



abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

21 2022
1º Semestre

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 21
1º Semestre de 2022

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 - Junho de 2022

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	Universitát 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

Fronteiras fluidas: língua, literatura, ensino e tradução na América Latina	6
Leandra Cristina de Oliveira, Wagner Monteiro	

Artigos

Habitar otros mundos, educar para otros modos de existencias: el trabajo de la consciencia más allá de los contornos universales de la alfabetización	8
Aldo Ocampo González	

O trabalho com o texto literário hispânico e o desenvolvimento integral do estudante: praticando os domínios linguístico, social e cognitivo com base em uma abordagem humanista da educação.	29
Debora Ribeiro Lopes Zoletti, Raiane Isabela Brumano Cypriano	

Sentidos sobre o infantil no ensino de espanhol para crianças	45
Rodrigo da Silva Campos	

Os Estudos da Tradução espanhol ⇔ português no Brasil: um mapeamento bibliométrico-quantitativo da produção acadêmica realizada pelas instituições de ensino superior brasileiras em nível de graduação, mestrado e doutorado	64
Gleiton Malta, Katia Fabiana Chaves Maia	

La Familia de Pascual Duarte: uma análise contrastiva das parêntias na tradução do par linguístico espanhol / português	90
Vanessa Pereira da Fonseca, Luís Carlos Ramos Nogueira	

La subtitulación en ELE: taller de subtitulación para estudiantes brasileños de Español como Lengua Extranjera	113
Andrés García García	

As mulheres em Cervantes: emancipação feminina ou adequação de poética?	133
Eleni Nogueira dos Santos	

Androginia: la deconstrucción de género en Alejandra Pizarnik, un análisis de la obra Diarios (2013) ...	149
Maria José Souza Lima	

As sendas da memória em Maria Lúcia Medeiros: vestígios autobiográficos nos contos “Crônicas de minha passagem” e “Casa que já foste minha”	170
Mayra Patrícia Corrêa Tavares	

A contradição particular / universal em O Guesa de Sousândrade	188
Ana Karla Canarinos	

Au Revoir, Blas de Otero: o primeiro exílio do poeta em Paris.	202
Raphael Boccardo	

FRONTEIRAS FLUÍDAS



FRONTEIRAS FLUIDAS: LÍNGUA, LITERATURA, ENSINO E TRADUÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Reconhecendo e valorizando a pluralidade acadêmica e intelectual de hispanistas no Brasil e no exterior, a chamada de número 21 da Revista *Abehache* busca legitimar um movimento percorrido nas últimas décadas em distintos campos do conhecimento, com apelo ao rompimento de fronteiras, questionamentos à disciplinaridade e aos modelos ortodoxos consolidados em períodos anteriores. Atentos à fluidez das dinâmicas sociais e a seus impactos nos redimensionamentos para olhares pragmáticos, indisciplinares e transgressivos, autores e autoras atendem ao convite da revista, confiando-nos a publicação de seus estudos e, com isso, contribuindo para as pesquisas em nosso campo de conhecimento. Na diversidade que representa o universo do Hispanismo (e das Letras), o presente dossiê dá conta do contexto do Ensino, dos Estudos da Tradução e da Literatura, em um entrecruzamento proveitoso dessas áreas, como antecipam as sínteses apresentadas adiante.

Abrindo com os debates vinculados ao contexto de ensino, o artigo “Habitar otros mundos, educar para otros modos de existencias: el trabajo con la consciencia más allá de los contornos universales de la alfabetización”, de Aldo Ocampo González, problematiza conceitos como os de colonialidade e modernidade e explora o universo da leitura na alfabetização. O segundo artigo, “O trabalho com o texto literário hispânico e o desenvolvimento integral do estudante: praticando os domínios linguístico, social e cognitivo com base em uma abordagem humanista de educação”, de Debora Ribeiro Lopes Zoletti, apresenta resultados de pesquisa com textos literários hispânicos por meio de uma abordagem humanista, no contexto do PIBID. Na sequência, o texto “Sentidos sobre o infantil no ensino de espanhol para crianças”, de Rodrigo da Silva Campos, também estabelece um diálogo com práticas educativas, socializando uma série de enunciados produzidos por sujeitos-crianças que participam da Oficina de Espanhol para crianças do CAP-UERJ.

Na sequência, o dossiê apresenta três textos situados nas teorias da Tradução. Assim, o quarto estudo da compilação, empreendido por Gleiton Malta e Kátia Fabiana Chaves Maia, tem como título “Os Estudos da Tradução Espanhol<=>Português no Brasil: um Mapeamento Bibliométrico-Quantitativo da Produção Acadêmica Realizada Pelas Instituições de Ensino Superior Brasileiras em nível de Graduação, Mestrado e Doutorado”. Os autores exploram os resultados de um estudo quantitativo-bibliométrico, que objetivava mapear a produção acadêmica em diferentes níveis relacionada com a tradução espanhol/ português e português/ espanhol. O quinto artigo tem como título “La Familia de Pascual Duarte: Uma análise contrastiva das parêmi- as na tradução

do par linguístico espanhol/português”, de autoria de Luís Carlos Ramos Nogueira e Vanessa Pereira da Fonseca. Com um foco especial no estudo contrastivo de enunciados fraseológicos no par linguístico espanhol/ português, os autores discutem os resultados obtidos por meio da prática de tradução do romance espanhol *La Familia de Pascual Duarte*. O sexto trabalho é de autoria de Andrés García García, e tem como título “La subtitulación en ELE. Taller de subtitulación para estudiantes brasileños de Español como Lengua Extranjera”. O autor propõe um diálogo entre a prática de legendagem, o ensino de espanhol como língua estrangeira, e teorias da Tradução.

O sétimo trabalho é uma abertura aos estudos de obras literárias neste dossiê. No texto “As mulheres em Cervantes: emancipação feminina ou adequação de poética?”, Eleni Nogueira dos Santos propõe uma análise bibliográfica de duas obras cervantinas para refletir sobre a representação da mulher no recorte considerado. Em “Androginia: la deconstrucción de género en Alejandra Pizarnik, un análisis de la obra Diarios (2013)”, Maria José Souza Lima e Francidalva Araújo Reis propõem uma visão desconstrucionista do papel da mulher na obra dessa escritora e tradutora argentina. O artigo seguinte no dossiê também discute textos de autoria feminina. Em “As sendas da memória em Maria Lúcia Medeiros: vestígios autobiográficos nos contos “Crônicas De Minha Passagem” e “Casa Que Já Foste Minha”, Mayra Tavares analisa dois contos de Maria Lúcia Medeiros, propondo uma leitura que dialoga com questões memoriaísticas e autobiográficas. Na sequência, o trabalho de Ana Karla Carvalho Canarinos, “A contradição particular/ universal em *O Guesa* de Sousândrade”, reflete sobre a complexidade de conceitos como “particular” e “universal” nesse poema épico oitocentista. Finalmente, “Au Revoir, Blas de Otero: o primeiro exílio do poeta em Paris” encerra nosso dossiê, com a análise proposta por Raphael Boccardo da vivência do poeta espanhol no contexto da Pós-Guerra Civil espanhola.

Convidamos os e as leitoras a lerem este dossiê tão diversificado, com textos das diversas áreas da Letras e que apresentam diferentes olhares hispanistas dentro do contexto ibero-americano. Boa leitura!

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)

Wagner Monteiro (UERJ)

Editores

HABITAR OTROS MUNDOS, EDUCAR PARA OTROS MODOS DE EXISTENCIAS: EL TRABAJO DE LA CONSCIENCIA MÁS ALLÁ DE LOS CONTORNOS UNIVERSALES DE LA ALFABETIZACIÓN

Aldo Ocampo González¹

Resumen: Pensar los procesos de literacidad en, desde y contra la subalternidad supone derribar la edificación metafísica occidental sancionada por la sabiduría académica convencional y sus formas de canibalismo metafísico, superando las banalidades de la historia cultural positivista. El objetivo de este trabajo consiste en analizar las lógicas instituidas y sancionadas por el régimen cultural de nuestra época, así como, destrabar el conector mundial denominado “colonialidad/modernidad” y su impacto en los procesos de alfabetización que acontecen en la intimidad de las estructuras sociales y educativas. La lectura puede ser concebida como un acto de interdefinibilidad, algo que se ubica en complicados entendimientos dentro de la cultura imaginaria de Occidente. La lectura como campo de la conciencia desempeña un papel crucial en la producción de la (inter)subjetividad. Esto sugiere atender a las diversas formas de esencialismos que imputa la razón alfabética, al ofrecer una descripción clásicamente inadecuada acerca del conocimiento cultural.

Palabras claves: Lectura; Consciencia crítica; Alfabetización; Lectura del mundo; Historia al margen.

Resumo: Pensar os processos de literacidade na, da e contra a subalternidade supõe demolir a edificação metafísica ocidental sancionada pela sabedoria acadêmica convencional e suas formas de canibalismo metafísico, superando as banalidades da história cultural positivista. O objetivo deste trabalho é analisar a lógica instituída e sancionada pelo regime cultural de nosso tempo, bem como desobstruir o conector mundial denominado “colonialidade / modernidade” e seu impacto nos processos de alfabetização que ocorrem na intimidade das estruturas sociais e educacionais. A leitura pode ser concebida como um ato de interdefinibilidade, algo que se situa em entendimentos complicados dentro da cultura imaginária do Ocidente. A leitura como campo da consciência desempenha um papel crucial na produção da (inter)subjetividade. Isso sugere dar atenção às várias formas de essencialismos que a razão alfabética imputa, oferecendo uma descrição classicamente inadequada do conhecimento cultural.

Palavras-chaves: Leitura; Consciência crítica; Alfabetização; Leitura do mundo; História à margem.

¹ Chileno. Teórico y ensayista educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente mención ‘Cum Laude’ por unanimidad por la Universidad de Granada, España. Estudiante de posdoctorado en el Programa de Posgraduación de Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (UFRRJ), Río de Janeiro, Brasil. E-mail: aldo.ocampo@celei.cl.

1 Introducción. Leer, un diagrama de reorganización de los deseos del mundo

Uno de mis intereses investigativos consiste en develar las múltiples contradicciones, huellas e inscripciones que experimentan las configuraciones de la literacidad y, más específicamente, el proceso de alfabetización a la luz de la razón alfabética producida por la zona político-imaginaria denominada régimen occidentalocéntrico. El proceso de inmersión en la cultura escrita de nuestros idiomas oficiales demarca una singular estrategia de reproducción de los engranajes del imperialismo cultural. Me interesa documentar cómo podemos trabajar para contradecir tales lógicas instituidas y sancionadas por el régimen cultural de nuestra época, así como, destrabar el conector mundial denominado “colonialidad/modernidad”. A tal efecto, las contribuciones de los descolonialistas, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Carlos Maldonado y Boaventura de Sousa Santos; de los anticolonialistas, Frantz Fanon y W.E.B. Dubois; y, de la post-colonialista, Gayatri Chakravorty Spivak, se convierten en rutas para peregrinar en una otra clave, donde lo “otro” se aleja de la captura e imposición de todo significante pasivo y reformista, abriéndose al encuentro alternativo para intencionar el desplazamiento de los signos que estructuran nuestros hábitos mentales acerca de lo que cuenta o no, sobre alfabetización y educación lecto-literaria. Cada uno de estos intereses sólo pueden entenderse y ser utilizados en una constante atención a su interpenetración y re-articulación. Pensar los procesos de alfabetización en, desde y contra la subalternidad supone derribar la edificación metafísica occidental sancionada por la sabiduría académica convencional y sus formas de canibalismo metafísico, superando las banalidades de la historia cultural positivista.

La lectura no solo puede ser signada como una tecnología de inmersión en la cultura letrada, sino se convierte en un poderoso proceso de concientización acerca de los engranajes de funcionamiento de los sistemas-mundos y de los dilemas del presente. Como facultad cognitivo-mental, posee la capacidad de alterar los usos ontológicos de la realidad reconociendo en esta, una praxis que da forma a nuestra vida a través de la reorganización de los deseos de múltiples colectividades. De este modo, los verbos transitivos infinitivos “educar” y “leer” se resisten a ser capturados a través de una operación automática de sus signos. Unidos ambos verbos producen otros desempeños epistemológicos. Incluso, brinda un marco para examinar cómo las denominadas dificultades de lectura son, en cierta medida, ideológicas, no exclusivamente tensiones y obstrucciones de corte cognitivo.² Esta sección del argumento demuestra cómo “los juicios de dificultad han tendido a permanecer en el nivel del discurso, del rumor. Puede ser útil para disipar algunos de esos rumores” (SPIVAK, 1987, p. 4), sin adentrarse en la profundidad de tales bloques de reflexividad.

² Con esta afirmación no estoy negando las implicaciones neuropsicológicas de las dificultades de la lectura, más bien, pongo en tensión los trasfondos ideológicos que subyacen en determinados marcos explicativos que inscriben su analítica en lo liminal del conocimiento cultural de determinados grupos y sus actancias lecto-escriturales.

La comprensión del margen marginal de los procesos de alfabetización es lo que ocupa uno de mis principales intereses investigativos. Este debería ser uno de los principales objetivos de lucha de la educación inclusiva,³ entretanto, lamentablemente, sus bloques de legitimidad tienden a trabajar sobre la ficción analítica eurocentrada “centro-periferia” – que es el acto de correr a través de ambos extremos en mayor contradicción/producción –, responsable de omitir la naturaleza relacional y multinivel de las desigualdades, exclusiones y diversas clases de frenos al autodesarrollo. Se requiere, entonces, de “prácticas y objetos que sean cruciales para comprender nuestro propio funcionamiento y de los que todavía nos falta, un vocabulario adecuado” (SPIVAK, 1987, p. 4). Insiste la teórica poscolonialista: “la academia está constituida para ser incapaz de abordar la más seria de las cuestiones globales, y que, de hecho, muchas de las críticas más radicales se mantienen completamente dentro de los términos establecidos” (SPIVAK, 1987, p. 4). Necesitamos alterar las reglas de inteligibilidad acerca de la alfabetización sobre determinados grupos culturales. La tarea es aprender a ingresar participativamente en la inmensa red de significaciones proporcionadas por el acto de lectura, “una ética intelectual que prescribe una constante atención a la multiplicidad de determinación” (SPIVAK, 1987, p. 6).

La lectura puede ser concebida como un acto de interdefinibilidad, algo que se ubica entre complicados entendimientos dentro de la cultura imaginaria del Occidente. La lectura como campo de la conciencia desempeña un papel crucial en la producción de la (inter)subjetividad. Tal empresa sugiere atender a las diversas formas de esencialismos que son imputados por la razón alfabética del régimen occidentalocéntrico, ofreciendo una descripción clásicamente inadecuada acerca del conocimiento cultural de determinados grupos sociales. Tal analítica puede ser leída en términos de un

³ Como teórico de la educación inclusiva concibo a este sintagma como un poderoso proyecto político y de alteración de las relaciones estructurales y microprácticas. Es un dispositivo de transformación de las reglas de funcionamiento de las reglas institucionales de funcionamiento del sistema-mundo. La educación inclusiva desde mi posición política se convierte en un oxímoron ya que recupera atributos fundamentales e intrínsecos de la propia educación, nunca crea una práctica especializada para niños especiales. Este es su principal fracaso cognitivo – o error de producción de producción del conocimiento. La educación inclusiva no tiene el propósito de desechar el ordenamiento teórico-conceptual de lo especial – más bien, reconozco que este se convierte en un *palimpsesto* heurístico, algo que jamás podrá borrarse y de aquello que jamás podremos librarnos, ocupo esta expresión a la inversa de la retórica ordinaria. Su efecto, trabaja para explicar que será algo que retornará una y otra vez. Estoy en completo desacuerdo en que en aras de lo inclusivo (tal como sostiene parte del argumento liberal del campo) desaparezca la educación especial – sino criticarlo para desestabilizar sus regulaciones y referencias cognitivas, para interrumpir en sus lógicas de producción, las que trabajan en estrecha sintonía con las articulaciones del *logos*. Lo inclusivo nunca es el desplazamiento de los significantes de lo especial. Llegado a este punto, debemos preguntarnos acerca de los mecanismos de complicidad negativa y constructiva que de esta operación pueden emerger. Interesa encontrar el cambio de “alteración” de los signos, no de desplazamiento. Tomar lo especial como lo inclusivo es poner de manifiesto una singular represión heurística interna y externa en cuanto a su grilla de inteligibilidad, la que condiciona mediante una retirada de su significante.

[...] intento de comprender clases subalternas sólo en términos de su adecuación a los modelos europeos que han sido profundamente destructivos. El proyecto político se convierte en dejar que el subalterno hable, permitiendo que su conciencia encuentre una expresión que luego flexionar y producir las formas de liberación política (SPIVAK, 1987, p. 12).

Esta puede convertirse en una empresa estéril al eludir por completo las regulaciones onto-culturales de cada grupo subalterno. No olvidemos que la posición que designa la subalternidad es un término interseccional heterogéneo. Como menciona Spivak, “Mientras no se examinen las nociones de disciplina y subjetividad, el subalterno será narrativizado de maneras teóricamente alternativas, pero políticamente similares” (SPIVAK, 1987, p. 8). La historia de la subalternidad es, en cierta medida, una síntesis de las mentes y de las culturas dañadas cognitivamente durante el último milenio. Además, la inclusión es una herramienta para producir soluciones imaginativas a estos problemas. Así, la inclusión debe mantener activa la conciencia del mundo, trabajando en contra de la subalternidad.

Tal desafío consiste en luchar para ofrecer una crítica a las condiciones de posibilidad del discurso colonial a través del proceso de inmersión y participación activa en la cultura letrada ofrecida por los sistemas educativos. Un nodo puramente ideológico, donde se produce y reproduce el discurso colonial. Con la firme intención de hacer frente a la incapacidad dominante lingüístico-comunicativa, no se puede, según Spivak (1987), centrarse exclusivamente en la restauración de la conciencia de diversos grupos atravesados por la posición interseccional de la subalternidad, así que interesa superar las formas de empobrecimiento existencial, rastreando los múltiples efectos-de-sujeto a través de los que son apresados. Según Carbonell (2006, s.p.), “El sujeto no es el resultado de una esencia pura, sino un efecto del discurso y, por tanto, siempre ya discontinuo. Se trata de un «efecto sujeto» más que propiamente de un sujeto, resultado de una constelación heterogénea de discursos.” La liberación de la subalternidad a través del derecho a la lectura “tendría que ver con la extensión de esta sinecdoquización a las clases más marginales” (CARBONELL, 2006, s.p.). A lo que Spivak (1987, p. 11) agrega insistentemente que,

[...] para comprender este proceso, el analista de la cultura debe ser capaz de esbozar la realidad y los efectos de lo imaginario en su objeto de estudio sin olvidar nunca lo imaginario y el efecto de lo real (la imposibilidad de comprender plenamente su situación) en su propia investigación.

Una de las tareas epistemológicas más relevantes que enfrentan los procesos de alfabetización en el campo multiversal del subalterno, o bien, en grupos sociales convertidos en excedentes o marginales de los procesos educativos, es salirse de las formas

convencionales de sabiduría y verdad imputadas, es decir, producir otras reglas de inteligibilidad que desafíen las múltiples caras del *logos*, necesitando, de esa forma, interrumpir las reglas de uso de este proceso. Otra de sus tareas epistemológicas es hacernos conscientes de sus diversas luchas políticas y sus estrategias micropolíticas, las que posibilitan comprender cómo las prácticas letradas son el resultado de “formaciones sociales previas, y que ahora resurge como útil para todos los ciudadanos-sujetos que deben aprender a negociar, sobrevivir y transformar las condiciones sociales actuales en mundos mejores” (SANDOVAL, 2002, p. 180). En esta comprensión, la lectura se convierte en una operación autoconsciente al intervenir en dicha “praxis social a través del estudio constante de los poderes sociales e interjección en ellos por un nuevo tipo de ciudadano-guerrero repolitizado” (SANDOVAL, 2002, p. 180).

Acceder a la multiplicidad de mundos lecto-escriturales que transitan por las estructuras educativas y socioculturales, asume la presencia de una heterogeneidad radical de deseos y hábitos mentales. Así, la lectura se convierte en un dispositivo de entrelazamiento de mundos, un objeto complejo que se “relaciona con la división académica del mundo social promulgada por el imperialismo capitalista en el siglo XIX y el neocolonialismo en el XX” (SPIVAK, 1987, p. 35). Necesitamos tener un control serio acerca de los problemas del mundo que atañen, profunda y silenciosamente a la alfabetización. No basta con reducir tal acto a la simple decodificación de grafías. Debemos luchar para alcanzar un “grado de resistencia micropolítica a cualquier reforma educativa de este tipo será considerable” (SPIVAK, 1987, p. 26). La producción de otros mundos es un acto de intimidad crítica, un profundo proceso de imaginación que interrumpe la matriz alfabética occidentalocéntrica. La actividad que abordo en este trabajo es profundamente deconstruccionista, puesto que, busca dar la vuelta a los circuitos de la cultura escrita.

La lectura es un acto de conocimiento y de la consciencia, que no es otra cosa sino un acto de imaginación. En ella se produce una unión singular entre sujeto y objeto – la coalescencia de un objeto con un sujeto –, ya no, desde las clásicas ataduras proporcionadas por las epistemologías normativas. Se reconoce que la lectura es una actividad autónoma de la mente cuyas configuraciones cambian constantemente. El trabajo de la consciencia al que nos invita la educación lectora es la de superar toda clase de oposición binaria mediante singulares sistemas de desplazamientos que pueden emerger a través del encuentro de los dispositivos de inmersión en la vida cultural imputada por la ingeniería occidental y por la subalterna. El encuentro de ambas logra intencionar un sutil, pero singular desplazamiento de los signos. Nos invita a salir de cualquier premisa encubierta a favor del etnocentrismo acrítico presente en propuestas a favor de la justicia social y cognitiva.

La lectura como operación político-imaginativo-mental intenciona un interjuego entre lenguaje, mundo y consciencia, atributos que debemos aprender a observar en su

ingreso y transición por los diversos niveles del sistema educativo. Cada uno de ellos opera de forma interconectada, construyendo un patrón de regulación que hace que el proceso de alfabetización pueda comprender cómo es construido el conocimiento cultural de determinados grupos al margen de la historia. Por eso, no se trata de otra cosa que elaboraciones ideológicas que organizan los procesos de alfabetización y, por consiguiente, el tipo de explicaciones y configuraciones didácticas que menosprecian o no, determinados desempeños mentales y culturales ligados a esta práctica. Asumo así, el poder de la literacidad crítica⁴ (Street, 1984; 1995; Vargas-Franco, 2015) como una atribución comunal que trabaja para destrabar los engranajes de organización del mundo y de un cierto estilo de lenguaje. Nuestra consciencia siempre opera en relación a la mecánica designada por nuestra lengua. Este pasaje argumentativo debe ser cautelosamente analizado, pues, en él, reside una porción sustantiva para transformar las estrategias de participación cultural. En efecto, se supone analizar cómo son las regulaciones lingüístico-cognitivas y fenoménicas de cada comunidad, adentrarnos y navegar en la inmensidad de sus hábitos mentales. La lengua es siempre un tejido de conocimiento acerca del mundo simbólico-relacional de cada actante.

La pregunta por la alfabetización en grupos atravesados por la subalternidad es la cuestión no sólo por las condiciones de marginación de determinados colectivos de ciudadanos convertidos/concebidos en no-humanos, a través de su inmersión y participación en la lectura, y la escritura en tanto mecanismo de producción de la consciencia. Aquí, “consciencia” se convierte en una regulación profundamente ligada al nodo histórico-relacional-ontológico-subjetivo que delimita la especificidad diferencial de cada ser y su adscripción a una determinada cultura. La lectura como disfruto concibiéndola no es la reducción de sus significantes a la arbitrariedad viso-heurística de su función al mundo a textos lingüísticos o a una tradición compuesta de libros. En cierta medida, tal campo de significantes tiene relación con la estructura superficial de su actividad, siendo necesario trabajar para acceder a su estructura profunda aquello que se nutre de diversos atributos ideológicos.⁵ Me interesa inscribir los atributos relacionales, ontológicos e ideológicos de la lectura por fuera y más allá de los contornos universales de la razón alfabética que hemos heredado en Occidente. El proceso de alfabetización al que múltiples grupos culturales tienen acceso a través del glorioso acto de pseudo-justicia en su paso por la escuela, es heredero no solo de un conjunto de “descripciones del mundo y del yo, que se basan en evidencias inadecuadas” (SPIVAK, 1987, p. 34), sino, ante todo, elaboraciones ideológicas que inhabilitan parte del destino social de tales grupos.

La lectura y el proceso de alfabetización no son el resultado de un simple conjunto de transacciones por parte de quien lee, sino que, un ámbito crucial en las configuraciones de los sintagmas “competencia lectora” y “comprensión lectora”. Si bien, leer es un acto de consumo crítico-transformador del mundo⁶ – en el mejor de los casos –,

⁶ La metodología de conciencia oposicional como estrategia analítica, inaugura una conciencia oposicional

y su poder habita en las necesidades específicas de cada comunidad, cuyo valor de uso va más allá de simples actos de resistencias, como romper con los universales concretos traducidos como sistemas de diferencias. Todo acto de lectura es una producción material-ideológica-psicológica-óptica-relacional-histórica. Leer es, ante todo, un acto de toma de consciencia,⁷ que también se trata de otro punto espinoso. Cuando sostenemos que la lectura se convierte en un acto de imaginación, convertimos al lenguaje en una herramienta de justicia social. La imaginación es una fuerza emancipadora que busca superar el “empobrecimiento existencial en pos de la conveniencia, en realidad destruye la posibilidad de una educación en el sentido más amplio de la palabra” (SPIVAK; PÉREZ, 2020, p. 4). La educación necesita de un patrón epistemológico diferente.

2 Leer para comprender: una actuación crítico-transformativa del mundo

La premisa que titula este apartado expresa una larga data en los estudios sociales críticos, en los estudios feministas y en la pedagogía crítica, la que considera como una de sus principales hebras genealógicas parte del pensamiento freiriano, donde tal afirmación demuestra una impronta significativa. Sobre el acto de lectura del mundo, Spivak (1990, p. 18) sostiene que,

[...] todo el mundo lee la vida y el mundo como un libro. Incluso los llamados ‘analfabetos’. Pero especialmente los ‘líderes’ de nuestra sociedad, los no soñadores más ‘responsables’: los políticos, los

diferencial, una forma de ideología-praxis que se resiste al conjunto de categorías reduccionistas y binarias que sustentan la gramática analítica de los procesos de resistencias, relegamientos, exclusiones y frenos al autodesarrollo en materia de educación lectora y justicia social. Su potencialidad analítica ofrece una comprensión compleja acerca de las configuraciones de la conciencia contemporánea. La literacidad inaugura nuevas posibilidades analíticas y metodológicas, proporcionando un marco que propende a la investigación de las prácticas letradas en contextos socioculturales y políticos específicos. Se convierten en un concepto analítico de experimentación de la cultura, del pensamiento y de la acción política. Me interesa, en esta oportunidad, emplear el concepto en plural, a objeto de contribuir a sistematizar un marco analítico capaz de descentrar los modos cognitivos dominantes implicados en su ejercicio, lo que atraviesa y nutre campos de orden histórico, social, político, cultural, etc. Concebida así, se convierte en un dispositivo de intermediación heurística que devela una poderosa praxis situada regulada por un conjunto de disposiciones internas que trazan el funcionamiento de una formación social específica. En otras palabras, las modalidades de regulación de dicha formación inciden en los modos de configuración de sentido y ejercicio de las prácticas letradas. A su vez, coincido con Gee (2015) al respecto que, las modalidades de interacción con la cultura y sus diversos formatos se encuentran mediadas por un conjunto de valores y prácticas, las cuales denotan una articulación micropolítica por naturaleza y obedece a una configuración molecular. Cada comunidad traza una singular ingeniería de eventos letrados o procesos de interacción entre los ciudadanos-lectores, las gramáticas de culturización y sus ejes de configuración de sus dispositivos analíticos e intervención cultural y política, etc. Todo ello, reafirma la coexistencia y co-presencialidad de una multiplicidad de culturas letradas con efectos y alcances diferentes en los más diversos ejes de la sociedad. Interesa relevar, en esta oportunidad, la literacidad como praxis discursiva, e interés analítico que inscribe su fuerza en los planteamientos de la performatividad del lenguaje, es decir, la capacidad de cada persona para usar la lengua en tanto dispositivo de intervención en el sistema-mundo. Atiende al relacionamiento que existe entre lectura, prácticas discursivas e identidad.

⁷ Su mecánica sugiere hallar una singular posición de enunciación, un acto de transformación epistémica. La lectura, en este sentido, puede ser concebida como un sistema de re-ordenamiento de los deseos de agenciamiento de múltiples colectividades.

empresarios, los que hacen planes. Sin la lectura del mundo como un libro, no hay predicciones, ni planificación, ni impuestos, ni leyes, ni asistencia social, ni guerra. Sin embargo, estos los líderes leen el mundo en términos de racionalidad y promedios, como si fuera un libro de texto.

La lectura del mundo como actividad se convierte en un método en sí mismo, un espacio multiposicional, una praxis crítica que trabaja a través de múltiples niveles de complejidad, lo que exige enseñar a leer el mundo de manera adecuada y audaz. Sobre este particular, Spivak (1990, p. 19) señala que,

[...] hay que llenar la visión de la forma literaria con sus conexiones con lo que se lee: historia, economía política-el mundo. Y no se trata simplemente de una cuestión de formación disciplinaria. Se trata también de cuestionar la separación entre el mundo de la acción y el mundo de las disciplinas.

De esta manera, el sublime acto de leer involucra un

“[...] proceso constructivo que es similar a la eficacia política que fomenta la creencia de que el cambio es posible: los participantes reinterpretan su situación y desarrollan estrategias para mejorarla” (Hatcher y col. 2010 , pág. 543) y puede vislumbrar soluciones que impliquen acciones individuales y colectivas. Relacionado con la eficacia política, “la erudición (Watts y Flanagan 2007) y la evidencia empírica (Berg et al. 2009; Diemer y Li 2011; Zimmerman y Zahniser 1991) sugieren que la motivación crítica, o el compromiso expreso de abordar las desigualdades sociales y producir un cambio social , también puede ser un componente de CC” (Diemer et al. 2014 , p. 19). Del mismo modo, Mustakova-Possardt (1998) define la motivación moral “como el predominio general de la moral sobre las preocupaciones por la conveniencia” (1998, p. 13). Ya sea eficacia o motivación, estos conceptos parecen unir los componentes de reflexión y acción de CC (JEMAL, 2017, s.p.).

El acto de alfabetización es profundamente político, algo que se inscribe en el mismo texto del mundo, una operación que se vuelve plena y efectiva a la medida en que se articula en contra de la complicidad involuntaria de los engranajes de un sistema-mundo segregador, excluyente y marginador; una escena ontológica propia de la modernidad, con fuertes remanentes hasta nuestros días.

Si bien, la lectura del mundo constituye un tema central en la alfabetización crítica de Paulo Freire, mientras que en el campo disciplinar de la Literatura este es un móvil fuertemente abordado durante la década de los ochenta. Así es lo que explica Spivak (1990), en su conferencia pública titulada: “Literatura y vida”, impartida en Riyadh University Center for Girls. Incluso, para la teórica poscolonialista, el acto de lectura del mundo es, en sí mismo, una operación político-existencial inherente a

la experiencia humana. El ejercicio es aprender a leer la vida, siendo que cada grupo sociocultural lee el mundo a partir de sus bloques de racionalidad-existencial, los que, en ciertas ocasiones, contradicen parte de la gramática pedagógica y de los propósitos de la alfabetización, condenándolos a la negación o inexistencia de su mundo simbólico-relacional y onto-lecto-escritural. Este es uno de sus principales objetivos que la criticidad académica contemporánea debe asumir, si desea construir verdaderos marcos de justicia cognitiva y lingüística. Es una tarea que implica luchar contra la edificación metafísica y el canibalismo alfabetizador de Occidente.

El mundo se lee, asimismo, a través de una complejidad de niveles y dimensiones. Aquí el texto actúa en términos de un sistema de agenciamiento de la consciencia de sus usuarios, un mecanismo de intermediación que acontece a través de un dispositivo de perturbación empática. El proceso de alfabetización debe demostrar estratégicamente un conjunto de conexiones con aquello que se lee, no es la reducción de la experiencia de quien lee a la decodificación de un *corpus* de grafías – falsa conciencia que restringe una comprensión crítica de sí mismo. Tal objetivo es ampliamente difundido por la escolarización canónica, imponiendo una actividad lectora fundamentalmente instrumental. Mi interés investigador en estos temas se debe, en parte, a la necesidad de ofrecer un marco para develar cómo las regulaciones alfabéticas occidentales han fortalecido una comprensión ontológica de la literacidad que agudiza el problema ontológico de los grupos sociales y su inhabilitación cultural.

Este argumento, no redundo en la sobre-identificación de determinados grupos considerados marginales, sino que intenta ofrecer un marco de resignificación acerca de las posibilidades existenciales y cognitivas de múltiples grupos que son alfabetizados. Cada una de estas tensiones albergan, en sí mismas, preocupaciones estéticas de diversas naturalezas. La vida nunca es un hecho ajeno a la educación, sino que su epicentro. Lo que me interesa es cuestionar la ideología subyacente al proceso de alfabetización, intentar perturbar sus dogmas para acceder a las formas de constitución de los múltiples mundos que interaccionan en las estructuras culturales y educativas. La lectura como categoría de análisis puede ser interpretada como una noción ambivalente, “una herramienta de liberación y simultáneamente criticada como una herramienta de control social para mantener el *status quo* opresivo” (JEMAL, 2017, s.p.). El proceso de alfabetización se encuentra inmerso en el mismo texto del mundo, entre tanto, cuando esto fracasa, se debe, en cierta medida, a los diversos impedimentos del dogma heredado por la máquina alfabetizadora, negando el acto de completitud de la lectura. La interrogante sigue siendo: ¿cómo liberar a las personas a través de la educación lecto-escritural? Para responder a esta pregunta, será necesario retomar los planteamientos de Freire (1973) acerca de la conciencia crítica (CC).

La lectura como dispositivo de liberación sistemática de diversas clases de frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución, concibe que, “si las personas no son cons-

cientes de la inequidad y no actúan para resistir constantemente las normas opresivas y las formas de ser, entonces el resultado es una inequidad residual a perpetuidad” (JEMAL, 2017, s.p.). La conciencia crítica articulada por Freire constituye una vía para romper los engranajes de tales desigualdades endémicas constitutivas de nuestro sistema-mundo. Lo que intento hacer que se vea es el potencial transformador de la lectura y, particularmente, cómo el proceso de inmersión en la cultura escrita podría contribuir a producir un cambio social positivo en los diversos niveles de participación cultural. Lo que se espera es que,

[...] una persona con un alto nivel de potencial transformador reflexione críticamente sobre las condiciones que dan forma a su vida y trabaja activamente consigo misma y/o con los demás para cambiar sus condiciones problemáticas (JEMAL, 2017, s.p.).

Si nuestro deseo es articular un diagrama de alfabetización en torno a las regulaciones de la conciencia crítica (CC) propuesta por Freire (1973), debemos atender a dos de sus dimensiones más relevantes, tales como: la Conciencia Transformativa (TC) y la Acción Transformadora (TA). Insiste Freire (2000, p. 34 apud JEMAL, 2017), explicando que,

[...] aunque TP y CC tienen más en común, una diferencia importante entre TP y CC es que las dos dimensiones de TP tienen cada una tres niveles. Para TC, los niveles jerárquicos de conciencia son negación, culpa y crítica. Para TA, los niveles de acción escalonados son destructivos, evitativos y críticos. Así, para TP, la conciencia crítica y la acción crítica son los niveles más altos de cada dimensión y producen el potencial más transformador. No existe un proceso educativo neutral. La educación funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración de la generación más joven en la lógica del sistema actual y lograr la conformidad con él, o se convierte en “la práctica de la libertad”, el medio por el cual hombres y mujeres tratan crítica y creativamente con la realidad y descubrir cómo participar en la transformación de su mundo.

La conciencia crítica es la clave para develar los múltiples sistemas de opresión que se imbrican en las trayectorias sociales, culturales, políticas y educativas de diversas colectividades, construyendo parte de su proceso de biografización. Las prácticas de alfabetización contribuyen a desafiar el orden social opresivo y la cristalización de la igualdad de oportunidades. Tal como sostiene Ocampo (2016), la investigación sobre derecho a la lectura tiene, entre sus principales funciones, ofrecer un marco de análisis que nos permita abordar la opresión de forma multisistémica e interseccional que afectan a diversos grupos. Es algo que no es ajeno a las disfunciones de los grupos, sino que, está profundamente arraigado en la mayoría de las disfunciones individuales y sociales. Esto es lo que ha guiado mi interés investigador acerca de prácticas letradas y derecho a

la lectura en clave interseccional. Tal analítica refuerza que, si la gente pensará críticamente sobre las realidades opresivas y desafiará las condiciones sociales desiguales para reclamar su humanidad (JEMAL, 2017), despertaría un mayor potencial crítico-político en sus interacciones cotidianas. Uno de los propósitos de la alfabetización es lograr una comprensión multidimensional acerca de las condiciones materiales y subjetivas que estructuran nuestra vida en el interjuego de los patrones interinstitucionales de poder que trazan el funcionamiento de las estructuras sociales, políticas, educativas, culturales, etc. Es “tener en cuenta cómo estamos atrapados en un tiempo y un lugar, y luego imaginar y actuar dentro de tal conciencia” (SPIVAK, 1990, p. 99).

El sentido político de la lectura reside en la capacidad de desafiar imaginativamente los diversos rostros de la inequidad. Para que tal empresa acontezca con fuerza, es necesario que

[...] esta conciencia crítica incorpore perspectivas de las relaciones entre uno mismo y la sociedad y requiere una experiencia metacognitiva en la que uno debe pensar en su pensamiento, ser consciente de la existencia de la conciencia y ser consciente de su proceso en constante evolución. (JEMAL, 2017, s.p.).

En efecto, “el acto de intelección consiste en centrarse en la propia conciencia de uno mismo en un examen de las contradicciones sociales e individuales al cuestionar los supuestos fundamentales y reconstruir constantemente interpretaciones siempre nuevas del mundo” (MARTIN, 2003, p. 414). Una pedagogía ideológica-crítica lo cuestionaría constantemente. De esa forma, leer es aproximarnos al texto de un mundo que tiene interés en preservar esa experiencia (SPIVAK, 1990).

3 Leer como acto de justicia cognitiva y epistémica: luchar en contra de las marginaciones de la cultura letrada occidental

Leer, como acto de justicia cognitiva, apela a la transformación de las relaciones de saber/poder. En esta sección, me propongo analizar las diversas formas de injusticias epistémicas que atraviesan el proceso de constitución lecto-escritural. Para comprender la operación que intentaré articular, es necesario reconocer los problemas de la razón indolente y la actividad onto-cultural legitimada por la modernidad devenida en una praxis de alfabetización reductora de las verdaderas condiciones existenciales de cada grupo sociocultural. La pregunta por las condiciones de justicia cognitiva y epistémica de la lectura se encuentra en estrecha relación con la construcción de una agenda de enseñanza más solidaria, un respaldo atento a las necesidades de las múltiples singularidades a través de tres criterios claves propuestos por Gaztambide-Fernández (2012): transitiva, creativa y relacional. Tres invocaciones claves en las luchas a favor de la descolonización, de la justicia social y de la inclusión.

Una analítica en esta dirección ofrece un marco de análisis y acción para movernos de forma contrahegemónica, evitando el desperdicio del conocimiento sociocultural de colectividades capturadas por el significante de lo subalterno. Esta no es otra cosa, sino un problema acerca de la relación saber/poder, con lo que se crea una estrategia para desafiar las implicaciones ético-políticas ocultas de la edificación metafísica occidental devenida en una acción cultural en la que “mientras unos grupos asumen posiciones de prestigio, superioridad, autoridad y mando, otros, por el contrario, son sujetos a relaciones de obediencia, jerarquía y subordinación” (AGUILÓ, 2009, p. 2).

Algunos discursos acerca de la alfabetización

[...] tienen la capacidad de producir efectos de poder en diferentes ámbitos de la vida social: el trabajo, los medios de comunicación, la universidad, el hospital, el museo, entre otros. Siendo así, los discursos o, más en concreto, los discursos de verdad, son portadores de una determinada epistemología, que juzga qué se considera conocimiento verdadero o falso; de una cierta antropología, encargada de decir qué significa ser humano y qué no; y de una ontología social y política, que determina qué sujetos, formas de vida y sociabilidad se integran en la realidad social. (AGUILÓ, 2009, p. 3).

Las palabras de Aguiló (2009) describen uno de los principales efectos de la totalización epistemológica y ontológica heredera de la razón modernista que, junto al esquema onto-político definido por el humanismo clásico, marginaron y subyugaron a una diversidad de experiencias culturales, políticas y pedagógicas, produciendo un efecto-de-sujeto al margen de la historia social, intelectual y cultural del Occidente. Esta matriz de pensamiento ha sido responsable por la marginación de diversas clases de experiencias psíquicas – memoria – y lingüísticas, estas últimas enmarcadas a través de lo que Derrida (1996) denomina por “monolingüismo del otro”. El acto de referencia en el que su lengua obedece a una elaboración mental-cognitiva-cultural-política-relacional-existencial, que no es heredera de su propia existencia y grupo cultural, es una imposición logocéntrica externa a su identidad. El monolingüismo del otro es una forma de otrificación lingüístico-comunicativa que reduce la existencia de este ser a una lengua que no es la suya. Es como una red de organización psíquico-afectiva, que trabaja en contra del esquema de pensamiento de determinados grupos.

El pasaje utilizado por el filósofo argelino-francés, presentado a continuación, describe la idea de monolingüismo: “‘no tengo más que una lengua, no es la mía.’ Y aun, o, además: ‘Soy monolingüe.’ Mi monolingüismo mora en mí y lo llamo mi morada; lo siento como tal, permanezco en él y lo habito. Me habita” (DERRIDA, 1996, p. 3). Tales líneas forman una imagen de pensamiento para documentar cómo múltiples colectivos de ciudadanos/estudiantes, que transitan por las diversas estructuras del sistema educativo y cultural, hablando una misma lengua, ni siempre tienen el proceso

alfabetizador como coherente hacia ella. Este punto, además de agudizar el problema ontológico de los grupos sociales, muestra un nudo mucho más problemático: una obstrucción en los sistemas y mecanismos de adquisición de las modalidades lecto-escriturales de cada comunidad.

Tal operación es consecuencia de algo mucho mayor: un profundo colonialismo de que el contexto de recepción de América Latina llegó mucho antes de la Ilustración, acontecimiento que traza una singular lógica de sentido. En ella, la lengua se convierte en un elemento absoluto que condena a múltiples colectivos de ciudadanos/estudiantes, a una única forma de adquisición del proceso lecto-escritural. Nos enfrentamos aquí, a un acto de travestización de los sujetos de la alfabetización, es decir, una escena creada a semejanza de los otros. El subalterno se traviste en un espacio que puede hablar en un espacio para si no-signado, aprendiendo un lenguaje que pueda ser universalizable o, en su defecto, que aspire a la universalidad. De esta manera, siempre es algo ajeno a su existencia. Los procesos de alfabetización desplegados en la escena de lo escolar, omiten la comprensión de múltiples mundos ontológicos presentes en la escuela, una ontología propia del materialismo subjetivo y de la multiplicidad.

Para un aspecto crucial, que consistirá en interpelar el repetidor o el efecto de asimilación cultural, a través del proceso alfabetizador, es necesario interpelar la diferencia. Esta no puede ser vertida en el mismo lenguaje de las diferencias, pues es un tema relativo a la colonialidad del poder. El problema es el diferencial cultural que ostenta una posición que debe ser reconocida. Sumado a ello, el problema de las categorías que explican tal proceso corresponde a una grilla colonizadora. Solo se puede contar esa historia con categorías que se formularon después del proceso de colonización. Aquí, nos enfrentamos a un proceso de reorganización de la episteme. Observo, así, la existencia de una estructura alfabética colonizadora que habla en nombre de la modernidad y define un singular régimen onto-político.

La diferencia no se constituye en una forma ontológica específica, ya que no se trata de tomar algo como específico, puesto que esta es la analítica fundacional del problema ontológico de los grupos sociales. Un problema ligado a la base de la objetividad, que construye “un espacio pragmático-interpretativo más allá de la oposicionalidad del pensamiento binario – que desafiaría la historicidad de una axiomática institucional” (TRIFONAS, 2000, p. xii). Aquí, es necesario que exista un cambio en las reglas del discurso para que la transformación social-radical acontezca a través de la política cultural, de su discurso teórico y de la agencia ciudadana. En este punto tendríamos que analizar cuál es la dirección teórica que encarna la inclusión, esto es, “un teorema, un sistema, una metodología, una ‘prueba’, una ideología, un argumento” (TRIFONAS, 2000, p. xi). En efecto, encarna

[...] la elaboración crítica de una responsabilidad académica para hacer cumplir una obligación que se debe a la búsqueda de la verdad a toda costa. Esto es lo que hace que la teoría sea práctica y proporciona

un principio justificativo, un principio de razón de lo que pensamos, hacemos (TRIFONAS, 2000, p. xi).

La inclusión también puede ser leída como una invitación para examinar los límites y lógicas de funcionamiento de las estructuras del mundo, superando el efecto normativo de su ética y sus significantes, especialmente en su relación con el Otro. La inclusión se vuelve un sinsentido cuando carece de una respuesta afirmativa, debilitando la construcción de otros horizontes de sentido. Así, este se convierte en un incondicional ético-educativo, intentando repensar la ética y la política de los modos de conocimiento y sus formas de expresión pedagógica. Este es un conocimiento que vale la pena conocer y comprender. ¿Cómo es la idea de la inclusión en la pedagogía? Una posibilidad analítica reside en lo que Spivak (2010) denomina como “acto íntimo de lectura”, que es una implicación dialógica con el texto, un acto procesual en el que la lectura se convierte en un mecanismo de traducción, en un dispositivo de pensabilidad atravesado de “tránsitos y referencias cruzadas entre disciplinas, campos del discurso y del saber, que conllevan considerables multiplicaciones semánticas” (SPIVAK, 2010, p. 6).

