapar entre os dedos representa o passo do tempo, a felicidade encontrada e logo perdida. Assim mesmo, o deslizar das mãos mostra que a vida e o amor encontrado, ainda que pareça estar sob controle, não é garantia de que permaneça sólido e constante, pois, quanto mais tentamos apertar entre nossos dedos, vai escapando.

No poema “*Las excusas*”, da primeira seção, podemos observar que essa “areia” não escapou imediatamente: o relacionamento teve muitos problemas e a areia tardou oito anos em terminar seu deslizamento ou o eu poético tardou oito anos para terminar em abrir sua mão.

Em relação com os membros do paratexto, convém destacar a nota do autor, que conta que *Vaga-lumes ao meio-dia* permaneceu cinco anos esperando o “meio-dia” de 2020 para enfim ser lançado: “Em 2015 terminei a primeira versão deste livro. Alguns meses antes, relendo meus poemas inéditos – uns oitenta textos de diversas temáticas

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras língua e literatura espanhola pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). email: [thalissamestancio@ufam.edu.br](mailto:thalissamestancio@ufam.edu.br).

–, percebi que havia um conjunto amplo que contava uma história de amor”. É interessante ressaltar o jogo de palavras que o autor realiza no título e nas três grandes partes da obra, fazendo uma alusão brilhante com a presença de Lucía: *Luciérnagas* (em espanhol, e vaga-lumes em português). Todavia, aparece no título de alguns poemas, como “Luciérnagas al mediodía” – “[...] y solo y sin rencor, casi inocente, / cerraré con mis dedos amarillos / los ojos inertes de una luciérnaga, / y todo habrá concluido, casualmente.” – ou “Luciérnagas”: “Desnudas y todavía calientes, / luciérnagas dormían en mi espalda / su noche en la mañana sorprendida.”

No poema que dá título ao livro, “Vaga-lumes ao meio-dia/*Luciérnagas al mediodía*”, encontramos o que Octavio Paz definiu em seu livro *A dupla chama: amor e erotismo* como “fusão de ver e crer”. A primeira estrofe nos dá a imagem do personagem lírico recriando memórias, porém já não existe ternura, nem lágrimas: “No tocamos, más allá de nosotros, / más que el ancho que no ocupamos juntos”. A última estrofe do poema – “y aunque esté solo y pensando en la, / aunque confunda el tiempo y el espacio / de los dos juntos y a solas” – mostra que a poesia de Valladares alcança e faz “tocar o impalpável”, confunde a memória do que um dia aconteceu com a lembrança criada, pois o “espaço” é preenchido por duas pessoas que não estão ali em um “sonho / prolongado, que convida a sonhar / o desígnio de outra vida possível”. Octavio Paz escreveu que “tanto nos sonhos como no ato sexual abraçamos fantasmas. [...] precisamente no momento mais intenso do abraço, dispersam-se em uma cascata de sensações que, por sua vez, dissipam-se” (PAZ, 1994, p. 11). É importante dizer que este poema é parte da segunda seção deste livro. Então, a solidão, as memórias, o tempo, o espaço, o desejo de continuar a história amorosa, a reflexão sobre aqueles dias galegos e a ideia de que a vida continua estão muito presentes em “Vaga-lumes ao meio-dia”. Este poema reúne em si mesmo os principais temas deste livro.

Como assinalou o autor, em “Los días con Lucía” figuram os poemas erótico-amorosos. O eu lírico nos apresentará a paixão, o desejo e a carnalidade do encontro amoroso, onde os amantes esquecem as diferenças que, ocasionalmente, podem abalar uma relação. No primeiro poema desta seção, “El gesto de mi mano”, as mentiras são ignoradas e prevalece o orgasmo que estremece as pernas, os pensamentos e os sentidos. Lucía é o movimento de uma beleza desnuda – suas “caderas ávidas”, seus “pezones fucsia”. Portanto, desde a primeira imagem, a musa está nua e seguirá assim até que se veste em “*Puntos suspensivos*”, o poema que fecha a primeira seção:

### O gesto de minha mão

Teu corpo move o gesto de minha mão,  
acaricia a luz que acaricia  
o contorno de teus seios, o vaivém  
crispado de teus mamilos rubros.

Minha mão move na luz teus ecos,  
rechaço e acolhimento de teus quadris  
ávidos de conquistas íntimas:  
destruição das horas e das nossas mentiras.  
No teu corpo vive um animal lúcido  
que sabe do desejo o que ignora  
da necessidade. Eu o acarício,  
me molha com a forma de teu corpo,  
transforma-se num grito prolongado  
e líquido de açoites e unhas  
contra meu peito, estremecimento nas pernas  
e nos pensamentos e nos sentidos.  
Minha mão é um poema. Teu corpo,  
um animal vazio que me põe  
anéis nos dedos e nos lábios.  
Tu ris da palavra *rio*  
com um peixe na boca. Assim moves  
o gesto da minha mão, assim és  
quando estás comigo e estamos juntos.