La inclusión nos enseña a cambiar los deseos y a desaprender. Aquí, emerge el sabotaje afirmativo, cómo usar tal aprendizaje para desestabilizar desde adentro lo aprendido. Es un saber que opera en contra de la corriente y deshace los engranajes de constitución del mundo. Es como una operación de base móvil. Su naturaleza asume la connotación de algo abierto que va más allá de una multiplicidad de posiciones y perspectivas. Es un fenómeno que se construye a través de interacciones desconocidas, sin poder determinar una posición pacífica, ni mucho menos un elemento que pueda aquietar a cada una de sus discusiones. Su campo de fenómenos no puede ser significado a través de una operación cerrada, un campo de superposiciones, un *corpus* de accesos a diversas temáticas.

Si partimos de la afirmación de que cada lengua tiene su propia especificidad y su propia sistematicidad lógica, entonces, la escuela se transformaría en una unidad relacional, atravesada por múltiples dispositivos de sistematicidad lógica y mecanismos de reorganización semiótica. A ese respecto, la traductora oficial de Gayatri Chakravorty Spivak al español, Irlanda Villegas (2015, p. 57), comenta que, la

[...] sistematicidad lógica – relacionada estrechamente con su gramática – y, por el otro, su propia naturaleza retórica – la posibilidad de que no siempre se organicen las cosas semióticamente. Esta naturaleza está relacionada con lo no dicho, con los silencios, y se revela a través de la manera en que se ordenan y se presentan las ideas textuales. Por lo tanto, la naturaleza retórica disrumpe la sistematicidad lógica de la lengua.

La preocupación antes descrita nos conduce a pensar acerca de la posibilidad de encontrar una posición de enunciación, que surge del espinoso acto de hablar del propio subalterno, esto es, nos obliga a atender a los mecanismos de constitución de la “paráfrasis subalterna”, la cual es otra noción crucial en la obra de la poscolonialista Gayatri Chakravorty Spivak. Tal operación constituye una maniobra al margen, tal como sostiene Villegas (2021), que solo el margen puede leer al margen. La paráfrasis subalterna se convierte en una estrategia crucial para develar las múltiples formas de marginación incurridas por la racionalidad occidentalocéntrica de alfabetización. Tales bloques de reflexividad son descritos de la mejor manera en términos de una experiencia monolectora.

Los argumentos antes documentados confirman lo que Sousa (2009) denomina “epistemología de la ceguera” o “razón indolente” de Occidente. Es un aparato cognitivo que tiene por función deformar y borrar las experiencias onto-políticas y culturales de determinados grupos, inmovilizando el campo visual y las fuerzas de focalización de la mirada que condena a la no-existencia epistémica a todo aquello que se comporta de forma diferente al patrón cognitivo regulado por el *logos*. Tal operación se materializa a través de

[...] un conjunto bien urdido de discriminaciones radicales en que el lado errado del ejercicio (lo periférico, lo contingente, lo inverosímil, lo irrelevante, lo ilegítimo) es barrido, según los casos, al cubo de la basura epistemológica, teórica, política o ideológica-cultural (SANTOS, 2003, p. 218).

En cierta medida, esta concepción epistemológica es responsable por algunas tensiones que experimentan los procesos de alfabetización cuando nos hacemos la pregunta del fracaso cognitivo que experimentan determinados colectivos de estudiantes. Un esquema de pensamiento arrogante y esencialista del proceso de inmersión de la cultura letrada, cuyo comportamiento impone

[...] una concepción que elimina cualquier posibilidad de establecer diálogos simétricos y relaciones de cooperación con saberes provenientes de entornos diferentes y se desmarca, por oposición, de lo diferente, lo heterogéneo, de otras formas de interpretar el mundo declaradas irrelevantes, inútiles, folclóricas, exóticas, mitológicas, locales y condenadas, en definitiva, a la invisibilidad epistémica y social. Señalando el aislamiento de la ciencia moderna sobre sí misma, Santos (2003c: 16) afirma que «el privilegio epistemológico que la ciencia moderna se arroga presupone que la ciencia está hecha en el mundo, pero no está hecha del mundo» o al menos, matizando la afirmación, está hecha de una parte específica y concreta del mundo, razón por la cual no reconoce más experiencias epistémicas que las occidentales y su comprensión del mundo se reduce a la comprensión occidental del mundo (AGUILÓ, 2009, p. 6).

Finalmente, los argumentos que presento en este trabajo tienen por objeto recuperar lo relativo a los ensamblajes de la cultura letrada desarrollada por la subalternidad, una operación atravesada por múltiples agenciamientos. Una práctica analítica crítica que examina las diversas estructuras de producción de la razón alfabética occidentalocéntrica, responsable por la marginación de diversos tipos de prácticas de alfabetización excluidas por la modernidad y el colonialismo. Cabe advertir que el colonialismo y las prácticas de violencias epistémico-culturales en *Abya-Yala* acontecieron antes de la Ilustración, teniendo diversos tipos de consecuencias para la estructura de funcionamiento de la región. Su actividad “se sitúa en la aporía de una reorganización no coercitiva de la voluntad desde el momento en que estudiante y profesor oscilan entre la libertad-frente-a y la libertad-para” (SPIVAK, 2010, p. 11), consolidando un sistema de resistencia en activo, el cual trabaja a favor de los múltiples desdenes ontológicos. Operación esa que, sin duda, requiere del reconocimiento productivo de la complicidad. De ninguna manera, este cierre argumental puede ser concebido en términos de una especie de relativismo óptico-cultural, sino como un dispositivo de interpelación a la conciencia cultural alfabética heredada. En superación a ello, “nos ocupamos de la posición del otro como una posición implícita “de sujeto” (subjética), también debemos modificar nuestros presupuestos en función del texto que estemos abordando” (SPIVAK, 2010, p. 21).

Esta operación reconoce la fuerza agencial del proceso alfabetizador como una tecnología diferencial, entendida como un pasaje excéntrico hacia el encuentro de una multiplicidad de formas de expresividad ideológica, lingüística y cultural que, tal como hemos comentado anteriormente, han sido objeto de marginación por vía de la subyugación de la razón alfabética imputada por el *logos*. Este proceso de marginación trajo como consecuencia el *disciplinamiento* de la subjetividad y de los cuerpos, y en respuesta a tales procesos, la lectura entendida como mecanismo de conciencia diferencial se convierte en “un conducto provocado por cualquier sistema de significación capaz de evocar y perforar a otro sitio, al de la conciencia diferencial” (SANDOVAL, 2002, p. 141). La sección “consciencia” actúa en términos de un espacio de receptividad psíquica que es *performada*, un objeto de ruptura que trabaja incansablemente para “encontrar comprensión y comunidad: se describe como “esperanza” y “fe” en la potencial bondad de alguna tierra prometida” (SANDOVAL, 2002, p. 141). Bajo esta concepción, la lectura se convierte en una herramienta de ruptura de lo conocido para transitar a algo desconocido, de manera que tal operación no debe ser reducida a un simple tránsito lineal de una dimensión a otra, sino que, debe inscribir su fuerza en la emergencia de otros deseos.

¿En qué consiste la operación micropolítica analítico-afectivo-relacional de leer y ser alfabetizado en la zona del no-ser? Un nudo crítico que enfrenta la constitución

de las prácticas letradas, en este contexto, se refiere a la ausencia – producto de las configuraciones antes indicadas – de una comunidad de comunicación, que impulsa una nueva trama de argumentación entre las partes, estructuradas a partir de supuestos de equidad y horizontalidad. En este punto, vale la pena recuperar la contribución de Boaventura de Sousa Santos, referida a la hermenéutica diatópica, modalidad en la que dos o más cuerpos de saberes se colocan en planos de igualdad forjando “un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación (*tópoi*) de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles en otra cultura” (SOUSA, 2009, p. 155).

La herencia alfabética que mayormente disfrutamos es una elaboración de la zona del ser, especialidad en la que los sujetos no viven situaciones diferenciales, sino singulares formas de privilegio, instaurando un análisis monocentrado y lineal, devenido en prácticas analíticas que sobre-representan y homogenizan la condición de abyección y sus problemáticas. En contraste,

[...] la zona del no-ser, debido a que los sujetos son racializados como inferiores, ellos viven opresión racial en lugar de privilegio racial. Por tanto, la opresión de clase, sexualidad y género que se vive en la zona del no-ser es cualitativamente distinta a como estas opresiones se viven en la zona del ser (GROSFOGUEL, 2013, p. 3).

Otra dimensión a destacarse, es la que describe la función de *apartheid* de los dominios teóricos mediante métodos violentos devenidos en sistemas de apropiación lecto-escritural, las que forman parte de tecnologías mayores de regulación en la constitución del mundo, tales como, opresiones estructurales y relacionales que condicionan la experiencia subjetiva de quien las lee. Según esto, toda práctica letrada, así como, las múltiples formas de literacidad, oscilan ondulatoriamente entre la zona del ser y la zona del no-ser, permitiéndonos afirmar que la literacidad es heterogénea y estratificada, lo que se agrega que,

[...] es que en la zona del no-ser, además de la opresión que los sujetos viven de parte de los sujetos en la zona del ser, hay también opresiones ejercidas dentro de la zona del no-ser entre los sujetos pertenecientes a dicha zona que son también estratificadas. (GROSFOGUEL, 2013, p. 5).

Regresemos a la interrogante acerca de la colonialidad del lenguaje y de las prácticas letradas. Una teoría anticolonial de la lectura asume que “el diálogo como proyecto y método de resistencia a la unilateralidad y unidimensionalidad discursivas del eurocentrismo es central en varios autores que trabajan sobre formas de resistencia a la colonización” (VERONELLI, 2015, p. 35). La autora reconoce que el “diálogo” se encuentra en sí mismo colonizado, de modo que tal reconocimiento es una clave para

avanzar hacia otras formas de interactividad onto-políticas. Para comprender multifactorialmente las configuraciones de la colonialidad a través de las prácticas letradas, será necesario reconocer la imposición de un patrón mundial de poder cultural, el cual posee la capacidad de sancionar qué tipo de acción cultural y estructuras lingüístico-literarias son legítimas. De la misma forma, para qué colectividades, sumergiéndose en la opacidad del acto a múltiples estructuras lingüístico-políticas y existenciales que refuerzan una comprensión monolingüe y un sistema de alfabetización basada fundamentalmente en un *monoleguaje* se vuelva, en ocasiones, improcedente de acuerdo con las estructuras de participación de diversos grupos culturales. Esto se trata del síntoma de algo mucho más complejo: un silencioso y desconocido efecto-de-legibilidad de los engranajes de la razón alfabética y cultura escrita dominante. Tal racionalidad reafirma lo que Veronelli (2015, p. 36) comenta respecto que, “la colonialidad del lenguaje bloquea la comunicación dialógica racional entre colonizadores y colonizados, al negar a los segundos la capacidad y agencia comunicativa de los primeros.” Consecuentemente, este aporte se inscribe en una dirección programática de transformación estructural-relacional-política de la voz-conciencia del diagrama de alteración de la razón letrada conocida.

4 Conclusiones

La fuerza actuante del lenguaje tiene como misión recuperar la pregunta acerca de los engranajes de funcionamiento de la matriz de alfabetización legitimada por el régimen occidentalocéntrico. El interés de esta sección no solo persigue la elaboración de una crítica radical a los sistemas de producción eurocéntrica de conceptos alfabéticos, sino que también busca explorar el potencial crítico de la agencia del lenguaje desplegada por los subalternos, constituir un dispositivo de otredad en movimiento, un dispositivo de capacidad de pensar que permita completar condiciones de justicia cultural que tales colectivos no han permitido. Nos referimos al espinoso problema de no poder ser alfabetizados a través de los engranajes de su propia razón cultural. Tal operación debe ser concebida como un sistema de sabotaje afirmativo en la intimidad de los ejes de regulación de la cultura escrita.

Al reconocer que las experiencias de la colonización han producido nuevas modalidades de literacidad estableciendo una práctica lecto-escritural específica en diversas zonas del Sur Global – expresión de racismo inverso –, espacialidad multiposicional en la que los sujetos que viven en ella agudizan sus estructuras de opresión y dominación. En esta zona atravesada por interseccionalidades multiposicionales, han sido cristalizadas prácticas específicas de lectura, muchas veces, marginadas por cultura escrita legitimada por los sistemas educativos. Nosotros como latinoamericanos nos encontramos profundamente moldeados por el colonialismo. De hecho, las estructuras del sistema educativo están profundamente atravesadas por esta impronta. Sin embargo, su in-

fluencia en el mundo de la lectura es mucho menos evidente. A pesar de que múltiples formas de alfabetización surgen de la experiencia colonial, no son todas las que logran denunciar este proceso de constitución, mucho menos la hegemonía cultural imperial.

El estudio de la lectura y de las prácticas letradas es siempre un tema densamente político, muchas veces empleado para mantener el control por vía de una razón alfabética impropia que contribuye a borrar la agencia cultural de múltiples colectividades en su paso por la educación, reforzando el disfraz liberal de esta. Es necesario esbozar una serie de cuestionamientos a los supuestos que han contribuido a tal tarea. En efecto, una teoría anticolonial de la lectura surge de la “incapacidad de la teoría europea para abordar adecuadamente las complejidades y las variadas procedencias culturales” (ASHCROFT; GRIFFITHS; TIFFIN, 2002, p. 11). Gran parte de las teorías sobre el acto lector son objeto de regulación de falsas nociones de lo universal, manteniendo el *statu quo* de diversas clases de prejuicios, tal como sostiene Derrida (1998), en “De gramatología”. En el pensamiento *derridiano*, la sustantivación “prejuicios” alude a las diversas clases de reduccionismos y esencialismo en las que incurre parte de la razón occidentalocéntrica, marginando diversas expresiones letradas.

Referencias

AGUILÓ, Antoni. La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, v. 22, n. 2, p. 1-21, 2009.

ASHCROFT, Bill, GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Hellen. *Post-colonial Studies. The Key Concepts*. London: Routledge, 2007.

CARBONELL, Neus. *Spivak o la voz del subalterno*, 2006. Recuperado el 03 de diciembre de 2021 de: <https://rebelion.org/spivak-o-la-voz-del-subalterno/>.

DERRIDA, Jacques. *El monolingüismo del otro*. 1996. Recuperado el 06 de octubre de 2021 de: <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Derrida/El%20monolingüismo%20del%20otro.pdf>.

DERRIDA, Jacques. *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 1973.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum, 2000.

GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, Rubén. Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, v. 1, n. 1, p. 41-67, 2012.

GEE, James Paul. *Literacy and education*. London: Routledge, 2015.

GONZÁLEZ, Aldo Ocampo. La lectura como artefacto teórico y político: conciencia diferencial de oposición e imágenes de inclusión. In: *Un viaje a través de las culturas letradas subversivas y de resistencia*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI). p. 147-202.

GROSGOUEL, Ramón. *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos*, 2013. Recuperado el 27 de agosto de 2021 de: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSGOUEL%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf>.

IFAS. The Institute, 2020. Recuperado el 03 de marzo de 2021 de: <https://affirmativesabotage.org/en/the-institute/>.

JEMAL, Alexis. Critical Consciousness: A Critique and Critical Analysis of the Literature. *Urban Rev.*, v. 49, n. 4, p. 602-626, nov. 2017.

MARTIN Edward. Critical social analysis, service learning, and urban affairs: A course application in public policy and administration. *New Political Science*, v. 25, n. 3, p. 407-431, 2003.

OCAMPO GONZÁLEZ, Aldo. *Interseccionalidad y Derecho a la Lectura. Aportes teórico-metodológicos para el fortalecimiento de la “ciudadanía” y el “fomento de la Lectura” desde una perspectiva de Educación Inclusiva*. Santiago: Ediciones CELEI, 2016.

ORLANDI, Eni. *Análisis del Discurso. Principios y procedimientos*. Santiago: LOM, 2012.

SANDOVAL, Chela. *Methodology of the oppressed*. Minnesota: University of Minnesota Press, 2002.

SOUSA, Boaventura de Santos. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI/Clacso, 2009.

SPIVAK, Gayatri. *Literature and Life*. Conferencia impartida en Riyadh University Center for Girls, 1990.

SPIVAK, Gayatri. *In other worlds. Essays in cultural politics*. Methuen: New York and London, 1987.

SPIVAK, Gayatri. *Crítica de la razón postcolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. Madrid: Akal, 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, education and ethnography*. London: Longman, 1995.

TRIFONAS, Peter. *Revolutionary pedagogies*. New York: Routledge, 2000.

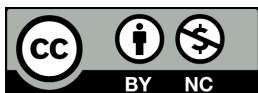
VARGAS-FRANCO, Alfonso. Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica. *Folios*, n. 42, p. 139-160, 2015. Recuperado el 23 de noviembre de 2021 de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0123-48702015000200010;lng=en;nrm=iso.

VERONELLI, Gabriela. Sobre la colonialidad del lenguaje y del decir. *Universitas Humanística*, n. 81, 2015. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh81.scdl>.

VILLEGAS, Irlanda. *Algunos conceptos clave para leer a/con Gayatri Chakravorty Spivak desde prácticas educativas interculturales en América Latina*, 2021. Conferencia impartida por invitación en el marco del “SEMINARIO SUR-SUR. La fuerza política

de la descolonización y la subalternidad para la transformación educativa”, el día sábado 11 de septiembre de 2021. Recuperado el 23 de noviembre de 2021 de: <https://www.youtube.com/watch?v=IKpbnbEqTRw;t=242s>.

VILLEGAS, Irlanda. Traducción cultural y poscolonialismo. Aportaciones de Gayatri Spivak. *Clivajes, Revista de Ciencias Sociales*, n. 4, p. 49-67, jul.-dec. 2015.
V



O TRABALHO COM O TEXTO LITERÁRIO HISPÂNICO E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO ESTUDANTE: PRATICANDO OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO COM BASE EM UMA ABORDAGEM HUMANISTA DA EDUCAÇÃO

Debora Ribeiro Lopes Zoletti¹

Raiane Isabela Brumano Cypriano²

Resumo: Este capítulo tem como objetivo apresentar um recorte das experiências obtidas com a atuação no subprojeto do núcleo de Letras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Capes – Edital N° 25/2018) e apontará a consolidação de uma proposta didático-pedagógica tendo como base o trabalho com os textos literários do universo hispânico a partir da integração entre a abordagem humanista (CANDIDO, 1999, 2011; PACHECO, 2012; FREIRE, 1987) e o desenvolvimento dos domínios linguístico (DL), social (DS) e cognitivo (DC) (HODGES; NOBRE, 2012; CUNHA, 2017; ZOLETTI; PINTO, 2018, 2020) dos estudantes da educação básica nas aulas de língua espanhola. O trabalho, realizado com os estudantes do Ensino Médio da escola estadual de Nova Iguaçu/RJ, consistiu em sinalizar a importância de uma formação integral na construção de um sujeito que não só domina as especificidades do texto literário, mas que, a partir dele, também desenvolve as diversas funções cognitivas, toma consciência de seu papel na sociedade e, ao transitar por aqueles três domínios, encontra terreno fértil para humanizar-se ainda mais. Essa formação integral evidenciou-se nos resultados finais quando, por exemplo, em uma das repostas ao questionário final do projeto, um educando afirmou que, com o PIBID, ele aprendeu a ser um melhor estudante (DL/DC), uma melhor pessoa (DS) e a valorizar muitas coisas ao seu redor (AH).

Palavras-chave: Texto literário hispânico; Educação humanista; Domínio linguístico; Domínio social; Domínio cognitivo.

¹ Professora e estudiosa das Literaturas Hispânicas, possui Bacharelado e Licenciatura (2003) em Letras Português/Espanhol pela UFRJ, Mestrado (2005) e Doutorado (2009) em Letras Neolatinas também pela UFRJ. Iniciou sua trajetória na docência na Educação Básica em 2000 e nela atuou por 10 anos. Em 2011 ingressou como professora de Cultura e Literaturas Hispânicas dos cursos de Licenciatura em Letras do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e, desde então, ao lado da Prof.^a Dr.^a Maristela Pinto, foi se entendendo e se reconhecendo como uma propulsora da educação humanista (ProEH) e, juntas, desenvolvem o Projeto “Sementes que pulsam” desde 2020. Seu campo de especialidade inclui as poéticas da Literatura Hispânica, os estudos intersemióticos e a aprendizagem da língua espanhola com base na abordagem humanista. Atua no grupo de pesquisa “Variação e Uso” (VARIUS/CNPq/UFRRJ) e é também pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa/CNPq Laboratório Interdisciplinar Latino-americano (LILA/CNPq/PPG Neolatinas/UFRRJ).

² Atua como professora de Produção Textual na Educação Básica, licenciada (2022) em Letras (Português/Espanhol/Literaturas) pela UFRRJ. Durante a sua trajetória na graduação, identificou-se com a área de ensino/aprendizagem de Língua Espanhola e, por meio das aulas e participações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (2018 a 2020) e no Programa de Residência Pedagógica (2021), buscou construir conhecimentos no sentido de uma educação humanista.

Resumen: Este capítulo tiene como objetivo presentar un recorte de las experiencias logradas con el trabajo en el proyecto del núcleo de Letras del Programa Institucional de Bolsas de de Iniciação à Docência (PIBID/Capes – Edital Nº 25/2018) y señalará la consolidación de un propuesta didáctico-pedagógica basada en el trabajo con los textos literarios del universo hispánico a partir de la integración entre el enfoque humanista (CANDIDO, 1999, 2011; PACHECO, 2012; FREIRE, 1987) y el desarrollo de los dominios lingüístico (DL), social (SD) y cognitivo (DC) (HODGES; NOBRE, 2012; CUNHA, 2017; ZOLETTI; PINTO, 2018, 2020) de estudiantes de la educación básica en clases de lengua española. El trabajo, realizado con estudiantes de enseñanza media de la escuela pública de Nova Iguaçu/RJ, consistió en señalar la importancia de una formación integral en la construcción de un sujeto que no sólo domine las especificidades del texto literario, sino que, a partir de él, también desarrolla las diversas funciones cognitivas, toma conciencia de su papel en la sociedad y, al transitar por esos tres dominios, encuentra terreno fértil para humanizarse aún más. Esta formación integral se evidenció en los resultados finales cuando, por ejemplo, en una de las respuestas al cuestionario final del proyecto, un estudiante afirmó que, con el PIBID, aprendió a ser mejor estudiante (DL/DC), mejor persona (DS) y a valorar muchas cosas a su alrededor (AH).

Palabras llave: Texto Literario Hispánico; Educación Humanista; Dominio Lingüístico; Dominio Social; Dominio Cognitivo.

Introdução

Este capítulo cumpre o objetivo de promover a reflexão sobre a necessidade de uma real transformação das escolas do século XXI, desde os pontos de vista metodológico até o estrutural. Não é aceitável que “maus” hábitos praticados no espaço escolar do século XIX sigam sendo impostos e reproduzidos nos ambientes educacionais formais e é nesse sentido que, segundo Pacheco (2012), faz-se necessário reaprender e desobedecer responsavelmente. Crianças e os adolescentes da Educação Básica não podem ser tratados como, segundo Paulo Freire (1987), “tábulas rasas”, ou seja, como sujeitos passivos, incapazes e, muitas vezes, imaginados como estudantes desejosos por – e necessitados de – uma figura que escreva a sua história. O papel do educador comprometido amplamente com o estudante é refletir diariamente sobre a sua condição – a de mediador – e impulsionar o sujeito-aprendiz na construção da sua própria história por meio da autonomia, da responsabilidade, da empatia e do diálogo. Para fundamentar e exemplificar essa perspectiva, apresentaremos um recorte do subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes)³ da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) do núcleo

³ O subprojeto vigente de agosto/2018 a janeiro/2020 e, dividido em duas áreas de atuação (Literaturas Hispânicas e Língua espanhola) contava também com a coordenação da Professora Viviane Antunes na área de Língua Espanhola. O trabalho do núcleo de Literaturas Hispânicas se deu a partir do vínculo com o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” desenvolvido no Grupo de Pesquisa Variação e Uso (Varius/CNPq/UFRRJ) coordenado pelas professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto.

de Literaturas Hispânicas (sob coordenação da professora Debora Zoletti – área de Literaturas Hispânicas), que propõe atividades didático-pedagógicas – amparadas em um texto literário hispânico – baseadas no desenvolvimento igualitário dos domínios linguístico (DL), social (DS) e cognitivo (DC) por meio de uma abordagem humanista (AH) nas aulas de Espanhol como LE.

Para tal, na seção 1 apresentaremos a escola como uma instituição social e, por isso, defenderemos a necessidade da ocorrência de mudanças no meio educacional recorrendo aos seguintes autores: Pacheco (2012), Souza (2013) e Alves (2001).

Na seção 2, argumentaremos a respeito da importância de uma educação baseada no envolvimento humano. Para esse fim, abordaremos sobre o Domínio Linguístico (DL), o Domínio Social (DS), o Domínio Cognitivo (DC) e a Abordagem Humanista (AH) tomando como base os estudos de Pacheco (2012), Zoletti e Pinto (2020), Hodges e Nobre (2012), Gombert (1992), Serrano (2021), Delors (2003), Eysenk e Keane (2007), Ferraz e Belhot (2010), Cunha (2017), Aloni (2016), Rodrigues (2001), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997; 1998).

Logo após, na seção 3, apresentaremos a equipe, o trabalho realizado e as questões da *Lectura* da Oficina 3 realizada por uma das equipes na turma⁴ de 1º ano do Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito (Nova Iguaçu/RJ) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Por fim, discutiremos, na seção 4, as respostas dos estudantes às questões e os resultados obtidos apontando para a importância de uma formação integral.

1 A coisas não “têm de ser do jeito como são”: a escola do século XXI

A escola, enquanto instituição social, está atrelada à sociedade. Sendo assim, as transformações que ocorrem no meio social exercem influência direta ou indireta sobre a escola, uma vez que ela “não é o edifício, são as pessoas que nela vivem o drama educacional.” (PACHECO, 2012, p. 13).

Há marcadores temporais, históricos e ideológicos que singularizam a educação ao longo do tempo e expõem o seu caráter mutável. As escolas são orientadas para “atender as demandas sociais em contextos históricos determinados para a produção e reprodução dos valores culturais, políticos, econômicos e sociais” (SOUZA, 2013, p. 28). Nós, assim como Tonet (2007), acreditamos que a educação não é um ideal para todos os tempos e lugares.

É nesse sentido que o repensar a prática docente faz-se necessário. Atualmente temos percebido que diferentes profissionais que atuam nas – ou sobre as – escolas têm

⁴ Contamos com a participação da professora supervisora do Subprojeto, Fernanda Souza, regente da turma.

discutido sobre os projetos políticos-pedagógicos, bem como os materiais didáticos e afins. Nós, igualmente, compartilhamos dessa ideia, pois “é preciso esquecer quase tudo o que sabemos. A sabedoria precisa de esquecimento. Esquecer é livrar-se dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito como são.” (ALVES, 2001, p. 51).

A escola do século XXI não pode continuar com as características das escolas do século passado. O educador como detentor de todo o conhecimento; os estudantes tratados como “tábulas rasas”; uma educação bancária unilateral (educador – estudante); um caráter homogeneizante; a avaliação utilizada como instrumento de punição; um elevado número de exercícios de repetição e a crença em um ensino que se limita aos muros de um edifício são características que devem ser transmutadas.

2 A transformação baseada no envolvimento: a abordagem humanista e o desenvolvimento dos domínios linguístico, social e cognitivo a partir do trabalho com o texto literário hispânico nas aulas de Espanhol como LE

— *Me diga e eu esqueço; ensine-me e eu lembrarei; envolva-me e eu aprenderei.*
(*Anne with an E* – Temporada 2: Episódio 10)

Acreditamos que o processo de desenvolvimento das habilidades integrais dos educandos seja realizado a partir do envolvimento com o outro (na relação eu-outro) e com os diferentes ambientes de aprendizagem. Portanto, é preciso, nessa perspectiva, que os educadores reconheçam os estudantes como seres livres, racionais, críticos, criativos e autônomos, já que

A autonomia exprime-se como produto da relação. Não existe autonomia no isolamento, mas na relação EU-TU, no sentido que Martin Buber lhe outorga. É, essencialmente, com os pais e professores que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia, que é liberdade de experiência e expressão dentro de um sistema de relações e de trocas sociais. (PACHECO, 2012, p. 11).

Sendo assim, nota-se que é a partir do envolvimento que o “eu” se desenvolve, expressa e trans(forma) baseado no seu avanço em várias dimensões. Fundamentadas nesse direcionamento, as professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto desenvolveram o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE: perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” no Grupo de Pesquisa, Variação e Uso (Varius/UFRRJ) objetivando uma nova proposta de educação que se comprometa com a formação integral do estudante do mundo contemporâneo, pois elas lutam

[...] por uma escola como um lugar: de construção de conhecimento acadêmico e de transformação social; que foca no sujeito, ou seja, que foque nos interesses dos estudantes sempre considerando os

parâmetros curriculares; na qual o conhecimento orientado seja verdadeiramente significativo; em que a vivência dos sujeitos seja o norte de seu planejamento; em que haja um olhar para o outro e uma inter-relação entre as diferentes culturas; no qual as atividades propostas desenvolvam, de fato, as múltiplas operações cognitivas dos sujeitos; em que, durante o processo, o sujeito tome consciência de que operações cognitivas utilizou para consolidar seu conhecimento; em que a base da formação esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos [...] (ZOLETTI; PINTO, 2020, p. 80).

Portanto, para o efetivo desenvolvimento, no que concerne ao ensino de Espanhol como LE, mais do que aspectos propriamente linguísticos – fonológicos, morfológicos, semânticos e pragmáticos – é necessário que a relação social eu-mundo exterior e os processos internos (cognitivos) sejam abordados. Além disso, é de grande importância que o processo de ensino-aprendizagem tenha significado e esteja pautado em uma abordagem humanista da educação de forma que os estudantes possam utilizar o conhecimento de forma prudente e responsável na sociedade contribuindo, dessa forma, não apenas para uma transformação própria, como também para uma transformação do mundo em que vive.

O espaço escolar é responsável por contribuir na transformação dos estudantes em nível pessoal e social (DS), uma vez que pessoas transformadas geram mudanças (Abordagem Humanista – AH). Logo, é necessário que os conhecimentos orientados, além de estarem pautados nos documentos oficiais, tenham relação com as vivências dos sujeitos. Além disso, no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras (mais especificamente com a literatura), o trabalho deve ser contextualizado e contemplar os aspectos literários (DL) desvinculando-se da concepção de que os textos literários estão a serviço do ensino de gramática normativa ou do léxico/vocabulário. Por fim, o estímulo ao desenvolvimento de diferentes funções cognitivas e a autoconsciência dos estudantes às operações (DC) contribuem para o *fazer pensar* e, tendo todas essas características juntas, o *envolver*.

No que se refere ao processo de aquisição de leitura e escrita, Hodges e Nobre (2012) defendem que “é complexo e multifacetado, decorrendo de fatores de diversas ordens. Ele perpassa, principalmente, os **domínios linguístico, social e cognitivo**, que, por sua vez, encontram-se intrincados e influenciam-se mutuamente.” (p. 85, grifo nosso). Assim como o processo de alfabetização, o trabalho com os sentidos dos textos literários também é complexo e multifacetado, sendo relevante, portanto, que os três domínios (DL, DS, DC) estejam associados a ele. Além disso, a abordagem humanista da educação contribui para que a formação integral seja efetivada. A seguir, explicaremos e fundamentaremos cada um dos três domínios (DL, DS e DC) e a abordagem humanista (AH).

2.1 Domínio Linguístico (DL)

O DL refere-se aos cinco ramos da Linguística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática – que se enquadram nas dimensões da forma, do conteúdo e do uso. A metalinguagem consiste “[...] nas atividades de manipulação consciente e reflexiva da linguagem.” (HODGES; NOBRE, 2012, p. 87), logo, abrange a consciência fonológica, morfológica, a sintática, metatextual e metapragmática (GOMBERT, 1992).

No tocante aos textos literários, diferentes conhecimentos metatextuais podem ser desenvolvidos, são eles: sonoridade, ritmo, complexidade (aspectos subjetivos); ficcionalidade; plurissignificação; percepção da função poética da linguagem (conotação); presença de personagens e narradores; percepção do modelo de narração; variabilidade (consideração do contexto histórico); liberdade de criação e criação de hipóteses interpretativas.

É necessário explorar toda a potencialidade do texto literário, uma vez que a literatura é rica, plural, complexa e abrangente, ou seja,

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambigüidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras. Tudo pode tornar-se fonte virtual de sentidos, mesmo o espaço gráfico e signos não-verbais, como em algumas manifestações da poesia contemporânea. (BRASIL, 1998, p. 27).

2.2 Domínio Social (DS)

O DS diz respeito à relação eu-mundo/indivíduo-mundo, ou seja, é uma relação que, em um primeiro momento, possibilitará que cada estudante se reconheça como indivíduo único no mundo – com as suas emoções, sentimentos, histórias, personalidade, etc. – e, em um segundo momento, reconheça que exerce influência no mundo e é influenciado por ele.

Sendo assim, o educando notará que os seus sentimentos, as suas histórias e a sua personalidade estabelecem relação com o todo e, como consequência, desenvolverá a responsabilidade social, pois reconhecerá que o “eu” estabelece um impacto no “mundo” e o “mundo”, por sua vez, influencia o “eu”. No que se refere ao desenvolvimento dessa consciência social, Serrano (2021) argumenta que a educação tradicional é ineficaz nesse aspecto. Ainda de acordo com o pesquisador, e com base na relevância da consciência social,

A convivência humana (convivência social condicionada) alberga, concomitantemente, interesses (e necessidades) individuais e coletivos. Assim, afirmamos que, somente por meio de uma consciência coletiva (grupala, social) seremos capazes de atingir objetivos comuns: vida, segurança, paz, ordem econômica, desenvolvimento etc. (SERRANO, 2021, p. 180-181).

Portanto, nota-se que o “eu” depende do “nós” e cabe ao ambiente de aprendizagem preparar o ser humano para a convivência em sociedade estimulando o desenvolvimento da consciência moral e jurídica (SERRANO, 2021). A partir do trabalho com princípios, valores, direitos e deveres na comunidade escolar – e, no que concerne ao presente trabalho, com base em textos literários hispânicos – a responsabilidade social e o respeito ao próximo podem ser incentivados.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) “aprender a conviver em grupo supõe um domínio progressivo de procedimentos, valores, normas e atitudes.” (BRASIL, 1997, p. 64). Além disso, há quatro premissas apontadas pela UNESCO – de autoria do político europeu Jacques Delors (2003) – que são orientadoras da proposta curricular: i) Aprender a conhecer; ii) Aprender a fazer; iii) Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e iv) Aprender a ser.

No que diz respeito ao terceiro pilar, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”, Delors (2003, p. 97, grifo nosso) afirma que duas vias complementares devem ser utilizadas pela educação: “Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, **a participação em projetos comuns**, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes.”

Por fim, em relação ao “Aprender a ser”, o político argumenta que o papel da educação é mais complexo do que preparar as crianças para uma determinada sociedade, o problema está em “fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que **lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos.**” (DELORS, 2003, p. 101, grifo nosso).

2.3 Domínio Cognitivo (DC)

O DC está vinculado às diferentes Funções Cognitivas (FCs) relacionadas com “a atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (EYSENK; KEANE, 2007, p. 11) que são responsáveis por extrair sentido do ambiente e direcionar as ações. As FCs estão localizadas em níveis que vão dos mais simples aos mais complexos, como a Taxonomia de Bloom demonstra por meio da seguinte escala: i) Conhecimento; ii) Compreensão; iii) Aplicação; iv) Análise; v) Síntese e vi) Avaliação. As seis categorias reúnem um conjunto de verbos (conferir na Figura 1) que podem – e devem – ser utilizados na estruturação das atividades didático-pedagógicas a fim de que cada estudante tenha um desenvolvimento crescente em nível de intelecto, conhecimento, atitudes e habilidades específicas.

Figura 1 – Quadro da Taxonomia de Bloom

					AVALIAÇÃO
				SÍNTESE	Ajuizar
			ANÁLISE	Armar	Apreciar
		APLICAÇÃO	Analisar	Articular	Avaliar
	COMPREENSÃO	Aplicar	Calcular	Compor	Eliminar
CONHECIMENTO	Descrever	Demonstrar	Classificar	Constituir	Escolher
Apontar	Discutir	Dramatizar	Comparar	Coordenar	Estimar
Arrolar	Esclarecer	Empregar	Contrastar	Criar	Julgar
Definir	Examinar	Ilustrar	Criticar	Dirigir	Ordenar
Enunciar	Explicar	Interpretar	Debater	Reunir	Preferir
Inscrever	Expressar	Inventariar	Diferenciar	Formular	Selecionar
Marcar	Identificar	Manipular	Distinguir	Organizar	Taxar
Recordar	Localizar	Praticar	Examinar	Planejar	Validar
Registrar	Narrar	Traçar	Provar	Prestar	Valorizar
Relatar	Reafirmar	Usar	Investigar	Propor	
Repetir	Traduzir		Experimentar	Esquematizar	
Sublinhar	Transcrever				
Nomear					

* Adaptado de JONHSON & JONHSON, S. R.

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/Gr4EVmwITqw/Uo5daHHGKRI/AAAAAAAAAyU/k7iRF2zdyCc/s1600/verbos.png>.

Segundo Ferraz e Belhot (2010, p. 422), duas vantagens de se utilizar a Taxonomia de Bloom dentro do contexto educacional são:

[i] Oferecer a base para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação e utilização de estratégias diferenciadas para facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aquisição de conhecimento; [ii] Estimular os educadores a auxiliarem seus discentes, de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da percepção da necessidade de dominar habilidades mais simples (fatos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).

Relacionando essas duas vantagens com os dois pressupostos dos estudos de Feuerstein: “[i] o cérebro humano é modificável, não sendo, portanto, uma estrutura rígida e [ii] a mediação de um indivíduo mais experiente muda a estrutura cognitiva do indivíduo mediado” (CUNHA, 2017, p. 3), entende-se a importância do educador como um mediador no estímulo ao desenvolvimento de diferentes FCs dos educandos, uma vez que “o cérebro humano é plástico, porque todos os comportamentos estão abertos e podem mudar porque o cérebro gera novas estruturas através de fatores internos e externos.” (CUNHA, 2017, p. 3).

2.4 Abordagem Humanista (AH)

A AH da educação:

[...] não é nada menos do que capacitar e **orientar os indivíduos para levarem uma vida intensa e completa**, marcada por uma deliberação

ampla e reflexiva, conduta moral e envolvimento político, engajamento autêntico na vida e apreciação criteriosa da beleza tanto na natureza como na arte. Os educadores humanistas devem, além disso, **buscar desenvolver pessoas bem formadas e íntegras, cuja cultura se manifeste não apenas em seu conhecimento geral, como também na utilização prudente e responsável do conhecimento** – de modo que a “**árvore do conhecimento**” possa servir também como uma nutritiva “**árvore da vida**”. Seu ideal é obter em seus estudantes a correta integração, bem como a correta tensão, entre o compromisso com padrões culturais elevados e um forte senso de individualidade tanto na forma de autonomia como na de autenticidade. (ALONI, 2016, p. 5, grifos nossos).

É importante que o conhecimento desenvolvido seja utilizado de forma prudente e responsável pelos sujeitos-aprendizes na sociedade em que vivem, de forma que esse conhecimento não seja tomado como um fim em si mesmo. Portanto, os professores comprometidos com uma formação humanista são amplamente responsáveis por dar exemplo “pessoal na arte de viver, bem como de criar em suas escolas uma atmosfera de cuidado, confiança, apoio, diálogo, respeito, imparcialidade, tolerância, pesquisa, liberdade, compromisso, responsabilidade e reciprocidade.” (ALONI, 2016, p. 6).

Empenhar esforços no sentido de uma educação mais humana é colaborar para a própria formação do estudante, uma vez que educar compreende ativar os meios “intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação.” (RODRIGUES, 2001, p. 241)

Sendo assim, cabe aos educadores instigar situações, levantamentos e exercícios – no contexto da sua disciplina específica – que contribuam para o processo de (trans) formação da pessoa humana tendo como foco o desenvolvimento da autorreflexão, da autenticidade, da empatia, do diálogo, do respeito, do comprometimento e da responsabilidade. O conhecimento desenvolvido no ambiente de aprendizagem deve ter, como objetivo, a transformação dos indivíduos e, como fim, a transformação da sociedade, já que, de acordo com Freire (1987), a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.

3 Da teoria à prática: uma experiência vivenciada com o PIBID

O subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes) e, mais especificamente, o núcleo de Literaturas Hispânicas⁵ coordenado pela professora Debora Zoletti (UFRRJ), foi desenvolvido com

⁵ Vale ressaltar que durante o mesmo período, o subprojeto “Livros didáticos de Espanhol como LE na Educação Básica: análise crítica e propostas intervencionistas” (Residência Pedagógica/Capes) estava sendo desenvolvido na área de compreensão e produção oral – a partir da mesma fundamentação teórica (DC, DS, DL + AH) – sob a orientação da professora Maristela Pinto (UFRRJ) que desenvolveu o projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” em parceria com a professora Debora Zoletti.

base no projeto “Uma educação humanista nas aulas de Espanhol como LE, perpassando os domínios linguístico, social e cognitivo” desenvolvido pelas professoras Debora Zoletti e Maristela Pinto no Grupo de Pesquisa Variação e Uso (Varius/UFRRJ) entre agosto de 2018 e janeiro de 2020.

O núcleo foi subdividido em equipes – três equipes⁶ compostas por duas bolsistas de Iniciação à Docência (bolsistas ID) e uma equipe composta por três bolsistas ID – que atuaram em dois colégios estaduais na cidade de Nova Iguaçu (RJ) no período de vigência do subprojeto. O trabalho teve como objetivo potencializar as atividades relacionadas aos textos literários hispânicos presentes no livro *Confluencia* (PINHEIRO-CORREA, 2016) oportunizando o desenvolvimento do DL, DS e DC por meio de uma AH nas aulas de Espanhol como LE.

Vale salientar que a concretização do trabalho nas escolas sucedeu mediante a três oficinas realizadas durante o ano de 2019, cada uma delas contava com *Plectura*, *Lectura* e *Poslectura*. Para efeito de análise neste capítulo, faremos um recorte e somente duas questões da *Lectura* da Oficina 3 realizadas com a turma de 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito serão analisadas.

Em diálogo com a BNCC, a Oficina 3 (denominada *Sé tu mismo*) visou

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital. (BRASIL, 2017, p. 489).

Dessa forma, o trabalho também objetivou i) levar os estudantes ao uso das redes sociais de uma maneira crítica; ii) ressaltar a importância de se utilizar os aparelhos eletrônicos de forma consciente e equilibrada a fim de que os estudantes pudessem valorizar as relações reais conectando-se ao que é, verdadeiramente, relevante e iii) desenvolver a autenticidade responsável.

A seguir, transcreveremos as atividades (1 e 2) que foram elaboradas segundo nossa proposta teórico-metodológica (AH + DL, DS, DL) na etapa *Lectura* e, na próxima seção, discutiremos os seus resultados e impactos.

⁶ Bolsistas ID: Ariene dos Santos, Sara de Souza, Eloise Genaio, Pamela Cardoso, Eduarda Faustina, Beatriz Saramella, Aline do Nascimento, Camila Silva e Raiane Isabela Brumano..

LECTURA

1) Lee el texto: (DL - Leitura de texto em Língua Espanhola)

La rana que quería ser una rana auténtica

Augusto Monterroso

Había una vez una rana que quería ser una rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Disponible en: <https://ciudadseva.com/texto/la-rana-que-queria-ser-una-rana-autentica/>. Acceso en: 10 out. 2019.

1.1. El texto pertenece al género literario fábula, en que los personajes son animales y el texto termina con una enseñanza (una moraleja) instructiva para las personas. Identifica la moraleja del texto. Luego, reflexiona si necesitas decírsela a alguien de tu entorno social como una manera de ayudarlo.

1.1. El texto pertenece al género literario fábula, en que los personajes son animales y el texto termina con una enseñanza (una moraleja) instructiva para las personas. (DS) + (DL - Características do gênero literário fábula). Identifica (DC: compreensão - Identificar a moral da história) la moraleja del texto (DL: compreender a linguagem figurada do texto literário + expor). Luego, reflexiona (DC: análise - analisar o entorno) si necesitas decírsela a alguien de tu entorno social como una manera de ayudarlo. (AH)

1.2. La rana, al tratar de conocer su valor a través de otras personas, sufrió algunas consecuencias. Describe algunas de estas consecuencias y relacionalas a la idea del título de la fábula. Luego, ilustra que consejos le darías a alguien que actúa tal cual la rana.

1.2. La rana, al tratar de conocer su valor a través de otras personas, sufrió algunas consecuencias (DS). Describe (DC: compreensão – Descrever informações retiradas do texto) algunas de estas consecuencias y relacionalas (DC: síntese – Relacionar duas áreas do texto) a la idea del título de la fábula (DL – relacionar as informações do texto ao seu título). Luego, ilustra (DC: aplicação – aplicar o conhecimento ao ilustrar um conselho) que consejos le darías a alguien que actúa tal cual la rana. (AH)

2) La historia está relacionada con el deseo de autenticidad de la rana. Relee el siguiente fragmento:

“[...] Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una rana auténtica.[...]”

Interpreta con tus palabras qué es autenticidad para la rana y compara con lo que es autenticidad para ti. Luego, compara tu respuesta con la de alguien de tu familia.

2) La historia está relacionada con el deseo de autenticidad de la rana. (DS) Relee el siguiente fragmento:

[...]

Interpreta con tus palabras qué es autenticidad para la rana (DC: aplicação – Aplicação do conhecimento desenvolvido) + (DL – Criação de hipóteses interpretativas) y compara con lo que es autenticidad para ti. (DC: análise – Analisar o “eu” e o “outro”). Luego, compara (DC: análise – comparação de respostas) tu respuesta con la de alguien de tu familia. (AH)

4 Analisando os resultados obtidos: um desenvolvimento integral é possível?

Expomos as respostas dos estudantes em gráficos e, a seguir, discutiremos esses resultados.