*El gesto de mi mano*

*Tu cuerpo mueve el gesto de mi mano,  
acaricia la luz que acaricia  
el perfil de tus pechos, el vaivén  
altísimo de tus pezones fucsia.  
Mi mano mueve en la luz tus ecos,  
rechazo y elección de tus caderas  
ávidas de lejanías locales:  
destrucción de las horas y de nuestras mentiras.  
En tu cuerpo habita un animal lúcido  
que sabe del deseo lo que ignora  
de la necesidad. Lo acaricio,  
me moja con la forma de tu cuerpo,  
se transforma en un grito prolongado  
y líquido de látigos y uñas  
contra mi pecho, temblor en las piernas  
y en las razones y en los sentidos.  
Mi mano es un poema. Tu cuerpo,  
un animal vacío que me pone  
anillos en los dedos y los labios.  
  
Tú te ríes de la palabra río  
con un pez en la boca. Así mueves  
el gesto de mi mano, así eres  
cuando estás conmigo y estamos juntos.*

É evidente que a voz lírica encontra na poesia formas de reescrever o que não aconteceu, cria memórias e acrescenta dois pontos onde deveria ser ponto final. Em “Puntos suspensivos”, temos a menção a Jaime Gil de Biedma, poeta que escreveu: “Yo creía que quería ser poeta, pero en el fondo quería ser poema”. A musa, como Jaime Gil de Biedma, também queria ser poema, queria ser motivo poético. Porém, com o término da relação, o eu lírico, que a tomava como “origem”, nos revela que ela foi “abandonando sua vocação de musa” e, como sabemos que os versos sobre Lucía não cessam com este poema, é evidente que ainda que ela tenha partido, o personagem lírico não a substitui e ela permanece em seu posto com um ponto final, ao que o personagem lírico adiciona dois pontos a mais em forma de esperança. Nas reticências reside a esperança a que seja apenas mais uma de suas idas e vindas:

### **Reticências**

Como Jaime, queria ser poema  
a tinta tostada das suas pupilas  
escrevia no branco dos meus olhos.  
Abraçei-a como se fosse o princípio,  
além dos limites do ar,  
inalcançável interior de tão próxima.  
Eu a busquei e ela me encontrou nas linhas  
tortas do papel e dos sentidos,  
em hendecassílabos impróprios.  
Verso a verso, sua vocação de musa  
foi se esboroando. Vestiu suas meias de liga,  
calçou seus saltos e pendurou  
sua lembrança, quiçá mais formosa,  
num ponto final, ao qual adiciono  
dois pontos de esperança neste poema.

### ***Puntos suspensivos***

*Como Jaime, quería ser poema:  
la tinta tostada de sus pupilas  
escribía en el blanco de mis ojos.  
La abracé como si fuera origen,  
más allá de los límites del aire,  
inalcanzable interior de tan próxima.  
La busqué y me encontró en renglones  
torcidos del papel y los sentidos,  
en endecasílabos importunos.  
Verso a verso, su vocación de musa  
fue abandonando. Vistió sus medias,  
se puso los tacones y colgó  
su recuerdo, más bellissimo acaso,  
en un punto final, al que le sumo dos puntos de esperanza en este poema.*

A segunda parte do livro, intitulada “Os dias sem Lucía/*Los días sin Lucía*”, trata da dor da separação. O poema que abre essa seção, “*Al tercer día*”, faz-nos lembrar de Cristo e sua ressurreição. Quando Cristo morreu uma multidão o rodeava. Ele escolheu a morte por duas principais razões: a primeira, obediência a seu Pai, o Deus; a segunda, por amor à humanidade. No poema de Valladares, a imagem que temos é de um suicida, na água com seu sangue, que olha em volta e não vê ninguém. O sujeito lírico sofre com a separação e atenta contra a vida, mas, paradoxalmente, a dor é tão intensa que “*Tan solo duele la primera gota / el corte fino que nos rompe el pulso*”. “*Al tercer día*” nos apresenta um ser que está morrendo após o abandono, se distanciando, radicalmente, do que foi “o terceiro dia” do Cristo ressuscitado:

#### No terceiro dia

Somente dói a primeira gota,  
o corte fino que dilacera o pulso.  
Em seguida, um fio rubro escorre  
em linha e na água se dilui.  
As paredes da banheira mancham  
o cansaço e o sonho de deixar de ser.

Atravessa no horizonte um olhar,  
por último, que a ninguém encontra.

#### *Al tercer día*

*Tan solo duele la primera gota,  
el corte fino que nos rompe el pulso.  
Luego un hilo de color se persigue  
a sí mismo y en el agua se diluye.  
Manchan las paredes de la bañera  
el cansancio y el sueño de dejar de ser*

*Cruza el horizonte una mirada,  
por último, que a nadie encuentra*

Em “Por el hecho” a imagem do suicida é novamente usada. Agora ele não sente a dor em abrir os pulsos: encontra a espada como heroína, como a salvadora deste amoroso tormento que o converte a “onipotente”. É interessante mencionar que na doutrina cristã, Deus é o detentor de todo o poder desde o nascimento até a morte, como é mencionado em Eclesiastes 3. O personagem lírico toma para si essa atribuição de qualquer que seja a decisão que tomará, ninguém além de si mesmo possuirá domínio de sua vida: “todo un dios/ de la vida y la muerte”:

### **Pelo fato**

No pulso aberto o frescor da lâmina,  
pêndulo no ar, espada heroína.