4.1 Respostas da questão 1.1

Figura 2 – Gráfico com as respostas da questão 1.1 da *Lectura*

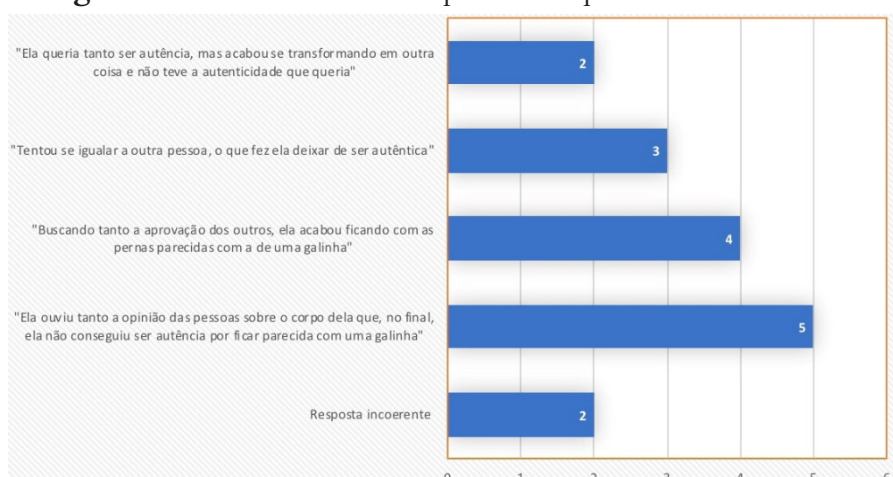


Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

Esse gráfico apresenta as respostas dos estudantes para a questão 1.1 da *Lectura*. Nessa pergunta, os estudantes deveriam apontar a moral da fábula. Dois discentes responderam que a moral é “ser você mesmo e não mudar só para agradar o outro” e mais dois afirmaram que a moral é “não mudar para agradar”. As outras 11 respostas foram diferentes: “Nunca mudar por causa de alguém”; “Somos incríveis da forma que somos”; “Ser você mesmo sem se importar com opiniões sobre você”; “Nunca depender de ninguém para se sentir bem”; “Não deixar as pessoas, por palavras ruins, fazerem você mudar”; “Não mudar por conta da opinião do outro”; “Não mudar, pois somos únicos”; “Não mudar pelos outros, mas sim por você”; “Não mudar o próprio jeito para ser igual a outra pessoa”; “Não mudar as próprias ações só para agradar” e, por fim, “Não mudar as atitudes para ter aceitação”.

4.2 Respostas da questão 1.2

Figura 3 – Gráfico com as respostas da questão 1.2 da *Lectura*

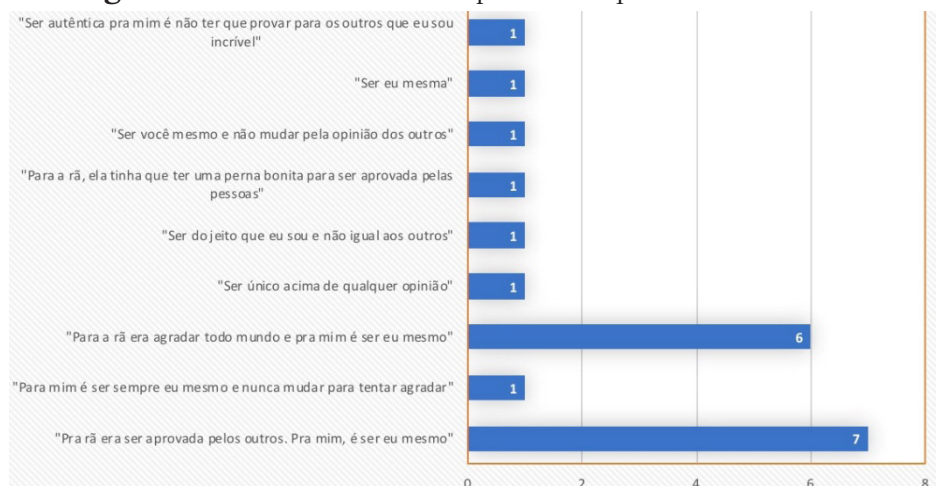


Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

Esse gráfico é referente à questão 1.2. da *Lectura*. Os estudantes deveriam relacionar as consequências que a personagem da fábula (a rã) sofreu por buscar o seu valor na aprovação das pessoas e, além disso, relacionar essas consequências com a ideia central do título (*Una rana que queria ser una rana auténtica*). Dois estudantes deram respostas incoerentes e cinco afirmaram que “ela [a rã] ouviu tanto a opinião das pessoas sobre o corpo dela que, no final, ela não conseguiu ser autêntica por ficar parecida com uma galinha.” Além disso, quatro discentes responderam “buscando tanto a aprovação dos outros, ela acabou ficando com as pernas parecidas com [as de] uma galinha”, três disseram que “[ela] tentou se igualar a outra pessoa, o que fez ela deixar de ser autêntica” e, finalmente, dois afirmaram que “ela queria tanto ser autêntica, mas acabou se transformando em outra coisa e não teve a autenticidade que queria.”

4.3 Respostas da questão 2

Figura 4 – Gráfico com as respostas da questão 2 da *Lectura*



Fonte: Zoletti e Cypriano (2022).

O gráfico corresponde à questão 2 da *Lectura*. Os sujeitos-aprendizes precisariam interpretar o que era a autenticidade para a rã e, depois, comparar com o que eles entendiam por autenticidade. Sete estudantes afirmaram “para a rã era ser aprovado pelos outros. Pra mim, é ser eu mesmo” e seis relataram que “para a rã era agradar todo mundo e pra mim é ser eu mesmo”. As demais respostas foram diferentes: “Ser autêntica pra mim é não ter que provar para os outros que eu sou incrível”; “Ser eu mesma”; “Ser você mesmo e não mudar pela opinião dos outros”; “Para a rã, ela tinha que ter uma perna bonita para ser aprovada pelas pessoas”; “Ser do jeito que eu sou e não igual aos outros”; “Ser único acima de qualquer opinião” e “Para mim é ser sempre eu mesmo e nunca mudar para tentar agradar”.

4.4 Discussão dos resultados

Ao analisar os resultados das duas primeiras questões da *Lectura* (Oficina 3), percebemos que os educandos entenderam a temática e analisaram o texto de maneira atenta e crítica.

Na questão 1.1, vemos que a moral da fábula (**DL**) foi bem depreendida por todos os estudantes, obtendo, dessa forma, 100% de aproveitamento da questão. Já na questão 1.2, os sujeitos-aprendizes – à exceção de duas respostas incoerentes – recorreram à ideia central presente no título (**DL**) da fábula (*Una rana que quería ser una rana auténtica*), 11 deles relacionaram (**DC**) as consequências ao título e apenas três não estabeleceram essa analogia. Na questão 2, 13 estudantes responderam ao que, de fato, foi pedido no enunciado: relatar o significado de autenticidade para cada um (**DS**) e, depois, comparar (**DC**) com a autenticidade para a rã (“*Pra rã era ser aprovado pelos outros. Pra mim, é ser eu mesmo*” / “*Para a rã era agradar todo mundo e pra mim é ser eu mesmo*”). As outras sete respostas estão incompletas por ora responderem o que é autenticidade apenas para a rã (“*Para a rã, ela tinha que ter uma perna bonita para ser aprovada pelas pessoas*”), ora apenas para eles próprios (“*Ser autêntica pra mim é não ter que provar para os outros que eu sou incrível*” / “*Ser eu mesma*” / “*Ser você mesmo e não*

mudar pela opinião dos outros” / “Ser do jeito que eu sou e não igual aos outros” / “Ser único acima de qualquer opinião”).

Sendo assim, é possível perceber que todos os domínios (DS, DC, DL) foram explorados. Além disso, a AH foi, de fato, trabalhada a partir do direcionamento das questões e das respostas a cada uma delas, uma vez que o conhecimento (do DL em si) foi significativo para a vida dos sujeitos-aprendizes, atuantes em sua sociedade.

Considerações finais

Este capítulo objetivou o estímulo ao desenvolvimento de novas atividades didático-pedagógicas como consequência de um questionamento sobre as necessidades dos estudantes do século XXI. Dentro dessa proposta de educação é possível reconhecer o lugar do sujeito-aprendiz – o de destaque – no processo de construção do conhecimento, uma vez que o educador apenas auxilia no processo de formação de um sujeito que não só possui uma consciência dos processos metalinguísticos e metacognitivos, mas também reconhece o “eu”, o “outro” e o “nós” e, por isso, faz um aproveitamento crítico e responsável das habilidades desenvolvidas utilizando os conhecimentos de forma prudente e responsável na sociedade.

O subprojeto “O ensino de Língua Portuguesa e Língua Espanhola: uma proposta intercultural crítica” (PIBID/Capes) por meio do núcleo de Literaturas Hispânicas vai de encontro com o “verbalismo”, nos termos de Freire (1987), e demonstra que – para além da teoria – é possível promover, na prática, um desenvolvimento dos domínios (DL, DS e DC) com base em uma AH de educação. Vale salientar que nós especificamos o DL (características do plano artístico-literário) com base em textos literários hispânicos, mas também é possível, realizando a contextualização teórica adequada, trocar esse domínio por algum específico de uma outra área de conhecimento.

Por fim, é necessário enfatizar o potencial transformador e humanizador da literatura. Como os textos literários fazem “viver”, eles não só possibilitam um desenvolvimento linguístico ([com o PIBID eu aprendi] *a falar mais outra língua e a ter mais comunicação*)⁷ e cognitivo ([o PIBID é] *para [nos] ajudar evoluir e para dar força nas matérias*), como também o social ([o PIBID é] *um ensinamento extra que nos ajuda a enxergar um pouco mais*) e humano confirmando a humanidade do ser humano (CANDIDO, 1999) ao levá-lo à utilização prudente e responsável do conhecimento ([com o PIBID eu] *aprendi que independente de qualquer coisa, temos que respeitar, ajudar [...] ter amor ao próximo e prestar bastante atenção nas publicações da internet*) a partir de um desenvolvimento integral ([com o PIBID] *eu aprendi a ser um melhor estudante (DL/DC), uma melhor pessoa (DS) e a valorizar muitas coisas (AH) ao meu redor*).

Referências

ALONI, N. *Educação Humanista*. Tradução de Silvia Moreira Leite e equipe. 2016. Disponível em: www2.unifap.br/Borges. Acesso em: 18 dez. 2021.

ALVES, R. *A escola com quem sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

⁷ Respostas dos estudantes ao questionário final do projeto.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria da Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Remate de males*: Antonio Cândido, n. especial, 1999.

CUNHA, J. Funções cognitivas e aprendizagem: A abordagem de Reuven Feuerstein. Juiz de Fora: *Estação Científica*, n. 18, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://portal.estacio.br/media/3729113/fun%C3%A7%C3%B5es-cognitivas-e-aprendizagem-feuerstein.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DELORS, J. (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In: Educação*: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez. P. 89-102. DF: MEC/UNESCO, 2003.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M. T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GOMBERT, J. É. Metalinguagem e aquisição da linguagem escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. In: Maria Regina Maluf (org.). *Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 19-63.

HODGES, L.; NOBRE, A. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. *Revista Teoria e prática da Educação*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 7-21. set. / dez. 2012.

PACHECO, J. *Dicionário de valores*. 1 ed. São Paulo: Edições SM, 2012.

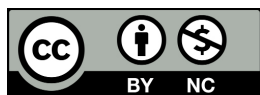
PINHEIRO-CORREA, P. *et al. Confluência*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 76, 2001.

SERRANO, P. J. A educação em valores como pressuposto essencial para a formação da consciência social nas sociedades modernas e pós-modernas. *Revista do Curso de Direito da Universidade Candido Mendes*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, p. 173-193, 2021.

SOUZA, E. R. de. *A escola como instituição social*: Revisitando a função social da escola. 2013. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. 2013.

ZOLETTI, D.; PINTO, M. Um olhar mais humanista para o ensino de Espanhol como LE: Análise crítica e intervencionista de livros didáticos. *Série Educar*, Belo Horizonte, v. 47, p. 79-92, set. 2020. Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume47/Educar_vol47.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.



SENTIDOS SOBRE O INFANTIL NO ENSINO DE ESPANHOL PARA CRIANÇAS

Rodrigo da Silva Campos¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões teóricas sobre os sentidos de infância/infantil que emergiram nos enunciados produzidos pelos sujeitos participantes da Oficina de Espanhol para crianças do CAP-UERJ. Com tais participantes, conversamos a respeito de duas coleções de livros didáticos (*Nuevo Recreo* e *Ventanita al Español*). Os enunciados produzidos nessa conversa foram analisados a partir do modo como esses enunciadore se posicionavam ao opinar, à luz da Análise do Discurso de base enunciativa. Foi verificado que nas falas das crianças elabora-se um rechaço a uma ideia de infantilização que tende a aparecer nas atividades dos livros analisados, de modo que se reivindica um ensino de língua adicional que se afaste de uma ideia do infantil como algo menor ou mais simples.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais para crianças; Infância; Livro didático.

Resumen: Este artículo tiene el objetivo de presentar reflexiones teóricas sobre los sentidos de la infancia/lo infantil que surgieron en los enunciados producidos por los sujetos participantes del Taller de Español para niños del CAP-UERJ. Con dichos participantes, hemos conversado acerca de dos colecciones de manuales didácticos (*Nuevo Recreo* y *Ventanita al Español*). Los enunciados producidos en esa conversación se analizaron a partir del modo como los niños opinaban, a partir del enfoque del Análisis del Discurso enunciativo. Se ha verificado que en las hablas de los niños, se rechaza una idea de infantilización que suele aparecer en los manuales analizados. De ese modo, se reclama una enseñanza de lengua adicional que se aparte de una idea de lo infantil como algo menor o más simple.

Palabras clave: Enseñanza de lenguas adicionales para niños; Infancia; Manual didáctico.

¹ Professor Adjunto do Instituto de Letras (Departamento de Letras Neolatinas - Setor de Espanhol) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, está como coordenador do Setor de Espanhol (2021/2022) e é coordenador do Projeto de Iniciação à Docência em Ensino de Espanhol para Crianças. Doutor e Mestre em Letras (Linguística) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui bacharelado e licenciatura em Letras: Português/ Espanhol pela mesma instituição. Pesquisa questões relacionadas à formação de professores de línguas adicionais (LA), livro didático de LA, análise e elaboração de materiais didáticos de LA, ensino de LA para crianças e Análise do Discurso de orientação enunciativa.

“O que é a criança e o que é a infância?”: sentidos em circulação

O presente trabalho tem como objetivo problematizar sentidos que crianças atribuem a livros didáticos de espanhol elaborados para elas, focando especificamente na ideia do “infantil”. As considerações feitas ao longo deste texto possuem como base os resultados da tese de doutorado intitulada “Eu acho essas atividades muito infantis”: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças (CAMPOS, 2020).²

Em julho de 2018, tivemos uma conversa com 15 crianças da Oficina de Espanhol do CAP-UERJ (Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro), um projeto de extensão que coordeno no qual um aluno da graduação em Letras: Português/Espanhol recebe uma bolsa de Iniciação à Docência e ministra aulas de língua espanhola para os alunos do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse encontro, conversamos sobre as expectativas que eles tinham em relação à oficina, os pontos positivos e os pontos negativos, etc. Além disso, um grupo de 6 alunos foi convidado a analisar 2 coleções didáticas de espanhol para crianças, a saber: *Ventanita al Español* e *Nuevo Recreo*, ambas elaboradas pela editora Santillana.

As perguntas que se apresentam no título deste capítulo precisam antes de tudo de uma readequação: não falaremos do que a criança / a infância é ou deixa de ser, pois o verbo ser indica estado, rigidez, permanência e estabilidade de sentido, de modo que uma concepção engessada e preconcebida não nos auxiliaria a observar os sentidos em construção em relação ao binômio sobre o qual queremos dissertar. Ao assumirmos tal atitude, concordamos com Cohn (2005), ao apresentar os seguintes questionamentos:

O que é a criança? O que é ser criança? Como vivem e pensam as crianças? O que significa a infância? Quando ela acaba? Perguntas nada simples de responder. Pelo contrário, elas podem esconder uma armadilha. Afinal, as crianças estão em toda parte, todos fomos crianças um dia, todos temos, desejamos ou não desejamos ter crianças. A literatura nos oferece textos de autores famosos que nos contam sua infância, poetas românticos falam com nostalgia de seu tempo de criança. É como se tudo já fosse sabido, como se não houvesse espaço para dúvidas. Mas não é bem assim. (COHN, 2005, p. 35, 36).

Transformemos, portanto, as perguntas: “O que é a criança? / O que é a infância?” em “De que forma práticas discursivas diversas têm produzido como efeito um sujeito que temos chamado de ‘criança?’”

Começemos indo ao dicionário, que, segundo o senso comum, é o lugar no qual estão os significados das palavras. O dicionário é vislumbrado, usualmente, como um armazém de palavras, mas não podemos desconsiderar que o dicionário recompila e

² Pesquisa orientada pelo Prof. Dr. Bruno Deusdará, inscrito na linha de pesquisa “Práticas de linguagem em contextos variados: enunciação, discurso e interação” do Programa de Pós-graduação em Letras (Estudos de Língua) do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

armazena palavras que, de certa forma, circulam/circulavam socialmente. Portanto, os significados dicionarizados são recortes de uma discursividade e apontam para alguns usos mais recorrentes, mas não anulam o pressuposto de que os sentidos se constroem (ou se atualizam) em cada enunciado.

Para a escrita deste texto, foram consultados nos dicionários online *Priberam da Língua Portuguesa*, *Michaelis* e *Aulete* os termos “infância” e “criança” com o objetivo de se observar quais são os sentidos recompilados e indicados como os do senso comum.

Observamos, de maneira geral, uma certa tendência de naturalização dos referidos termos. Infância define-se como um “período da vida humana desde o nascimento até a puberdade” ou como, num sentido figurado, o princípio, início de algo ou de um processo. Também se define infância como sinônimo de crianças. Criança, por sua vez, define-se como “menino ou menina no período da infância”. Um termo se explica pelo outro, pelo menos a partir desses três dicionários consultados: a infância seria um determinado período da vida que se limitaria até o início da adolescência e criança seria qualquer ser humano que se encontraria nessa fase da vida. Essa infância, no entanto, concebida como uma categoria universal e atemporal, vem sendo repensada por sociólogos, filósofos e antropólogos, conforme podemos observar a seguir:

A ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda a espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças de ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje. (BELLONI, 2009, p. 2).

Se formos ao buscador Google, por exemplo, e digitarmos os termos “crianças” / “infância”, podemos observar que há uma certa imagem reiterada dessa infância e dessa criança, conforme podemos observar a seguir:

- Há um predomínio de crianças brancas;
- Há um predomínio de imagens ambientadas em jardins, gramas, dias de sol, atividades ao ar livre, etc.;
- As imagens apresentam muitos sorrisos, o que pode sugerir uma ideia de felicidade inerente a essa etapa da vida;
- As crianças se apresentam com referências a brincadeiras, jogos, brinquedos, etc.;
- Há uma forte presença das cores ao longo das imagens;
- Há um certo apelo ao coletivo, pois a maior parte das imagens tende a apresentar crianças em grupo desenvolvendo algum tipo de atividade. Pode-se

pensar numa construção de infância e de criança que se dê por meio do social, da interação com outras crianças e não de maneira individualizada.

Podemos pensar que essas imagens reiteradas trabalham com o conceito de criança / infância de forma metafísica, essencializada e universalizada, pois invisibilizam outras formas do devir-criança. Não constam as crianças negras, periféricas, as que vendem bala nos semáforos, as que estão em posição de vulnerabilidade, por exemplo. Não seriam também esses outros modos de atualização da infância? Cohn (2005, p. 35-36) reconhece que “falar de uma cultura infantil é um retrocesso em todo o esforço de fazer uma antropologia da criança: é universalizar, negando as particularidades socioculturais.”

Como, então, ir além de uma concepção idealizada? Discutiremos algumas possibilidades no próximo tópico.

A criança-escolar e o homem-máquina

Propomos um diálogo com Gimeno Sacristán (2005) ao afirmar que a imagem discursiva de criança se constrói na atualidade a partir de uma visão linear, na qual o destino final da criança é o tornar-se adulto. Ou seja, o ser adulto seria o padrão, o modelo, o ideal a ser atingido, a plenitude para onde as crianças deveriam caminhar, até o seu derradeiro destino, que seria a morte.

Nesse sentido, a infância instaura-se como uma etapa que necessitaria ser superada, pois seria um estágio aquém da fase de plenitude do mundo adulto. A criança seria um eterno “ainda não”, um ser incompleto e que precisaria ser instrumentalizado para a posterior fase que viria. O que pode parecer como algo natural em nossa sociedade (o fato de a infância ser uma preparação para a fase adulta da vida) é questionado pelo teórico já mencionado, pois a figura do adulto como medida do tempo dos menores já seria uma construção sociohistórica, não sendo, portanto, algo natural, como se costuma crer:

As crianças e os jovens são os que ainda não são; os que não têm as condições de ser adultos, aqueles que não são de todo inteligentes, maduros, responsáveis, disciplinados ou úteis para o trabalho. A meninice está associada, por um lado, a uma concepção linear do tempo, de etapas que se sucedem seguindo uma trajetória inexorável, cuja primeira e mais evidente manifestação é o processo de desenvolvimento biológico de caráter mais material. A evolução da dimensão psicológica e do papel social dos indivíduos foi associada de alguma maneira a essa linearidade; ligação que contaminou as visões um tanto deterministas do desenvolvimento das facetas não materiais do ser humano. A mente, a inteligência, as qualidades psicológicas em geral, assim como os diferentes papéis que os sujeitos vão desenvolvendo na sociedade, viriam a ser manifestações naturais de uma trajetória linear predeterminada. (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 43).

O adulto, portanto, é quem construiu a infância como uma fase de carências e se impôs como referência para as crianças, como destino de sua trajetória, de forma que se constitui “um *a priori* que justificará o poder do maior sobre o menor. O fato de considerar os menores como imperfeitos e até carentes de ‘sua razão’ dá a ele a justificativa para dominá-los e submetê-los ao regime disciplinar prolongado que seu poder legítima” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 42).

Gimeno Sacristán defende que a infância precisa ser entendida na atualidade como um objeto de estudo heterogêneo, pois existem infâncias socialmente desiguais e diferentes. Concordamos com sua visão, pois o teórico se opõe a uma perspectiva universalizante e essencializada de infância, que acabará repercutindo nas práticas didático-pedagógicas em aulas de espanhol para crianças:

As meninas têm experiências diferentes das dos meninos, como diferente é a condição da criança abandonada se comparada com aquela que é ansiosamente desejada por aqueles que a cuidarão. A infância das classes populares está longe de ser a mesma que a das classes abastadas: quanto a sua duração, forma de vivê-la, experiências tidas durante a mesma. O conceito de menor (como o de aluno) engloba situações de pessoas muito heterogêneas. Não existem categorias universais, no sentido de que não são homogêneas. Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social. Não estamos diante de categorias totalmente unívocas nem definitivas. Se somos criança, menor ou jovem de muitas formas que não são equivalentes, então, na hora de compreender o menor em seu papel de aluno, qualquer teoria da evolução psicológica, qualquer explicação ou norma pedagógica deve incorporar essa premissa (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Dessa forma, sendo a infância uma invenção, é por meio da instituição escola que vamos ter acesso a essa infância, pois a escola surge como um aparelho de disciplinamento dos corpos infantis e de direcionamento da infância, com vistas à sua moralização. De acordo com Corazza (2004), não há como desconectar a constituição social da criança e da infância do aparelho escola, de forma que só temos acesso a uma **criança-escolar** e a uma **infância-escolar**, sendo a escola o centro da vida das crianças.

Gimeno Sacristán (2005) dialoga com Corazza (2004), ao propor que quando vemos um aluno diante de nós, vemos imediatamente colado à sua imagem um menor e quando estamos diante desse menor, o imaginamos como “estudante de algo”. Gimeno Sacristán (2005, p. 101) chama isso de “colonização da infância realizada pela escola”. O autor também nos atenta para o fato de que tal correlação “criança-aluno / criança-escolar” se dá no nosso dia-a-dia de maneira naturalizada:

A escolaridade é um fato tão natural na paisagem social de nossas formas de vida que é estranho imaginar um mundo que não seja dessa forma. Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 102).

O referido autor também salienta que tal naturalização achata as diferentes possibilidades de se vislumbrar a infância, pois essa “condição não é algo universal, posto que todas as crianças não estão escolarizadas, nem estão em uma escolaridade semelhante do ponto de vista qualitativo. Todos os alunos pequenos são crianças, mas nem todas as crianças são alunos” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 105).

A instituição escola e sua prática de controle e disciplinamento da criança / infância dialoga com alguns filósofos, como, por exemplo, Kant (1999 [1803]), que desenvolve em sua obra a ideia de que as crianças devem, em determinadas práticas discursivas, ficar sentadas de forma passiva, cumprindo regras. Tal regramento estaria relacionado ao fato de que, segundo o filósofo, a educação é necessária ao homem, justamente para que se escape da inclinação natural à liberdade e à entrega aos prazeres e descontrole. É como se para viver em sociedade, o homem (a criança) precisasse passar pela poda e se enquadrar e a escola cumpriria esse papel de podar a árvore e encaminhá-la para que dê frutos. Observe-se que tal visão evoca uma criança como um “vir a ser” e não alguém “que já é algo”, de forma que a infância deve ser uma preparação para um estágio superior, isto é, a vida adulta, conforme pode ser visto a seguir: “não se devem educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas seguindo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação. Esse princípio é da máxima importância” (KANT, 1999 [1803], p. 22).

Concordamos com Corazza (2004, p. 340), quando a autora afirma que

[...] se o processo de escolarização das crianças reagiu sempre contra sua infantilidade, pode ser pensado que, concomitantemente, ele institucionalizou-se e vem funcionando por todos esses séculos unicamente para produzir essa mesma infantilidade, um modo de ser infantil, a qualidade de infantil, o estado de infantil, a propriedade do infantil.

Corazza (2004, p. 188-189) destaca ainda o espaço escolar como um espaço de normalização e docilização:

Desde que foi constituída como instituição moderna, a escola tornou-se um ponto de referência de diferentes setores sociais, enquanto espaço de disputas que concentra os olhares, gera discursos especializados e expressa campos de força, tensões e enfrentamentos. Espaço contestado que, ao lado de outros, põe em jogo a governamentalidade da

população, especialmente a infantil, e seu disciplinamento em termos da conformação de um corpo dócil e utilitariamente funcional às diversas estratégias da dinâmica social. Entre algumas de suas linhas invariáveis, ao lado das dissimilaridades regionais, nacionais ou locais, a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância, por meio do discurso pedagógico que, no infantil e em seu desenvolvimento, encontra razões sociais, culturais, econômicas e políticas que justificam sua necessidade cultural, existência política e subsistência institucional.

A noção de docilização dos corpos nos remonta a Foucault (2014 [1975]), que trabalha tal conceito para pensar os aparelhos de aprisionamento e disciplinamento que se fazem presentes na sociedade, tais como a clínica, a prisão e a escola. Tal conceito nos é importante para se pensar a escola como um dispositivo que constrói a infância por meio de suas práticas, haja vista que a noção de infância se instaura atrelada à noção de aluno, conforme vimos anteriormente em Corazza (2004, p. 340): “[...] o ente-infantil perfeito é o educado; ou então: lugar da infância é na escola. O ente-infantil perfeito é o escolarizado”.

Foucault salienta que durante a Época Clássica, deu-se uma espécie de descoberta do corpo como um objeto e alvo de poder. Percebeu-se que controlar os corpos – infantis, no nosso caso) serviria para facilitar a instrução e disciplinamento das crianças no dispositivo escola, com vistas a preparar a criança para a fase adulta e domar seus anseios primitivos e selvagens:

[...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo. [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 134, 135).

Essa preparação da criança para a fase adulta na escola passa pela construção de um “homem-máquina”. A questão seria pensar: que efeitos isso causa? Vejamos: o aluno (essa criança-escolar), ao ingressar na escola, precisa ter atenção ao horário de entrada, para que não se atrase, pois pode-lhe causar uma anotação ou até o não ingresso na escola; horários das aulas, momentos específicos para ir ao banheiro, beber água, socializar com os outros alunos no momento do recreio e horário de saída. Cabe destacar também o espaço físico da sala de aula, com mesas e cadeiras enfileiradas, nas quais de-

ve-se primar pela ordem e pela disciplina para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer. Mas com esse modelo de escola, cabe uma reflexão: que alunos e que infâncias estamos construindo, ao se usar tais instrumentos de disciplinamento, com o discurso de que precisamos preparar as crianças para o futuro e para uma inserção no mercado de trabalho?

A escola, por meio do disciplinamento da criança, seria um dispositivo que formaria corpos dóceis para, entre outras coisas, atender as demandas do mercado de trabalho:

Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 2014 [1975], p. 135).

A escola concebida como um dispositivo de disciplinamento das crianças, como um aparelho de controle de seus corpos e de seus instintos “naturalmente selvagens” já germinava na obra de Comenius, do século XVII, trazendo a metáfora da criança como uma plantinha:

Com todo o empenho deve-se preparar a juventude para a obediência cotidiana, pois ela servirá depois como alicerce das grandes virtudes, uma vez que consigam dominar sua vontade e respeitar a dos outros. Não deixamos crescer à vontade a planta novinha, mas a amarramos a uma estaca, para que facilmente se endireite e ganhe força. (COMENIUS, 2011 [1893], p. 59)

E complementa:

Tão logo a criança saiba o que é ou não conveniente, deve-se formar seus gestos e movimentos, tais como: sentar direito, ficar ereto, andar com elegância sem curvar os membros, vacilar ou balançar. Se quiser algo, de que modo pedir; se recebeu algo, de que modo agradecer; se encontrar alguém, como saudá-lo; se saúda, como dobrar os joelhos ou estender a mão direita; se está falando com os mais velhos, como descobrir a cabeça e dispor as mãos etc. (COMENIUS, 2011 [1893], p. 64)

Finalizamos este subitem, portanto, explicitando nossa posição ao se pensar a infância e a criança em nossa prática docente. Afastamo-nos daquelas concepções

essencializadas, universalizantes e metafísicas e aproximamo-nos das perspectivas defendidas neste último tópico pelos teóricos trazidos (GIMENO SACRISTÁN, 2005; CORAZZA, 2004): a infância para nós é uma construção sociohistórica, uma invenção, no sentido de que não constitui uma categoria dada *a priori*, mas uma noção instaurada por meio de práticas sociais concretas. Também dialogamos com a ideia de uma “infância-escolar”, por entendermos que a escola é um aparelho que instaura a figura do aluno e nos ajuda a pensar uma infância ligada diretamente às práticas didático-pedagógicas da escola.

Desse modo, ao falarmos de criança e de infância aqui, já estamos pressupondo um recorte dessa criança, que passa e se constrói por meio (mas não somente) do processo de escolarização.

Passaremos a explicitar, no próximo tópico, as falas das crianças participantes da Oficina de Espanhol Crianças com quem conversamos.

“Eu acho essas atividades muito infantis”: infantilização no ensino de línguas adicionais para crianças

“Decifra-me ou te devoro”. Esse era o enunciado que a esfinge, monstro mitológico com corpo de leão, cabeça de mulher e asas de pássaros que guardava a entrada da cidade de Tebas, na Grécia Antiga, proclamava para aqueles que queriam passar por ela e adentrar a cidade. Aos que por ali passavam, ela lançava o seguinte enigma:

“Qual é o ser que pela manhã anda de quatro,
ao meio-dia, de duas, e à tarde, de três pernas?”

Nenhum homem havia conseguido responder corretamente o enigma da esfinge e todos eram devorados. Houve um, porém, que conseguiu responder a charada: Édipo. Ele não teve dúvidas em relação à resposta: o ser que anda pela manhã sobre quatro pernas, ao meio-dia sobre duas e à tarde sobre três é o ser humano. Édipo, assim, foi o primeiro a derrotar a esfinge desvendando seu enigma e escapando do terrível destino de ser devorado pelo monstro. O que teria isso a ver com o tema que estamos desenvolvendo aqui?

Vejamos: o enigma da esfinge é uma grande metáfora que tenta explicar as fases da vida do homem, de forma que a vida seria um dia e cada parte do dia (manhã, meio-dia, tarde/noite) seria uma determinada fase da vida. Com base nessa metáfora, podemos inferir que a aurora ou a manhã de nossas vidas seria a infância, o meio-dia seria a fase adulta e o alvorecer ou entardecer / anoitecer seria a velhice, período no qual o dia / a vida acabaria.

Observe-se que as etapas da vida se constroem aqui a partir de uma perspectiva de temporalidade linear, como se as fases da vida do ser humano seguissem uma linha evolutiva, aproximando-se de uma perspectiva darwiniana inclusive.

Essa metáfora nos traz uma perspectiva bem marcada de vida dividida em etapas, mas cabe o questionamento: será que essas categorias podem ser consideradas como um aspecto universalizante, como um dado *a priori*? Ou seriam construções ancoradas numa historicidade? Haveria uma infância, uma fase adulta e uma velhice realmente?

Com base nesses questionamentos, podemos observar que o devir-criança se constitui num paradoxo eterno, que reverbera em nossas práticas discursivas cotidianas e com isso, acaba fazendo com que (re)produzamos certos discursos sobre infância sem que nos atentemos para os sentidos que estamos construindo. A fim de exemplificá-lo, pensemos sobre as seguintes situações hipotéticas:

a. Um(a) aluno(a) de 7 ou 8 anos, por exemplo, que apresenta atitudes e práticas tidas como “de adulto”, poderia causar um estranhamento em quem o(a) cerca de tal modo que enxergaríamos essa criança como um ser adultizado ou como alguém que não estivesse vivendo plenamente sua infância. Poderíamos inclusive falar-lhe diretamente: “Você ainda é uma criança”, “Comporte-se como uma criança”, etc.

Observe-se que nesse caso, há uma reivindicação da infância como um lugar pré-construído para a criança estar, como uma naturalização da infância, que não seria vista, de acordo com essa percepção, como uma construção sociohistórica e cultural. Vejamos ainda outra situação:

b. Um adulto de aproximadamente 29 anos, por exemplo, que apresentaria atitudes e práticas lidas socialmente como “infantis”, seria visto e percebido socialmente como alguém imaturo e despreparado para a vida adulta. Quantos de nós já não nos deparamos com alguma pessoa assim em algum momento de nossas vidas? E quantos de nós já não repetimos (ou escutamos) os seguintes enunciados: “Nossa! Como você é infantil”, “Você está se comportando como uma criança”, etc.?

O interessante de ser trazido para reflexão em relação aos enunciados anteriores é justamente o fato de que construímos nossos enunciados muitas vezes sem fazer uma reflexão sobre os discursos que estamos produzindo, ou ainda, reiterando.

Ao usarmos o termo “infantil” como um adjetivo depreciativo, isto é, para rebaixar, humilhar e de certa forma, subalternizar o outro (adulto), isso diz muito sobre nossa concepção de infância e de criança. Isso pode dizer que para nós, as crianças são seres inferiores e devem estar subalternizadas aos adultos sim e que, por isso, não devem possuir voz nem lugar de fala em nossa sociedade. Tal perspectiva lança luz sobre nossa

visão da infância como sendo um período da vida menor, inferior e que, dentro de uma escala hierárquica das fases da vida, a fase adulta seria melhor do que a infância (o adulto seria uma evolução da criança, de forma que a criança seria sempre um ainda-não, um ser em formação, inacabado, etc.).

Podemos explicitar que, após termos começado um estudo sobre infância e criança ao longo da presente pesquisa, ao nos depararmos atualmente com tais enunciados, esses nos trazem muitas inquietações. Não concordamos com tais enunciados e defendemos que deixemos de usar os termos “criança” e/ou “infantil” como um atributo depreciativo, como se fosse um insulto agir supostamente como o que a sociedade reconhece como sendo típico de uma criança (quando na verdade, o termo “a criança” pode ser entendido como uma grande abstração de diferentes modos de existências singulares e contextualizados num aqui e num agora).

O que nos chamou a atenção e o que nos fez querer discutir (ainda que minimamente) o conceito de infantilidade foi o fato de que os sujeitos-criança com quem conversamos trouxeram esses mesmos discursos: a visão do infantil como algo menor, inferior e aquém. Vejamos os enunciados a seguir:

Eu acho que poderiam usar menos crianças. Poderiam usar animais, objetos... Porque criança, você já sabe o que é. Podia ter objetos, tipo mesa cadeira, porque ao invés de aprender, você ainda aprende os nomes...
(Enunciado 1)

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.
(Enunciado 2)

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.
(Enunciado 3)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.
(Enunciado 4)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.
(Enunciado 5)

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 6)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 7)

Perguntados sobre a materialidade dos livros didáticos (de agora em diante LDs) analisados, foi dito o seguinte:

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 8)

P: Mas você acha que isso é bom ou ruim?

Eu acho que elas podiam ser menores. Porque tem que ter o espaço pra fazer as coisas e o espaço pra ilustração. Então podiam controlar isso.

(Enunciado 9)

P: Você acha que tem ilustração de mais?

Eu acho que às vezes a ilustração propõe o desafio e eu achei isso legal.

(Enunciado 10)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 11)

Os sujeitos-criança constroem em seus enunciados, conforme pudemos observar, ora por meio de um mecanismo de modalidade deôntica mais forte, ora mais atenuado; uma concepção do infantil como se fosse uma subestimação de seus conhecimentos intelectuais. Desta forma, o infantil estaria associado a uma ideia de baixeza, abordagem rasa e superficial de determinados conteúdos didático-pedagógicos. O infantil também acaba se opondo, dentro dessa perspectiva, a uma ideia de falta de complexidade. É como se os enunciados dos sujeitos-criança, ao alegarem que o livro didático ou as atividades são “muito infantis”, estivessem sendo balizados pelas seguintes crenças:

- Ideias rasas, superficiais e mais simples → esfera da constituição discursiva do mundo infantil;
- Ideias complexas / em profundidade / temas densos → esfera da constituição discursiva do mundo adulto.

Os sujeitos-criança não são seres desvinculados de um contexto de circulação de massas de texto. Desse modo, entendemos que os posicionamentos em relação às atividades e às propostas didático-pedagógicas apresentadas nos livros didáticos por esses sujeitos podem ser entendidas não somente como a voz uníssona de uma única criança, mas como um enunciado polifônico e heterogêneo.

Defendemos isso, pois como não entendemos o infantil como algo natural e sim como uma construção histórica, os sujeitos-criança, ao produzirem tais enunciados atribuindo ao infantil um tom de inferioridade, estariam trazendo consigo uma massa de outros enunciados que deverão ter escutado e que, de alguma forma, tenham contribuído para uma manutenção do mesmo: uma posição subalternizada do infantil em relação ao adulto.

Cabe destacar que se manifestam em alguns enunciados um rechaço ao infantil, como se os sujeitos-criança não mais se reconhecessem como sujeitos pertencentes a essa etapa da vida, conforme podemos vislumbrar nos enunciados a seguir:

Olha, assim... Eu acho essas atividades muito infantis. Nós já somos do quinto ano. Podia ter menos desafios e trocar essas páginas pela história.

(Enunciado 2)

Porque assim ele tem os adesivos, que é legal, a página é boa, mas fica um pouco difícil de escrever nesse tipo de página e algumas coisas são muito pra criancinhas.

(Enunciado 8)

Mas eu acho que ficou meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha.

(Enunciado 11)

Nestes enunciados, podemos verificar o uso de algumas designações que evocam certos posicionamentos dos sujeitos-criança em relação a essa noção de infância, tais como “atividades muito infantis” (enunciado 2), atividades que “são muito pra criancinhas” (enunciado 8) e “meio bebezinho o conteúdo, meio criancinha” (enunciado 11). De alguma forma, eles denunciam que as atividades apresentadas pelo LD estariam aquém de seus conhecimentos / capacidades intelectuais no que tange ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Destacamos ainda no enunciado 2, o uso da expressão “já” na oração “Nós já somos do quinto ano”, de modo que esse advérbio de tempo sinaliza para uma incom-

patibilidade das propostas apresentadas pelos LDs a crianças hipotéticas e idealizadas e as expectativas de crianças empíricas, cujas demandas reais nenhum LD seria capaz de prever.

O “já” serviria para materializar linguisticamente esse desejo de corte em relação a uma etapa infantil e uma etapa de um aluno que já está no 5º ano. Poderíamos, inclusive, estabelecer uma comparação com o uso de outro advérbio de tempo para que esse sentido fique ainda mais evidente. Observe:

Nós ainda somos do quinto ano. → ideia (suposta) de reivindicação de uma permanência na infância

Nós já somos do quinto ano. → ideia de afastamento de uma noção de infância, que se associa à simplificação

Caso consideremos, por exemplo, que um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental esteja matriculado na escola na idade considerada correta, supõe-se que esse aluno deva ter uns 9 ou 10 anos de idade. Aos 10 anos de idade, a adolescência já está batendo às portas e muitas vezes, surge um desejo de se afastar desse lugar da “criança” e do “bebezinho”. Esse afastamento dialoga com aquela ideia de desenvolvimento linear das fases da vida, de forma que uma vai suplantando a outra e nos tornando “melhores versões de nós mesmos”. Nessa perspectiva, a etapa anterior tende a ser mais negativa que a atual, e assim em diante.

Ao denunciarem um descompasso entre os LDs e suas subjetividades em relação ao ser-criança, podemos pensar que os LDs estariam reivindicando discursivamente um retorno ou uma manutenção dessa permanência na infância (ou no que se pressupõe que ela seja), enquanto que os sujeitos-criança estariam justamente reivindicando o contrário: que estariam distantes desse lugar da “criancinha”.

É interessante refletir sobre essa infância idealizada e prototípica construída discursivamente tanto pelos LDs quanto pelos sujeitos-criança, pois ambos, ainda que com pontos de vista diferentes, parecem partir de uma mesma premissa: a infância estaria dada como algo natural(izado).

Nos enunciados 3, 4 e 5, conforme veremos a seguir, podemos vislumbrar enunciadores-criança que reivindicam a complexidade no processo de aprendizagem de uma LA, ao mencionarem que “poderia haver mais desafios” (enunciados 3 e 4) e que “tinha que dar uma dificultada” nas propostas didático-pedagógicas dos LDs analisados:

Eu queria propor mais desafios porque às vezes só tem dois. Os nossos livros têm um montão de coisas, assim, cada matéria separada. Eu acho que tinha que separar.

(Enunciado 3)

Uma coisa que eu acho que... Ele também podia propor certas coisas: um desafio mais difícil, um trabalho em grupo.

(Enunciado 4)

P: Você acha que as atividades estão muito fáceis pro nível de vocês?

Ah eu acho! Tinha que dar uma dificultada.

(Enunciado 5)

Para realizar discursivamente tal reivindicação, faz-se uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte (“tinha que separar” – enunciado 3 / “tinha que dar uma dificultada” – enunciado 5) e em sua versão mais moderada (“podia propor” – enunciado 4). Merece destaque também a presença da modalidade volitiva, que faz uso do verbo querer numa perífrase verbal com infinitivo (“Eu queria propor” – enunciado 22) para explicitar que esse enunciador poderia interferir e ser agente nesse processo de aprendizagem de uma língua adicional, sendo alguém que poderia opinar sobre esse processo e assim contribuir para um ensino que fosse mais significativo para eles, desde que houvesse um dispositivo que oportunizasse a fala dos sujeitos-criança.

Considerando que tais enunciados surgem após a análise dos LDs pelos sujeitos-criança, pode-se inferir que os LDs em questão trazem a não-complexidade, isto é, uma ideia de simplificação, que estaria associada ao infantil. Se quiséssemos desdobrar tais enunciados numa hipotética conceptualização, poderíamos pensar em algo como: “Para ser infantil, precisa ser algo mais simples, não muito complexo.”

Os sujeitos-criança participantes desta pesquisa discordam e reivindicam em suas falas que merecem atividades mais difíceis, isto é, que não subvalorizem sua capacidade cognitiva e intelectual. Eles, ao rechaçarem o status de infantil, rechaçam também tudo o que estaria (supostamente) associado a essa etapa da vida, reforçando o que já havíamos comentado anteriormente: a ideia pejorativa do infantil que os sujeitos-criança reiteram em seus enunciados.

Podemos considerar que essa reivindicação da complexidade, de certa forma, vai contra o que usualmente se vê em manuais de línguas adicionais para crianças (LAC), pois o mais comum é ver práticas de aquisição de vocabulário isolado de um contexto real de circulação e uma crença de que o ensino de uma LA deve-se dar sempre a partir de estruturas menores e mais simples (ou nunca sair delas).

Nem todos os sujeitos-criança, entretanto, estão de acordo com o fato de que os LDs trazem atividades “infantis”, como se pode ver a seguir:

Depende. Se você já souber algo de espanhol, é infantil. Mas eu acho que quanto mais infantil melhor porque com o infantil você começa devagar. Quando é um livro pra nossa idade, ele já começa mais avançado.

(Enunciado 6)

Eu acho que tem que ter atividades meio fáceis porque o espanhol tem que começar dos pouquinhos, né? Não é toda língua assim... quando você tá iniciante tem que fazer dos pouquinhos. Agora quando você já tá mais aprimorado, tem que ser umas coisas um pouquinho mais difíceis.

(Enunciado 7)

Nos enunciados 6 e 7, os enunciadores se posicionam a favor do infantil e argumentam que o infantil no LD teria o seu valor, no sentido de proporcionar um ensino gradual, equilibrado, a partir de um nível mais simples de atividades e de estruturas linguísticas. No enunciado 6, o enunciador afirma que “quanto mais infantil melhor”, contrapondo-se ao posicionamento de outros enunciadores, que se posicionavam contra o infantil e reivindicavam a complexidade. O mesmo ocorre com o enunciado 7.

No entanto, esse enunciado 6, se for observado com mais atenção, se posiciona da mesma maneira do que os outros enunciados que rechaçam o infantil, pois ao defender que quanto mais infantil melhor, associa isso ao fato de que “com o infantil você começa devagar”, mas “quando é um livro da nossa idade, ele já começa mais avançado”. Isto é, o enunciador, ainda que reconheça a importância do infantil para uma didatização do conteúdo, imediatamente depois marca discursivamente que não se enquadra nesse lugar da “criancinha”.

No enunciado 7, apresenta-se a mesma defesa por parte do enunciador que já havia sido defendida no enunciado 6, mas a partir do uso da modalidade deôntica em sua versão mais forte a partir de perífrases verbais de infinitivo com o uso do verbo *ter* como auxiliar, conforme pode-se observar a seguir: “tem que ter”, “tem que começar”, “tem que fazer”, “tem que ser”. O uso da modalidade deôntica forte constrói via enunciado uma imagem de um enunciador que mostra posicionamento enfático em seu discurso, inscrevendo assim seu ponto de vista.

A partir do que foi discutido aqui, podemos refletir sobre a seguinte questão: como poderiam ser os livros didáticos elaborados pelas editoras se essas ouvissem efetivamente as crianças a quem tais materiais didáticos se destinam? Não temos uma resposta, mas a partir do que os sujeitos-criança com quem dialogamos enunciaram, pudemos ter acesso a algumas hipóteses de como esse material poderia ser. Talvez essa seja uma pista para o começo de uma mudança nos livros didáticos de LAC: ir ao encontro de quem os usa.

Considerações finais

Dialogando com as reflexões que orientaram todo o texto, trazemos Ghiraldelli (2000, p. 8), que faz uma provocação que pode parecer impactante num primeiro momento, ao afirmar que “a criança sempre existiu, mas a infância não”. O que será que o teórico quis dizer ao fazer uma afirmação tão categórica? Vejamos: a criança, como ser empírico e biológico, que nasce, balbucia, engatinha, aprende suas primeiras palavras, etc. é um dado, isto é, sempre existiu. Bebês e crianças em geral existiram ao longo da história. Isso não se discute. Mas ao propor que a infância é uma invenção, o autor sinaliza que não houve sempre um entendimento de que haveria uma fase da vida especial, na qual deveria ser pensada a criança e sua educação.

A infância seria uma invenção, isto é, construção sociohistórica, por ter inaugurado um período no qual a criança começou a ser colocada em xeque, no centro das atenções, e começaram a se desenhar práticas para o controle dos corpos infantis, com vistas à preparação para a vida adulta. De acordo com Pereira (2012, p. 20), “sempre existiram crianças, mas é na modernidade que elas serão coroadas com a categoria conceitual de infância, e isso altera significativamente o papel das crianças na sociedade”.

Pode-se num primeiro momento pensar então que a escola recebe uma infância e se adapta para ensinar e disciplinar um determinado grupo infantil. Se assim pensarmos, estamos ainda vislumbrando a infância como uma categoria anterior, como um dado natural, alheio às instituições sociais.

O que defendemos aqui é que a escola não acolhe uma infância preexistente, mas a cria, a instaura, a reitera por meio de práticas cotidianas didático-pedagógicas e de disciplinamento. Rechaçamos, portanto, o modo de se ver a criança como “um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

Acreditamos que a noção de criança ou infância se constrói sempre num determinado contexto particular, de maneira descentrada e a partir de suas relações com os outros (FROTA, 2007). Concordamos com Schultz e Barros (2011, p. 137) no que tange à necessidade de se “compreender a infância e, conseqüentemente, a criança não como um ser único e universal, mas sim como um ser cultural, que vive uma experiência social e pessoal construída todo o tempo”.

Diante desse entendimento descentrado e não essencializado dos sentidos de criança e infância, pode-se afirmar que “a concepção de infância é construída todos os dias” (SCHULTZ; BARROS, 2011, p. 146). E se os sentidos de infância são construídos todos os dias, há de se pensar de que maneira nós como docentes de LA para crianças, ao reiterar determinadas práticas didático-pedagógicas, não estamos partindo de uma concepção essencializada de criança, e construindo, portanto, sentidos de infância que colocam nossos alunos numa posição passiva e acrítica.

Pelo que pudemos observar nos enunciados elaborados pelas crianças, elas não querem o mais simples. As crianças clamam por complexidade, por contexto, por poderem se posicionar nas aulas de língua, como efetivas cidadãs. Chega de ensinar um grupinho de palavras a cada unidade do livro. As crianças podem e merecem mais do que isso.

Para finalizar, fica o convite aos docentes de línguas adicionais para crianças: esqueçam o que vocês acham que as crianças são, gostam e querem e perguntem a elas que ensino elas querem e como querem. As respostas para aulas mais significativas de LA estão com as crianças. Só precisamos querer ouvi-las.

Referências

- AMENDOLA, Roberta. *Nuevo recreo*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.
- BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CAMPOS, Rodrigo da Silva. *“Eu acho essas atividades muito infantis”*: concepções de ensino e imagens de infância em livros didáticos de espanhol para crianças. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- COMENIUS, Jan Amos. *A escola da infância*. Tradução de Wojciech Andrzej Kulesza. São Paulo: Ed. Unesp, 2011 [1893].
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FEITOSA, Adriana. *Ventanita al español*. 1. Ed. São Paulo: Moderna, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 [1975].
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. *Diferentes concepções da infância e adolescência*: a importância da historicidade para sua construção. *Revista Psi*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é a filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- INFÂNCIA. In: Aulete Digital. 2015. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- INFÂNCIA. In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- INFÂNCIA. In: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. 2019-2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inf%C3%A2ncia/>. Acesso em: 25 jun. 2022.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução Francisco Cocke Fontanella. 2 ed. Piracicaba: Unimep, 1999 [1803].

PEREIRA, Vilmar Alves. *Infância e subjetividade*: como os filósofos concebem a infância. Curitiba: Appris, 2012.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. A concepção de infância ao longo da História no Brasil contemporâneo. *Revista de Ciências Jurídicas*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 137-147, 2011. Disponível em <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>. Acesso em: 15/12/2021.



OS ESTUDOS DA TRADUÇÃO ESPANHOL ⇔ PORTUGUÊS NO BRASIL: UM MAPEAMENTO BIBLIOMÉTRICO- QUANTITATIVO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA REALIZADA PELAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO

Gleiton Malta¹

Katia Fabiana Chaves Maia²

Resumo: Este estudo, quantitativo-bibliométrico, se insere no campo disciplinar dos Estudos da Tradução. Propõe-se a mapear, quantitativamente, a produção acadêmica realizada nas Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES), em nível de graduação, mestrado e doutorado, relacionada com a tradução no par linguístico espanhol ⇔ português, no período de 1996 a 2020. Especificamente, busca identificar as regiões do Brasil e as IES que mais contribuem para área em termos quantitativos, bem como aquelas nas quais os estudos são escassos. Lança mão de instrumentos de coleta, organização e análise de dados advindos da Linguística de Corpus e da Bibliometria. Como resultado, os dados demonstram um crescente aumento da produção acadêmica, envolvendo a tradução espanhol ⇔ português, principalmente a partir de 2010, com produções em todo o território nacional, porém com maior destaque para a região sul, com a UFSC e UFGRS, centro-oeste, com a UnB e sudeste com USP e UFMG.

Palavras-chave: Estudos da Tradução; Tradução espanhol ⇔ português; Mapeamento bibliométrico; Estudos quantitativos.

¹ Gleiton Malta é doutor em Estudos Linguísticos com ênfase em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais e realizou pós-doutorado na Universidade Autônoma de Barcelona junto ao Grupo PACTE. É professor do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia e membro permanente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da UFBA e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da UnB. Possui publicações em revistas nacionais e internacionais envolvendo, principalmente, os Estudos Descritivos da Tradução -processo e produto- e formação de tradutores. Líder do grupo de pesquisa MapTrad (Mapeamentos em Tradução) é autor do livro “Traduzires: tarefas e dinâmicas para a Iniciação de não tradutoras à tradução”. gleitonmalta@ufba.br.

² Katia Fabiana Chaves Maia é tradutora e jornalista, mestre em Estudos da Tradução e bacharel em Letras e Tradução – Espanhol, ambos pela Universidade de Brasília. Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo, pelo Centro Universitário de Brasília, Uniceub. É membro do grupo MapTrad - Mapeamentos em Tradução, da UnB e atua há mais de 30 anos em comunicação, tendo passagem por empresas públicas e privadas como emissoras do sistema Globo de Jornalismo, CBN, e ministérios como o da Indústria e Comércio, onde atuou como assessora da Câmara de Comércio Exterior, Camex. Atualmente atua como assessora de comunicação da Agência Brasileira de Desenvolvimento Industrial, ABDI. katiamaia@gmail.com.

Resumen: Este estudio cuantitativo-bibliométrico se enmarca dentro del campo disciplinario de los Estudios de Traducción. Se propone mapear cuantitativamente la producción académica realizada en las Instituciones de Educación Superior (IES) brasileñas, en los niveles de pregrado, maestría y doctorado, relacionada con la traducción en el par español ⇔ portugués, de 1996 a 2020. Específicamente, busca identificar las regiones y las IES que más contribuyen al área, así como aquellas en las que los estudios son escasos. Hace uso de instrumentos de recolecta, organización y análisis de datos de la Lingüística de Corpus y de la Bibliometría. Los datos muestran un aumento creciente de la producción académica respecto a la traducción español ⇔ portugués, principalmente a partir de 2010, con producciones en todo el territorio nacional, con mayor énfasis en la región sur, con destaque para UFSC y UFGRS, Centro Oeste, con la UnB y Sudeste con USP y UFMG.

Palabras clave: Estudios de Traducción; Traducción español ⇔ portugués; Mapeo bibliométrico; Estudios cuantitativos.

1 Introdução

Segundo o *Translation Index*³, o espanhol é o sexto idioma mais traduzido no mundo. Ainda de acordo com o relatório, como idioma alvo de traduções, o espanhol ocupa o terceiro lugar, além de possuir uma literatura forte com nomes relevantes no mundo literário, inclusive com obras agraciadas como prêmio Nobel de literatura.

Outro ponto que merece destaque é a localização geopolítica do Brasil, cercado por países de língua castelhana. Soma-se a isso, a criação do bloco econômico do Mercosul, em 1991, que resultou em uma maior interação entre os países membros do bloco e o Brasil, incluindo necessariamente processos de tradução, já que ambas as línguas são oficiais no bloco.

Este estudo se insere no campo disciplinar dos Estudos da Tradução e faz parte do rol de pesquisas empreendidas pelo grupo de pesquisa Mapeamentos em Tradução (MapTrad)⁴, cujo objetivo é mapear o fenômeno tradutológico a partir de diferentes vertentes, sejam relacionadas à história, ao produto, ao processo, à função ou aos tradutores em si. Faz parte de um projeto de pesquisa amplo que busca mapear os estudos sobre tradução no par espanhol ⇔ português, suas afiliações teóricas, bem como elaborar um mapa conceitual dos Estudos da Tradução espanhol ⇔ português no Brasil.

Por se tratar de um projeto de pesquisa amplo, o **objetivo geral** deste estudo específico é mapear, quantitativamente, a produção acadêmica realizada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, em nível de graduação, mestrado e doutorado,

³ Disponível em: <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatlist.aspx?lg=0>, último acesso em 20 jun. 2020.

⁴ Disponível em: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2060501981311209. Último acesso em: 04 mar. 2022

relacionada ao fenômeno da tradução, considerando, estritamente, o par linguístico espanhol $\Leftrightarrow$ português. Especificamente, busca (i) identificar as IES que mais contribuem para área em termos quantitativos; (ii) identificar as regiões nas quais os estudos ainda são escassos. Trata-se, portanto, de um estudo bibliométrico de natureza descritivo-quantitativa.

No que pese a existência de outros mapeamentos bibliométricos realizados no Brasil (*e.g.* PAGANO; VASCONCELLOS, 2003, 2006; ALVES; VASCONCELLOS, 2016, BARCELOS; MALTA, 2020; HAMILTON; MALTA, 2021; MAIA, 2021; FERREIRA; MALTA, 2022) este estudo se justifica pelo fato de não terem sido encontrados trabalhos ou investigações anteriores que abordem e/ou apresentem um mapeamento da produção acadêmica no par linguístico em questão. Soma-se a isso, uma consequente contribuição interdisciplinar em três frentes: (i) uma macro; que se relaciona ao campo disciplinar dos Estudos da Tradução como um todo; (ii) uma micro, relacionada estritamente com os estudos sobre a relação de tradução envolvendo o par espanhol $\Leftrightarrow$ português e; (iii) uma mista, cuja contribuição poderá ser inserida e abordada, também, dentro dos estudos hispânicos no Brasil sob diferentes vieses. Além desses pontos, agrega-se a importância de se mapear um campo disciplinar ainda em consolidação, função precípua dos Estudos Bibliométricos, cujos resultados poderão subsidiar futuras demandas de políticas públicas para o investimento público e privado em pesquisa na área em escrutínio.

2 Os Estudos Bibliométricos e os Estudos da Tradução

2.1 A Bibliometria

A Bibliometria, tida como um campo de estudo relacionado à biblioteconomia e à ciência da computação, tem sido largamente utilizada para gerar indicadores que permitem investigar, analisar e mensurar a produção acadêmica no Brasil e no Mundo. Segundo Vasconcelos (2014), os campos do conhecimento estão diretamente ligados à pesquisa, e os estudos bibliométricos possibilitam a aferição da evolução dos estudos em dado campo científico.

Machado (2007, p. 3) reforça a importância da bibliometria como um indicador do grau de desenvolvimento de uma área do conhecimento e destaca o seu papel relevante para o acompanhamento da produção científica. “A atividade científica e tecnológica de um país requer um monitoramento, a fim de traçar-se seu estágio de desenvolvimento,” acrescenta o autor. No entanto, para Ferreira e Malta (2022), monitorar as áreas do saber, mapear novas frentes de estudo, temas investigados, bem como lacunas que ainda estão por serem preenchidas não é uma tarefa fácil, ainda mais quando o campo a ser explorado é tão interdisciplinar como os Estudos da Tradução.

A bibliometria só se iniciou no final dos anos de 1960, com a popularização do termo “bibliometria” (RIBEIRO, 2017, p. 3). No Brasil, os primeiros estudos métri-

cos datam da década de 1970, incluindo a bibliometria, quando foi implantado o primeiro Mestrado em Ciência da Informação, do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), atualmente, o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), afirma Machado (2007). Para Da Silva et. al (2011), são diversas as áreas do conhecimento que têm utilizado métodos e técnicas bibliométricas:

a literatura de campos científicos ou de assuntos específicos dentro de uma área de conhecimento; a produtividade de autores; a obsolescência da literatura, as frentes de pesquisa e a análise de periódicos de um campo científico; a produção de indicadores baseados em contagem de publicações e patentes, por exemplo, para avaliação e planejamento das atividades de pesquisa científica e tecnológica (DA SILVA; HAYASHI; HAYASHI, 2011, p. 121).

Sobre o caráter quantitativo dos dados gerados pela bibliometria, segundo Vasconcelos (2015, p. 213), esses permitem a geração de estatísticas de desempenho – estatística exploratória, espacial, análises multivariadas, relacionadas, por exemplo, a características de regionalidade dos dados, vinculação por instituição e temporal.

2.2 Bibliometria e Tradução

Segundo Esqueda (2020, p. 7), a bibliometria é um instrumento valioso para o campo disciplinar dos Estudos da Tradução, principalmente “no estudo da evolução, mudança de paradigma e tendências das diversas áreas do conhecimento, tendo sido aplicada de forma crescente nos Estudos da Tradução nas últimas décadas”. A pesquisadora ressalta que a implementação de estudos bibliométricos e cienciométricos no campo dos Estudos da Tradução é relativamente recente no Brasil, tendo como objetivo principal a análise da produção científica da área, além de se estabelecer como teoria, instrumento importante para a formação de futuros pesquisadores.

Camargo e Franco Aixelá (2019), a partir de um levantamento bibliométrico das teses realizadas e defendidas nas IES brasileiras: federais, estaduais e privadas, buscaram traçar um panorama dos Estudos da Tradução e Interpretação no Brasil. Os pesquisadores empreenderam a investigação no BITRA (*Bibliography of Interpreting and Translation*)⁵ e identificaram 374 fichas relacionadas a teses defendidas no Brasil, ou 11,7% do total de trabalhos de doutorado existente na base de dados da plataforma. Concluíram que o Brasil ocupa o 4º lugar na produção de teses relacionadas aos Estudos da Tradução no mundo, ficando atrás apenas da Espanha, dos Estados Unidos e da França. Os autores ressaltam que o Brasil pode ser, portanto, considerado um dos

⁵ Disponível em: <https://dti.ua.es/en/bitra/>. Acesso em: 20 out. 2020.

principais países produtores de teses no referido campo disciplinar.

Porém, o trabalho pioneiro de mapeamento é o proposto por James Holmes (1988 [1972]), a partir do qual outros mapeamentos no âmbito dos Estudos da Tradução têm sido realizados. Em 1972, durante o Terceiro Congresso Internacional de Linguística Aplicada realizado em Copenhague, Holmes (1972) apresentou o artigo *The Name and Nature of Translation Studies*. Acolhido mundialmente como o texto fundador dos “Estudos da Tradução”, foi considerado uma importante referência quando se aborda a multidisciplinaridade do campo, avaliam Alves e Vasconcellos (2016). Para Gentzler (2009, p. 125), Holmes “estabeleceu o escopo e a estrutura para a nova disciplina” que surgia, descrevendo uma conjuntura na qual questões dificultavam o surgimento da nova disciplina tais como a falta de canais de comunicação apropriados; de um nome; e de consenso sobre o objetivo e a estrutura da disciplina. Relativamente às questões não impeditivas, mas que obstaculizavam de certa forma a definição e o mapeamento da nova disciplina, Holmes dissertava sobre a dispersão dos canais de comunicação. No que concerne à falta de um nome para a nova disciplina, o autor explicou que “Estudos da Tradução” parecia ser o mais apropriado e que sua adoção como termo padrão para a disciplina como um todo “removeria uma quantidade razoável de confusão e mal-entendido”⁶ (HOLMES, 1988 [1972], p. 175, tradução nossa).

No Brasil, outros estudos de natureza bibliométrica, tendo por base o mapa de Holmes (1988 [1972]), têm sido empreendidos. Pagano e Vasconcellos (2003) realizaram um mapeamento com base em trabalhos acadêmicos, dissertações e teses, produzidos entre as décadas de 1980 e 1990. O material foi extraído de resumos de trabalhos defendidos no Brasil e no exterior publicados em CD-ROM, elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) de Tradução da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll). Pagano e Vasconcellos (2003) catalogaram o número de resumos dos trabalhos de mestrado, doutorado e livre-docência disponíveis no CD-ROM, a sua distribuição entre as IES e o número total de resumos, além das respectivas datas de defesa. Para Guerini et. al. (2013, p. 52) “As autoras trazem à luz um mapeamento revelador dos estudos na área, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos”.

Em 2006, as pesquisadoras realizaram um novo mapeamento do campo disciplinar a partir de palavras-chave e afiliações teóricas. Nesse caso, o estudo teve como proposta o mapeamento de uma linguagem comum que permitisse “aos membros da comunidade dos Estudos da Tradução no Brasil entender e discutir as questões cen-

⁶ “*would remove a fair amount of confusion and misunderstanding.*”

trais da disciplina” (PAGANO; VASCONCELLOS, 2006, p. 207). Para as autoras, a falta de critérios na organização de palavras-chave dificulta o mapeamento da pesquisa em tradução no Brasil. As autoras destacam a importância de ensinar a representação da própria pesquisa por meio de palavras-chave e a realização de mapas do campo disciplinar como fonte de enriquecimento dos Estudos da Tradução e “para a conscientização do pesquisador-em-formação quanto à inserção teórico-metodológica e consequente representação de sua pesquisa, em uma linguagem comum”. (PAGANO; VASCONCELLOS, 2006, p. 234).

Alves e Vasconcellos (2016) retomaram o mapeamento de Pagano e Vasconcellos (2003, 2006) e empreenderam um estudo complementar, abrangendo teses e dissertações produzidas no Brasil, dentro do campo disciplinar dos Estudos da Tradução, compreendendo o espaço de tempo entre os anos 2006 e 2010. O levantamento foi direcionado à descrição dos diferentes métodos de pesquisa empregados nas teses e dissertações defendidas em IES brasileiras no período supramencionado. Para tanto, lançaram mão de recursos bibliométricos que possibilitaram, segundo os autores, o cotejamento dos dados coletados a partir do site Domínio Público. Ao proceder a análise quantitativa dos trabalhos identificados, os pesquisadores relatam que foram encontrados 297 trabalhos. Desses, 21 não se inseriam no campo disciplinar investigado, embora utilizassem a palavra-chave “tradução”.

A primeira constatação destacada pelos pesquisadores, cotejando os resultados encontrados com os de Pagano e Vasconcellos (2003), foi a expansão da pesquisa em tradução no período de 15 anos, ou seja, verificou-se que o número de trabalhos acadêmicos saltou de 95 para 269. “Um crescimento de mais de 180% no universo amostral, considerando-se apenas os números absolutos e sem fatorar as diferenças temporais dos dois levantamentos”. (ALVES; VASCONCELLOS, 2016, p. 385). Igualmente, o mapeamento de Alves e Vasconcellos (2016) destaca a relevância dos centros de pesquisa em tradução no Brasil e, em comparação ao estudo de Pagano e Vasconcellos (2003), revela que três grandes universidades públicas – UFSC, USP e UFMG – mantiveram sua posição privilegiada nos dois delineamentos.

Com relação à localização geopolítica das pesquisas, os autores constataram que, por região, houve uma redução na concentração das pesquisas em tradução. A região sudeste respondia por 69,5% da produção no período 1980-1990 enquanto no levantamento 2006-2010 esse percentual cai para 53,5%. O restante se pulverizou entre 4,1% na região centro-oeste, 8,6% na região nordeste, 33,8% na região sul. Concernente aos estados, os dados revelam que a concentração de trabalhos passou de seis unidades da

federação para treze. O Nordeste, onde apenas o Ceará aparece no primeiro levantamento, apresenta trabalhos também em Alagoas, Bahia e Rio Grande do Norte; e o Centro Oeste entra para a lista com Brasília.

Desde o mapeamento proposto por Pagano e Vasconcellos (2003), outros estudos vêm buscando (re)desenhar e atualizar o mapa dos Estudos da Tradução no Brasil. Nesse sentido, recortes – temáticos, temporais, etc. – têm sido propostos, como os do grupo MapTrad.

Barcelos e Malta (2020) realizaram o levantamento dos trabalhos acadêmicos de Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil que se relacionavam com o tema tradução/localização de *games*. Ao replicar parcialmente a metodologia de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016), Barcelos e Malta consideraram todas as IES constantes dos dois estudos, o que perfaz um total de 30. Os autores direcionaram as buscas para o tema tradução/localização de *games* nos respectivos repositórios das IES e no site Domínio Público.

Do total de 2.112 dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre docência sobre temas de tradução encontrados pelos autores, apenas cinco, ou 0,22% tinha relação com a localização de *games* dentro dos Estudos da Tradução. Os cinco trabalhos identificados por Barcelos e Malta (2020) pertencem à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), três ao todo; e à Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Ceará (UFC), um trabalho cada uma. De acordo com os autores, “a baixa produção acadêmica destoa da grande demanda comercial que o tema envolve” (BARCELOS; MALTA, 2020, p. 138). Dessa forma, por representar menos de 0,3% de toda a produção acadêmica dentro dos Estudos da Tradução no Brasil, os pesquisadores inferem que pode haver “um grande distanciamento entre a academia e a indústria de localização no Brasil” (BARCELOS; MALTA, 2020, p.139).

Hamilton e Malta (2021) mapearam trabalhos ficcionais e não ficcionais de autoria feminina negra anglófona das Américas e da África e sua tradução no Brasil. Para tanto, dividiram o estudo por grupos geopolíticos: Caribe, África e América do Norte. Por meio do buscador Google, palavras-chave foram utilizadas para o levantamento das informações, tais como: “escritoras negras africanas”; “escritoras negras caribenhas”; “escritoras negras norte-americanas”. Com o acesso à lista de escritoras de cada região “foi possível verificar as obras publicadas por cada uma e as respectivas traduções” (HAMILTON; MALTA, 2021, p. 27). Os autores chegaram à conclusão de que a autoria feminina negra do Caribe, da América do Norte e da África não tem ganhado a atenção das editoras e leitores brasileiros, talvez, pela escassa disponibiliza-

ção dessa literatura em português brasileiro. Asseveram que “o mercado de tradução para autoria feminina negra no Brasil parece se basear no nível de sucesso da obra no exterior” (HAMILTON; MALTA, 2021, p. 48), uma vez que “a literatura feminina negra e sua tradução [...] operam em um espaço não canônico no polissistema literário” (HAMILTON; MALTA, 2021, p. 48).

No âmbito da tradução técnico-científica, Ferreira e Malta (2022) procederam com um mapeamento sobre a Tradução Médica no Brasil dentro da janela temporal de 2006 a 2018. Por meio de buscas em ambientes virtuais como o site Domínio Público, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a ferramenta de busca Google, os autores identificaram 14 estudos que se encaixavam nos critérios de Tradução Médica. Desses, 4 eram teses e 10 dissertações, distribuídas em uma janela temporal de 14 anos, sendo que o primeiro trabalho localizado pela busca data de 2002 e o último de 2016. Ferreira e Malta (2022) ressaltaram que 100% dos autores dos estudos localizados utilizaram a Linguística de Corpus em suas pesquisas. Do total de estudos analisados, cinco utilizaram corpus paralelo, quatro usaram corpus comparável, dois utilizaram corpus comparável e paralelo e dois não traziam informações sobre os corpora.

Ao mapear os Estudos da Tradução no Brasil, Pagano e Vasconcellos (2003) deram o primeiro passo no delineamento do perfil da pesquisa em tradução no país. As pesquisadoras, inclusive, desafiam a produção de novos mapeamentos com diferentes olhares e abordagens incluindo mapeamentos da pesquisa em tradução em outros campos disciplinares. É justamente isso o que este estudo propõe.

3 Metodologia

Neste trabalho, lança-se mão de metodologias de compilação, armazenamento e cotejamento de corpora, especificamente, compostos por trabalhos acadêmicos produzidos por IES brasileiras contemplando a tradução no binômio linguístico espanhol ⇔ português. Condicionada à tecnologia, a Linguística de Corpus (LC) “permite não somente o armazenamento de corpora, mas também sua exploração” (BERBER SARDINHA, 2000, p. 334).

É relevante lembrar que o projeto de pesquisa ao qual este estudo se vincula prevê duas análises, uma quantitativa e outra qualitativa. Para tanto, foi compilado um corpus composto por dois subcorpora: (i) títulos, palavras-chave e resumos de (ii) TCC, dissertações e teses. Este trabalho é dedicado, especificamente, aos resultados quantitativos.

3.1 A coleta dos dados

3.1.1 Coleta de dados referente à produção de TCC

No primeiro caso (TCC), inicialmente realizou-se uma sondagem preliminar no site do Ministério da Educação (MEC), por meio da ferramenta e-MEC,⁷ para identificar as IES que possuíam cursos específicos de Tradução Espanhol. O levantamento iniciou-se pelo menu de pesquisa do e-MEC. A plataforma oferece as seguintes opções: Consulta Interativa, Consulta Textual, Consulta Avançada, e por IES Extintas. Neste estudo, optou-se pela Consulta Textual, uma vez que permite a escolha por Mantenedora, IES ou Curso de Graduação. A busca foi efetuada por “curso de graduação” e no campo “nome do curso” foram inseridas, primeiramente, as palavras “tradução espanhol”, juntas e entre aspas. Essa tentativa inicial não retornou nenhum registro. O passo seguinte foi proceder a mesma pesquisa, retirando as aspas, o que resultou na identificação de três ocorrências, sendo duas referentes à Universidade de Brasília (UnB) e uma referente à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), os dois únicos cursos de graduação de tradução espanhol do país.

Uma vez identificadas as IES, o levantamento quantitativo da produção acadêmica de graduação referente ao curso Letras Tradução Espanhol iniciou-se pelo site Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM),⁸ que na sua página permite a escolha de pesquisa por Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) – de especialização ou de graduação, além do campo geral de buscas. Na aba geral de busca, foi inserida, primeiramente a palavra-chave “Tradução Espanhol” e depois “tradução” e “espanhol”.

O mesmo procedimento foi realizado para a busca pelos trabalhos na UFPel. Inicialmente, no site da universidade, buscou-se por biblioteca, o que direcionou a investigação para o ambiente digital Pergamum.⁹ No ambiente digital inseriu-se as palavras-chave “tradução espanhol” juntas, com e sem aspas. O site não retornou nenhum resultado. Como a busca foi infrutífera, solicitou-se à coordenação do curso, via e-mail, o envio dos TCC. Na ocasião, a coordenação se prontificou a enviar os TCC referentes ao ano de 2019, afirmando que esses eram os únicos disponíveis em formato digital no momento. Assim, foi possível compilar apenas TCC de Tradução Espanhol da IES relacionados àquele ano. A coordenação esclareceu, ainda, que além dos TCC enviados

⁷ e-MEC disponível em <http://emec.mec.gov.br/>

⁸ Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília disponível em <https://bdm.unb.br/>. Último acesso em: 5 Jul 2020

⁹ Pergamum. Disponível em: <https://pergamum.UFPel.edu.br/pergamum/biblioteca/>. Acesso em: 03 maio 2020.

por e-mail, havia um trabalho referente ao ano de 2018. No ano de 2017 não houve concluinte, e no que tange aos trabalhos anteriores a 2017 (dois), segundo a coordenação, não seria possível acessá-los pois foram entregues em papel à biblioteca. A coordenação informou também que o processo de digitalização dos trabalhos do curso Tradução Espanhol da UFPel ainda estava em andamento.

Uma vez realizadas as buscas nas IES que ofereciam especificamente cursos de Tradução espanhol, a pesquisa foi expandida para as Instituições que constavam do levantamento realizado junto ao site e-MEC e dos trabalhos de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016). Considerou-se que as IES presentes nos dois mapeamentos (2003; 2016) são referência metodológica para o presente estudo e, portanto, importantes para a produção de dados comparativos, como por exemplo, cotejar e conferir se as IES citadas em tais levantamentos apresentam produção acadêmica relacionada ao par linguístico espanhol ⇔ português.

3.1.2 Coleta de dados referente à produção de dissertações e teses

Para a coleta dos dados referentes a dissertações e teses, estabeleceu-se um padrão de pesquisa para todas as IES identificadas nos estudos anteriores (*i. e.* PAGANO; VASCONCELLOS, 2003; ALVES; VASCONCELLOS, 2016 e e-MEC), começando pelo repositório digital de cada uma para, em seguida, realizar a investigação nos ambientes da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD),¹⁰ no site Domínio Público, além do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.¹¹ Para a localização de cada repositório procedeu-se uma busca no Google por meio das palavras “repositório + o nome da IES”. Uma vez no ambiente virtual dos repositórios de cada IES, a pesquisa seguiu o mesmo roteiro, começando pela inserção das palavras “tradução” e “espanhol” juntas com e sem aspas e, posteriormente, cada uma em separado nas abas de busca iniciais de cada plataforma. Os resultados de cada ambiente virtual foram compilados e salvos em planilhas do programa Excel, o que mais tarde possibilitou a triangulação dos dados. Nas planilhas, foram organizadas colunas para registro das informações de cada documento, conforme Alves e Vasconcellos (2016). As colunas foram ordenadas da seguinte forma:

Data de Publicação – data em que cada trabalho foi publicado no ambiente digital. Cabe ressaltar que, na maioria das vezes os sites disponibilizavam apenas o ano de publicação. Ocorreu também de, em alguns momentos, não haver distinção entre data

¹⁰ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

¹¹ CAPES disponível em: <http://www.capes.gov.br/>

de publicação e data de defesa. Nesses casos, optou-se por replicar nos dois campos (publicação e defesa) a única data disponível no site em questão.

Data de Defesa – referente à data de conclusão e defesa do trabalho.

Título;

Orientador;

Resumo – resumo em português

Resumen – resumo em espanhol;

Abstract – resumo em inglês;

Resumé – resumo em francês;

Palavras-chave – palavras-chave em português;

Palabras clave – palavras-chave em espanhol;

Keywords – palavras-chave em inglês;

Mots-clés – palavras-chave em francês;

Tipo acadêmico – TCC, Dissertação ou Tese;

Instituição (IES);

TXT nome dos respectivos arquivos dos resumos salvos em formato TXT.

4 Resultados

Uma vez organizados os dados coletados nos repositórios das IES e nos sites de conteúdo universal (Domínio Público, BDTD e CAPES), foi possível verificar as vinculações por instituição, por nível acadêmico, sua geolocalização, por estado e região e, por fim, a distribuição espaçotemporal da produção das IES em todo o país referente à tradução envolvendo o par linguístico português ⇔ espanhol.

Foram localizados, inicialmente, 349 trabalhos acadêmicos de graduação, mestrado e doutorado, em 28 universidades e faculdades públicas e privadas de todo o país. A pesquisa realizada no e-MEC encontrou 22 cursos referentes à busca com o termo “Tradução”, e 449 cursos em relação ao termo “Espanhol”. Considerando os números totais de cursos de graduação no Brasil (37.962),¹² infere-se que aqueles relacionados ao idioma Espanhol representam 1,18% do total de cursos de graduação do país. Vale ressaltar que a busca com 449 registros inclui os cursos específicos de Tradução Espanhol ofertados exclusivamente pela UnB e UFPel, conforme e-MEC.

As IES listadas nos trabalhos de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016) foram cruzadas com as 28 cotejadas neste levantamento, totalizando 42 IES constantes dos três levantamentos e que possuíam trabalhos dentro do

¹² Censo Educacional 2018 disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf

escopo desta pesquisa. No Quadro 1, a seguir, encontram-se as Instituições catalogadas nos períodos de 1980-1990 e 2006-2010, conforme os mapeamentos de Pagano e Vasconcellos (2003); e Alves e Vasconcellos (2016), respectivamente, e aquelas listadas pelo e-MEC. Curiosamente, ao realizar o cruzamento de dados, a PUC-SP aparece como a única IES presente nas três listas.

Quadro 1 – Instituições de Ensino Superior por mapeamento

IES	Estado	Região	e-MEC	Pagano; Vasconcellos (2003)	Alves; Vasconcellos (2016)
FMU	SP	SE	X		
FUNECE	CE	NE			X
PUC-MG	MG	SE			X
PUC-RIO	RJ	SE		X	X
PUC-RS	RS	SUL		X	X
PUC-SP	SP	SE	X	X	X
UCS	RS	SUL		X	X
UECE	CE	NE			X
UEM	PR	SUL			X
UEPB	PB	NE			X
UERJ	RJ	SE			X
UFAL	AL	NE			X
UFBA	BA	NE			X
UFPA	PA	N			X
UFC	CE	NE			X
UFES	ES	SE			X
UFF	RJ	SE			X
UFG	GO	CO	X		
UFJF	MG	SE	X		X
UFMG	MG	SE		X	X
UFMS	MS	CO			X
UFOP	MG	SE	X		
UFPB	PB	NE	X		
UFPEL	RS	SUL	X		
UFRGS	RS	SUL		X	X
UFRJ	RJ	SE		X	X

UFRN	RN	NE			X
UFSC	SC	SUL		X	X
UFSCAR	SP	NE	X		
UFSM	RS	SUL			X
UFU	MG	SE	X		
UGF	RJ	SE			X
UnB	DF	CO	X		X
UNESP	SP	SE			X
UNICAMP	SP	SE		X	X
UNILA	PR	SE	X		
UNIMEP	SP	SE	X		X
UNIOESTE	RS	SUL			X
UNISANTOS	SP	SE	X		X
UNISO	SP	SE			X
UPM	SP	SE			X
USP	SP	SE		X	X

Fonte: Maia (2021, p. 124-126).

Com os dados catalogados, foi possível sua organização por região, por IES, temporalidade e nível.

4.1 Resultados por região

Sob a perspectiva regional, a região Sul revela-se como a mais produtora. No período entre 1996 e 2020, as IES do Sul publicaram 115 ou 34,85% do total de trabalhos nos três segmentos em análise (TCCs, Dissertações e Teses) distribuídos em nove IES.

Por sua vez, a região Centro-oeste figura como a segunda de maior produção acadêmica, respondendo por 31,82%, ou 105 trabalhos. O número é emblemático, já que a região possui apenas duas IES no conjunto total desta pesquisa. O resultado foi fortemente impactado pela produção de TCC registrada no curso de Tradução Espanhol da UnB (85), além de 18 dissertações.

A terceira região com maior número de trabalhos acadêmicos foi a Sudeste, com 74 trabalhos ou 22,42% do total. A região se destaca, ainda, pelo fato de possuir o maior número de IES que produziram pesquisa em tradução espanhol ⇔ português no período, dez ao todo.

A região Nordeste, com seis Instituições, produziu 31 trabalhos acadêmicos (9,39% do total). Na região Norte foram encontrados cinco trabalhos, todos produzidos na UFPA, conforme mostrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de trabalhos por nível, IES e região geopolítica

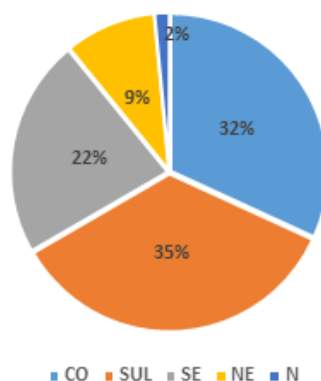
IES	TCC	DISS	TESE	UF	REGIÃO	TOTAL
UnB	85	18	-	DF	CO	103
UFSC	2	49	25	SC	SUL	76
USP	-	26	6	SP	SE	32
UFRGS	4	12	6	RS	SUL	22
Unicamp	1	7	4	SP	SE	12
UFMG	-	4	7	MG	SE	11
UFPB	6	1	2	PB	NE	9
UNESP	-	9	-	SP	SE	9
UFC	3	5	-	CE	NE	8
UFPeI	6	2	-	RS	SUL	8
UFBA	-	4	2	BA	NE	6
UFPA	0	3	2	PA	N	5
UEPB	4	-	-	PB	NE	4
UECE	-	3	-	CE	NE	3
UFU	-	3	-	RJ	SE	3
UFMS	-	2	-	MS	CO	2
PUC-SP	-	-	2	SP	SE	2
UFES	-	2	-	ES	SE	2
UFPR	1	1	-	PR	SUL	2
UNIOESTE		2	-	PR	SUL	2
UNILA	-	1	1	PR	SUL	2
UFRN	-	-	1	RN	NE	1
PUC-RJ	-	-	1	RJ	SE	1
UFF	-	1	-	RJ	SE	1
UFSCAR	-	1	-	SP	SE	1
UNISINOS		-	1	RS	SUL	1
UFSM	-	1	-	RS	SUL	1
UNILASALLE		1	-	RS	SUL	1
TOTAL	112	158	60			330

Fonte: Adaptado de Maia (2021, p. 128-129).

Conforme Tabela 1, os trabalhos acadêmicos estão distribuídos por treze estados e o Distrito Federal, compreendendo todos da região Sul – Rio Grande do Sul,

Santa Catarina e Paraná; todos da região Sudeste – Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo; um da região Centro-oeste, Mato Grosso do Sul mais o Distrito Federal; quatro da região Nordeste – Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia e Ceará; e um da região Norte, Pará. Percentualmente, por região do país, os números ficam assim distribuídos:

Figura 1 – Gráfico com a porcentagem representativa da produção acadêmica por região



Fonte: Os autores (2022)

Conforme Figura 1, observa-se que 89% da produção acadêmica está concentrada nas regiões Sul, Centro-oeste e Sudeste. E, no caso da região Centro-oeste, tal posição se dá devido ao forte impacto da produção da UnB, resultado atribuído ao fato de a IES possuir um curso de graduação específico em Letras Tradução Espanhol, o que a coloca como uma das instituições que mais produzem TCC na área no país.

4.2 Resultados por IES (Públicas e Privadas)

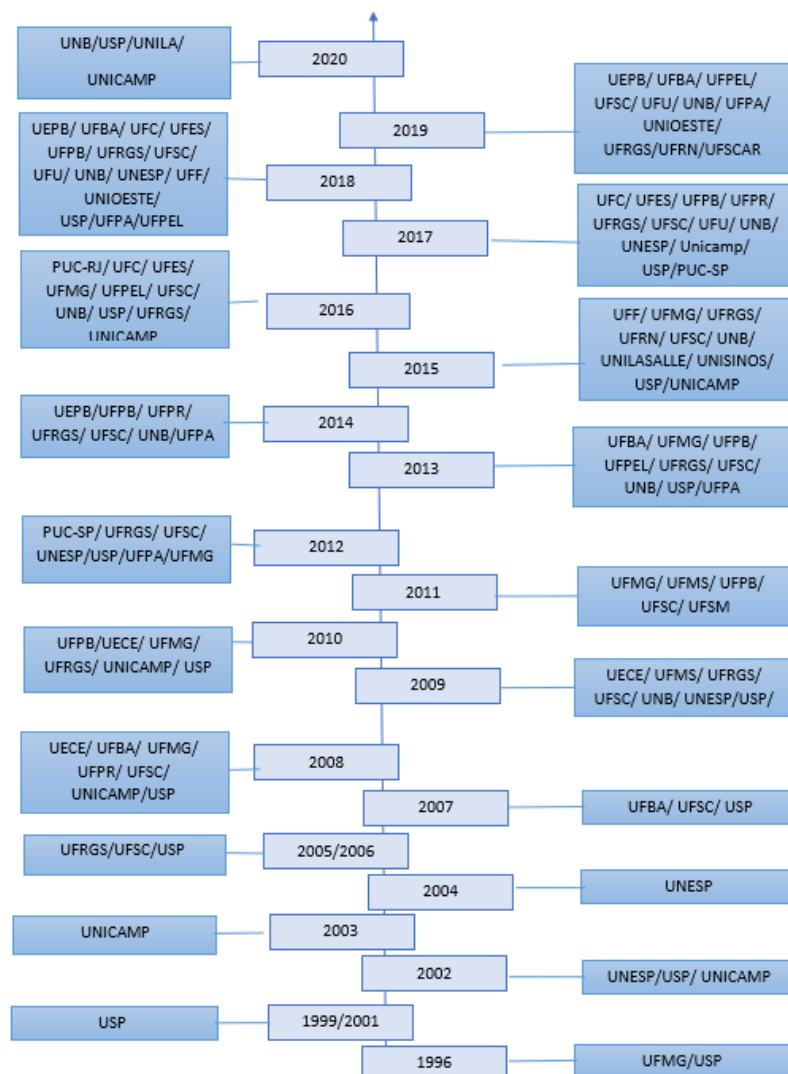
Ao se analisar a origem da produção acadêmica, observa-se que a maior parte é de IES públicas (85,71%). Do total, dezoito (64,29%) são IES federais (UnB, UFSC, UFRGS, UFMG, UFPB, UFC, UFBA, UFPel, UFU, UFPA, UFMS, UFES, UFPR, UFRN, UNILA, UFSCAR, UFSM, UFF,) duas municipais (USP e UNICAMP) ou 7,14%, e quatro (14,29%) são estaduais (UECE, UEPB, UNIOESTE, UNESP). As IES privadas respondem por 14,29%, e representam um total de quatro instituições. Essa forte incidência de produção acadêmica relacionada aos Estudos da Tradução em português ⇔ espanhol nas IES públicas ratifica a importância desse tipo de instituição para a produção acadêmico-científica no país.

4.3 Resultados por temporalidade

Levando em consideração o recorte temporal deste estudo, ou seja, de 1996 a 2020, a UFMG e a USP são as pioneiras em trabalhos acadêmicos no par linguístico português ⇔ espanhol, com os primeiros estudos datando de 1996. O trabalho locali-

zado no ano de 1996, na UFMG, corresponde a uma tese de doutorado, cujo título é “Percursos críticos e tradutórios da nação: Argentina e Brasil”; e o trabalho da USP no mesmo ano corresponde a uma dissertação de mestrado, cujo título é “Reescrita de uma reescrita: tradução comentada de uma reescrita de Reinaldo Arenas a usina/el central”. A partir de então, outras IES passam a produzir trabalhos, conforme mostra a linha do tempo representada pela Figura 2:

Figura 2 – Linha do tempo da produção acadêmica por ano/IES



Fonte: Maia (2021, p. 132).

Depois de 1996, abre-se uma janela de três anos sem nenhuma produção registrada. Os trabalhos voltam a aparecer somente em 1999, sendo que durante os três anos subsequentes (1999 a 2001) apenas a USP publica trabalhos. Em 2000 não houve registro de nenhum trabalho em nenhuma IES.

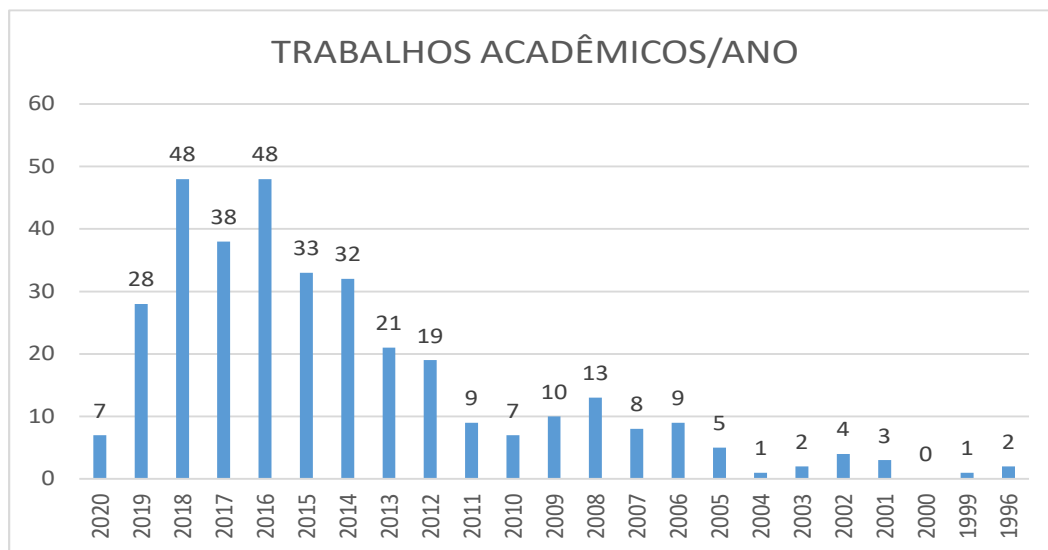
No que concerne à frequência com que as IES aparecem a cada ano, constata-se que a USP é a instituição com maior incidência, tendo produzido trabalhos acadêmicos

no par português $\Leftrightarrow$ espanhol em 15 anos do período definido nesta pesquisa; seguida da UFSC (14); UFRGS (11); UnB (9); e UFMG (8). O ano de 2018 foi o período em que mais IES produziram trabalhos dentro do escopo desta pesquisa, 15 instituições ao todo.