Onipotente suicida, um deus  
da vida e da morte consumado!

### ***Por el hecho***

*Frescor de cuchilla en el pulso abierto,  
péndulo en el aire, espada heroína.*

¡Omnipotente suicida, todo un dios  
*de la vida y la muerte consumado!*

Portanto, a segunda seção do poemário inicia e termina com a imagem de um suicida, pois não há ainda a aceitação de que a vida deve continuar apesar dos fracassos.

A terceira parte de *Vaga-lumes ao meio-dia/Luciérnagas al mediodía* é intitulada “Depois de Lucía/*Después de Lucía*”. Valladares escreveu que esta parte expressa que “a vida continua” e que “às vezes até se pode ser feliz”. É importante ressaltar que o poema que abre essa última seção é “*Después de Lucía*”. Depois do título, não há versos: o título resulta absoluto. Lucía não está presente: o vazio e o nada podem coincidir com o “tudo”.

Em “Máscara de nadie”, Valladares cita versos do poema “Espejo” de José Ángel Valente – “¿... y quién me mira / desde este rostro, máscara de nadie?” –. Os dois poemas possuem semelhanças ao colocar o eu lírico em frente ao espelho, onde não há espaço para máscaras. A imagem propõe a verdade sobre nós mesmos, e provoca reflexões, como as que lemos no começo de “Máscara de nadie”: “Refleja el espejo rostros que no fui / o que fui y quisiera no haber sido / o que quise ser y he abandonado”. A ideia de não saber quem está diante de si mesmo apareceu em alguns poemas de Valente, e também em “Reencuentro con un desconocido”, onde o Valladares escreve: “Me mira con ojos de quien se ha ido / a un lugar sin regreso posible. / No advierte que somos. No reconoce”. Eco escreveu que os espelhos provocam a verdades, mas são incapazes de interpretar o que neles é refletido, pois são próteses neutras, por isso, precisam do olhar humano para interpretar e decodificar as imagens, a partir de então, eles captam o que olhos não veriam sem seu auxílio. (ECO, 1989 apud GOUVEIA, 2016, p. 5)

Caminhando para o final dessa história amorosa temos “El nuevo día”. A primeira estrofe nos faz perceber os sons dos pássaros e o canto dos grilos, como o cotidiano do eu lírico. A segunda estrofe traz a reflexão de como o tempo tem passado e de como as lembranças ainda perseguem ou voltam: “Cruzaba el río por un puente nuevo/ de-

trás de una luciérnaga, y besaba/ la impaciencia del fulgor en las tardes,/ la noche y su cuchillo. Mis quimeras.” O personagem lírico encontra-se voltando ao passado, sente a chegada dos anos, recorda os dias com Lucía, toda a paixão e as feridas. A última estrofe aparenta anunciar que tudo ficou no passado: “Amanezco, una vez más, al nuevo día./ ¡Qué joven está el día! ¡Qué próxima/ siempre de Manaos la primavera!”

No último poema do livro, “Las formas de mi maldad”, o eu lírico declara que errou e não pôde arrepender-se de ter vivido: “sin más tormento/ que la sístole que muerde y no mata/ y que alimento día a día cada noche”. Porém, na parte final se faz explícita a paixão no presente imediato do personagem poético: “He errado, Lucía, y no me arrepiento/ de seguir amándote con la vida”.

A resenha apresentada tomou a perspectiva autobiográfica do personagem lírico que, através da escrita esmerada de Valladares, apresenta um cosmos amoroso onde as metáforas, os símbolos e as imagens abrem espaços para diversas interpretações e múltiplas realidades e verdades. Porém, há certezas – os erros podem ser decisivos ao ponto de separar aqueles que juntos desfrutaram da felicidade – e estados recorrentes: um homem desvestido de si mesmo que, por momentos, não se reconhece, pois a solidão lhe é companheira, lhe reveste do vazio e o leva ao passado onde recria os momentos já vividos (às vezes, com finais mais felizes).

Se a memória em algum momento aprisiona, tortura e até mesmo convida a morte, a poesia cuida e devolve a esperança. Afinal, como o personagem lírico, os leitores estamos constantemente adicionando reticências onde deveria ser ponto final, ou melhor, assumimos o papel do autor e borramos o ponto final dos poemas à espera de que um dia a vida e a poesia recomeçará para o casal. Há ainda outros poemas que provocam inquietação e que se tornarão excelentes objetos de estudo para quem se interessa em poesia e erotismo, para quem sabe ler nas entrelinhas da brilhante escrita de Saturnino Valladares.

## Referências

GOUVEIA, Dayse Helena Viana de Albuquerque. *Através do espelho*: fragmentos da memória em Cornelia Frente al espejo, de Silvina Ocampo, 2016, p. 5.

PAZ, Octavio. *A dupla chama*. Tradução de Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1994, p. 11-12.