As instituições do Nordeste iniciam sua produção a partir de 2007, sendo que em 2012 não há registro de publicação alguma na região. Em relação à região Sul, o primeiro registro de trabalho ocorre em 2005 e a partir de então, dentro da janela temporal desta investigação, produziu trabalhos acadêmicos em todos os anos, com exceção do ano de 2020. As IES da região Sudeste estiveram presentes em todos os anos investigados, exceto o ano 2000. As IES do Centro-oeste tiveram trabalhos publicados nos anos de 2008, 2011 e em todos os anos a partir de 2013 até 2020. A região Norte (UFPA) publicou trabalhos entre os anos de 2012 e 2014; e em 2018 e 2019.

Dentro do critério temporal, a distribuição da produção acadêmica registrada revela que a pesquisa em tradução espanhol $\Leftrightarrow$ português nas IES brasileiras obteve seu melhor desempenho quantitativo nos anos de 2016 e 2018, com um total de 48 trabalhos publicados, o que equivale a 13,8% do total de trabalhos compilados neste estudo; em seguida, aparece o ano de 2017, com 38 trabalhos (10,8%); e 2015, com 33 (9,4%). Reitere-se que os anos de 2019 e 2020 encontram-se incompletos e não refletem a realidade, considerando que os repositórios não estavam atualizados no momento em que a pesquisa foi realizada, mesmo após atualização realizada em outubro de 2020, ano em que o Brasil já se encontrava em meio à pandemia de Covid-19.

Figura 3 – Número de trabalhos acadêmicos produzidos no período de 1996 a 2020

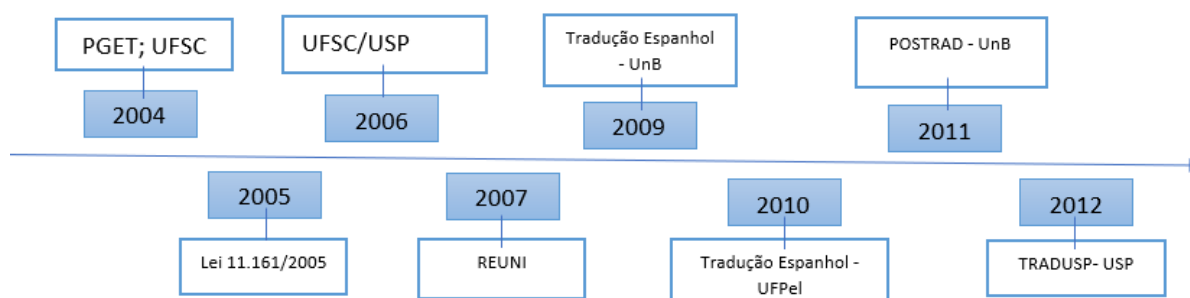


Fonte: Maia (2021, p. 135).

Conforme mostrado na Figura 3, há uma expansão da pesquisa em tradução no par linguístico espanhol $\Leftrightarrow$ português nos últimos 15 anos. Registra-se um *boom* de produção acadêmica a partir de 2014, ainda que já se observe uma curva ascendente

a partir de 2012. Tal crescimento na produção acadêmica pode ter sido reflexo da criação de três programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil - a Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC criada em 2004; a Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da UnB, criada em 2011; e a Pós-Graduação em Tradução da USP (TRADUSP) criada em 2012. Além disso, aventa-se o impacto da edição da lei 11.161/2005¹³ que versa sobre a oferta obrigatória de língua espanhola no ensino médio brasileiro e que, de fato, passou a vigorar em 2010. Outro ponto passível de observação é a criação de cursos de graduação pelo Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (REUNI)¹⁴, ocasião na qual foram criados novos cursos de Tradução (*e.g.* UFPB, UFU) e de tradução espanhol, especificamente (*e.g.* UnB, UFPel).

Figura 4 - Linha do tempo criação de programas de pós-graduação e cursos de graduação em tradução pós-REUNI



Fonte: Maia (2021, p. 136).

Nos anos de 2017 e 2018, observa-se que o número de TCCs puxou para cima o resultado nesse período, com 19 e 24 trabalhos respectivamente ou 50%, do total, em ambos os anos; e 23 trabalhos em 2016, 47,9% do total no ano. Os resultados comprovam o impacto da graduação da UnB.

4.4 Resultados por nível acadêmico

Quando os dados são observados sob o viés do nível acadêmico, observa-se um comportamento peculiar, principalmente no que se refere ao forte impacto da produção da UnB nos dados. Porém, tal impacto se deve, majoritariamente, devido à existência do curso de Bacharelado em Tradução Espanhol, no qual foram realizados inúmeros TCCs, porém, sem nenhuma tese.

Por outro lado, outras IES com forte influência nos números, UFSC, USP e UFMG, por exemplo, apresentam maior produção em nível de mestrado e doutorado e

¹³ Revogado pela lei nº 13.415, de 2017. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 31 mar 2021.

¹⁴ Para mais informação: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 31 mar 2021.

nenhuma produção em nível de graduação. Nesse sentido, vale à pena, em um futuro, estudar o impacto da graduação da UnB em Programas de pós-graduação em tradução de outras IES, haja vista que no centro-oeste não há nenhum programa que ofereça doutorado na área. Na Tabela 2, os números absolutos e relativos podem ser conferidos por nível e por IES.

Tabela 2 – Números relativos e porcentagem de trabalhos em tradução espanhol ↔ português por nível (graduação, mestrado e doutorado) e por IES

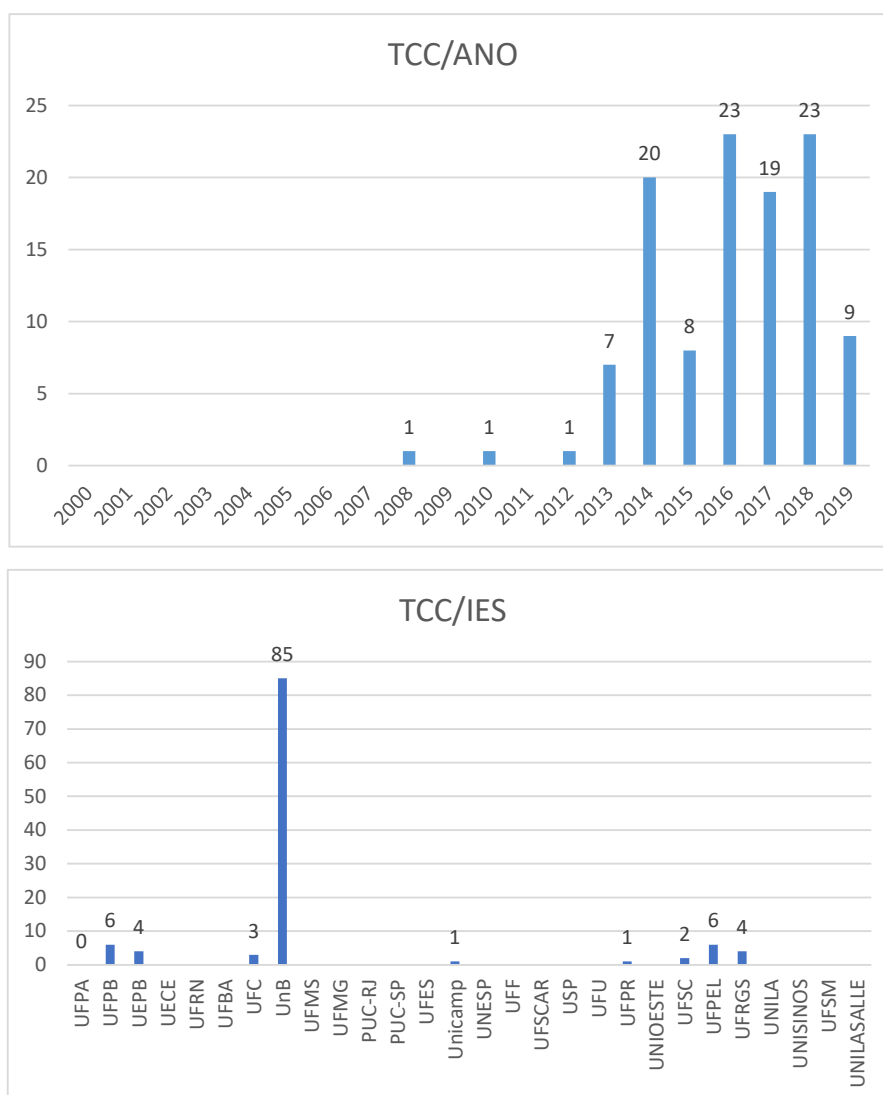
IES	TCC	%	DISS	%	TESE	%	TOTAL	%
UFPA	0	-	3	1,89	2	3,33	5	1,51
UFPB	6	5,35	1	0,63	2	3,33	9	2,72
UEPB	4	3,57	-	-	-	-	4	1,21
UECE	-	-	3	1,89	-	-	3	0,9
UFRN	-	-	-	-	1	1,66	1	0,03
UFBA	-	-	4	2,53	2	3,33	6	1,81
UFC	3	2,67	5	3,17	-	-	8	2,42
UNB	85	75,8	18	11,39	-	-	103	31,21
UFMS	-	-	2	1,26	-	-	2	0,6
UFMG	-	-	4	2,53	7	11,66	11	3,33
PUC-RJ	-	-	-	-	1	1,66	1	0,3
PUC-SP	-	-	-	-	2	3,33	2	0,6
UFES	-	-	2	1,26	-	-	2	0,6
Unicamp	1	0,89	7	4,43	4	6,66	12	3,63
UNESP	-	-	9	5,69	-	-	9	2,72
UFF	-	-	1	0,63	-	-	1	0,3
UFSCAR-	-	-	1	0,63	-	-	1	0,3
USP	-	-	26	16,45	6	10	32	9,69
UFU	-	-	3	1,89	-	-	3	0,9
UFPR	1	0,89	1	0,63	-	-	2	0,6
UNIOESTE	-	-	2	1,26	-	-	2	0,6
UFSC	2	1,7	49	31,01	25	41,66	76	23
UFPEL	6	5,35	2	1,26	-	-	8	2,42
UFRGS	4	3,57	12	7,59	6	10	22	6,66
UNILA	-	-	1	0,63	1	1,66	2	0,6
UNISINOS	-	-	-	-	1	1,66	1	0,3
UFSM	-	-	1	0,63	-	-	1	0,3
UNILASALLE	-	-	1	0,63	-	-	1	0,3
TOTAL	112		158		60		330	

Fonte: Maia (2021, p. 137-138).

Os números constantes da Tabela 2 foram separados e analisados por nível. Ao realizar um corte por tipo de trabalho acadêmico, constata-se que, relativamente aos TCC, o melhor ano de produção foi 2016, com 23 TCC produzidos, 22% do total. Os anos de 2014, com 21 TCC (20,1%) e 2017 com 19 (18,2%) também se mostraram produtivos.

Como já afirmado neste trabalho, a UnB é a IES que mais produziu TCC (85), ou 75,8% do total. Depois a UFPel e a UFPB, com seis produções cada ou 5,35% do total. Em terceiro está UFRGS e UEPB com quatro trabalhos (3,57%). A Figura 5 a seguir representa os números relativos por ano e por IES.

Figura 5 – Número de TCC produzidos por ano e por IES no período de 1996-2020



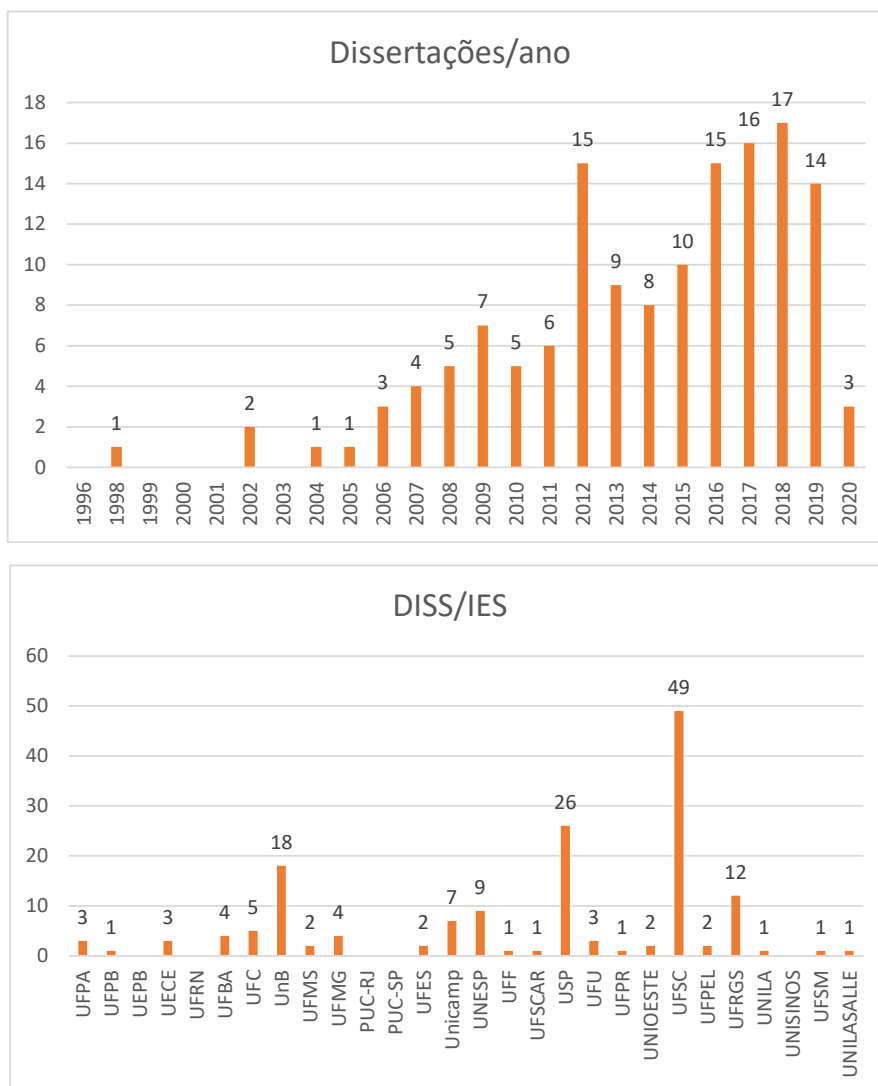
Fonte: Maia (2021, p. 139-140).

Relativamente aos trabalhos de mestrado, 2017 foi o ano mais produtivo com 18 dissertações defendidas, 11,7% do total. O segundo melhor ano foi 2016, com 17 trabalhos de mestrado (11,1% do total); e em terceiro, os anos de 2012 e 2018 contabilizaram

16 dissertações cada, o equivalente a 10,4% do total.

A UFSC é a IES que mais produziu dissertações sobre tradução no par português ⇔ espanhol (49), ou 31,1% do total de 158 dissertações. A USP vem em seguida com 26 dissertações, o equivalente a 16,45% do total; e a UnB aparece em terceiro com 18 dissertações, ou 11,39% do total. Destaque-se que nas três instituições há programas específicos de pós-graduação em tradução, o que comprova o impacto positivo na produção acadêmica. A Figura 6 representa os números relativos por ano e por IES.

Figura 6 - Número de dissertações produzidas por ano e por IES no período de 1996-2020



Fonte: Maia (2021, p. 141).

Por fim, no que se refere à produção de teses, 2015 foi o ano que mais registrou defesas (13), ou 24,5% do total de teses. 2016, 2017 e 2018 vêm em seguida com sete trabalhos (13,20%), quatro (7,54%) e seis teses defendidas (11,32%) respectivamente.

A UFSC figura como a Instituição com mais teses (22) ou 41,5% do total, seguida

da UFMG com 7 (13,2%) e UFRGS e USP em terceiro com 5, ou 9,4% das teses. Aqui, novamente se destaca o impacto positivo de programas de pós-graduação (PPG) específicos de tradução (PGET/UFSC, TRADUSP/USP) ou linhas de pesquisa fortes em produção acadêmica, caso da UFMG com o Laboratório Experimental de Tradução (LETRA).

5 Discussão

Ao cotejar os resultados deste estudo com os de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016), nota-se que UFSC, USP e UFMG aparecem nas primeiras posições como as IES que mais produziram trabalhos acadêmicos nos dois estudos supramencionados. A UnB, que neste estudo figura como a mais produtora, não aparece no levantamento de Pagano e Vasconcellos (2003) e no estudo de Alves e Vasconcellos (2016) é a sexta em números totais de trabalhos acadêmicos relacionados à tradução no Brasil de um modo geral.

Ressalte-se que os trabalhos de Pagano e Vasconcellos (2003; 2006) e de Alves e Vasconcellos (2016) contemplam apenas trabalhos de mestrado e doutorado, enquanto este estudo contempla um nível a mais, a graduação. A inclusão dos TCCs é importante, uma vez que, em pesquisas futuras, será possível averiguar quais estudos iniciados na graduação encontraram espaço nos PPG.

No que concerne aos TCCs, verifica-se que o *boom* de trabalhos acadêmicos de graduação no par linguístico português ⇔ espanhol ocorre em 2014, com 21 TCCs defendidos; e posteriormente em 2016 e 2017 com 23 e 19 trabalhos, respectivamente. Tal fluxo, não por acaso, coincide com os primeiros anos em que começaram a ser produzidos os primeiros TCCs do curso de Tradução Espanhol da UnB. Em 2019 e 2020, apesar do contexto anteriormente citado de não atualização dos repositórios institucionais das IES e da pandemia de Covid-19, foram registrados onze e oito trabalhos, respectivamente.

Com relação às regiões geopolíticas, a primeira constatação é a de que a região Sul foi a que registrou maior produção acadêmica, seguida da região Centro-oeste. Nos estudos de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016) a região Sudeste apresentou melhor desempenho sobre a região Sul. Em Pagano e Vasconcellos (2003) a região Sudeste responde, sozinha, por 69,5% da produção acadêmica; e em Alves e Vasconcellos (2016) responde por 53,5%. No presente estudo, a região Sul assume a liderança com 35%, seguida pelo centro-oeste com 32%. Percebe-se então uma inversão entre as duas regiões. Vale destacar ainda que, entre 1996 e 2019, há um maior equilíbrio na distribuição da pesquisa entre as regiões do país.

Por Unidade da Federação (UF), Pagano e Vasconcellos (2003) registram uma concentração da produção acadêmica em seis UFs (Santa Catarina, São Paulo, Minas

Gerais, Rio Grande do Sul, Ceará e Rio de Janeiro), enquanto que no levantamento de Alves e Vasconcellos (2016), a concentração expande-se para 12 UFs (Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo). No presente estudo são 13 os estados, mais o Distrito Federal, nos quais foram localizados trabalhos acadêmicos (Pará, Bahia, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina).

Referente ao mapeamento de Pagano e Vasconcellos (2003), a distribuição das teses e dissertações pelas diferentes IES revela que há uma concentração de produção acadêmica em quatro universidades federais (UFMG, UFSC, UFRJ e UFRGS), duas universidades estaduais (UNESP – *campi* Rio Preto e Araraquara – e UECE), duas municipais (USP, UNICAMP), e três universidades católicas (PUC-SP, PUC-RIO e PUC-RS). Neste estudo, a IES que mais produziu no par linguístico português $\Leftrightarrow$ espanhol foi a UnB. Isso talvez ocorra devido à alta produção de TCC resultados do curso de graduação de Tradução Espanhol da instituição. Para efeitos de comparação entre os dois estudos, se retirarmos a produção da graduação da UnB, resta um saldo de 18 dissertações de mestrado, o que coloca a IES abaixo da UFSC (com 25 teses e 49 dissertações) e da USP (com seis teses e 26 dissertações); se igualando à UFRGS (doze dissertações e seis teses) e pouco acima da UFMG (4 dissertações e sete teses), contabilizando 18 e 11, respectivamente.

A UFRJ, mencionada no trabalho de Pagano e Vasconcellos (2003) como uma das quatro IES federais que mais produziram, não aparece no presente levantamento referente ao par português $\Leftrightarrow$ espanhol. Já, Unesp, Unicamp e UECE, aparecem, em números totais de dissertações e teses com 9, 12 e 3, respectivamente.

Por fim, apesar de a comparação ser assimétrica – os estudos de Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016) abrangem a tradução de um modo geral – tal proposição revela dados importantes, como a nova configuração geopolítica envolvendo os Estudos da Tradução no Brasil, já que se há trabalhos específicos de tradução espanhol $\Leftrightarrow$ português, seguramente haverá outros trabalhos com outros pares e diferentes modalidades de tradução. Por outro lado, mostra o lugar dos estudos sobre tradução espanhol $\Leftrightarrow$ português e o espaço que vem conquistando, além de lacunas a serem preenchidas.

6 Considerações finais

Este trabalho se propôs a realizar um mapeamento quantitativo-bibliométrico da produção acadêmica, em nível de graduação, mestrado e doutorado, produzida pelas IES brasileiras, especificamente envolvendo a tradução no binômio espanhol $\Leftrightarrow$ português, no período de 1996 a 2020. O ponto de partida para o estudo foram os mape-

amentos realizados por Pagano e Vasconcellos (2003) e Alves e Vasconcellos (2016).

O levantamento quantitativo permitiu identificar aspectos sobre a tradução português ⇔ espanhol no Brasil, bem como a descoberta de particularidades que possibilitaram conceber cenários e o contexto em que se inserem os Estudos da Tradução nesse par linguístico. Ademais, percebe-se que, paulatinamente, o lugar dedicado pelas IES à tradução espanhol ⇔ português vem aumentando. A análise temporal permitiu identificar, por exemplo, a expansão da pesquisa nos últimos 15 anos.

Os números indicam que o *boom* de produção acadêmica de tradução relacionada aos estudos hispânicos ocorre a partir do ano 2012. Um reflexo, talvez, da criação de PPG *stricto sensu* no Brasil, tais como PGET, POSTRAD e TRADUSP, além do impacto da edição da lei 11.161/2005 e do REUNI. Esse último possibilitou a criação de cursos de Tradução (*e.g.* UFPB, UFU) e, especificamente, de tradução espanhol (*e.g.* UnB, UFPel), cujas instituições vêm despontando como importantes promotores de pesquisa sobre tradução no referido par linguístico.

Geograficamente, as regiões Centro-oeste e Sul concentram o maior volume da produção acadêmica no referido par linguístico e UFMG e USP são as pioneiras em trabalhos acadêmicos dentro do escopo deste estudo. Verifica-se também que as IES públicas são as maiores indutoras de tal produção acadêmica, constatação que corrobora e justifica que se dedique apoio e suporte às instituições de ensino superior públicas como maiores promotoras da investigação acadêmica no país.

Por fim, tanto neste estudo como nos citados anteriormente, registrou-se uma falta de padronização na indexação das palavras-chave nas pesquisas inseridas nos Estudos da Tradução, tanto por parte de autores como por parte das próprias IES nas respectivas plataformas digitais. Assim, a busca por trabalhos acadêmicos pode, portanto, ter sido prejudicada por essa falta de padronização. Igualmente, sugere-se a padronização no uso de metalinguagem para que a área possa ser mapeada de forma mais sistematizada e mais confiável, como já aventavam Pagano e Vasconcellos (2006).

Referências

ALVES, Daniel; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Metodologias de pesquisa em Estudos da Tradução: uma análise bibliométrica de teses e dissertações produzidas no Brasil entre 2006-2010. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 375-404, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000200375&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 dez. 2021

BARCELOS, Luis Gustavo N.; MALTA, Gleiton. A tradução/localização de videogames: Um mapeamento das pesquisas realizadas em instituições de ensino superior brasileiras entre 1998 e 2018. *Belas Infíéis*, v. 9, n. 4, p. 127-144, 29 jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v32i0p116-137>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*.

DELTA. 2000, v. 16, n. 2, p. 323-367. ISSN 1678-460X. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>. Acesso em: 11 mar. 2021

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei Nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Brasília, DF, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em: 04 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Nº 013. Brasília: Ministério da Educação, 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/342/portaria-capes-n-13>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *E-MEC*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. Brasília: INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 fev. 2020

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.161/05 de 5 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola no país. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161impressao.htm. Acesso em: 04 abr. 2020

CAMARGO, Katia Aily Franco de; FRANCO AIXELÁ, Javier- Análise Bibliométrica da Pesquisa em Estudos da Tradução e Interpretação (ETI) em Nível de Doutorado no Brasil. *Cadernos de Tradução*, v. 39, n. 2, p. 116-145, ago. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/jshcTjxKTVwpQRyssNVzpMb/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

DA SILVA, Márcia Regina; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que atuam no campo. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, v. 2, n. 1, p. 110-129, 9 jun. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42337>. Acesso em: 10 abr. 2020.

ESQUEDA, Marileide D. (Org.) *Estudos bibliométricos e cientométricos da tradução: tendências, métodos e aplicações*. Curitiba: CRV, 2020.

FERREIRA, Fábio; MALTA, Gleiton. *Medical translation: a mapping of studies carried out in Brazilian higher education institutions from 2006 to 2018*. 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2657>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GENTZLER, Edwin. *Teorias Contemporâneas da Tradução*. 2. ed. rev. São Paulo: Madras, 2009.

GUERINI, Andreia.; TORRES, Marie- Hélène Catherine; COSTA, Walter. Carlos. (Org.). *Os Estudos da Tradução no Brasil nos séculos XX e XXI*. Tubarão: Copiart, 2013. Disponível em: <https://ppgpoet.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/andreiaguerinimarie-helenewaltercarlososetudosdatraducaonobrasilnosseculosxxexxi2013.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020

HAMILTON, Norma Diana; MALTA, Gleiton. Literatura negra feminina e tradução: mapeando (in)visibilidades. In: HAMILTON, Norma Diana; HARDEN, Alessandra. Ramos de Oliveira. (Org.) *Tradução como prática de resistência e inclusão: vozes femininas negras*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021, p. 15-52.

HOLMES, James. The Name and Nature of Translation Studies. *Translated! Papers*

on Literary Translation and Translation Studies. Amsterdam: Rodopi, 1988 [1972].

MACHADO, Raimundo das Neves. Análise cientométrica dos estudos bibliométricos publicados em periódicos da área de biblioteconomia e ciência da informação (1990 – 2005). *Perspectivas em Ciências da Informação*, v. 12, n. 3, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/1918/1/5.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021

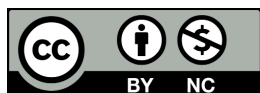
MAIA, Kátia Fabiana Chaves. *Tradução Espanhol < = >Português: um mapeamento da produção acadêmica em nível de graduação, mestrado e doutorado realizada PELAS/ NAS Instituições de Ensino Superior Brasileiras no período de 1996 a 2019*. Mestrado em Estudos da Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41531>. Último acesso em 5 jan. 2022.

PAGANO, Adriana; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. *DELTA*. 2003, v. 19, n. esp., p. 1-25. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502003000300003>. Acesso em: 12 nov. 2021

PAGANO, Adriana.; VASCONCELLOS, Maria. Lúcia. “Formando” futuros pesquisadores: palavras-chave e afiliações teóricas no campo disciplinar estudos da tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 207-237, abr. 2006. ISSN 2175-7968. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/6863/6414>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RIBEIRO, Henrique César Melo. Bibliometria: quinze anos de análise da produção acadêmica em periódicos brasileiros. *Biblios*, n 69, 2017, p. 1-20. DOI 10.5195/biblios. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/biblios/n69/a01n69.pdf>. Acesso em: 10 mai.2021

VASCONCELOS, Yumara Lúcia. Estudos Bibliométricos: Procedimentos Metodológicos e Contribuições, *Revista de Ciências Jurídicas*, 2015. UNOPAR Londrina, v. 15, n. 2, p. 211-220, set. 2014. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/juridicas/article/view/307>. Acesso em: 7 de fev. 2021.



LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA DAS PARÊMIAS NA TRADUÇÃO DO PAR LINGÜÍSTICO ESPANHOL / PORTUGUÊS

Vanessa Pereira da Fonseca¹

Luís Carlos Ramos Nogueira²

Resumo: O presente trabalho compreende um estudo contrastivo dos Enunciados Fraseológicos, mais especificamente dos provérbios, no par linguístico espanhol/português da obra *La Familia de Pascual Duarte*. Os objetivos se concentraram em mapear tais provérbios no texto de partida e identificar no texto de chegada as estratégias do tradutor para dizê-los novamente. Para tanto, adotou-se a perspectiva da (Re)enunciação fraseológica de Ramos-Nogueira (2017). A metodologia guiou-se por uma classificação dos provérbios tradicionalmente conhecidos e àqueles passíveis de corresponder a uma criação do autor, devidamente definidos e contextualizados. As parêmiias se revelaram como um importante instrumento de representação da oralidade e da sabedoria popular no estilo literário de Camilo José Cela.

Palavras-chave: Tradução; Espanhol-português; Paremiologia; Provérbios; *La Familia de Pascual Duarte*.

Abstract: This work comprises a contrastive study of the Phraseological Statements, more specifically the proverbs in the Spanish/Portuguese language pair of the novel *La Familia de Pascual Duarte*. The objectives focus on mapping the proverbs in source text and identifying in the target text the translator's strategies for saying them again. For this purpose, the perspective of phraseological (re)enunciation by Ramos-Nogueira (2017) was adopted. From the mapping of these units in the work under analysis, a classification of traditionally known proverbs and those likely to correspond to an author's creation was carried out. Subsequently, information was collected regarding the selected units. Throughout the work, a broad use of proverbial paremia was identified in order to support the hypothesis that paremiias are important instruments of representation of orality and popular wisdom in the literary style of Camilo José Cela.

Keywords: Translation; Spanish-Portuguese; Paremiology; Proverbs; *La Familia de Pascual Duarte*.

¹ Estudante de graduação do curso de Letras Tradução Espanhol da Universidade de Brasília (UnB) - vanessa.fonseca05@hotmail.com.

² Doutor em Linguística Geral e Teoria da Literatura e professor do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB), com pesquisa voltada para a fraseologia contrastiva, teoria da tradução, tradução pedagógica, ensino de espanhol para tradutores em formação, tradução literária e tradução relacionada com a cultura - luiscarlos.lucanog@gmail.com.

Introdução

O presente trabalho integra as atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa (Re)enunção Fraseoparemiológica (ReEnunfrapa) e foi gerado no âmbito do Programa de Iniciação Científica. Seu foco recai sobre a análise contrastiva das parêmiias do par linguístico espanhol-português, com ênfase na variante brasileira como língua de chegada. Concretamente, trata-se de um estudo dos provérbios presentes na obra *La Familia de Pascual Duarte*, de Camilo José Cela (1916-2002), a partir de uma perspectiva dos Estudos da Tradução.

Cela é autor habilidoso em tecer uma malha textual recheada de grande parte das informidades citadas por Berman (2007) e que, no fim das contas, convergem para a criação de um estilo próprio, reconhecido mundialmente pela sua excelência e coroado, merecidamente, com o Nobel de Literatura de 1989. Na arte de tecer tal malha o autor se vale, entre outras estratégias, das Unidades Fraseoparemiológicas (UF) para isso. Em um terreno tão fértil e tão rico em detalhes, procuraremos realizar um recorte no âmbito das parêmiias e o uso que o autor faz dessas unidades na obra analisada.

A parêmia entendida como arquilexema que abriga várias subcategorias, está presente na comunicação humana desde tempos imemoriais. Este fato se comprova facilmente se tomarmos como exemplo Os Provérbios de Salomão (século X a.C). Sua presença pode ser identificada com a mesma facilidade nas grandes obras, dos grandes mestres da literatura.

Se considerarmos como referência a literatura da língua espanhola, ponto de partida do par linguístico deste trabalho, é possível reconhecer a presença da parêmia em obras tão remotas quanto icônicas. É o caso do Quixote de Miguel de Cervantes, publicado pela primeira vez em 1605, ou ainda *A Celestina*, cuja autoria é atribuída a Fernando de Rojas, durante o século XV. No primeiro exemplo, o personagem Sancho Panza se comunica, na maioria das vezes, por meio de parêmiias e com tal habilidade em seu manuseio, ao ponto de obter o reconhecimento de seu próprio amo, D. Quixote. No segundo exemplo, as parêmiias funcionam como uma espécie de fio condutor na construção dos personagens, já que cada um deles pode ser identificado por meio do tipo de frase que costuma proferir.

Ainda que estabelecer uma comparação entre os autores não seja um dos objetivos a que nos propomos, salta aos olhos a coincidência que os une quanto à representação da sabedoria popular. Cela, tal como Cervantes e De Rojas, em sua destreza ao manipular a língua espanhola, utiliza as parêmiias, sobretudo, para trazer à luz um conhecimento secular, salientando aspectos culturais reconhecidos universalmente, tais como a religião e a mitologia, entre outros. Ao mesmo tempo, apresenta-nos um ambiente rural, tipicamente espanhol em que, pela boca de seus personagens, propõe aos seus leitores uma espécie de desafio. Desse modo, estes são convidados a identificar e decifrar um generoso número de construções fixas, sob o formato da parêmia que, ele, o autor, trata de criar e plasmar em sua malha textual.

Todo esse jogo linguístico realizado por meio das parêmiás, presentes na obra de Cela, representam uma dificuldade que, a princípio, o tradutor não é capaz de mensurar até que comece, de fato, sua primeira leitura exploratória e se dê conta dos problemas reais a serem solucionados durante sua tarefa. Nessa perspectiva, nosso objetivo geral é reconhecer e interpretar as parêmiás presentes na obra de Cela, bem como procurar identificar em sua tradução para o português, quais estratégias foram utilizadas para (re) enunciar essas unidades.

A partir do objetivo geral estabelecido, é preciso rever conceitos e teorias incorporados aos Estudos da Tradução em uma época em que essa área ainda dava seus primeiros passos na pesquisa científica e se apoiava com alguma exclusividade na linguística, sendo considerada por Vinay e Darbelnet como uma disciplina exata (Cf. MOUNIN, 1975 [1963]). Quiçá, essa estratégia adotada, provavelmente em busca de credibilidade e respeito na comunidade científica tenha funcionado bem a princípio, levando-se em conta o momento pelo qual passava Os Estudos da Tradução. Entretanto, hoje em dia já não faz mais sentido seguir adotando o termo equivalência, em sua acepção mais dura e sem alguma reflexão, ao menos no que se refere à tradução literária e à tradução das unidades fraseoparemiológicas, de um modo especial.

Entendemos que o termo equivalência limita a tradução dessas unidades, uma vez que nem sempre um provérbio, recorte que aqui adotamos para nossa pesquisa, poderá contar com um equivalente na língua de chegada. Newmark (1992 [1987]) já considerava infeliz o termo “equivalência” por indicar uma aproximação e não uma totalidade. Talvez, por esse motivo, esse autor tenha considerado três versões para esse termo em seus procedimentos de tradução, tais como: equivalente cultural; equivalente funcional; equivalente descritivo. Além disso, é preciso lembrar que a equivalência é tão somente um entre os sete procedimentos de tradução propostos Vinay e Darbelnet (1995 [1958]). Ainda assim, parece ter havido uma concentração de esforços sobre o termo “equivalência” enquanto que, na mesma proporção, foram negligenciados os outros procedimentos.

Snell-Hornby (1999) refuta o uso do termo *equivalence*. Para essa autora, trata-se de uma falácia o pensamento de que haveria uma simetria entre as línguas e que isso permitiria uma equivalência. Para ela, *equivalence* tem sido usado na linguagem técnica de diversas ciências exatas, assim como no âmbito do vocabulário geral e dessa maneira, com uma acepção híbrida, foi introduzido no universo da tradução. Na matemática, por exemplo, *equivalence* indica simetria absoluta e reversibilidade. Para o fraseólogo Zuluaga-Ospina, (2001) as equivalências são unidades de texto e nem sempre coincidem com as correspondências, que são unidades do sistema. Esse autor prefere o termo “correspondência” por defender que a equivalência é algo unidirecional, isto é, funciona do texto de partida para o texto de chegada, mas a relação contrária não se estabelece.

Tampouco nos interessa a correspondência formal de Catford (1980), por dizer

respeito à relação entre as categorias gramaticais e encontrar-se ainda muito mais presa aos rigores da pesquisa linguística daquela época do que aberta às peculiaridades da tradução de um texto literário. Assim, preferiremos o simples termo “correspondência” por nos oferecer uma noção de aproximação, de adequação. O dicionário *Houaiss* nos apresenta as seguintes acepções para o termo “correspondente”: que corresponde; que apresenta analogia, similitude; que se adequa a; conveniente, adequado.

Após essa reflexão, preferimos adotar a *(Re)Enunciação Fraseológica*, uma perspectiva mais ampla, defendida por Ramos-Nogueira (2017) em sua tese doutoral relacionada às locuções. Seu lema é que qualquer UF, de um modo ou de outro, pode ser enunciada novamente. Esse pesquisador do universo fraseoparemiológico e sua interface com os Estudos da Tradução argumenta que:

A (re)enunciação fraseológica representa mais que a mera substituição de uma unidade por outra. Ademais, abriga uma ampla gama de possibilidades de incorporação de uma unidade original a outra língua. Tais possibilidades podem variar entre: encontrar uma locução correspondente na língua-alvo, total ou parcialmente; encontrar na língua-alvo um único lexema que seja capaz de resumir a locução original, sob o risco de que tal ação possa gerar alguma perda de sua expressividade; servir-se da paráfrase para explicar a locução original, sob o risco de incorrer em uma tradução exagerada; conservar parte ou toda a locução original, como produto do empréstimo de um ou mais termos – nesses casos são bem-vindas as notas explicativas; criar uma locução na língua-alvo, como produto do decalque, mesmo que carente de fixação e convencionalização; ou em último caso, omitir a locução e apresentar alguma forma de compensação textual por sua perda. O certo é que sempre haverá uma forma de (re)enunciar a locução em seu novo contexto. Sempre haverá uma maneira de dizê-la novamente, ainda que não seja a ideal, a perfeita. Todas essas possibilidades se resumem a (re)enunciação. (RAMOS-NOGUEIRA, 2017, p. 211).³

Para levar a cabo nosso trabalho estabelecemos uma ordem das prioridades a serem tratadas. Antes de tudo, é preciso conhecer um pouco do autor e de sua obra. Em segundo lugar, é igualmente importante esclarecer que as parênticas fazem parte do acervo linguístico e cultural de uma comunidade de falantes (de qualquer que seja a

³ Tradução nossa para o original em espanhol: “la (re)enunciación fraseológica representa más que la mera sustitución de una unidad por otra. Es más, alberga una amplia gama de posibilidades de incorporación de una unidad original a otra lengua. Dichas posibilidades pueden variar entre: encontrar una locución correspondiente en la lengua meta, total o parcialmente; encontrar en la lengua meta un único lexema que sea capaz de resumir la locución original, so pena de que tal acción pueda generar alguna pérdida de su expresividad; servirse de la paráfrasis para explicar la locución original, so pena de incurrir en una sobre traducción; conservar parte o toda la locución original, como producto del préstamo de uno o más términos– en estos casos son bienvenidas las notas explicativas–; crear una locución en la lengua meta, como producto del calco, aunque que carente de fijación y convencionalización; o en último caso, omitir la locución y presentar alguna forma de compensación textual por su pérdida. Lo cierto es que siempre habrá una forma de (re)enunciar la locución en su nuevo contexto. Siempre habrá una manera de decirla nuevamente, aunque no sea la ideal, la perfecta. Todas esas posibilidades se resumen a ‘(re)enunciación’”

língua). São construções que representam seus habitantes no que se refere à sua visão de mundo, seus valores, suas crenças, suas tradições, enfim, sua cultura como um todo. Marcam uma época e integram passado e presente. Do mesmo modo, é fundamental conhecer um pouco da história da paremiologia, por meio de seus estudiosos mais destacados. Realizadas as reflexões necessárias, passamos a apresentar os resultados obtidos, seguidos de nossas considerações finais.

1 Sobre o autor e sua obra

A obra que aqui analisamos foi o primeiro livro em prosa do espanhol Camilo José Cela (1916-2002), publicado pela primeira vez em 1942 e figura entre os mais traduzidos da língua espanhola. A versão brasileira utilizada neste trabalho foi realizada por Janer Cristaldo e corresponde à segunda edição publicada pela Editora Bertrand Brasil, em 1989.

La Familia de Pascual Duarte é fundadora de uma vertente da literatura espanhola do século XX conhecida como Tremendismo. Trata-se de um estilo, célebre pelo tom exagerado com o qual retrata os fatos e os personagens da vida real. Muitas vezes melancólico e existencialista, o Tremendismo apresenta protagonistas (e antagonistas) que se movem num ambiente hostil e marginalizado. Tudo é feito à propósito, com a intenção de chocar o leitor com um realismo extremo e fatalista que, invariavelmente, dialoga com outros gêneros espanhóis, tais como a novela picaresca, o naturalismo e o romance social.

Em breves palavras, a trama se resume ao histórico de um assassino primitivo e violento, vítima da própria sorte. Condenado à morte pela morte de sua mãe, Pascual Duarte, protagonista e narrador do romance ao mesmo tempo, conta o drama de sua vida desde a infância, da cela onde espera pela sua execução. Exposto à violência do pai, que o espancava com frequência e aos abusos da mãe alcoólatra, Pascual Duarte é incapaz de controlar sua própria impulsividade e imprudência. Isso pode ser notado quando sente uma “sensação de alívio” correndo nas veias depois de matar sua mãe.

Cela dá voz a um homem do campo que habita a região da Extremadura (ES). Rude, extremamente violento e incapaz de se relacionar com seus semelhantes, ele se expressa por meio da única referência que conhece, a natureza. O autor é coerente ao oferecer ao protagonista-narrador outra possibilidade de comunicação: o uso das parênticas. Entre algumas unidades fraseoparemiológicas, o uso dos provérbios muitas vezes se apresenta como forma eficaz de enunciar o pensamento de Pascual Duarte.

Afinal de contas, para um homem parco de letras e de conhecimentos como é o protagonista de nossa história, um provérbio parece ser umas das formas mais eficazes de enunciar o seu pensamento. Nessa perspectiva, o provérbio cumpre perfeitamente esse papel, já que se trata, majoritariamente, de uma tradição oral, repetida no discurso de determinada comunidade linguística e transmite uma verdade, desde que haja um

acordo tácito entre seus membros que sejam capazes de reconhecer seu significado conotativo.

O autor, reconhecido pela sua capacidade de reproduzir em suas obras a naturalidade da fala de seus personagens, é mestre em emprestar seu talento literário tanto para representar o homem da grande metrópole – como bem o faz em *La Colmena*, quanto o homem do campo, como o faz em *La Familia de Pascual Duarte*, base deste estudo.

2 Paremiografía e paremiologia

O início dos estudos paremiológicos acontece a partir do nascimento da paremiografía, cujos registros existem desde a Idade Média, e tem por finalidade a conservação das parêmiias por meio da compilação e da sistematização desses enunciados. Desde então, foram realizadas compilações com diversos critérios de classificação.

Tomemos como exemplo o trabalho precursor *Refranes que dicen las viejas tras el fuego*, do Marquês de Santillana, Íñigo López de Mendoza, em 1541. Vale mencionar o dicionário *Tesoro de la lengua castellana o española*⁴, de Sebastián Covarrubias Orozco, publicado em 1611, ou ainda *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, de Gonzalo Correas, pela editora Castalia, do ano 2000, mas publicado pela primeira vez em 1627, entre tantos outros. A bem da verdade, é preciso dizer que sempre houve interesse pelas parêmiias como parte integrante do discurso humano, e sua presença se faz notar desde a existência das comunidades anteriores ao nascimento de Cristo, passando pela Idade Média, pelo Renascimento, até a contemporaneidade.

Atualmente, devido ao desenvolvimento da tecnologia, é possível aplicar vários critérios em uma única compilação. Como exemplo, podemos citar o *Refranero Multilingüe*⁵ do Instituto Cervantes, por meio do qual é possível realizar a busca por idioma, tipo de parêmia, tema (ideia chave) e por palavra. Apesar de sua longa existência, há ainda espaço para a expansão e o aperfeiçoamento das atividades paremiográficas, tendo em vista a disponibilidade de ferramentas tecnológicas que possibilitam a utilização de vários critérios de classificação das compilações das parêmiias, assim como a facilidade de seu acesso.

De acordo com Sevilla Muñoz (2012), a paremiologia, em seu sentido mais original, pode ser definida como uma disciplina que tem por objeto de estudo as parêmiias sob vários enfoques: linguístico, tradutológico e didático. Segundo essa autora, a paremiologia moderna nasce no século XX, com a obra *The Proverb*, de Archer Taylor, publicada inicialmente em 1931, desenvolvendo-se e consolidando-se a partir de então. No que diz respeito à paremiologia espanhola, ela se inicia a partir da teoria de Casares ([1950]/1992), com seu livro *Introducción a la lexicografía moderna*. Desde o início, a

⁴ Esta obra se encontra digitalizada e está disponível em: https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/del-origen-y-principio-de-la-lengua-castellana-o-romance-que-oy-se-vsa-en-espana-compuesto-por-el-0/html/00918410-82b2-11df-acc7-002185ce6064_12.html

⁵ <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Default.aspx>

paremiologia conta com um grande número de estudiosos em diversos países, além de universidades, centros de pesquisa, fundações, instituições de língua, associações interessadas na conservação do acervo popular.

Desde então, tem-se buscado uma definição conceitual do objeto de estudo da disciplina, as parêmias, não sem antes haver alguma discordância entre os fraseoparemiólogos quanto à terminologia a ser utilizada para se referir ao seu objeto de estudo. O próprio Casares (1992), considera que é preciso atribuir o estudo dos *refranes* à paremiologia, guardados os devidos cuidados quanto à alternância dos termos *refrán* e *proverbio* em língua espanhola e sua correspondência em português. Apesar de não haver uma clara distinção entre um e outro tanto em dicionários espanhóis quanto brasileiros, o fato é que sempre houve certa confusão terminológica envolvendo ambos os termos.

Abolata (2016) nos adverte sobre a resistência à definição e categorização que possuem os *refranes*, considerando o uso desse termo em espanhol. Já que os dicionários acabam por entender refrão como provérbio e vice-versa, sem nos oferecerem esclarecimentos suficientes para qualquer distinção com alguma fundamentação plausível, é preciso aprofundar um pouco mais essa pesquisa.

O’Kane (1959) *apud* Abolata (2016) afirma que ainda na Espanha da Idade Média, notava-se nitidamente a diferença no uso dos termos: *proverbio* era adotado para designar uma sabedoria sentenciosa e *refrán* para se referir ao dito popular. Em outras palavras, *refrán* se referiria ao que se encontrasse no âmbito do oral e popular, enquanto que o *proverbio* se localizaria no âmbito do culto e erudito.

O certo é que, considerando o universo da tradução envolvido neste trabalho, é preciso salientar que, por mais tentadora que se apresente a possibilidade, a correspondência ideal para *refrán* em português, não é “refrão”, como tão natural soa aos ouvidos. Trata-se de uma ilusão na qual queremos acreditar, talvez por parecer ser um caminho mais lógico e, provavelmente, motivada pelo traiçoeiro tema dos falsos cognatos, tão presente no par linguístico espanhol-português. Mas, é preciso lembrar ainda que no âmbito dos Estudos da Tradução, esse caminho mais fácil fatalmente nos conduziria a um problema maior. Em seus estudos, Chacoto (2010; 2012) assevera que no português lusitano, o termo mais adequado para se referir a uma parêmia seria *provérbio*, especialmente aquela de cunho popular, da qual não se sabe o autor. Já Cruz (2020) afirma, categoricamente, que a equivalência para *refrán* no português brasileiro é “provérbio”. Desse modo, o termo “provérbio” que aqui utilizaremos em português corresponderá, sempre, a *refrán*, em espanhol.

Entretanto, Muniz (2020) ressalta que é preciso ter cuidado com o uso do termo “provérbio” em território brasileiro. Essa autora nos lembra que, se por um lado, há uma tendência na área científica da utilização de “provérbio” para designar uma parêmia; por outro, é importante perceber a falta de distinção que há no que diz respeito aos termos “provérbio” e “dito” entre os falantes comuns da língua. Para Muniz (*op.*

cit.), “provérbio” está vinculado a um saber que está escrito, que remete, ainda que intuitivamente, a uma dimensão sagrada e de valor bíblico (*Diz-me com quem andas e te direi quem és*). Na mão contrária, estariam os “ditos” relacionados ao burlesco, ao festivo, sem ligações diretas com o solene (*Água mole em pedra dura tanto bate até que fura*).

Ainda sobre o tema dos termos adequados para designar as unidades paremiológicas, Casares (1992) considera que há uma zona não muito bem definida entre as locuções e os *refranes* propriamente ditos. Essa zona seria confusa e estaria povoada de gírias, expressões e frases proverbiais. Entretanto, o próprio Casares trata de esclarecer o que são frases proverbiais e o que são *refranes*. O primeiro tipo seria de uso vulgar e expressaria uma sentença a título de verdade (*Cada uno hace de su capa un sayo*). O segundo caso configura “uma frase completa e independente, que num sentido direto e alegórico, e geralmente em forma sentenciosa e elíptica, expressa um pensamento relacionado à experiência, ao ensino, à admoestação, etc.”⁶ (p.192). *Dios le ayuda a quien madruga* é um exemplo do autor para este último caso.

Zuluaga (1980) opta por um termo mais amplo: *enunciado*, em detrimento de outros. Para esse autor, *enunciado* é, “antes de tudo, o produto linguístico de um ato de fala” (p.191). Assim, subdivide os enunciados fraseológicos em duas categorias: 1) frases (clichês: *Cómo no*; fórmulas: *Érase una vez*; ditos: *Aquí fue Troya*) e; 2) textos (refrãos: *Cria cuervos y te sacarán los ojos*; *Al buen; entendedor, pocas palabras bastan*; *El hombre propone y Dios dispone*).

Carneado Moré (1982) e Tristá Pérez (1985) *apud* Corpas Pastor (1996) utilizam o termo *expressões fraseológicas*, que abriga refrãos, provérbios, clichês e outras formações (*Chivo que rompe tambor con su pellejo paga*), sob alguma influência dos estudos de Casares, na Espanha e dos antigos estudos soviéticos que, por sua vez, influenciaram Casares.

Já Corpas Pastor (1996) dedica a Esfera III de seu esquema fraseoparemiológico para tratar do termo mais amplo *enunciados fraseológicos* que, por sua vez se subdivide em: a) parêmsias (1. Enunciados de valor específico: *Las paredes oyen*; *Ahí duele*; 2. Citações: *El hombre es un lobo para el hombre*; 3. Refrãos: *Por la boca muere el pez*; *Un día es un día*) e b) Fórmulas rotineiras: 1. Discursivas: *¿Qué hay?*, *Hasta luego*, *A eso voy*; 2. Psicossociais: expressivas: *Lo, siento, y Lo creo, Ni hablar, Dios se lo pague, Qué se le va a hacer, ¡A mí, plin!*; comissivas: *Ya te apañaré*; diretivas: *Largo de aquí, Tú dirás, No es para tanto*; assertivas: *Por mis muertos, No te digo*; rituais: *¿Qué es de tu vida*; *Le saluda atentamente*; miscelânea: *Pelillos a la mar*.

A realidade que se conhece hoje é de que a paremiologia é uma disciplina que se encontra em pleno processo de consolidação, com um número crescente de estudiosos que pesquisam e contribuem para o desenvolvimento dessa área no âmbito científico. O

⁶ Tradução nossa para o original em espanhol: *una frase completa e independiente, que en sentido directo o alegórico, y por lo general en forma sentenciosa y elíptica, expresa un pensamiento -hecho de experiencia, enseñanza, admonición, etc.-*.

termo *paremiologia* funciona como um guarda-chuva que abriga um generoso número de subcategorias. Justamente por encontrar-se ainda em processo de consolidação há, entre os paremiólogos, algum desencontro quanto à terminologia utilizada para denominar as categorias que configuram o objeto de estudo dessa disciplina.

Não obstante, revela-se importante definir o que parece ser um consenso entre os estudiosos sobre o que é uma parêmia, além de apresentar sua taxonomia. Disso nos ocuparemos no tópico seguinte.

3 Parêmiias: provérbios e refranes

O termo “parêmia” se origina do grego clássico *παροιμία*. Sevilla Muñoz (2013, p. 106) nos ensina que “uma parêmia é uma unidade fraseológica (UF) constituída por um enunciado breve e sentencioso, que corresponde a uma oração simples ou composta, que esteja fixa na fala e faça parte do acervo sociocultural de uma comunidade”⁷

Segundo Hasmik Baghdasarián (2017, p. 495), “a parêmia é um tipo de texto culturalmente marcado, onde se refletem os estereótipos nacionais de conduta, os códigos culturais característicos de um povo [...] são unidades lógicas que expressam um juízo”⁸

3.1 Taxonomia das parêmiias

Quanto à definição e classificação das parêmiias, existem hoje diversas propostas, que levam em consideração vários aspectos, sejam eles formais, semânticos e pragmáticos.

De acordo com Sevilla Muñoz e Crida Álvarez (2013), as parêmiias podem ser classificadas, observando-se sua origem (conhecida ou anônima) e seu uso (culto ou popular). Dentre os tipos de parêmiias, podemos citar: aforismo, frase proverbial, locução proverbial, dialogismo e provérbio.

- **Aforismo:** de origem conhecida, de uso culto e alto grau de fixação. São sinônimos de aforismo as máximas, apotegmas e sentenças.
Exemplo: *Conócete a ti mismo* (atribuído a Tales de Mileto).
- **Frase proverbial:** de origem anônima e de uso popular, possui estrutura unimembre, não contem elementos mnemotécnicos, baseia-se na experiência e possui valor de verdade universal, podendo apresentar elementos de humor.
Exemplo: *Solo se vive uma vez*.

⁷ Tradução nossa para o original em espanhol: *Una paremia es una unidad fraseológica (UF) constituida por un enunciado breve y sentencioso, que corresponde a una oración simple o compuesta, que se ha fijado en el habla y que forma parte del acervo socio-cultural de una comunidad hablante.*

⁸ Tradução nossa para o original em espanhol: *La paremia es un tipo de texto culturalmente marcado, donde se reflejan los estereotipos nacionales de conducta, los códigos culturales característicos de un pueblo[...] son unidades lógicas que expresan un juicio..*

- **Locução proverbial:** de origem anônima e de uso popular. É flexível quanto ao tempo verbal, baseia-se na experiência e possui valor de verdade universal, podendo apresentar elementos de humor.
Exemplo: *Juntarse el hambre con las ganas de comer.*
- **Dialogismo:** de origem anônima e de uso popular, compõe-se de duas partes ou mais. Baseia-se na experiência e não possui valor de verdade universal, podendo apresentar elementos de humor.
Exemplo: *Dijo la sartén a la caldera: “Quítate allá, culinegra/ojinegra”.*
- **Provérbio:** de origem anônima e de uso popular, compõe-se de duas partes. Baseia-se na experiência e possui valor de verdade universal, podendo apresentar elementos de humor, em sua maioria.
Exemplo: *Perro ladrador, poco mordedor.*

Sobre a definição de *refrán*, Sevilla Muñoz (2013, p. 111) assevera que:

É uma parêmia de origem anônima e de uso popular, cuja estrutura é geralmente bimembre, com presença de elementos mnemotécnicos, com potencial presença de elementos anedóticos, baseado na experiência e com valor de verdade universal, em sua grande maioria”⁹.

Ter clareza sobre a definição e classificação das parêmias é importante para expressar que o domínio sobre tais conceitos faz parte da competência linguística e desta maneira, contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades tradutórias de um profissional da área, assim como fomenta o interesse de pesquisadores e estudantes sobre o tema.

Sendo o *refrán* aquele termo utilizado para representar as parêmias de uma forma generalizada, é fundamental para o tradutor ser capaz de reconhecer as propriedades que o caracterizam.

3.2 Características intrínsecas de um *refrán*

Para além da definição de Sevilla Muñoz (*op.cit.*) para *refrán*, García-Page Sánchez (1990) se debruça sobre as propriedades linguísticas do *refrán*, especialmente no que se refere ao componente fônico que, para esse autor, parece ser determinante na configuração da maior parte desse tipo de UF, chegando ao ponto de condicionar a presença e o comportamento das demais convenções. Assim, devido ao protagonismo

⁹ Tradução nossa para o original em espanhol: *[...]es una paremia de origen anónimo y uso popular, cuya estructura es generalmente bimembre, con presencia de elementos mnemotécnicos, con potencial presencia de elementos jocosos, basado en la experiencia y con valor de verdad universal, en su gran mayoría.*

do componente fônico, é possível que haja sacrifícios de outra ordem, como a deformação de palavras, a distorção gramatical ou léxica.

É comum que o elemento fônico contribua para o destaque de um *refrán*, ao funcionar como um inciso, dentro de uma mensagem mais extensa. Ex: “*Ahí está bien también –dijo Sancho– lo que algunos desalmados dicen: «No pidas de grado lo que puedes tomar por fuerza»; aunque mejor cuadra decir: «Mas vale salto de mata que ruego de hombres buenos»*” (CERVANTES, [1605]/2004).

Outra característica que costuma contribuir para o protagonismo do componente fônico é a versificação da frase. A utilização de rimas se destaca como um dos principais recursos na construção de um *refrán*, uma vez que ajuda a marcar o ritmo e, certamente, contribui para sua assimilação e fixação pelo falante. Ex: *Agua corriente, agua inocente; La cruz en los pechos, y el diablo en los hechos*. Isso faz sentido se levarmos em consideração que a transmissão de um *refrán* se dá, basicamente, por via oral.

Sendo a rima, juntamente com outros artifícios fônicos elementos importantes na composição do *refrán*, é possível encontrar algumas variantes de uma mesma frase, com vistas à manutenção dessa figura de linguagem. Ex: *Quien feo ama, hermoso le parece; Quien lo feo ama, bello le halla*. Da mesma forma, é possível notar que, com o objetivo de forçar uma rima ou um jogo de palavras, os nomes próprios são presença constante na formação de certos *refranes*. Ex: *Por Lázaro, laceramos; por los Ramos, bien andamos*.

Além dos aspectos fônicos, García-Page Sánchez (1997) dedica seus estudos à reflexão sobre a presença dos arcaísmos na composição dos *refranes*. Exemplo: *Quien tiene suegra, cedo le muera*. Esse autor nos lembra que um grande número de *refranes* nasceram ainda na Idade Média, quando o castelhano ainda se encontrava em um estado primitivo de sua formação.

4 Paremiologia e tradução

As parêmiias não são apenas enunciados fraseológicos com um significado conotativo. Elas representam a visão de mundo, a história e a sabedoria de uma cultura específica. Expressam-se por meio das parêmiias: os estereótipos, os códigos culturais, os culturemas próprios de uma comunidade e também aqueles conhecimentos compartilhados universalmente, às vezes populares, oriundos do conto e da fábula; outras vezes cultos, procedentes da literatura, da religião, da mitologia greco-romana, entre outras possibilidades. Dessa forma, é preciso que se reforce que a tradução das parêmiias não se resume a buscar um correspondente na língua de chegada. Há que se aprofundar no entendimento do contexto em que estão inseridas. Nesse sentido, as atividades paremiográficas se apresentam como um importante instrumento a favor dos tradutores.

Entretanto, é fundamental que o tradutor esteja consciente que, por mais que, uma grande parte das parêmiias possam encontrar alguma correspondência em português por terem sua origem numa cultura compartilhada por ambas comunidades linguísticas (espanhola e brasileira), é possível que isso não aconteça em alguns casos.

Assim, a depender do contexto no qual estão inseridas tanto o texto original quanto o texto traduzido, é possível que haja uma referência cultural que seja comum, como por exemplo, entre as línguas latinas. São exemplos desse tipo de relação de proximidade o caso do português/espanhol, ou do espanhol/francês. E, mesmo entre línguas próximas, podem existir situações em que não haja correspondências.

Nessa perspectiva, vale lembrar que é provável que algumas unidades procedentes das coplas ou da literatura espanhola podem não ter reconhecimento em solo nacional. Afinal de contas, toda unidade fraseoparemiológica, qualquer que seja ela, precisa ser repetida, encontrar acolhida e contar com alguma convencionalização entre os falantes. Isto é, qualquer unidade fraseoparemiológica precisa ter seu significado conotativo (a metáfora que representa) muito claro entre os membros de um grupo.

É, pois, tarefa do tradutor saber identificar essas unidades no texto, distinguindo entre construções livres e construções fixas; interpretar corretamente o seu significado conotativo; analisar a existência ou não de elementos culturais semelhantes entre a língua de partida e a língua de chegada para, a partir daí escolher a estratégia de tradução mais adequada. Tais estratégias são denominadas por Ramos-Nogueira (2017) como uma (re)enunciação fraseológica. Segundo esse autor, elas podem se manifestar de diversas maneiras.

Não há como negar que Ramos-Nogueira (2017) bebe da fonte dos grandes pesquisadores dos Estudos da Tradução. O autor admite que para formar seu quadro de estratégias para a tradução das UFs se inspirou nos sete procedimentos da tradução de Vinay e Darbelnet (1995); nos procedimentos técnicos de execução de Vásquez Ayora (1977); nos procedimentos de tradução de Newmark (1992 [1987]); e nos postulados de Baker (2011), entre os quais já se pode notar alguma referência a tradução das construções fixas.

Os postulados de Ramos-Nogueira (2017) servirão de base para nossa adaptação das estratégias e análise.

5 Metodologia

Em um primeiro momento procedeu-se, de modo manual, ao mapeamento das unidades da obra original (versão impressa). Infelizmente, não se tem conhecimento de um *software*, alinhado a um *corpora* que contenha uma quantidade suficiente de parêmiias para o desenvolvimento do presente trabalho.

Posteriormente, procedeu-se a uma classificação dos provérbios, em duas categorias: provérbios sedimentados na língua espanhola e aqueles passíveis de corresponder a uma criação do autor. Para esse fim, foram elaboradas duas planilhas preenchidas com informações importantes a respeito dos provérbios identificados, tais como: sua denominação em espanhol; seu significado; seu correspondente em português (caso houvesse); seu contexto na obra original e na obra traduzida; a estratégia de tradução utilizada, conforme exemplos aleatórios das tabelas a seguir.

Tabela 1 – Provérbios sedimentados na língua espanhola

Provérbios identificados no livro <i>La Familia de Pascual Duarte</i>					
Provérbio em espanhol	Contexto (LP)	Contexto (LC)	Provérbio em português (quando tiver correspondência)	Significado do provérbio	Estratégia utilizada na tradução
Por la boca muere el pez	El pez muere por la boca, dicen (p. 91)	O peixe morre pela boca, dizem (p. 67)	O peixe morre pela boca	O anzol representa o perigo de falar de forma impensada e irresponsável e denunciar a si mesmo.	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
En boca cerrada, no entran moscas	y que en boca cerrada no entran moscas (p. 91)	e que em boca fechada não entra mosca (p. 67)	Em boca fechada, não entra mosca	Mostra a utilidade de estar calado, pois o silêncio evita situações constrangedoras.	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
Fonte de pesquisa: https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Busqueda.aspx					

Fonte: Elaborado pelos autores.

Tabela 2 – Provérbios não sedimentados na língua de partida

Possíveis criações de um novo provérbio na língua de partida			
Provérbio em espanhol	Contexto (LP)	Contexto (LC)	Significado do provérbio
No hay peor odio que el de la misma sangre	En un enemigo rabioso, que no hay peor odio que el de la misma sangre (p. 62)	Em um inimigo raivoso, que não há pior ódio que o do mesmo sangue (p. 44)	Os desentendimentos entre familiares são os piores.
Todo es según nos acostumbramos	Todo es según nos acostumbramos. (p. 133)	Tudo é conforme nos acostumamos (p. 99)	Todas as situações da vida são passíveis de adaptação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No que diz respeito às estratégias tomadas como referência para a análise da tradução das parêntias, procedeu-se a uma adaptação da proposta de Ramos-Nogueira (2017), quais sejam:

- (Re)enunciação com algum tipo de correspondência: total;
- (Re)enunciação com algum tipo de correspondência: parcial;
- (Re)enunciação por meio da possível criação de uma nova parêmia na língua-alvo (decalque lexical); e
- (Re)enunciação com alguma desautomatização (por redução).

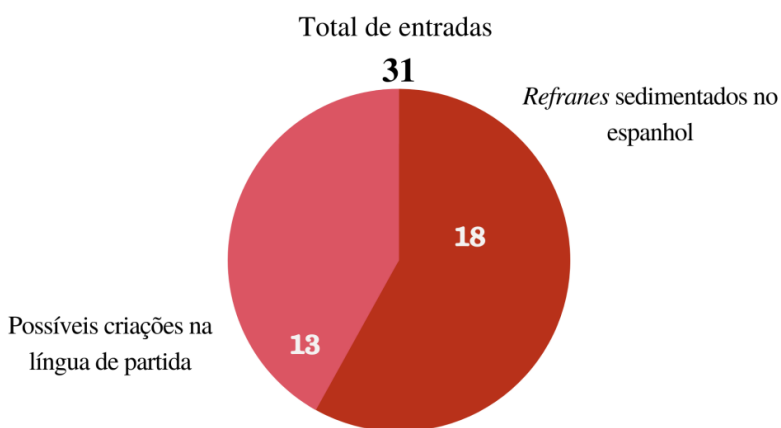
6 Resultados

A análise dos dados nos revelou questões que chamaram nossa atenção em dois quesitos: o nível de excelência no manuseio dos *refranes* espanhóis por parte do autor e as estratégias utilizadas pelo tradutor.

No que diz respeito ao primeiro quesito, notou-se um número considerável de unidades paremiológicas plasmado na obra, se considerarmos que toda a trama não ultrapassa as 194 páginas, originalmente. É preciso esclarecer ainda que o recorte realizado para esta pesquisa contempla apenas os *refranes*, excluindo-se outras categorias que compõem o objeto de estudo da paremiologia.

Desse modo, os *refranes* foram classificados em duas categorias, como já sinalizado anteriormente: a) “*Refranes* Sedimentados no Espanhol”; e b) “Possíveis Criações na Língua de Partida”, de acordo com o que se encontra representado nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Classificação dos *refranes*



Fonte: Elaborado pelos autores.

Dito de forma mais detalhada, a partir do levantamento realizado, é possível destacar um total de trinta e uma (31) entradas, sendo que dezoito (18) delas são de provérbios sedimentados na língua espanhola. Apresentamos na tabela a seguir uma relação de todos os *refranes* sedimentados na língua espanhola e identificados no texto de partida, sua representação na LC e a estratégia de (re)enunciação utilizada pelo tradutor.

Tabela 3 – Provérbios sedimentados na LP

Provérbios sedimentados no espanhol identificados no livro <i>La Familia de Pascual Duarte</i>			
	Língua de Partida (LP)	Língua de Chegada (LC)	Estratégia utilizada na tradução
1	porque todas las cosas quieren su tiempo (p. 15)	porque todas as coisas reque-rem seu tempo. (p. 7)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
2	pero como el cántaro que mucho va a la fuente acaba por romperse (p. 36)	mas como tantas vezes vai o jarro à fonte que um dia se quebra. (p. 24)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (parcial)
3	ni atajo sin trabajo (p. 36)	nem atalho sem trabalho (p. 24)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
4	y no por mucho madrugar amanece más temprano. (p. 40)	e não é por muito madrugar que amanhece mais cedo. (p. 27)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
5	yerba mala nunca muere (p. 48)	erva daninha geada não mata (p. 32)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (parcial)
6	Dios castiga sin palo y sin piedra (p. 85)	Deus castiga sem pau nem pedra (p. 63)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
7	ya se sabe, quien a hierro mata... (p. 85)	quem com ferro fere... (p. 63)	(Re)enunciação com desautomatização por redução
8	el que se pica... (p. 91)	quem se pica... (p. 68)	(Re)enunciação com desautomatização por redução
9	El pez muere por la boca (p. 91)	O peixe morre pela boca (p. 67)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
10	quien mucho habla mucho yerra (p. 91)	quem muito fala muito erra (p. 67)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
11	en boca cerrada no entran moscas (p. 91)	em boca fechada não entra mosca (p. 67)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
12	a lo hecho pecho (p. 127)	malfeito, chorar não é proveito (p. 94)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (parcial)
13	nunca segundas partes fueran buenas. (p. 125)	nunca as segundas partes foram boas (p. 93)	(Re)enunciação por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo (decalque)
14	a la vejez viruelas (p. 127)	“depois de velho, pegou sarampo”. (p. 95)	(Re)enunciação por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo (decalque)
15	puse buena cara al mal tiempo (p. 154)	fiz boa cara ao mau tempo (p. 116)	(Re)enunciação por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo (decalque)

16	nadie nace sabiendo.(p. 124)	ninguém nasce sabendo (p. 92)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
17	el tiempo todo lo cura (p. 138)	o tempo cura tudo (p. 103)	(Re)enunciação com algum tipo de correspondência (total)
18	mujer de parto lento y con bigote... (p. 41)	mulher de parto lento e com bigode... (p. 28)	(Re)enunciação por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ainda desse total de trinta e uma (31) entradas, treze (13) delas foram identificadas como possíveis criações de um novo *refrán* pelo autor, por apresentarem quase todas as características desse tipo de unidade. Apresentamos na tabela a seguir uma relação de todos os *refranes* não sedimentados na língua espanhola. Em outras palavras, são possíveis criações do autor, as quais apresentamos, seguidas de sua representação na LC e a estratégia de (re)enunciação utilizada pelo tradutor.

Tabela 4 – Possíveis criações do autor

Possíveis criações na língua de partida		
	Contexto (LP)	Contexto (LC)
01	que no hay peor odio que el de la misma sangre (p. 62)	que não há pior ódio que o do mesmo sangue (p. 44)
02	que ni el amor ni el odio fueran cosa de un día (p. 63)	pois nem o amor nem o ódio são coisas de um dia (p. 44)
03	El vino no es buen consejero. (p. 91)	O vinho não é bom conselheiro (p. 67)
04	Todo es según nos acostumbramos. (p. 133)	Tudo é conforme nos acostumamos (p. 99)
05	me pareció más conveniente la poda que el pulido. (p. 16)	me pareceu mais conveniente a poda do que o polimento. (p. 8)
06	Hágase lo que está escrito en el libro de los Cielos. (p. 19)	Faça-se o que está escrito no livro dos Céus. (p. 11)
07	Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer (p. 25)	O mesmo couro temos todos os mortais ao nascer (p. 15)
08	que la confianza es lo que pierde a los valientes (p. 36)	a confiança é o que perde os valentes (p. 24)
09	la única manera de no mojarse es no estando a la lluvia (p. 39)	a única maneira de não se molhar é não sair na chuva (p. 26)
10	¡La mujer que no llora es como la fuente que no mana, que para nada sirve, o como el ave del cielo que no canta! (p. 62)	A mulher que não chora é como a fonte que não mana, que para nada serve, ou como a ave do céu que não canta (p. 44)
11	con un ojo en la vela mientras descansa el otro. (p. 131)	com um olho de sentinela enquanto descansa o outro. (p. 97)
12	Para nada nos vale el apretar el paso al vernos sorprendidos en el medio de la llanura por la tormenta. (p. 116)	De nada nos vale apertar o passo quando nos vemos surpreendidos pela tormenta (p. 86)

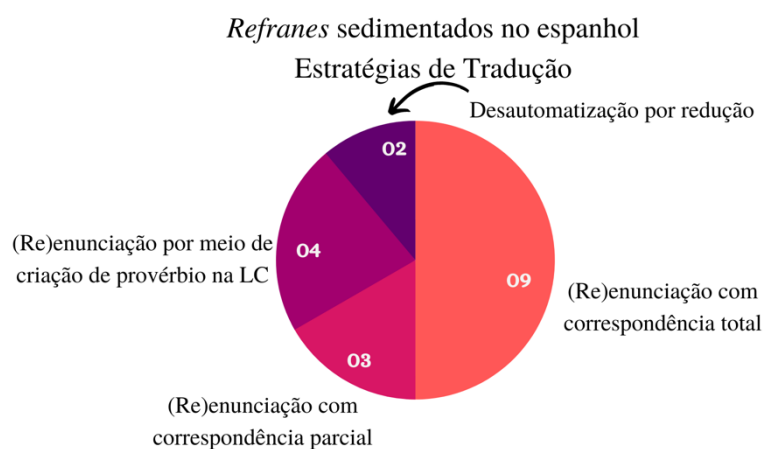
13	el querer avanzar contra corriente no es sino vano intento. (p.141)	e querer avançar contra a corrente é vão intento (p. 106)
Todas as possíveis criações do autor na LP foram (re)enunciadas por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Destaque-se na categoria “Possíveis criações na língua de partida” o termo “possível”. Isso, porque, uma frase dita por um determinado autor, por mais que apresente algumas características de uma parêmia (de modo geral), somente será considerada um novo provérbio à medida que o tempo se encarregue de comprovar que aquela frase passou a ser repetida no discurso de determinada comunidade linguística. Além disso, é preciso que aquela comunidade tenha um acordo tácito de que aquela frase corresponde a um significado conotativo “x”.

Quanto aos *refrões* que já se encontram sedimentados na língua espanhola, foi possível identificar algumas variações por meio das estratégias de tradução (vide Metodologia), a partir de Ramos-Nogueira (2017). Comprovem-se os números no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Estratégias de Tradução



Fonte: Elaborado pelos autores.

O gráfico acima corrobora uma afirmação feita ainda na Introdução deste artigo, no que diz respeito à grande probabilidade de que se estabeleça uma correspondência total entre os provérbios de um par linguístico trabalhado. Vale lembrar que muitas vezes estas unidades provêm de uma cultura compartilhada universalmente, como são os casos da religião e da mitologia greco-latina. Assim, metade dos provérbios já sedimentados em espanhol tiveram sua correspondência total encontrada no português brasileiro. Um panorama geral das estratégias de (re)enunciação paremiológica nos apresenta os seguintes dados:

- **09 entradas com (re)enunciação com algum tipo de correspondência: total.** A totalidade se refere ao fato das unidades coincidirem tanto no que diz respeito ao significado denotativo (as palavras que compõem a unidade), quanto ao significado conotativo (o ensinamento implícito na unidade).

Exemplo: *porque todas las cosas quieren su tiempo*

Esta unidade alude ao fato de que todas as ações exigem um tempo necessário para que se realizem.

Texto de partida – Espanhol	Texto de chegada – Português
<i>Haberlas dado antes hubiera sido quizás un poco precipitado; no quise acelerarme en su preparación, porque todas las cosas quieren su tiempo</i> (p. 15)	Publicá-las antes teria sido talvez um pouco precipitado; não quis apressar-me em sua preparação, porque todas as coisas requerem seu tempo. (p. 7)

- **03 entradas com (re)enunciação com algum tipo de correspondência: parcial.** A parcialidade se refere ao fato de que pode ser que coincida apenas um dos significados: denotativo (as palavras que compõem a unidade), ou conotativo (o ensinamento implícito na unidade).

Exemplo: *yerba mala nunca muere*

Esta unidade, de uso atual e variante de *Bicho malo nunca muere* pode ser usado tanto para indicar que uma pessoa que seja má, continua sendo má, quanto também para animar alguém num contexto de convalescência.

Texto de partida - Espanhol	Texto de chegada - Português
<i>Como ya dice el refrán, yerba mala nunca muere</i> (p. 48)	Como bem diz o refrão, erva daninha geada não mata (p. 32)

Ao todo, foram encontradas doze entradas com correspondência total ou parcial, representando mais de cinquenta por cento dos provérbios mapeados no texto de partida.

- **04 entradas com (re)enunciação por meio da criação de uma nova parêmia na língua-alvo.** Guardadas as devidas considerações já mencionadas, a criação de uma parêmia na língua-alvo pode ocorrer quando a unidade em questão não esteja sedimentada naquele contexto de chegada e o tradutor decida inseri-la por meio do decalque lexical da UF original.

Exemplo: *nunca segundas partes fueran buenas*

Esta unidade é apenas uma entre as muitas parêmiias difundidas por Miguel de Cervantes, em Dom Quixote, desta vez pela boca de seu personagem Sansón Carrasco. De acordo com *El Refranero Multilíngue* do Centro Virtual Cervantes, esta parêmia é utilizada na atualidade para se referir à nova modalidade de lançamento de um filme de grande sucesso de bilheteria, em partes (1ª, 2ª, 3ª partes, como O Senhor dos Anéis, por exemplo).

Texto de partida - Espanhol	Texto de chegada - Português
<i>No otro arreglo tendría el asunto sino romper los papeles para reanudar la escritura, solución de la que escapo como del peligro por eso de que nunca segundas partes fueran buenas.</i> (p. 125)	Não há outro jeito senão rasgar os papéis para retomar a escritura, solução da qual fujo como do perigo, porque nunca as segundas partes foram boas. (p. 93)

Em um caso como este, fica claro que a origem da parêmia não é brasileira, mas oriunda de um grande clássico da literatura espanhola. Por ser reconhecida tanto por brasileiros quanto por qualquer cidadão de qualquer origem que seja, com um mínimo de conhecimento sobre literatura, o tradutor poderá introduzir a parêmia em seu texto de chegada, por meio do decalque, sem correr o menor risco de ser incompreendido.

- **02 entradas com (re)enunciação com alguma desautomatização.** Em geral as UFs são, pela sua própria natureza, automatizadas. Entretanto, é possível que sejam desautomatizadas em alguma manipulação do autor, seja por redução, acréscimo, ou outras possibilidades (Cf. RAMOS-NOGUEIRA, 2017).

Exemplo: *quien a hierro mata...*

Esta unidade em sua versão original e completa corresponde a *Quien a hierro mata a hierrro muere*. De uso atual, tem como lição principal a reciprocidade e alerta que quem causa um mal a alguém poderá vir a sofrer esse mesmo mal por parte de outras pessoas.

Texto de partida - Espanhol	Texto de chegada - Português
<i>ya se sabe, quien a hierro mata...</i> (p. 85)	como se sabe, quem com ferro fere... (p. 63)

Neste caso, especificamente, houve uma redução da parêmia *Quien a hierro mata a hierrro muere*, isto é, a segunda parte não é expressa. Como em outros casos de (re)enunciação com uma desautomatização por redução, supõe-se que o falante tanto da língua de partida, quanto da língua de chegada saberia, implicitamente, qual seria a outra parte que compõe esse tipo de provérbio bimembre.

Tendo em vista a proximidade da cultura e das línguas analisadas: espanhol e português, percebeu-se um número expressivo de correspondentes totais e parciais na lín-

gua de chegada. Outra possibilidade de análise desse fenômeno decorre, possivelmente, do fato de que muitos *refranes* têm sua origem em aspectos da cultura universalmente compartilhada, tais como a religião, a mitologia, a moral, entre outras possibilidades, como já mencionado.

Considerações finais

Os números revelados pelos gráficos de nossa pesquisa só fazem confirmar o que era, no início, apenas uma desconfiança. Dito de outro modo, identificou-se, ao longo da obra *La familia de Pascual Duarte* um amplo uso das parêmias do tipo *refranes*, de forma a corroborar a hipótese de que esse tipo de frase feita é um importante instrumento de representação da oralidade e da sabedoria popular no estilo literário de Camilo José Cela.

Do mesmo modo, o total domínio de sua língua materna, aliado a um refinado senso criativo, permitiu ao autor apresentar-nos algumas novas construções sob o formato de parêmia, ainda que carentes de elementos tais como fixação e convencionalidade. Afinal, entre os estudiosos da área, é senso comum que qualquer unidade fraseológica precisa ser reconhecida pelos falantes de uma determinada língua. Tal unidade deve estar presente em sua fala cotidiana, assim como seu significado conotativo precisa ser aceito por esses mesmos falantes. Somente a partir do reconhecimento desses dois aspectos, é possível afirmar que determinada frase é, de fato, uma construção fixa.

Para além dessas questões teóricas, é importante reconhecer ainda que há um grande abismo entre os estudos paremiológicos espanhóis e brasileiros. Se, por um lado, a paremiologia pode ser considerada uma área relativamente desenvolvida em língua espanhola, por outro, é preciso reconhecer, infelizmente, que são relativamente escassos os estudos desse campo em território brasileiro. Talvez por esse motivo, ainda haja dificuldade em encontrar definições precisas e consensuais sobre os termos estudados neste ramo de pesquisa. A escassez desse tipo de estudos no Brasil também se revela na timidez com que o tema é abordado pelos Estudos da Tradução. Apesar de tudo, na avaliação de Álvarez (2012), houve um crescimento constante dos estudos sobre a paremiologia a partir de 1990.

A partir de uma perspectiva cultural, os *refranes* são uma ferramenta que encerra além de um domínio linguístico, também uma visão de mundo de uma sociedade, sua forma de pensar e viver, seu passado e seu presente. Vistos dessa forma, é fundamental para o tradutor ser capaz de identificá-los entre as muitas construções livres de um texto. Do mesmo modo, é preciso contextualizar suas ocorrências, buscar a estratégia mais adequada para dizê-las novamente na língua de chegada.

Assim, é imperioso que se incrementem as pesquisas nessa área, a fim de que se desconstrua de uma vez por todas a crença de que as frases feitas, de um modo geral, não merecem atenção por parte das instituições de ensino, por fazerem parte do registro coloquial de uma língua. Nesse sentido, espera-se que este trabalho sirva como incenti-

vo para que outros pesquisadores invistam em mais estudos que envolvam a paremiologia em interface com Os Estudos da Tradução. Assim, tanto os paremiólogos, quanto os profissionais do ensino e aprendizagem de línguas, quanto os tradutores profissionais e aqueles ainda em formação poderiam contar com mais materiais para consulta.

Referências

ABOLATA, Ahmed Abdelaziz. *Estudio paremiológico contrastivo de El Quijote y su traducción al árabe de ‘Abd al-Rahmān Badawī*. Tese (Doutorado). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, 2016.

ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Estudos fraseológicos no Brasil: Estado da Arte. In: ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia* – volume 1. São Paulo: Pontes, 2012, p. 355-387.

BAGHDASARIÁN, Hasmik. Algunas consideraciones en torno a los procedimientos de traducción de refranes y proverbios. *Revista ALEA*, v. 19, n. 3, 2017, p. 494-509. <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/article/view/20145/11707>. Acesso em: março de 2022.

BAKER, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. 2. ed. London & New York: Routledge, 2011.

CASARES, Julio. *Introducción a la lexicografía moderna*. 3. ed. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992.

CATFORD, John Cunninson. *Uma Teoria Linguística da Tradução* (Centro de Especialização de Tradutores de Inglês do Instituto de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, trad.). São Paulo: Editora Cultrix, 1980.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Refranero multilingüe*. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>. Acesso em: junho de 2021.

CELA, Camilo José. *La familia de Pascual Duarte*. 1. ed., Plaza & Janes Editores, S.A., 2001.

CELA, Camilo José. *A família de Pascual Duarte*. Tradução de Janer Cristaldo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Alfaguara, 2004.

CHACOTO, Lucília. Fraseoparemiologia e Tradutologia. In: ÁLVAREZ, Maria Luisa Ortiz (Org.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia* – volume 1. São Paulo: Pontes, 2012 p. 213-227.

CHACOTO, Lucília. O Lugar dos provérbios na lusofonia. Em: DIMITROV, P. P. (Org.). *Colóquio Internacional “Lugares da lusofonia”*. Lisboa: Edições Colibri, p. 161-174, 2010.

CORPAS PASTOR, Gloria. *Manual de fraseología española*. Madrid: Editorial Gredos, 1996.

CORRESPONDENTE. In: Houaiss. 2008-2021. Disponível em: <https://houaiss.uol>.

com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#0. Acesso em: 06 jul. 2022.

CRUZ, Thyago José da. *Os provérbios, a categoria mulher e o protótipo: um estudo sobre Fraseologia, categorização e imagem cognitiva*. Dissertação (Mestrado em Estudos de linguagens). Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2012.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario. Propiedades lingüísticas del refrán (I). *Epos: Revista de ilologia*, v. 6, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/epos.6.1990.9675>. Acesso em: fevereiro de 2022.

GARCÍA-PAGE SÁNCHEZ, Mario. Propiedades lingüísticas del refrán (II): El léxico. *Revista Paremia*, n. 6, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.5944/epos.6.1990.9675>. Acesso em: fev. 2022.

MOUNIN, Georges. Deve o estudo científico da operação de traduzir constituir um ramo da Linguística. In: *Os problemas teóricos da tradução*. Tradução de H. L. Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975. p. 21-27c [1963].

MUNIZ, Cleuza Andrea Garcia. *O tratamento das parêmiias populares de La Celestina nas traduções de Paulo Hecker Filho (1990) e Millôr Fernandes (2008)*. Tese (Doutorado). Três Lagoas-MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

NEWMARK, Peter. *Manual de Traducción*. Traducción de V. Moya. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992 [1987].

RAMOS-NOGUEIRA, Luis Carlos. *La traducción de la fraseología en la obra de Carlos Ruiz Zafón en el par lingüístico español-portugués*. Universidad de Granada, 2017. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/47400>. Acesso em: fev. 2022.

SNELL-HORNBY, Mary. 1999. Estudios de traducción: Hacia una perspectiva integradora (A.S. Ramírez, trad.). Salamanca: Ediciones Almar, 1999.

SEVILLA MUÑOZ, Julia. Trayectoria de los estudios paremiológicos. In: ÁLVAREZ, María Luisa Ortiz (Ed.). *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. v. 1. Brasil: Pontes Editores, 2012. p. 119-138.

SEVILLA MUÑOZ, Julia; CRIDA ÁLVAREZ, Carlos Alberto. Las paremias y su clasificación. *Revista Paremia*, n. 22, p. 105-114, 2013. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf.

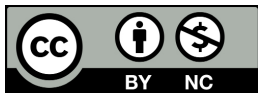
TRISTÁ PÉREZ, Antonia María. *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo. *Introducción a la traductología: Curso básico de traducción*. Washington D.C.: Geogertown University Press, 1977.

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation*. Translated by J. C. Sager and M. J. Hamel. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995 [1958].

ZULUAGA, Alberto. *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt a.M., Bern, Cirencester/U.K.: Lang, 1980.

ZULUAGA-OSPINA, Alberto. Análisis y traducción de unidades fraseológicas desautomatizadas. *PhinN*, n. 16, p. 67-83, 2001. Disponível em: <http://web.fu-berlin.de/phin/phin16/p16t5.htm>. Acesso em: março de 2022.



LA SUBTITULACIÓN EN ELE: TALLER DE SUBTITULACIÓN PARA ESTUDIANTES BRASILEÑOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Andrés García García¹

Resumen: Este trabajo pretende compartir una experiencia real de divulgación de la práctica de la subtitulación como traducción y como herramienta para la enseñanza de lenguas extranjeras. En la primera parte se realiza una breve contextualización teórica sobre el uso de la subtitulación en el aprendizaje de idiomas. La segunda parte describe los pasos seguidos en la preparación de la tarea y su puesta en práctica. Para terminar, se realiza una evaluación de la actividad teniendo en cuenta los datos cualitativos y cuantitativos recogidos mediante la observación directa de su desarrollo y un cuestionario completado por los participantes tras la actividad, incluyendo posibles opciones para mejorar los resultados y mencionando las líneas de investigación vislumbradas a partir de este análisis.

Palabras clave: Traducción audiovisual; Subtitulación; Formación del profesorado; Formación en Traducción; Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Resumo: O presente trabalho pretende compartilhar uma experiência real de divulgação da prática da legendagem como tradução e como recurso no ensino de línguas estrangeiras. Na primeira parte realiza-se uma breve contextualização teórica sobre o uso da legendagem na aprendizagem de línguas. A segunda parte descreve as etapas da preparação da atividade e da realização da oficina. Para concluir, realiza-se uma avaliação dos dados qualitativos e quantitativos recolhidos através de observação direta do desenvolvimento da atividade e de um questionário preenchido pelos participantes na conclusão da atividade, incluindo possíveis opções para melhorar os resultados e algumas das linhas de pesquisa sugeridas após a análise.

Palavras-chave: Tradução audiovisual; Legendagem; Formação de professores; Formação em Tradução; Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira.

¹ Doctorando en el Programa de Doctorado en Filología: Estudios Lingüísticos y Literarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España. Máster en Traducción Literaria (Trinity College Dublin) y en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (Universidad Pablo de Olavide). Email: andresgarcia.traduccion@gmail.com.

1 Introducción

El impacto del lenguaje audiovisual en todos los ámbitos de la sociedad no ha pasado desapercibido en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante, L2), que lo ha incorporado como una útil herramienta al servicio del aprendizaje. Por otra parte, la traducción, que había quedado relegada a un segundo plano por el reparo a usar la lengua materna (en adelante, L1) en la enseñanza de L2, está volviendo a ser considerada como un instrumento a tener en cuenta a la hora de diseñar clases de idiomas, en especial la traducción audiovisual (en adelante, TAV). En este contexto, la subtitulación ha cobrado relevancia como un elemento eficaz en el aprendizaje de L2. Los primeros experimentos en este segmento se centraron en el potencial de los subtítulos como apoyo a la comprensión auditiva (VANDERPLANK, 1988). Sin embargo, la tendencia desde el comienzo del siglo XXI es a usar la subtitulación de una forma activa. Experimentos como los de Williams; Thorne (2000); Sokoli (2006); Bravo (2008); Incalcaterra (2009); Talaván (2010); Lertola (2012); Borghetti; Lertola (2014), demuestran el impacto positivo de la subtitulación en las clases de L2.

No obstante, la mayor parte de la bibliografía significativa en el área de la enseñanza de idiomas con subtitulación activa está orientada a la enseñanza del inglés. Existe, por tanto, una necesidad de explorar este tipo de propuestas en la enseñanza de otros idiomas, en nuestro caso, más concretamente, para la enseñanza de español como lengua extranjera (en adelante, ELE). Otro aspecto que se debe considerar es la combinación lingüística de los estudiantes. El presente estudio se centra en una experiencia educativa con alumnos lusófonos de español, en concreto brasileños. Dada la relación de proximidad entre ambos idiomas (BENEDETTI, 2002; DURÃO, 2008), resulta necesario atender a las especificidades de este tipo de aprendices y analizar cualquier resultado bajo este prisma.

Este trabajo pretende describir y analizar un taller de subtitulación para estudiantes de español llevado a cabo en abril de 2019, en la *Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri* (UFVJM) en Diamantina, en el estado brasileño de Minas Gerais. Para ello, se examina detalladamente el proceso seguido desde la preparación de la jornada hasta la puesta en práctica y la valoración de una experiencia educativa que se desarrolló en tres horas y en una sala sin ordenadores. La primera parte de este estudio está dedicada a una breve contextualización teórica en la que se realiza una introducción sobre el uso de subtítulos en la enseñanza de L2 y el estado de la cuestión. A continuación, se detallan los pasos seguidos en el diseño de la actividad y la descripción de su puesta en práctica. Para terminar, se explora el impacto de la actividad en los alumnos analizando las respuestas a un cuestionario completado por todos los participantes al término del taller y se realiza una valoración del desarrollo de este.

2 Contextualización teórica

En la historia de la enseñanza de idiomas, la traducción pasó de tener un papel principal hasta el primer tercio del siglo XX, donde predominaba el método gramática-traducción, a desaparecer por completo o tener apenas un papel residual debido, en parte, al estigma en algunos métodos posteriores sobre el uso de la L1 en clase (GARCÍA-MEDALL, 2001; CABALLERO RODRÍGUEZ, 2009; TALAVÁN, 2013; CARRERES et al., 2017). Enfoques más contemporáneos reconocen el potencial educativo de la traducción, y más concretamente de la TAV en general y de la subtitulación en particular (VERMEULEN, 2003; WAGENER, 2006; DÍAZ-CINTAS, 2012; LERTOLA, 2019). Como recuerda Rincón Ponce (2016, p. 2), el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002) introdujo el concepto de mediación que contempla la traducción como una actividad más dentro de la mediación lingüística. García-Medall (2001, p. 12) habla de la existencia en el aprendiz de lenguas extranjeras de un “saber natural contrastivo” que consiste en una suerte de intuición sobre cómo las lenguas se relacionan entre sí, lo que subraya la interconexión entre la traducción y la enseñanza de L2. En este ámbito, Alcarazo y López (2014) hablan del término traducción pedagógica en contraste con la traducción profesional. En su artículo “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE”, las autoras reclaman un mayor peso de este tipo de traducción en la clase de ELE.

No obstante, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en la TAV, sobre la que Chaume Varela señala que “se caracteriza por la particularidad de los textos objeto de la transferencia interlingüística. Estos textos aportan información a través de dos canales de comunicación que transmiten significados codificados de manera simultánea: el canal acústico y el canal visual” (CHAUME VARELA, 2004, p. 30). Talaván agrega que es “la traducción de productos transmitidos a través del cine, vídeo, DVD, Internet y televisión, así como productos multimedia” (TALAVÁN, 2013, p. 59).

Las formas de TAV más frecuentes son la subtitulación, el doblaje y las voces superpuestas. La subtitulación consiste en añadir un texto, generalmente en la parte inferior de la pantalla, que recoge el mensaje original. En el doblaje se sustituye la pista de sonido original por una traducción a otro idioma. En el caso de las voces superpuestas o *voice-over*, la técnica consiste en sobreponer un mensaje traducido a la pista sonora original, que se escucha en segundo plano. Existen otras formas como la subtitulación para sordos (subtitulación que incluye la descripción de elementos auditivos relevantes para la comprensión del mensaje), la audiodescripción (modalidad en la que se agrega una pista sonora que incluye los elementos visuales relevantes para la comprensión del mensaje), sobretitulado (traducción para ópera o teatro, generalmente proyectada en directo en la parte superior del escenario), interpretación simultánea (aunque es poco frecuente, puede darse en festivales de cine), narración (forma libre de *voice-over*) o

comentario (forma libre de interpretación que acrecienta información que no está en el original).

El foco de este trabajo es la subtitulación y sus posibilidades didácticas por lo que resulta importante conocer los tipos de subtítulos que existen según sus combinaciones lingüísticas. Díaz-cintas (2012, p. 99) enumera cinco tipos: subtítulos interlingüísticos estándar (en los que la pista sonora está en L2 y los subtítulos en L1), subtítulos interlingüísticos inversos (la pista sonora aparece en L1 y los subtítulos en L2), subtítulos intralingüísticos en L1 (tanto la pista sonora como los subtítulos aparecen en L1), subtítulos intralingüísticos en L2 (la pista sonora y los subtítulos se presentan en L2), y subtítulos bilingües (la pista sonora está en un idioma y los subtítulos se muestran tanto en L1 como en L2). Talaván (2013, p. 73) utiliza una nomenclatura diferente para clasificar los tipos de subtítulos conforme su combinación lingüística. Propone cuatro tipos, dejando fuera de esta clasificación los subtítulos bilingües. Además, sugiere algunas de las posibilidades de explotación de cada tipo de subtítulos en la clase de lenguas extranjeras.

1. Subtítulos para sordos: en esta modalidad, la pista de audio y los subtítulos aparecen en L1. Además, se incluye la explicación de elementos sonoros. Según la autora, los alumnos se benefician de los elementos paratextuales.
2. Subtítulos bimodales: la pista sonora y los subtítulos están en L2. De acuerdo con Talaván, pueden resultar útiles en tareas de comprensión oral y escrita.
3. Subtítulos tradicionales o estándar: en esta modalidad de subtitulación, el audio aparece en L2 y el texto en L1. Esta modalidad de subtitulación facilita la comprensión y aporta, conforme la autora, seguridad y confianza a los estudiantes de niveles iniciales.
4. Subtítulos inversos: el audio aparece en L1 y los subtítulos en L2. Talaván señala que esta combinación lingüística puede beneficiar a los alumnos a establecer conexiones por medio de la traducción de dos sistemas lingüísticos.

Existe un cierto recelo a la hora de trabajar con subtítulos como apoyo en la enseñanza de L2, ya que se ha expandido la creencia de que la presencia de texto en pantalla desestimula la escucha por parte de los estudiantes. Sin embargo, Talaván afirma que:]

Mientras que el material audiovisual auténtico sin subtitular tiende a crear un alto nivel de ansiedad e inseguridad en el alumnado, diversos experimentos han demostrado que la incorporación de subtítulos a este material proporciona una respuesta instantánea y, por tanto, un refuerzo positivo que contribuye a crear una sensación de seguridad en los alumnos y les ayuda a sentirse preparados para enfrentarse (más adelante) a este tipo de material audiovisual auténtico sin apoyo textual (TALAVÁN, 2009, p.164).

Uno de los primeros en demostrar las ventajas del uso de subtítulos en el aprendizaje de idiomas fue Vanderplank. En 1988 llevó a cabo una investigación con 15 estudiantes europeos de inglés. En sus conclusiones, asegura que el uso de subtítulos ayuda a los estudiantes con más dificultades (VANDERPLANK, 1988, p. 273). Talaván argumenta que el uso de subtítulos en la enseñanza de lenguas extranjeras también está refrendado por tres teorías: la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia, la Teoría de la Doble Codificación y la Teoría del Procesamiento de la Información (TALAVÁN, 2013, p. 72).

No obstante, la tendencia es a no quedarse solo en el uso de material subtitulado, sino también en la participación activa de los alumnos en la creación de subtítulos. En esta línea y respondiendo a las políticas de incremento del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de L2, la Comisión Europea financió dos proyectos educativos a comienzos del siglo XXI, como son LeViS (Learning via Subtiling, <http://levis.cti.gr>) y ClipFlair (Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips, <http://clipflair.net>) (SOKOLI, 2006, 2015; DÍAZ-CINTAS, 2012; TALAVÁN, 2013). El primero desarrolló un software diseñado específicamente para el propósito del proyecto y ofrecía también actividades y metodología. La experiencia de LeViS acabó evolucionando y dio como resultado ClipFlair, que además ofrece una utilidad para trabajar otras formas de TAV en la clase de L2.

Sobre el uso de tareas activas de subtitulación en la enseñanza de L2, se ha realizado una serie de estudios en las últimas dos décadas como recoge Talaván (2013) y actualiza Lertola (2019). Dependiendo del objetivo de cada experimento los autores han elegido un tipo de subtitulación diferente. La mayor parte de los estudios han optado por la subtitulación estándar. Esta forma “aporta los beneficios de la traducción interlingüística en sí misma, un recurso didáctico que, aunque criticado durante tiempo, en la última década está siendo revalorizado gracias a su importante valor de mediación entre lenguas y culturas” (TALAVÁN 2013, p. 100). Sin embargo, no es en modo alguno la única combinación utilizada en este tipo de estudios. La subtitulación interlingüística inversa está ganando peso, especialmente en investigaciones enfocadas a la mejora de la producción escrita (LERTOLA, 2019). La subtitulación intralingüística en L2, aunque apenas ha sido explorada, tiene un gran potencial en la mejora tanto de la comprensión oral como de la expresión escrita al exigir tareas de reformulación y condensación (TALAVÁN, 2013).

Los primeros en poner en práctica esta tendencia fueron Williams y Thorne (2000). Los resultados de su experimento subrayaron la mejora en la competencia comunicativa tanto en L1 como en L2, de la capacidad de comprensión auditiva y del conocimiento de vocabulario, así como de la motivación de los estudiantes. Bravo (2008) utilizó el simulador de subtítulos LvS, creado en el proyecto LeViS, en un experimento

sobre la retención de expresiones idiomáticas. Los resultados mostraron que la creación de subtítulos interlingüísticos tradicionales mejora en la retención de las expresiones idiomáticas, así como el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación de los alumnos. Incalcaterra (2009) indagó en cómo la subtitulación interlingüística a L1 mejora la competencia pragmática. Talaván (2010 y 2011) demostró la eficacia de la subtitulación intralingüística en L2 en la mejora de la comprensión oral. Por su parte, Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) testaron la subtitulación interlingüística inversa para concluir que ayuda al desarrollo de la destreza de expresión escrita y de la capacidad traductológica. Otra modalidad que también ha sido explorada es la subtitulación intralingüística en L2. En un estudio llevado a cabo con 41 estudiantes de B1 de inglés, Talaván *et al.*, (2016) concluyeron que los alumnos ponen en práctica varios aspectos de la destreza escrita como el registro, el estilo o la coherencia y cohesión, lo que impacta en el desarrollo de esta destreza y en la adquisición de vocabulario.

3 Propuesta de tarea

3.1 Objetivos

El principal propósito del taller es despertar en los estudiantes del Curso de Letras de la UFVJM el interés por el uso de la subtitulación en la clase de lenguas extranjeras, así como presentar las principales características del trabajo del subtitulador para entender el proceso, ponerlo en valor y contemplarlo como una alternativa laboral. Por ello, la tarea, que podría formar parte tanto de un curso de Lengua española como de un curso de nivel inicial de Traducción, pretende simular algunos de los retos que un subtitulador tiene que encarar a la hora de afrontar un encargo.

Un objetivo secundario es el de analizar la viabilidad de realizar tareas de subtitulación en un espacio tan corto de tiempo, ya que los alumnos deben adaptarse a unos códigos desconocidos. Así mismo, se pretende observar la aceptación entre los estudiantes de un material de trabajo original y la percepción que tienen de la subtitulación como herramienta en la enseñanza de L2.

Como se aprecia en la sección anterior, existen pocas experiencias de subtitulación activa en el campo de ELE. Otro de los objetivos del taller es sondear el uso de este tipo de actividades con alumnos brasileños de español y valorar qué modalidad de subtitulación resulta más adecuada realizando diferentes propuestas y teniendo en cuenta el bagaje lingüístico de los participantes. Por esta razón el vídeo seleccionado presenta expresiones idiomáticas, vocabulario poco frecuente y es exigente a nivel de comprensión oral. Las diferentes etapas del taller en el que se incluyen tareas de subtitulación intralingüística en L2 y de subtitulación interlingüística estándar pueden servir de vara de medir para la creación de futuras propuestas educativas.

3.2 Contexto

La actividad fue concebida para ser realizada por estudiantes de español con un nivel B2 o superior según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002). Alumnos con un nivel inferior podrían realizar la tarea, pero tendrían que ser guiados en algunas partes. Una de las dificultades a la hora de preparar la actividad era la falta de conocimiento del nivel real de los estudiantes que se inscribirían a la misma. No obstante, se proyectó de esta manera al considerar que era la mejor forma de que los participantes consiguieran tener una visión global de las posibilidades de la subtitulación en una sola sesión de tres horas de duración.

Otro reto era la imposibilidad de usar una sala de ordenadores por falta de disponibilidad. Eso obligó a preparar un formato que se pudiera realizar en papel. Uno de los grandes atractivos cuando trabajamos con subtítulos es la posibilidad de trabajar de forma autónoma en el ordenador. Por ejemplo, resulta interesante que en un ejercicio de escucha el alumno pueda parar el vídeo en las partes que le resulten más complicadas o que durante la creación de los subtítulos se pueda ver la imagen tantas veces como sea necesario para que el texto meta consiga tener coherencia audiovisual. En este caso no era viable. Sin embargo, lo que en principio parecía una desventaja acabó dando un buen resultado. Al carecer de ordenadores, no hubo necesidad de tener que explicar detalladamente el funcionamiento de ningún programa o plataforma de subtitulación, lo que habría consumido un alto porcentaje del poco tiempo con el que se contaba. Además, la presencia de ordenadores en el aula condiciona de manera significativa la forma en la que se agrupa a los estudiantes. En este caso se pudieron colocar las mesas en forma de herradura, lo que facilitó la participación y el diálogo de los alumnos en la parte de puesta en común.

En principio se ofertó la actividad para un número de 15 estudiantes. Sin embargo, ante la alta demanda se decidió abrir la matrícula hasta 30. Se agotaron las plazas y finalmente comparecieron 26 de los inscritos, de los cuales dos eran profesoras de español del curso de Letras.

3.3 Justificación metodológica

Desde el punto de vista práctico, realizar un taller de 3 horas con alumnos con los que se va a compartir un único encuentro es un desafío. Teniendo esto en cuenta, el taller se preparó desde un enfoque comunicativo y buscando la mayor participación de los asistentes. En este sentido, el profesor tiene que estar dispuesto a adoptar roles de motivador, facilitador o moderador, entre otros.

El vídeo puede ser un elemento de gran ayuda para el proceso de aprendizaje si se escoge y se trabaja correctamente. Talaván (2013, p. 44) recoge algunos de los criterios de selección basándose en diferentes investigaciones de varios autores. El vídeo debe ser motivador, temáticamente interesante y culturalmente relevante (GARZA, 1994;

KING, 2002). Se debe considerar la claridad del mensaje, el ritmo, la duración y la independencia de la secuencia (BURT, 1999). La mayoría de los autores apuesta por vídeos cortos, de entre dos y tres minutos (TOMALIN, 1986; STEMPLSKI, 1990; GARZA, 1994; WAGENER, 2006).

La propia Talaván (2013, p. 100) señala que para tareas de subtitulación es recomendable usar clips de menos de dos minutos de duración. Se tuvieron en cuenta estos criterios en el momento de la selección del material audiovisual, ya que, aunque la escena elegida tenga cinco minutos que los alumnos ven al comienzo de la tarea práctica, solo se subtitula el primero. Además, se trata de una secuencia que se entiende por sí sola. No obstante, a la hora de presentarla resulta adecuado contextualizarla dentro de la película y de la obra del director. Por su parte, el clip seleccionado presenta un lenguaje muy coloquial, con gran abundancia de expresiones idiomáticas. Se seleccionó por considerar que estimularía a estudiantes de nivel universitario de español y podría dar pie a interesantes retos de traducción.

3.4 Descripción de la tarea

Las tres horas del taller se dividieron en una parte teórica que describía las principales características de la TAV, centrándose en la subtitulación, y una parte práctica. Esta segunda parte pretendía simular el trabajo de un subtitulador. Para ello, se seleccionó un fragmento de la película *El milagro de P. Tinto*, dirigida por Javier Fesser en 1998. La escena elegida, conocida como Tengo un OVNI formidable, se puede encontrar en YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=S8LAoTaIqJY>) y dura cinco minutos. Durante el taller solo se trabajó hasta el 1'13", lo que suponía un total de 16 subtítulos previamente temporizados por el facilitador de la actividad. La intención era que los participantes dispusieran de un material listo para poder continuar trabajando en casa con los cuatro minutos restantes.

A continuación, mostraremos una descripción de cada una de las partes con secuenciación de tiempos.

Presentación del curso y de los asistentes (0' - 15')

La apertura de un taller es una parte fundamental. Aunque resulta habitual encontrar estudiantes predispuestos a trabajar, es importante establecer una relación de confianza, sobre todo cuando, como en este caso, se trata de un primer y único encuentro. Debido al alto número de participantes se decidió realizar una breve ronda de presentación de los alumnos y del profesor.

Introducción a la Traducción Audiovisual: Subtitulación (15' - 75')

En esta parte de la actividad se realizó un repaso de las principales características de la TAV y la subtitulación. Con la ayuda de una presentación de diapositivas se in-

tentó activar conocimientos previos de los participantes, se proyectaron definiciones y se enumeraron las diferentes formas de TAV, así como las principales características de los subtítulos. En este momento también se aprovechó para hacer un pequeño debate entre subtitulación o doblaje, que, aunque obsoleto ya que con los medios de reproducción actuales los espectadores casi siempre tienen la opción de elegir, sirve para que los estudiantes reflexionen sobre la traducción de material audiovisual.

La presentación terminó señalando algunas opciones de software gratuito como Subtitle Workshop (www.urusoft.net), Subtitle Edit (<http://www.nikse.dk/SubtitleEdit>) o Aegisub (www.aegisub.org), y proyectos dedicados al uso de la TAV y de la subtitulación en la enseñanza de lenguas extranjeras como los ya mencionados LeViS y ClipFlair, para que los interesados los puedan explorar con posterioridad.

Descanso (75' - 90')

Taller de subtitulación (90' - 160')

Ante la imposibilidad de contar con ordenadores para los alumnos, se decidió preparar un material fotocopiable en el que los participantes pudieran realizar la tarea. Además, se optó por usar el programa WinCAPS Qu4antum para mostrar el vídeo y crear los subtítulos consensuados con los estudiantes. Se trata de un software profesional que permite mostrar de forma muy clara las restricciones espacio-temporales de la subtitulación. Por ejemplo, el concepto de velocidad de lectura, que determina el número de caracteres permitido en cada subtítulo dependiendo de la duración de este, es algo que se visualiza muy claramente en este programa. También se consideró que, pese a que no sea un programa al que los alumnos vayan a tener acceso de forma fácil, permite trabajar de una manera más rápida que los programas gratuitos.

Para poder avanzar de forma rápida se decidió preparar previamente un archivo para cada una de las partes de la tarea. El primero contenía los subtítulos temporalizados, pero sin texto. En el segundo archivo usado, los subtítulos aparecían con la transcripción completa. Un tercer archivo ofrecía una posible solución de la adaptación del texto a la velocidad de lectura deseada.

Transcripción (100' - 115')

Como un subtitulador puede tener que afrontar una tarea sin tener acceso a la transcripción o recibir una transcripción con errores, la primera tarea consistió en transcribir los subtítulos del 2 al 16. El subtítulo número 1 se facilitó como ejemplo. La secuenciación de los subtítulos estaba preparada con anterioridad para permitir encajar la actividad en el tiempo disponible. Los estudiantes tuvieron que completar el texto de los 15 subtítulos siguientes. En esta tarea se reprodujo el vídeo correspondiente a cada subtítulo dos veces.

Ajuste (115' - 135')

Uno de los mayores desafíos a los que se tiene que enfrentar un subtitulador es a la necesidad de ajustar el texto a las restricciones espacio-temporales. En esta fase se pidió a los alumnos que ajustaran la transcripción al número de caracteres permitidos para una velocidad de lectura de 160 palabras por minuto (en adelante, ppm). Para ayudarles con la tarea, en el material de trabajo aparecía el número máximo de caracteres que podrían utilizar en cada subtítulo. También se les mostró la tabla de equivalencias con varias velocidades de lectura que recogen Díaz-Cintas y Remael (2007, p. 98).

El objetivo de esta tarea era explorar las posibilidades de aprendizaje de español activando la capacidad de reformulación en L2 de los estudiantes. En la práctica de la subtitulación no es frecuente tener que hacer un ejercicio de reducción intralingüística en L2. Una práctica más realista es que se practique en L1 en la creación de subtítulos para sordos. Este factor se comentó con los participantes, ya que el punto de partida era la recreación del oficio del subtitulador, y esta tarea no forma necesariamente parte de su trabajo. En cualquier caso, la práctica de la subtitulación intralingüística en L2 tiene un gran potencial educativo como hemos visto en el estudio de Talaván *et al.* (2016).

Los alumnos tuvieron 15 minutos para realizar la tarea, tras lo que se hizo una puesta en común. Se completaron los subtítulos con las opciones consensuadas de los estudiantes y después se mostró una alternativa previamente ajustada a la velocidad de lectura requerida.

Traducción (135' - 165')

En esta fase se propuso un ejercicio de subtitulación tradicional o interlingüística directa. El objetivo era acercar a los participantes a una tarea real de subtitulación, así como profundizar en la comprensión de vocabulario coloquial y expresiones idiomáticas. Los alumnos tuvieron 20 minutos para trabajar de forma individual. A continuación, se intentó encontrar una solución consensuada para completar los subtítulos.

Conclusiones (165' - 180')

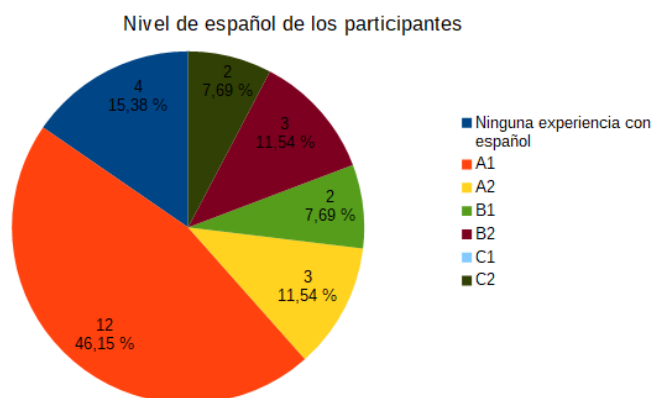
En este espacio final se pretendía reflexionar sobre la puesta en práctica de la actividad con los estudiantes. También se discutieron algunas posibilidades de uso de subtítulos en la clase de lenguas extranjeras. Asimismo, sirvió para resolver las dudas que surgieron durante la sesión.

4 Evaluación

En esta sección analizaremos la puesta en práctica de la tarea, teniendo en cuenta los datos recogidos en el cuestionario que los participantes completaron al terminar y la observación llevada a cabo durante el desarrollo del taller.

Pese a que el resultado en general fue muy satisfactorio, el taller no se pudo desarrollar exactamente como estaba pensado. En la rueda de presentaciones se descubrió que la mayoría de los inscritos no eran del curso de Letras Español, sino de Letras Inglés o Letras Portugués. Ante la pregunta del cuestionario final «¿Cuántos años has estudiado español? ¿Conoces tu nivel según el MCER (A1, A2, B1, B2...)?», se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 1 – Diagrama nivel de español de los participantes



Fuente: García García (2021).

Como se observa en la Figura 1, tan solo cinco de los participantes creían tener un nivel igual o superior al esperado en la tarea propuesta y más de un 60 % de los participantes decía no tener ninguna experiencia con español o situaba su nivel en A1. La ventaja respecto a otros idiomas es que la capacidad de comprensión de español por parte de hablantes de portugués es alta, lo que permitió poder realizar la introducción tal y como estaba diseñada, teniendo que aclarar en ocasiones puntuales dudas de vocabulario. Por tanto, la primera parte del taller se desarrolló como estaba programada. Los alumnos mostraron mucho interés participando de los debates y haciendo preguntas. El horario de descanso se retrasó, porque se estableció un interesante diálogo sobre los mitos de la subtitulación y también sobre el mundo profesional.

Tras la pausa, comenzó la parte práctica. La tarea de transcripción suponía un reto inalcanzable para la mayoría de los estudiantes. No obstante, la puesta en práctica mostró que es una actividad demasiado complicada para hacerla con hablantes no nativos por la cantidad de texto que hay que completar. Habría sido mejor en este caso proponer una actividad de corrección de una transcripción con errores o de completar huecos. De esta forma, se habría trabajado la comprensión oral, evitando una sensación de estrés y posible frustración al no poder completarla.

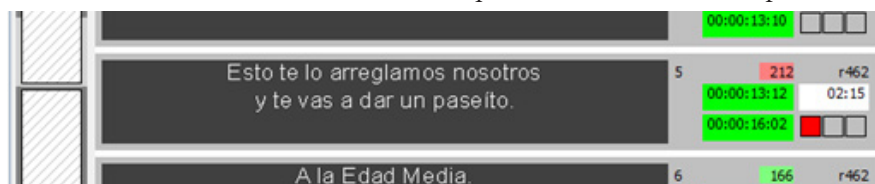
Uno de los objetivos del taller era sondear la implementación de actividades de subtitulación activa en la enseñanza de ELE a alumnos brasileños. Esta parte del taller sirvió para testar una actividad de subtitulación intralingüística en L2 con el objetivo

de mejorar la capacidad de comprensión auditiva de los estudiantes. Dada la cercanía entre el español y el portugués, existe una cierta creencia a considerar que se parte de un nivel inicial de aprendizaje elevado, debido a las posibilidades comunicativas reales (ERES FERNÁNDEZ *et al.*, 2016, p. 7). En ocasiones esto lleva a poner poca atención a las actividades de comprensión auditiva. Siempre teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo, la experiencia de esta parte del taller muestra que, optimizando el tipo de actividad, la subtitulación puede ser un recurso adecuado para mejorar la destreza de comprensión oral de los alumnos brasileños de ELE.

El siguiente ejercicio era de subtitulación intralingüística en L2. Esta tarea resultó especialmente complicada para los participantes con niveles de español más bajos. Sin embargo, sirvió para que todo el grupo entendiera de forma clara que en el proceso de la subtitulación es necesario adaptar el texto a la velocidad de lectura, ya que el discurso oral es, por norma general, más rápido que la capacidad lectora de los espectadores. Como explican Díaz-Cintas y Remael (2007, p. 145) en su libro de referencia en la práctica de la subtitulación *Audiovisual Translation: Subtitling*, para adaptar el texto a la velocidad adecuada es necesario realizar tareas de reducción, condensación y reformulación (p. 150). El potencial educativo de este tipo de manipulación textual ya ha sido probado en diferentes experimentos (TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014; TALAVÁN *et al.*, 2016) y puede resultar especialmente interesante considerando las particularidades del aprendiz brasileño de español. Algunos de los problemas más recurrentes de los estudiantes de ELE en Brasil son la confusión del uso de pronombres (BENEDETTI, 2002) o la fosilización derivada de las interferencias constantes debido a la cercanía entre el español y el portugués (DURÃO, 2008). Teniendo esto en cuenta, las tareas de subtitulación intralingüística en L2 pueden jugar un papel importante en la mejora de la producción escrita, ya que los alumnos de ELE parten de un modelo lingüístico con el que comparar sus textos.

Veamos un ejemplo para entender el proceso de ajuste a la velocidad de lectura con el subtítulo número 5.

Figura 2 – Interfaz de WinCAPS Qu4tum que muestra la transcripción del subtítulo

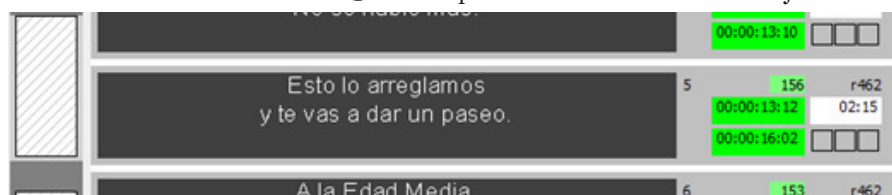


Fuente: García García (2021).

En la Figura 2, aparece la transcripción del subtítulo número 5. A la derecha, en fondo de color verde, vemos los tiempos de entrada y de salida del subtítulo, en fondo blanco la duración de este, y en la parte superior, en fondo rojo, la velocidad de lec-

tura de 212 ppm. En el taller se decidió trabajar con una velocidad de lectura de 160 ppm, que es parámetro habitual en la subtitulación convencional. Dada la duración de este subtítulo en concreto, los estudiantes debían reducir el texto a un máximo de 42 caracteres incluyendo espacios. Para conseguir ajustar el texto a la cantidad de letras permitidas, los alumnos tenían que analizar qué elementos resultan prescindibles para conseguir un producto legible en el escaso tiempo que va a permanecer en pantalla. Comienza entonces una suerte de crucigrama para que las palabras encajen. Veamos la solución consensuada que los participantes encontraron en el taller:

Figura 3 – Interfaz de WinCAPS Qu4tum que muestra el subtítulo 5 ajustado a 160 ppm



Fuente: García García (2021).

En la Figura 3, vemos cómo la velocidad de lectura ha bajado de 212 a 156 ppm y aparece con fondo verde, ya que el programa deja de advertirnos del problema de exceso de velocidad de lectura como lo hacía en la figura anterior. En este ejemplo, para conseguir la velocidad de lectura adecuada, los estudiantes realizaron tres cambios: eliminar el pronombre *te*, eliminar el pronombre *nosotros* y quitarle el diminutivo a *paseíto*. La presencia de los pronombres no es estrictamente necesaria para la comprensión del mensaje y denota un cierto dominio del uso del español por parte de los participantes que propusieron estos cambios. El uso del diminutivo refleja el tono de burla que está usando el interlocutor en la escena. Es posible que con tales cambios se pierdan algunos matices, pero resultan necesarios dentro del contexto de la subtitulación. En cualquier caso, estas tareas de reformulación tienen la capacidad de provocar una ardua reflexión en los alumnos de ELE por lo que sobresale el potencial de impactar positivamente en la destreza de expresión escrita.

El siguiente paso del taller era una propuesta de subtitulación interlingüística directa. Todos los participantes se involucraron en la traducción. Se decidió trabajar en parejas y los estudiantes tuvieron acceso a sus teléfonos móviles para poder consultar dudas de vocabulario. Una vez realizada la tarea, cada pareja propuso un subtítulo que se fue completando en WinCAPS Qu4ntum para comprobar que cumplía con la velocidad de lectura requerida. Sobre cada subtítulo se debatió si había otras opciones y posibilidades de mejorarlo. Una vez completados los 16 subtítulos sobre los que se trabajó, se reprodujo el vídeo subtitulado por el grupo. Los alumnos mostraron satisfacción por el resultado de su trabajo y pidieron que se les enviara el archivo creado en formato .srt para poder compartirlo fuera del taller.

Existen evidencias de los beneficios de los subtítulos interlingüísticos estándar en el aprendizaje de L2 (WILLIAMS; THORNE, 2000; BRAVO, 2008; INCALCATERRA, 2009). Muchos de los experimentos en esta línea se centran en la adquisición de vocabulario y de expresiones idiomáticas. Si bien las limitaciones de la experiencia no permiten realizar un análisis profundo sobre estos aspectos, sí podemos describir algunas de las razones que nos hacen encontrar señales sobre su potencial en la enseñanza de ELE. Como se mencionó anteriormente, se escogió este fragmento de película, en parte, gracias a su riqueza en expresiones idiomáticas y vocabulario coloquial. Algunos de los indicios que nos hacen ser optimistas los encontramos en la observación de los debates entre los participantes para elegir las opciones de traducción y que muestran cómo esta práctica “fomenta un entendimiento más profundo del significado, estructura y uso de la lengua” (CABALLERO RODRÍGUEZ, 2009, p. 341).

A modo de ejemplo podemos hablar del debate que se produjo en torno a la traducción de la palabra *chavalín*, que aparece en el primer subtítulo. Se trata de un término coloquial y de uso poco frecuente. Los participantes propusieron utilizar una gran variedad de expresiones en portugués como *rapaz*, *brother*, *mano*, *irmão*, *meu*, *meu irmão*, *moleque* o *guri*. Sin entrar a valorar qué término se aproxima más en estilo y en registro a lo que se está traduciendo, parece altamente probable que el proceso de búsqueda de un equivalente en lengua meta ayude a asimilar el nuevo vocabulario en L2.

En cuanto a expresiones idiomáticas, un buen ejemplo lo encontramos en la expresión *por h o por b*. El origen de esta expresión está ligado a la dificultad ortográfica que existe al confundir la *b* y la *v*, y no saber qué palabras llevan *h*. Se refiere a que siempre hay algún motivo que te impide conseguir los objetivos. En este caso, los alumnos propusieron varias expresiones idiomáticas en portugués como *queira ou não queira*, *queira ou não, de qualquer maneira*, *de um jeito ou de outro*. Una pareja también trajo la opción de *pelo sim, pelo não*. Esta última opción se alejaba del concepto de la expresión en español, ya que quiere decir por si acaso o por si las moscas. Sin querer entrar a valorar cuál sería la opción más aproximada, lo que podemos destacar de este proceso es la necesidad de análisis y reflexión de expresiones idiomáticas, cuyo dominio “acerca al hablante extranjero a poseer un nivel de lengua equiparable a un hablante nativo” (ORENGA, 1999, p. 161).

Para terminar, se propuso hacer una puesta en común sobre la experiencia vivida. La mayoría de los estudiantes destacó que estaban sorprendidos por la complejidad de la naturaleza de la subtitulación, que les había parecido muy divertido trabajar con subtítulos y que les gustaría continuar haciéndolo en un futuro, algo que también apareció reflejado en los comentarios de los cuestionarios finales.

Analizando la puesta en práctica vemos que una mejor comunicación con las personas responsables habría permitido adecuar la tarea a las necesidades de los alumnos.

Por otra parte, esta propuesta posiblemente necesitase de más tiempo para ser aprovechada íntegramente.

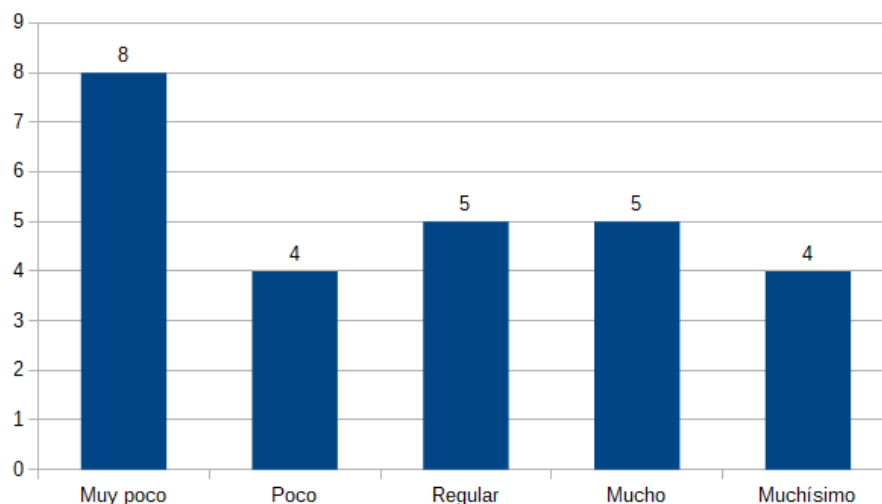
4.1 Resultados del cuestionario

El cuestionario comenzaba indagando sobre la formación de los estudiantes, y, como se ha comentado anteriormente, su nivel de español. Después se preguntaba a los participantes sobre lo que más y lo que menos les había gustado del taller. Una amplia mayoría señaló la parte de traducción como la más interesante. Respecto a lo que menos les había gustado, 12 la dejaron en blanco, 3 respondieron la corta duración y el resto respondió *nada*. A continuación, aparecía una serie de ítems concretos donde se pretendía descubrir qué impacto había tenido el taller en los alumnos y si los objetivos habían sido alcanzados.

Las preguntas pretendían descubrir el interés previo y posterior de los estudiantes sobre la subtitulación. La comparación de las respuestas de los participantes (Figuras 4 y 5) muestra que uno de los objetivos del taller, que era el de despertar interés por la subtitulación, fue claramente conseguido. Mientras que antes del taller 12 de los participantes, un 46%, tenían poco o muy poco interés por la subtitulación y tan solo 9, el 34 %, mostraban mucho o muchísimo interés, al término de estos 19 participantes, el 73%, se inclinaron por las últimas dos opciones, de las cuales 12 optaron por muchísimo, un 46%. Es reseñable que tan solo un participante aseguró tener poco interés por la subtitulación al término del taller.

¿Antes de este taller me había interesado por la subtitulación?

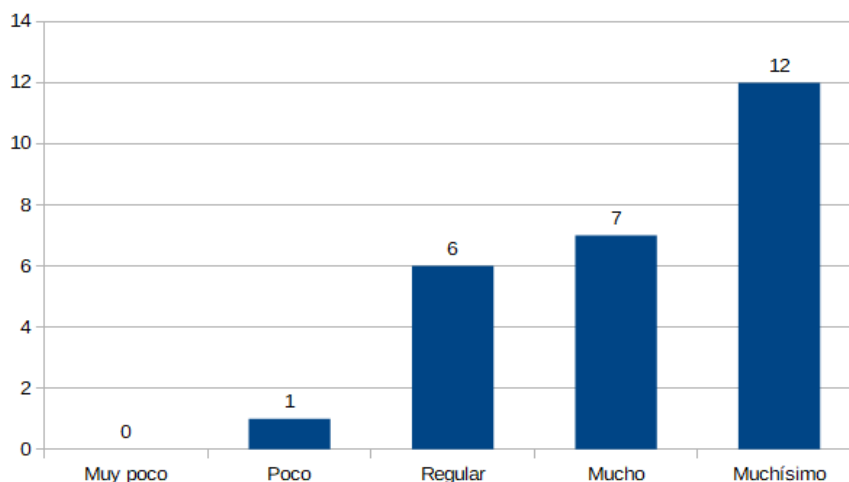
Figura 4 – Diagrama de interés previo de los participantes por la subtitulación



Fuente: García García (2021).

¿Después del taller te gustaría conocer más sobre la subtitulación?

Figura 5 – Diagrama de interés de los participantes por la subtitulación tras el taller

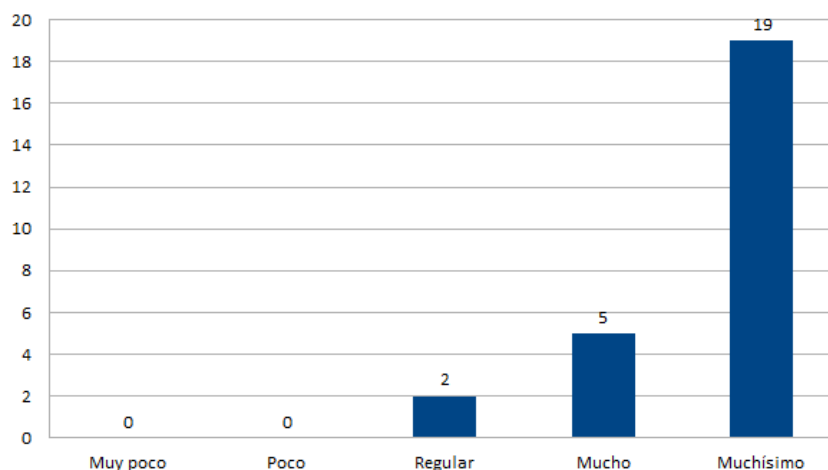


Fuente: García García (2021).

La última pregunta apelaba directamente al objetivo principal del taller que era despertar interés en la subtitulación como herramienta para el aprendizaje de L2:

¿Crees que la subtitulación puede ser un recurso útil para la enseñanza de idiomas?

Figura 6 – Diagrama subtitulación como recurso en la enseñanza de L2



Fuente: García García (2021).

La Figura 6 muestra claramente que los participantes encontraron un potencial educativo en la subtitulación. 24 de los 26 participantes, un 92 %, opinaron después del taller que la subtitulación tiene un potencial educativo, señalando 19 de ellos la casilla de *Muchísimo*. Se trata del primer objetivo del taller y los resultados indican que fue alcanzado. Este dato resulta especialmente positivo, ya que se trata de la opinión de

futuros profesores de idiomas.

El cuestionario también incluía un espacio para comentarios. La mayoría de los alumnos destacó que el taller les había parecido muy interesante. Ocho estudiantes coincidieron en que les había parecido demasiado corto. Considerando las opciones de los alumnos y analizando la puesta en práctica, parece evidente que habría sido bueno contar con más tiempo.

El análisis de los resultados de los cuestionarios y la disposición mostrada por los estudiantes demuestran el impacto positivo del taller. Todos los objetivos fueron alcanzados, lo que invita a realizar más experiencias de este tipo teniendo en cuenta las observaciones para poder mejorarlas.

5 Conclusión

En este trabajo, además de sintetizar la bibliografía existente sobre el uso de la subtitulación en la enseñanza de L2 y más concretamente en ELE, se pretendía describir la preparación de un taller de subtitulación, su puesta en práctica y el impacto en los participantes. Se trata de una propuesta modesta al basarse en un único encuentro y con un grupo heterogéneo de participantes respecto a sus capacidades de uso del español. No obstante, permite conjeturar varias líneas de acción.

El objetivo principal del taller era el de despertar interés en los participantes por el mundo de la subtitulación. Los resultados de los cuestionarios, la participación activa en los debates y la dedicación mostrada por parte de los estudiantes en la realización de las tareas muestran que este objetivo fue superado con creces. Un objetivo secundario era analizar la viabilidad de realizar una experiencia de este tipo en un único encuentro y en tiempo tan reducido. Pese a trabajar con prácticamente el doble de participantes de lo que en principio se había programado, la actividad se pudo desarrollar con fluidez.

Otro de los objetivos era el de sondear el uso de tareas activas de subtitulación en el ámbito de la enseñanza de ELE. Reconociendo las limitaciones del estudio, el análisis de la puesta en práctica nos permite vislumbrar un horizonte de acción en el campo de la investigación.

La primera parte del trabajo con el vídeo, en la que se produce una práctica de subtitulación intralingüística en L2 permite obtener conclusiones positivas respecto al potencial para mejorar la comprensión oral gracias a la presencia simultánea de canales visuales y auditivos, ya sean lingüísticos o no. En esta etapa, la destreza de expresión escrita de alumnos brasileños de ELE también puede verse beneficiada gracias a las tareas de reducción, condensación y reformulación. Sería recomendable realizar experimentos de cara a resolver de una forma que podríamos llamar quirúrgica los errores persistentes que cometen los estudiantes brasileños de español.

En la segunda parte se observa el potencial de la subtitulación interlingüística estándar para favorecer la adquisición de vocabulario y de expresiones idiomáticas ya que

el proceso de traducción exige indagar sobre el origen de las expresiones, sus matices y su uso contextualizado. Sería interesante realizar estudios de alcance más ambicioso para comprobar estas hipótesis.

Referências

Aegisub. *Aegisub*, 2013. Actualmente no disponible: www.aegisub.org. Acceso en: abril de 2019.

ALCARAZO LÓPEZ, Noelia; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Nuria. Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE*, número 26, 2014.

BENEDETTI, Ana Mariza. El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos. *Carabela*, número 51. Madrid: SGEL, 2002, p. 147-171.

BORGHETTI, Claudia; LERTOLA, Jennifer. Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. *Language and Intercultural Communication*, v. 14, n. 4, 2014, p. 423-440. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.934380>. Acceso en: marzo de 2021.

BRAVO, Maria da Conceição. *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign-language learning*. Tesis doctoral. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona, 2008. Disponible en: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8771#page=1>. Acceso en: mayo de 2021.

BURT, Miriam. Using videos with adult English language learners. *ERIC Digest*, 1999. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434539.pdf>. Acceso en: mayo de 2021.

CABALLERO RODRÍGUEZ, Beatriz. El papel de la traducción en la enseñanza del español. *Actas I Congreso de Enseñanza de Español en Asia-Pacífico*. Manila, 2009, p. 339-352.

CARRERES, Ángeles; MUÑOZ-CALVO, Micaela; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. La traducción en la enseñanza del español: la quinta destreza. *Journal of Spanish Language Teaching*, 4:2, 2017 p. 99-109. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1419030>. Acceso en: enero de 2021.

CHAUME VARELA, Frederic. *Cine y Traducción*. Madrid: Cátedra, 2004.

ClipFlair. *Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*, 2011. Disponible en: <http://clipflair.net>. Acceso en: noviembre de 2021.

CONSEJO DE EUROPA. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC, 2002. Disponible en: <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>. Acceso en: mayo de 2021.

DÍAZ-CINTAS, Jorge. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. *Abehache*, v. 2, n. 3, p. 95-114, 2012.

DÍAZ-CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome, 2007.

DURÃO, Adja Balbino. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2a edición. Londrina: Edue, 2008.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel; RÁDIS BAPTISTA, Livia Márcia; NOGUEIRA DA

SILVA, Antonio. *Enseñanza y aprendizaje del español en Brasil: aspectos lingüísticos, discursivos e interculturales*. Brasilia: Consejería de Educación de España en Brasil, 2016.

GARCÍA-MEDALL, Joaquín. La traducción en la enseñanza de lenguas, *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, n. 3, p.113-140, 2001.

GARZA, Thomas. Beyond MTV: Music videos as foreign language text. *Journal of the Imagination in Language Learning*, 2, 1994, p. 106-110.

INCALCATERRA, Laura. Inter-semiotic translation in foreign language acquisition: the case of subtitles. In: WITTE, Ardn, HARDEN, Theo; RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, Alessandra (org.). *Translation in second language learning and teaching*. Berna: Peter Lang, 2009, p. 227-244.

KING, Jane. Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15:5, 2002, p. 509-523. Disponible en: <https://doi.org/10.1076/call.15.5.509.13468>. Acceso en: enero de 2021.

Lertola, Jeniffer. *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Research Publishing. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>. Acceso en: mayo de 2021.

Lertola, Jennifer. The effect of the subtitling task on vocabulary learning. In PYM, Anthony; ORREGO-CARMONA, David (Org.). *Translation research projects 4*. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2012, p. 61-70. Disponible en: http://www.intercultural.urv.cat/media/upload/domain_317/arxiu/TP4/5-Lertola.pdf. Acceso en: mayo de 2021.

LeViS. *Learning via Subtiling*, 2008. Disponible en: <http://levis.cti.gr>. Acceso en: noviembre de 2021.

ORENGA, Ana. La enseñanza del español idiomático en ELE. *Actas XXXVI Congreso AEPE*. CVC, 1999, p. 161-169. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_34/congreso_34_17.pdf. Acceso en: mayo de 2021.

RINCÓN PONCE, Carolina. La traducción audiovisual en el aula ELE: traductores por un día con ClipFlair. *Actas Del XIII Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles*, 2016, p. 89-100.

SOKOLI, Stavroula. ClipFlair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips. In: *Subtitles and Language Learning*, GAMBIER, Yves; CAIMI, Annamaria; MARIOTTI, Cristina (Org.). Berna: Peter Lang, 2015, p. 127-148

SOKOLI, Stavroula. Learning via Subtitling (LvS): A Tool for the Creation of Foreign Language Learning Activities Based on Film Subtitling. In: CARROLL, Mary; GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun (Org.). *Proceedings of the Marie Curie Euroconferences MuTra: Audiovisual Translation Scenario*. Copenhagen: MuTra, 2006, p. 66-73. Disponible en: http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_proceedipro.html. Acceso en: mayo de 2021.

STEMPLESKI, Susan. Teaching communication skills with authentic video. In: STEMPLESKI, Susan; TOMALIN, Barry (Org.). *Video in Second Language Teaching: Using, Selecting, and Producing Video for the Classroom*. Washington: TESOL, 1990, p. 7-24.

Subtitle Edit. *Subtitle Edit*, 2021. Disponible en: <http://www.nikse.dk/SubtitleEdit>. Acceso en: noviembre de 2021.

TALAVÁN, Noa. A quasi-experimental research project on subtitling and foreign language acquisition. In: INCALCATERRA, Laura; BISCIO, Marie; NÍ MHAINNÍN, Máire Áine (Org.). *Audiovisual translation subtitles and subtitling. Theory and practice*. Berna: Peter Lang, 2011, p. 197-217.

TALAVÁN, Noa. *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés*. Tesis doctoral. UNED, Madrid, 2009.

TALAVÁN, Noa. *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro, 2013.

TALAVÁN, Noa. Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. In: DÍAZ-CINTAS, Jorge; MATAMALA, Anna; NEVES, Joselia (Org.). *New insights into audiovisual translation and media accessibility*. Amsterdam: Rodopi, 2010, p. 285-299.

TALAVÁN, Noa; LERTOLA, Jennifer; COSTAL, Tomás. iCap: intralingual captioning for writing and vocabulary enhancement. *Journal of English Studies*, 29. 2016, p. 229-248. Disponible en: <https://doi.org/10.14198/raei.2016.29.13>. Acceso en: abril de 2021.

TALAVÁN, Noa; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, Pilar. The use of interlingual subtitling to improve listening comprehension skills in advanced EFL students. In: GARZELLI, Beatrice; BALDO, Michela (Org.). *Subtitling and intercultural communication. European languages and beyond*. Pisa: Edizioni ETS, 2014, p. 273-288.

TOMALIN, Barry. *Video, TV and Radio in the English Class*. Londres: Macmillan, 1986.

Urusoft. *Subtitle Workshop*, 2016. Disponible en: www.urusoft.net. Acceso en: noviembre de 2021.

VANDERPLANK, Robert. The value of sub-titles in language learning. *ELT Journal*, v. 42, n. 4, p. 272-281, 1988.

VERMEULEN, Anna. La traducción audiovisual en la enseñanza de idiomas. *Actas del Segundo Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, 2003, p. 159-168. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice2.htm. Acceso en: marzo de 2021.

WAGENER, Debbie. Promoting independent learning skills using video on digital language laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 2006, p. 279-286.

WILLIAMS, Helen; THORNE, David. The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, v. 28, n. 2, 2000, p. 217-228.

YouTube. *Tengo un ovni formidable, El Milagro de P. Tinto*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=S8LAoTaIqJY>. Acceso en: marzo de 2019.



AS MULHERES EM CERVANTES: EMANCIPAÇÃO FEMININA OU ADEQUAÇÃO DE POÉTICA?

Eleni Nogueira dos Santos¹

Resumo: Este texto tem como objetivo fazer uma análise bibliográfica na narrativa *El celoso extremeño* e no entremez *El viejo celoso*, de Miguel de Cervantes, publicadas respectivamente em 1613 e 1615. O foco será os papéis representados pelas personagens femininas com o intuito de verificar se a construção dos perfis femininos foi realizada em conformidade com as questões sociais ou com os fatores formais, isto é, se os comportamentos dessas personagens condizem com o que previa a sociedade da época ou se foram moldados para se adequarem às normas de composição dos gêneros textuais das obras nas quais estão inseridas. A seleção destas duas obras se justifica pela proximidade no que diz respeito à temática abordada que é o ciúme.

Palavras-chave: Cervantes; Mulheres; Emancipação feminina; Poética.

Resumen: Este texto tiene como objetivo hacer un análisis bibliográfico en la narrativa *El celoso extremeño* y en el entremés *El viejo celoso*, de Miguel de Cervantes, publicadas respectivamente en el 1613 y 1615. El foco será los papeles presentados por los personajes femeninos con la intención de verificar si la construcción de los perfiles femeninos fue realizada de acuerdo con las cuestiones sociales o con los factores formales, esto es, si los comportamientos de estos personajes condicen con lo que preveía la sociedad de aquella época o si fueron moldeados para adecuarles a las normas de composición de los géneros textuales de las obras en las cuales están insertadas. La selección de estas dos obras se justifica por la proximidad en lo que respecta a la temática abordada que es el celo.

Palabras-clave: Cervantes; Mujeres; Emancipación femenina; Poética.

¹ Possui Graduação em Letras/Espanhol pela Universidade Estadual de Montes Claros UNIMONTES-MG e em Letras/Português pela Universidade Metropolitana de Santos-UNIMES-SP. É Doutora em Letras na área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP e Mestre em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela mesma Universidade e Especialização em Linguística Aplicada. Faz parte do grupo de pesquisa (CNPQ) intitulado Cervantes: poética, retórica e formas discursivas na Espanha dos séculos XVI e XVII. É membro da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH) e da Asociación de Cervantistas (AC). É professora na Universidade Estadual de Montes Claros. eleninds@gmail.com

O século XX foi palco para as lutas, discussões e primeiras conquistas para o feminismo. Isso mostra, entre outras importantes questões tratadas pelos movimentos feministas, que o empenho na busca por um tratamento igualitário entre homens e mulheres é recente, ainda considerando que esse termo tenha sido empregado na França e na Inglaterra no final do século XIX, em 1890, de acordo com Bonnici (2007). O termo feminista hoje é muito utilizado, mas de definição complexa, por isso, aqui, estamos considerando o feminismo como sendo “uma crença e convicção na igualdade sexual acoplada ao compromisso de erradicar qualquer denominação sexista e de transformar a sociedade.” (BONNICI, 2007, p. 86) Ainda que se leve em conta a fragilidade desta definição, ela é esclarecedora.

Vale ressaltar que o fato de o termo ser recente não significa que antes desse movimento havia a aceitação das diferenças no tratamento por parte das mulheres. A Literatura, como um componente universal de cultura, costuma ser objeto de estudo de especialistas interessados nos estudos sobre as mulheres. As obras literárias não têm compromisso com a História, considerando o exposto por Aristóteles (1966), em sua *Poética*, sobre a diferença entre os afazeres do poeta e do historiador. Contudo, é possível ver em obras literárias elementos fictícios que contribuem para o entendimento do contexto histórico no qual estão inseridas. Nesse sentido, algumas delas oferecem um vasto campo de pesquisa sobre esta temática, ainda que tenham sido escritas e publicadas em séculos anteriores. Miguel de Cervantes está entre os autores que se destacam, pois muitas de suas obras exploram, de forma instigante, a representação feminina e sua relação entre os gêneros.

Nessa perspectiva, neste texto, será realizada uma análise bibliográfica em duas obras cervantinas, cujo foco será os papéis representados pelas personagens femininas. O objetivo principal é verificar se a construção dos perfis femininos foi realizada em conformidade com as questões sociais ou com os fatores formais, isto é, se os comportamentos dessas personagens condizem com o que pregava a sociedade da época ou se foram moldados para se adequarem às normas de composição dos gêneros textuais das obras nas quais estão inseridas. As obras a serem analisadas, brevemente, aqui são *El celoso extremeño* e *El viejo celoso*. A primeira é uma das doze *Novelas ejemplares* pertencente, portanto, ao universo de grande domínio do autor que é a narrativa. A segunda é do gênero dramático; trata-se de um entremez que é uma obra curta e de caráter geralmente burlesco ou cômico composto para ser representado entre os atos de uma peça maior.

A seleção destas duas obras se justifica pela proximidade no que diz respeito à temática abordada que é o ciúme. Além do tema, os perfis das personagens femininas também se assemelham bastante, mas são as diferenças que se sobressaem e são elas que conferem o distanciamento, entre uma obra e outra, e a relevância para esta análise. A narrativa *El celoso extremeño* foi publicada em 1613, há, porém, uma primeira

versão desta obra, conforme Avalor-Arce (1982), que data de 1604, conhecida como *Manuscrito Porras* e apresenta algumas diferenças em relação à segunda versão. Uma destas diferenças é o nome da protagonista. No manuscrito era Isabela e na segunda versão é Leonora. Já o entremez *El viejo celoso* foi publicado em 1615, ano que coincide com a publicação da segunda parte de *Don Quijote de la Mancha*, mas também sua composição teria ocorrido cinco anos antes, ou seja, em 1610, conforme Sevilla Aarroyo; Rey Hazas (2005). Essas datas de composição, ainda que não sejam tão precisas, são relevantes, pois contribuem para o entendimento do processo de criação de duas obras com personagens e tema semelhantes.

Esta análise concentrar-se-á na reflexão sobre a forma de composição das personagens em consonância com o contexto e a forma textual, considerando, pois, Cervantes como um escritor experimentador de formas,² sempre consciente e focado nas normas de composição de sua época, sem deixar de ser inovador. Ao mencionar as preocupações de Cervantes com as normas de composição e/ou aspectos teóricos relacionados a elas, considera-se, entre outras questões, suas referências a isso em diferentes obras. Um exemplo disso está no capítulo XLVIII da primeira parte de *Don Quijote de la Mancha*, no prólogo às *Ocho comedias y ocho entremeses nunca representados* e também dentro da peça *El rufián dichoso*. Além disso, no prólogo às *Novelas ejemplares*, comentando sobre a escrita, ele afirma: “A esto se aplicó mi ingenio, por aquí me lleva mi inclinación, y más, que me doy a entender, y es así, que yo soy el primero que he novelado en lengua castellana [...]” (CERVANTES, 2004, p. 52). No entanto, não se pretende deter aqui nessas afirmações relacionadas às questões teóricas, já que o foco, como foi dito, são as personagens femininas. Com esse intuito, tratar-se-á, brevemente, sobre os seguintes pontos: os títulos das obras, os protagonistas masculinos e as protagonistas femininas.

Os títulos das duas obras já indicam, de forma clara, o tema nelas desenvolvido que é o ciúme e sua relação direta com a personagem masculina. Na narrativa *El celoso extremeño*, o ciúme é um substantivo que substitui o nome da protagonista da obra e ainda vem acompanhado pelo adjetivo *extremeño*. Esse termo em espanhol apresenta duplo sentido, uma vez que pode se referir ao lugar de origem da personagem, Extremadura, ou ao qualificativo extremo. No entremez, ele aparece como um adjetivo que caracteriza outro termo, gramaticalmente adjetivo também, que é velho, colocando em evidência duas características da personagem que funcionam como elementos de comichidade. Diante disso, entende-se que há uma diferença entre esses títulos que é essa dupla caracterização negativa, ou seja, velho e ciumento, apontando um direcionamento para o aspecto cômico do texto enquanto que a narrativa não apresenta essa possibilidade, ainda que o adjetivo *extremeño* possua duplo sentido.

² Fala da professora Maria Augusta da Costa Vieira em aula sobre as narrativas cervantinas do curso de Pós-graduação, no ano de 2013, na Faculdade, Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP).

As personagens masculinas que encabeçam os títulos das obras apresentam muitas semelhanças entre si, pois ambas são acometidas por um ciúme muito além do normal, possuem idade avançada e se casam com mulheres muito mais jovens. Até os sobrenomes pelos quais são tratados Carrizales, na narrativa, e Cañizares, no entremez são sonoramente semelhantes. Os dois são descritos basicamente da mesma forma, com características e comportamentos parecidos. Por exemplo, mantinham suas casas trancadas e não permitiam a entrada de homens nem animais do sexo masculino, com a exceção do eunuco que é um criado na narrativa. A descrição do ciúme de Carrizales, por ser um texto mais longo e também pela presença do narrador, é feita de forma mais detalhada, permitindo que o leitor saiba mais sobre ele, sua vida pregressa, seus pensamentos e intenções, como neste exemplo:

[...] porque de su natural condición era el más celoso hombre del mundo, aun sin estar casado, pues con sólo la imaginación de serlo le comenzaban a ofender los celos, a fatigar las sospechas y a sobresaltar las imaginaciones; y esto con tanta eficacia y vehemencia, que de todo en todo propuso de no casarse. (CERVANTES, 2015, p. 110).

No trecho que antecede a esta citação, o leitor conhece um Carrizales que tem consciência do seu ciúme excessivo e que medita sobre a possibilidade de se casar, mas que recua, por um momento, justamente por ser consciente do problema que o acomete. Logo em seguida, no entanto, decide pelo casamento, ao ver a jovem Leonara, pois acredita ser fácil controlá-la.

Na peça, devido à ausência do narrador, é outra personagem, o Compadre, quem fala sobre o ciúme de Cañizares, ao dizer: “En mi vida he visto hombre más recatado, ni más celoso, ni más impertinente; pero éste es de aquellos que **traen la sogá arrastrando, y de los que siempre vienen a morir del mal que temen.**” (CERVANTES, 2005, p. 831-832, grifo nosso). Neste caso, talvez por se tratar de um texto curto, a fala desta personagem, além de apontar o ciúme exagerado do velho, já enumera outros defeitos dele e sugere que haverá algum tipo de punição para o velho ciumento. O trecho em destaque indica a presença de uma ironia trágica, contudo, por se tratar de um texto cômico, essa punição não resultará em atos trágicos e/ou violentos. Seu castigo, expresso nesse fragmento, será a *burla* que sofrerá com o adultério de sua esposa que conta com a ajuda da vizinha e da criada. Por meio das palavras do Compadre percebe-se que Cañizares ainda é responsabilizado pelo que lhe acontecerá.

Nesse sentido, a crítica concorda que Cañizares é castigado pelo comportamento, considerando que:

El fallo de Cañizares al olvidarse de cerrar con llave las ocho puertas que median entre Lorenza y el mundo exterior permite la entrada providencial de la vecina Ortigosa, promotora de la burla castigo que

se le infligirá al celoso: proyecta traerle a Lorenza un galán, sin que se entere su marido, a fin de que ésta pueda vengarse del encierro en que la mantiene Cañizares, satisfacer una legítima curiosidad sexual e incluso romper con el tedio de la vida que lleva. (MARTÍNEZ, 1990, p. 2).

É interessante notar que, nesta obra, a esposa, ainda que claramente adúltera, não é punida nem responsabilizada, nem acusada de nada. No entanto, isso não significa que Cervantes esteja naturalizando ou exaltando o adultério feminino, muito menos dando liberdade demasiada à esposa do velho ciumento. Ao que tudo indica, o que ele faz é uma adequação poética para causar o riso do público, expondo a cegueira do protagonista diante da traição da esposa a qual ele acredita ser inocente como uma pomba. Cervantes é engenhoso ao elaborar esse adultério que acontece no quarto ao lado do esposo, sem que ele descubra. Assim, ele é castigado duplamente; primeiro pelo adultério da esposa e depois pelo riso do público, considerando que o riso por si só já seria considerado castigo em um contexto cômico.

Vale ressaltar que uma traição em si não é um ato risível, por isso se deve levar em conta que “para produzir efeito pleno, a comicidade exige enfim algo como uma anestesia momentânea do coração. Ela se dirige à inteligência pura” (BERGSON, 2004, p. 4). A forma como o adultério acontece também favorece a comicidade, ademais o leitor ou público da peça tem consciência que está diante de um gênero textual cômico.

Quando viu Leonora pela primeira vez, Carrizales com seus quase 80 anos de idade, como ele mesmo se define, teria dito:

Esta muchacha es hermosa, y a lo que muestra la presencia desta casa, no debe de ser rica; ella es niña, sus pocos años pueden asegurar mis sospechas; casarme he con ella; encerraréla y haréla a mis mañas, y con esto no tendrá otra condición que aquella que yo le enseñare. Y no soy tan viejo que pueda perder la esperanza de tener hijos que me hereden. De que tenga dote o no, no hay para qué hacer caso, pues el cielo me dio para todos; y los ricos no han de buscar en sus matrimonios hacienda, sino gusto: que el gusto alarga la vida, y **los disgustos entre los casados la acortan**. Alto, pues: echada está la suerte, y ésta es la que el cielo quiere que yo tenga. (CERVANTES, 2015, p. 112-113, grifo nosso).

Esse fragmento mostra a intenção dele em controlar Leonora, pois viu nela as condições ideais para ser feliz no casamento e constituir família. No entanto, o que ele conseguirá, no final da narrativa, será justamente o contrário, já que terá um desgosto no casamento que culminará em sua morte, confirmando a ironia trágica presente, sobretudo, no fragmento em destaque. Isso demonstra a seriedade do tratamento dado ao texto; fato que não se observa no entremez. Suas intenções de moldar ou educar a esposa à sua maneira não funcionam.

Quanto às personagens femininas, é possível observar algumas semelhanças entre Leonora, na narrativa, e Lorenza, no entremez. Ambas são muito jovens que se casam com homens ricos, idosos e ciumentos em extremo, por isso as mantêm presas em casa. É, porém, o comportamento no casamento que as diferem e é também o principal motor das ações nas obras em estudo. Assim como ocorre com Cañizares, se sabe menos sobre o passado de Lorenza e nada é dito sobre sua família, mas isso se justifica também pela sucintez da obra.

Logo na cena de abertura, Cristina, a criada, afirma que Lorenza teria escolhido/aceitado o esposo, ela então contesta de forma veemente:

¿Yo le tomé, sobrina? A la fe, diómele quien pudo; y yo, como muchacha, fui más presta al obedecer que al contradecir; pero, si yo tuviera tanta experiencia destas cosas, antes me tarazara la lengua con los dientes que pronunciar aquel sí, que se pronuncia con dos letras y da que llorar dos mil años; (CERVANTES, 2005, p. 826).

Como se vê, a jovem não estava feliz nem conformada com o casamento. Em outros momentos, ela reclama e fala mal do marido, apontando inclusive sua impotência sexual como motivo de seu desgosto. Com isso, ela expressa sua insatisfação com o casamento e deixa claro que o matrimônio não foi uma escolha sua, confirmando a convenção social de casamento decidido pela família. Mesmo assim, ela se mostra arrependida por ter obedecido e afirma que foi enganada por ser muito jovem e desconhecer os problemas que poderia surgir ao se casar com um velho.

Leonora, ao contrário, tinha muito respeito e consideração por Carrizales. A respeito disso, afirma o narrador:

La plata de las canas del viejo, a los ojos de Leonora, parecían cabellos de oro puro, porque el amor primero que las doncellas tienen se les imprime en el alma como el sello en la cera. Su demasiada guarda le parecía advertido recato; pensaba y creía que lo que ella pasaba pasaban todas las recién casadas. No se desmandaban sus pensamientos a salir de las paredes de su casa, ni su voluntad deseaba otra cosa más de aquella que la de su marido quería; sólo los días que iba a misa veía las calles, y esto era tan de mañana, que, si no era al volver de la iglesia, no había luz para mirallas. (CERVANTES, 2015, p.117)

Mostrando, por meio destas palavras, que a jovem amava, respeitava e estava satisfeita com seu esposo, indicando que aceitava o casamento sem reclamações. Esse comportamento de Leonora, aqui descrito, corresponde ao ideal da perfeita mulher casada conforme propõe Fray Luis de León em sua obra *La perfecta casada*, de 1583. Lorenza, conforme apontado anteriormente, se distancia e muito desta *perfecta casada*; ela faz questão de expor seu desprezo pelo esposo, reclamando da vida que leva ao lado dele.

Ela também conta com o apoio de sua criada que o critica dizendo: “En verdad, señora tía, que tienes razón; que más quisiera yo andar con un trapo atrás y otro adelante, y tener un marido mozo, que verme casada y enlodada con ese viejo podrido que tomaste por esposo.” (CERVANTES, 2005, p. 826). Ademais, Lorenza está sempre no comando, mostrando-se independente ao tomar suas próprias decisões, apesar de contar com a criada e, sobretudo, com Hortigosa. Em conversa com a vizinha ela diz: “Señora Hortigosa, váyase, no venga el gruñidor y la halle conmigo, que sería echarlo a perder todo; y lo que ha de hacer, hágalo luego; que estoy tan aburrida, que no me falta sino echarme una soga al cuello, por salir de tan mala vida.” (CERVANTES, 2005, p. 829). Aqui, mais uma vez, ela ofende o marido e solicita agilidade da vizinha para conseguir um jovem para ela.

Enquanto elas falam mal de Cañizares pelas costas, ele conversa com o Compadre que o alerta sobre o perigo de uma traição, mas ele rebate dizendo:

Ni por pienso, ni tiene por qué, ni cómo, ni cuándo, ni adónde: las ventanas, amén de estar con llave, las guarnecen rejas y celosías; las puertas jamás se abren; vecina no atraviesa mis umbrales, ni los atravesará mientras Dios me diere vida. Mirad, compadre: no les vienen los malos aires a las mujeres de ir a lo[s] jubileos ni a las procesiones, ni a todos los actos de regocijos públicos; donde ellas se mancan, donde ellas se estropean y adonde ellas se dañan, es en casa de las vecinas y de las amigas; más maldades encubre una mala amiga, que la capa de la noche; más conciertos se hacen en su casa y más se concluyen, que en una semblea. (CERVANTES, 2005, p. 830-831)

Cañizares ainda acrescenta: “No, no, ni por pienso; porque es más simple Lorencica que una paloma, y hasta agora no entiende nada desas filaterías;” (CERVANTES, 2005, p. 831). Tudo isso em outro gênero textual poderia causar muita confusão, mas, neste caso, o público sabe de tudo e está ciente do caráter cômico do que está vendo, por isso aceita as atitudes de Lorenza e provavelmente rirá do excesso de confiança deste *viejo celoso*.

Em alguns momentos, é possível notar a ironia trágica nas falas de Cañizares ao mencionar ou ouvir a palavra vizinha. Ele tem pavor desse termo, como ocorre neste diálogo com a criada:

Cañizares.- El nombre de vecina me turba y sobresalta; llámala por su propio nombre, Cristina.
Cañizares.- ¡Entre con cien mil Bercebuyes, pues vos lo queréis!
Cristina.- Entre, señora vecina.
Cañizares.- ¡Nombre fatal para mí es el de vecina! (CERVANTES, 2005, p. 833).

Mas nesta obra não há espaço para a seriedade, o que incorreria em atos trágicos em outro contexto, aqui serve de matéria cômica para Cervantes. A presença da ironia

trágica não tem efeito de mau presságio, mas sim de humor, de riso. Isso ocorre porque o público sabe dos planos de sua esposa com a vizinha, ao passo que ele jamais saberá.

Logo em seguida, vem uma das cenas mais cômicas do entremez, pois Hortigosa trama uma engenhosa entrada do jovem na casa de Cañizares. Há uma rubrica indicando a entrada da vizinha em cena e que ela trás “un guadamecí y en las pieles de las cuatro esquinas han de venir pintados Rodamonte, Mandricardo, Rugero y Gradaso; y Rodamonte venga pintado como arrebozado.” (CERVANTES, 2005, p. 834). Para conseguir seu objetivo, ela inventou que precisava de dinheiro para resolver problemas do filho que havia sido preso, por isso estava vendendo o *guadamecí*. Dessa maneira, convence Cañizares a recebê-la e comprar o objeto, talvez movido muito mais pela pressa em se livrar dela do que por um sentimento de empatia. Em cumplicidade com Lorenza e com a criada, ao mostrar o tecido a ele, ela consegue colocar para dentro da casa o jovem com o qual Lorenza cometerá o adultério. Por meio de um jogo de palavras com duplo sentido, ela diz:

Tenga vuesa merced desa punta, señora mía, y descojámosle, porque no vea el señor Cañizares que hay engaño en mis palabras; alce más, señora mía, y mire cómo es bueno de caída, y las pinturas de los cuadros parece que están vivas. (CERVANTES, 2005, p. 834).

E uma nova rubrica explica que ao levantar o *guadamecí* para mostrá-lo a Cañizares, o *Galán* (aquele jovem que a vizinha leva para Lorenza) passará por trás dele e entrará na casa sem que o esposo perceba porque está concentrado nas figuras masculinas presentes no objeto. Nesse momento, ele afirma: “¡Oh, qué lindo Rodamonte! ¿Y qué quiere el señor rebozado en mi casa? Aun si supiese que tan amigo soy yo destas cosas y destes rebocitos, espantarse ía” (CERVANTES, 2005, p. 834). Ao ouvir isso, a criada pensa que ele se refere ao *Galán* e prontamente tentará se defender dizendo: “[...] yo no sé nada de rebozados; y si él ha entrado en casa, la señora Hortigosa tiene la culpa; que a mí, el diablo me lleve si dije ni hice nada para que él entrase; no, en mi conciencia, aun el diablo sería si mi señor tío me echase a mí la culpa de su entrada.” (CERVANTES, 2005, p. 834). Dessa forma, ela quase coloca tudo a perder, mas também a reação de Cañizares contribuiu para o bom andamento do plano, pois ele simplesmente dirá: “Ya yo lo veo, sobrina, que la señora Hortigosa tiene la culpa; pero no hay de qué maravillarme, porque ella no sabe mi condición, ni cuán enemigo soy de aquestas pinturas.” E para evitar problemas, a esposa intervém rapidamente, evitando que o plano fosse descoberto, ao explicar: “Por las pinturas lo dice, Cristinica, y no por otra cosa. (CERVANTES, 2005, p. 834) A situação então é contornada. Nesse momento da peça, a comicidade se dá pela *burla* sofrida e pelo mal entendido causado pelas palavras ditas e pela interpretação equivocada da criada. Certamente, o público rirá do equívoco que ela faz e da falta de percepção de Cañizares.

Há também outros momentos nos quais os equívocos funcionam como recurso cômico. Um exemplo disso ocorre quando Hortigosa pretende agradecê-lo, dizendo: “Viva vuesa merced más años que Matute el de Jerusalén, en vida de mi señora doña... no sé cómo se llama, a quien suplico me mande, que la serviré de noche y de día, con la vida y con el alma, que la debe de tener ella como la de una tortolica simple. (CERVANTES, 2005, p. 834). A confusão que ela faz com nome da personagem bíblica já é motivo de riso, mas há também uma crítica à idade de Cañizares, além do comentário fingido sobre a esposa. O público percebe que aquele temor que havia sido expresso por ele, por meio das ironias trágicas, em relação à vizinha se concretiza, ao passo que ele tudo ignora. Ainda que haja essa concretização do temor dele, o público entende que ele está sendo burlado pela vizinha a quem tanto temia, por isso é levado a rir ao perceber o duplo sentido das palavras usadas por ela e mais ainda por vê-lo sendo feito de bobo.

Além do equívoco, outro recurso usado no entremez é o *engañar con la verdad*. A cena na qual acontece isso representa o clímax da obra, pois é justamente neste momento que Lorenza comete o adultério com o jovem que havia sido colocado na casa pela vizinha. Enquanto está a sós com ele, Lorenza mantém um diálogo com a criada e às vezes com o marido. De dentro do quarto ela grita a criada e lhe diz: “¡Si supieses qué galán me ha deparado la buena suerte! Mozo, bien dispuesto, pelinegro, y que le huele la boca a mil azahares.” A criada exclama: “¡Jesús, y qué locuras y qué niñerías! ¿Está loca, tía? Mas ela rebate dizendo: “No estoy sino en todo mi juicio; y en verdad que, si le vieses, que se te alegrase el alma.” (CERVANTES, 2005, p. 836). Cristina então fala para Cañizares “[...] Ríñala, tío, porque no se at[r]eva, ni aun burlando, a decir deshonestidades.” Ele, porém, não crê e apenas diz: “¿Bobear, Lorenza? Pues a fe que no estoy yo de gracia para sufrir esas burlas.” Lorenza insiste: “Que no son sino veras, y tan veras, que en este género no pueden ser mayores.” É somente quando ela menciona a palavra vizinha que ele se incomoda e afirma: “Lorenza, di lo que quisieres, pero no tomes en tu boca el nombre de vecina, que me tiemblan las carnes en oírle.” (CERVANTES, 2005, p. 836). Esses diálogos evidenciam então a presença deste recurso que é o *engañar con la verdad*. Ele ocorre quando uma personagem diz algo verdadeiro, mas, pelo absurdo que é, o interlocutor não ousa acreditar e é justamente nessa cegueira do interlocutor que reside a comicidade. Nesse caso, é a maior *burla* sofrida por Cañizares e funciona como um castigo por seu ciúme exagerado e também por ser um velho impotente casado com uma jovem.

Nesse contexto, percebe-se que há uma crítica ao velho ciumento, considerando que, nos textos cômicos, o riso é uma forma de castigo para os defeitos como ocorre com Cañizares. Nessa e em outras situações, enquanto o homem é ridicularizado, vimos as mulheres dominando a situação e agindo livremente. Isso acontece com a criada, com a vizinha e com a jovem Leonora. Esta, após a traição, ainda critica e humilha o

marido dizendo: “Ahora echo de ver quién eres, viejo maldito; que hasta aquí he vivido engañada contigo.” (CERVANTES, 2005, p. 836). Colocando em evidência, sua suposta impotência sexual. Esse comportamento feminino indica uma inversão de papéis, ao se levar em conta o contexto de produção da obra.

E por fim, quando ele decide entrar no quarto, onde ela está com o jovem, é recebido com uma bacia de água na cara; tudo isso para completar a *burla*, pois enquanto vai se limpar, o jovem sai da casa. E ele apenas diz: “¡Por Dios, que por poco me cegaras, Lorenza! Al diablo se dan las burlas que se arremeten a los ojos.” (CERVANTES, 2005, p. 837). Após isso, Lorenza faz tanto escândalo que chama atenção de quem está fora da casa, por isso entra em cena um *Alguacil*, *Músicos*, um *bailarín* e Hortigosa. O entremez é finalizado com música e dança, ou seja, de modo festivo, como prevê a poética deste gênero. Cañizares, que é burlado o tempo todo termina a peça no engano, ainda é obrigado pela esposa a pedir desculpas para a vizinha. Mais uma vez, verifica-se que essa *burla* atende ao gênero textual, pois caso ele se inteirasse da traição poderia, pensando no contexto histórico social da obra, haver algum tipo de violência. Isso afastaria o texto do gênero cômico, por isso entende-se que tudo na obra concorre para a formalização e atendimento ao gênero textual que é entremez, peça de caráter cômico conforme já foi dito. Logo, é possível afirmar que esse comportamento atrevido das personagens femininas, nesta obra, não se justifica como sendo um aceno, por parte de Cervantes, para uma emancipação feminina.

O adultério é um tema que também aparece em *El celoso extremeño*, mas de modo muito diverso do que se vê em *El viejo celoso*. Logo no início da peça, o público presencia Lorenza tramando uma maneira de trair o marido. Leonora, no entanto, não apresenta tais intenções, considerando tudo que acontece na narrativa. O narrador, porém, coloca o leitor em dúvidas ao apresentar dois pontos de vista sobre esse assunto. Primeiro, ele mostra o comportamento honesto de Leonora. Um exemplo disso é quando ele afirma que ela se manifesta contra a entrada do curioso Loaysa em sua casa “A esto contradijo su señora con muchas veras, diciendo que no se hiciese la tal cosa ni la tal entrada, porque le pesaría en el alma, pues desde allí le podían ver y oír a su salvo y sin peligro de su honra.” (CERVANTES, 2015, p. 128-129). Ainda que ignorasse o perigo e os problemas que poderiam surgir com a presença do jovem em sua casa. O narrador também deixa claro que a curiosidade e o interesse para a entrada do jovem na casa não partiu dela nem da criada, mas sim do próprio Loaysa, atizado pela movimentação na casa, ou melhor, pela falta dela. Tudo isso em consequência das exageradas medidas de segurança utilizadas por Carrizales. Por fim, é a criada Marialonso quem a convence, conforme indica o narrador:

En fin, tanto dijo la dueña, tanto persuadió la dueña, que Leonora se rindió, Leonora se engañó y Leonora se perdió, dando en tierra con todas las prevenciones del discreto Carrizales, que dormía el sueño de la muerte de su honra. (CERVANTES, 2015, p. 142).

Mesmo quando autoriza a entrada de Loaysa, ela o faz jurar que a única coisa que ele faria dentro da casa seria tocar e cantar. Todas as empregadas elogiam o jovem, menos Leonora. Além disso, o narrador apresenta detalhes do que acontece com Leonora e Loaysa, nesse primeiro momento, indicando a inocência dela como é possível ver neste fragmento:

Tomó Marialonso por la mano a su señora, y casi por fuerza, preñados de lágrimas los ojos, la llevó donde Loaysa estaba, y echándoles la bendición con una risa falsa de demonio, cerrando tras sí la puerta, los dejó encerrados [...] Pero, con todo esto, el valor de Leonora fue tal, que, en el tiempo que más le convenía, le mostró contra las fuerzas villanas de su astuto engañador, pues no fueron bastantes a vencerla, y él se cansó en balde, y ella quedó vencedora y entrambos dormidos. (CERVANTES, 2015, p.142-143).

Aqui, fica claro que a jovem foi obrigada a permanecer a sós com Loaysa por imposição da criada e não por escolha própria e ainda assim não se deixa persuadir por ele. Nesse sentido, entende-se que ela fica isenta de culpa pelo suposto adultério. Carrizales, porém, irá ver sua esposa dormindo com o jovem e concluirá que houve adultério. Então, considerando que ele não é dotado de onisciência como o narrador, o que ele viu realmente se configura como um adultério, ainda que haja a negativa da esposa. Não obstante, o leitor, que considera até o momento as palavras e a onisciência do narrador, é levado a acreditar que não houve traição.

Logo em seguida, porém, o narrador colocará em cheque essa certeza do leitor e a fidelidade de Leonora ao dizer: “Llegóse en esto el día, y cogió a los nuevos adúlteros enlazados en la red de sus brazos.” (CERVANTES, 2015, p. 143). Dessa forma, ao chamá-la de adúltera, o narrador faz com que o leitor também passe questionar a fidelidade da jovem. Para aguçar ainda mais a dúvida no leitor, ele faz o seguinte comentário

Sólo no sé qué fue la causa que Leonora no puso más ahínco en desculpase y dar a entender a su celoso marido cuán limpia y sin ofensa había quedado en aquel suceso; pero la turbación le ató la lengua, y la priesa que se dio a morir su marido no dio lugar a su disculpa. (CERVANTES, 2015, p.149)

Ao refletir sobre estas palavras, verifica-se que o narrador parece, propositalmente, abandonar sua onisciência sobre o ocorrido naquela alcova. Ao agir dessa maneira, ele coloca em xeque a reputação de Leonara, contradizendo suas afirmações anteriores, e ainda faz com que o leitor passe também a questionar a fidelidade dela.

Ao entrar na casa, a música tocada e cantada por Loaysa, diante dos criados e de Leonora, estabelece uma relação direta com o tema do adultério, conforme se observa no seguinte fragmento:

Madre, la mi madre,
guardas me ponéis;
que si yo no me guardo,
no me guardaréis.

[...]
Si la voluntad
por sí no se guarda,
no la harán guarda
miedo o calidad;
romperá, en verdad,
por la misma muerte,
hasta hallar la suerte
que vos no entendéis;
que si yo, etc. (CERVANTES, 2015, p. 138, grifo nosso).

Esse trecho da *copla* sugere que a culpa é de quem não se guarda. O refrão, em destaque, expressa a liberdade de escolha do indivíduo, sugerindo que a decisão de se guardar deve ser da pessoa, ou seja, independe de ações externas. Com isso indica que a letra cantada pelo jovem pode ser lida como uma crítica ao ciúme excessivo de Carrizales e sua tentativa de prender Leonora em casa, já que tudo dependeria das escolhas dela, isto é, aqui há uma defesa do livre arbítrio e, ao mesmo tempo, um indicativo de culpa direcionado a Leonora.

Após flagrar sua esposa dormindo com o jovem, acreditando que havia sido traído ele afirma: “La venganza que pienso tomar desta afrenta no es ni ha de ser de las que ordinariamente suelen tomarse, pues quiero que, así como yo fui estremado en lo que hice, así sea la venganza que tomaré, tomándola de mí mismo como del más culpado en este delito; ”(CERVANTES, 2015, p. 147). Essa afirmação sobre vingança é um indício da relevância do contexto histórico social da obra, considerando que:

A desonra tem por causa a infidelidade da mulher ou o insulto à virtude. Todo grupo familiar se sente desonrado e cada um não só o marido, mas o pai, o irmão, o tio – tem o direito de se vingar. [...] sendo a honra um valor absoluto e tendo sua fonte na opinião, uma suspeita mesmo injustificada, pode importar em um castigo implacável. (DEFOURNEAUX, 1983, p. 192).

Por meio das palavras de Filipo Carrizales, e considerando a citação acima, percebe-se que ele se reconhece como um homem daquele contexto no qual a vingança era um direito diante de uma traição da esposa. Não obstante, ele abre mão dessa vingança, por isso precisa explicar que esta decisão se justifica para que o que aconteceu com ele sirva de exemplo. Diante disso, entende-se que é devido às questões sociais em relação à desonra diante do adultério, apesar da crença do protagonista não ser confirmada,

o que torna verossímil e aceitável essa decisão de autopunição tomada por Carrizales. Não seria, pois, coerente punir um inocente.

Conforme ficou dito, no entremez, a traição foi consumada, mas lá ela funciona como uma burla a serviço da comicidade, por isso Cañizares não toma conhecimento dela, pois caso contrário, poderia haver algum ato violento, como vingança, impossibilitando o desfecho cômico pretendido. Isso também justifica o entendimento de que o autor não está exaltando o adultério feminino ou extrapolando as normas de condutas sociais da sua época. Dessa forma, Cervantes consegue tratar do adultério feminino, tema polêmico e complexo, de forma pacífica e coerente, usando-o como um recurso cômico em *El viejo celoso* e como uma lição de moral em *El celoso extremeño*. Nas duas obras, os velhos ciumentos são punidos, o que significa que há no mínimo uma crítica ao ciúme em exagero e ao casamento desigual.

Um aspecto que denota o tratamento sério do tema na narrativa, e que não está presente no entremez, é o uso do termo *ejemplo*. Ele é empregado duas vezes na obra e sugere uma lição de moral, como mensagem final para o leitor. A primeira delas é dita por Carrizales no seguinte contexto:

[...]. Yo fui el que, como el gusano de seda, me fabriqué la casa donde muriese, y a ti no te culpo, ¡oh niña mal aconsejada! [...] no te culpo, digo, porque persuaciones de viejas taimadas y requiebros de mozos enamorados fácilmente vencen y triunfan del poco ingenio que los pocos años encierran. Mas, por que todo el mundo vea el valor de los quilates de la voluntad y fe con que te quise, en este último trance de mi vida quiero mostrarlo de modo que quede en el mundo por **ejemplo**, si no de bondad, al menos de simplicidad jamás oída ni vista; (CERVANTES, 2015, p. 147, grifo nosso).

A segunda vez em que aparece a palavra é dita pelo narrador:

Y yo quedé con el deseo de llegar al fin deste suceso, **ejemplo** y espejo de lo poco que hay que fiar de llaves, tornos y paredes cuando queda la voluntad libre, y de lo menos que hay que confiar de verdes y pocos años, si les andan al oído exhortaciones destas dueñas de monjil negro y tendido, y tocas blancas y luengas. (CERVANTES, 2015, p. 147, grifo nosso).

Neste caso, o narrador expressa concordância com o conteúdo da *copla* cantada por Loaysa, isto é, nenhuma medida de segurança irá funcionar quando se tem o livre arbítrio. Nesse momento também, ele utiliza basicamente os mesmos argumentos de Carrizales para desviar a culpa de Leonora e apresentar a obra como uma lição de moral, deixando um recado aos ciumentos sobre a inutilidade das exageradas medidas de segurança e a confiança na influência de más conselheiras quando se tem pouca idade.

Vale destacar que, antes de morrer, Carrizales recomenda a Leonora que se case com Loysa, mas ela não obedece e segue para um convento. A esse respeito, afirma Almeida (2013, p. 119-120):

[...] si optara por la boda con Loaysa, ella también estaría sometida a la orientación de un hombre, algo que la protagonista rechaza en su tomada de decisión. Por esas cuestiones, vemos, en esta actitud de Leonora, más una resistencia a aquel estereotipo de mujer abnegada, pasiva, sumisa. Es la mujer, en los escritos literarios, revelando pari passu sus poderes ocultos, esto es, su libertad de elección.

De fato, Leonora prefere não atender à solicitação de seu marido, ao partir para a clausura. Por um lado, ao agir desta forma, ela está provando para todos que não tinha nenhum interesse em Loaysa, confirmando sua inocência em relação ao suposto adultério. Ademais, estaria reafirmando que seus sentimentos pelo marido morto eram verdadeiros. Por outro lado, essa tomada de decisão da jovem poderia, ainda, indicar um ato de desobediência, como símbolo de autonomia e independência, mas não se pode esquecer que ir para o covento era justamente uma das poucas opções que teriam uma viúva naquele contexto, considerando os preceitos de tratadistas morais/religiosos conforme apresenta Mariló Virgil (1994). Sendo assim, é coerente entender que não houve necessariamente um ato de emancipação ou comportamento feminista nessa decisão tomada por Leonora.

Nessa perspectiva, Natividad Nebot Calpe afirma “las Novelas Ejemplares, en general, son manuales que encumbran a la mujer, tratándola como persona, tan digna como el varón y, a menudo, más que él. Podríamos decir, con una palabra no de su época, que Cervantes es un auténtico feminista.” (NEBOT CALPE, s.d, p.33). Muitas destas narrativas cervantinas, por apresentarem diversas protagonistas femininas, inclusive nos títulos, costumam ser de grande interesse para a crítica e para os estudos sobre a mulher. Ademais, apresentam muitos pontos relevantes sobre o tema, assim como as obras aqui estudadas, porém não há, no caso de *El celoso extremeño*, elementos suficientes para caracterizar Leonora como uma personagem feminista.

El celoso extremeño e *El viejo celoso* tratam do mesmo tema, apresentando muitas convergências e também divergências entre si. Como ficou dito no início deste texto, Cervantes teria escrito primeiro a narrativa e depois o entremez, utilizando-se da mesma temática e com enredo semelhante, mas com resultados totalmente distintos. Para isso, ele lança mão de diversos recursos poéticos e retóricos para criar, na narrativa, e depois recriar, na peça, suas personagens e ações, moldando-as de acordo com o gênero textual. Além disso, observa-se, na narrativa, maior proximidade das personagens com as normas de conduta da época. Ao utilizar elementos presentes na narrativa para compor o entremez, Cervantes está experimentando uma nova forma.

Enfim, acredita-se que seja mais pertinente, para a leitura e compreensão destas personagens e obras, considerar as questões poéticas em lugar das preocupações com as questões de condutas sociais como a emancipação feminina, por exemplo. Nesse sentido, tentando responder à pergunta proposta no título deste texto, acredita-se que, ao criar suas personagens, Cervantes se ateve mais aos aspectos relacionados à poética. Dessa forma, os perfis femininos criados parecem se justificar no sentido de atender às normativas de composição do gênero dramático e narrativo. Por isso, ele acaba se distanciando, no caso de Lorenza, até mesmo dos padrões de comportamento feminino predominante na época. Em consequência disso, têm-se duas figuras femininas que gozam de certa autonomia e liberdade que podem ser confundidas com o que viria a ser definido, no século XIX, como feminismo. Ao que tudo indica, porém, esse termo não se aplica a estas duas personagens e tampouco a Cervantes. Sendo assim, verifica-se que tanto em *El celoso extremeño* quanto em *El viejo celoso* predomina mais o perfil de um experimentador de formas do que o de um antecessor feminista.

Referências

- ALMEIDA, Edwrigens Aparecida Ribeiro Lopes de. ¿La Representación Femenina en “El Celoso Extremeño” – Sumisión O Resistencia? *Caracol*, v. 6, p. 102-121, jul. 2013.
- ARISTÓTELES, *Poética*. Tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa. Porto Alegre: Globo, 1966.
- AVALLE-ARCE, Juan Bautista de, Introducción, *In: CERVANTES, Miguel de Novelas ejemplares I*, Madrid: Castalia, 1982, p. 7-40.
- BERGSON, Henri. *O Riso: Ensaio sobre a significação da comicidade*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.
- CERVANTES, Miguel de. Prólogo al lector. *In: Novelas ejemplares I*. (Edición de Harry Sieber). v. 1. 23. ed. Madrid: Cátedra, 2004. p. 50-53.
- CERVANTES, Miguel de. El celoso extremeño. *In: Novelas ejemplares II*. (Edición de Harry Sieber). v. 2. 29. ed. Madrid: Cátedra, 2015. p. 109-149.
- CERVANTES, Miguel de. El viejo celoso. *In: ARROYO, Florencio Sevilla Arroyo; HAZAS, Antonio Rey Hazas (Ed.). Teatro Completo*. Barcelona, Editorial Altaya, 2005. p. 826-840.
- CERVANTES, Miguel de. El rufián dichoso. *In: ARROYO, Florencio Sevilla Arroyo; HAZAS, Antonio Rey Hazas (Ed.). Teatro Completo*. Barcelona, Editorial Altaya, 2005. p. 826-840.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de La Mancha*. Edición y notas de Francisco Rico. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2004.

DEFOURNEAUX, Marcelin. *A vida quotidiana em Espanha no século de ouro*. Tradução de André Carga. Lisboa: Livros do Brasil, 1983.

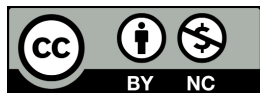
LEÓN, Fray Luis. *La perfecta casada*. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones, 1953.

MARTÍNEZ, María José. *Burla y ejemplaridad en el Viejo celoso*. *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas del Siglo de Oro*, v. 2, 1990, p. 629-634. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso_2_2_015.pdf 10 out. 2020.

NEBOT CALPE, Natividad. *La condición femenina en las Novelas Ejemplares de Cervantes*. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_04.pdf. Acesso em 13 out 2020.

ARROYO, Florencio Sevilla; HAZAS, Antonio Rey. Introducción. In: CERVANTES, Miguel de. *Teatro Completo*. Barcelona: Editorial Altaya, 2005, p. XI - LXXIII.

VIGIL, Mariló. *La vida de las mujeres en los siglos XVI y XVII*. 2. ed. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1994.



ANDROGINIA: LA DECONSTRUCCIÓN DE GÉNERO EN ALEJANDRA PIZARNIK, UN ANÁLISIS DE LA OBRA *DIARIOS* (2013)

Maria José Souza Lima¹

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo contribuir con las escasas investigaciones que abordan la vertiente androginia-literatura y también busca tratar de la lucha de las mujeres contra los estereotipos patriarcales. A partir de eso, se analiza el carácter andrógino presente en la poeta Alejandra Pizarnik, donde la misma realiza por medio de este elemento una deconstrucción de género manifestada en si propia como escritora y como mujer. Por consiguiente, el *corpus* analítico trabajado es la segunda edición de la obra *Diarios* (2013), el cual retrata determinados momentos de la vida de Pizarnik marcados por aspectos andróginos. La presente investigación es de carácter cualitativo y tiene como soporte teórico autores como Foucault (2005), Flores Depardieu (2017), entre otros. Al final, los resultados demuestran la aversión de la poeta hacia los estereotipos que la sociedad moldea para el papel del hombre y de la mujer, siendo esta una forma de resistencia a las convenciones sociales.

Palabras-clave: Alejandra Pizarnik; Androginia; Género; Diarios.

Resumo: O trabalho objetiva contribuir com as escassas investigações que abordam a vertente androginia-literatura e também busca tratar da luta das mulheres contra os estereótipos patriarcais. A partir disso, analisa-se o carácter andrógino presente na poeta Alejandra Pizarnik, a qual realiza por meio deste elemento uma desconstrução de gênero manifestada em si própria como escritora e como mulher. Assim, o *corpus* analítico trabalhado é a segunda edição da obra *Diarios* (2013), o qual retrata determinados momentos da vida de Pizarnik marcados por aspectos andróginos. A presente pesquisa é de carácter qualitativo e tem como suporte teórico autores como Foucault (2005), Flores Depardieu (2017), entre outros. Ao fim, os resultados demonstram a aversão da poeta aos estereótipos que a sociedade molda para o papel do homem e da mulher, sendo esta uma forma de resistência a convenções sociais.

Palavras-chave: Alejandra Pizarnik; Androginia; Gênero; Diarios.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES – UFPA). Especialista em Língua Espanhola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante, IESX_PPROV.Brasil. (FAVENI). Especialista em metodologia do ensino de língua portuguesa e estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Graduação em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola pela Universidade Federal do Pará. Participação em um curso de curta duração em Espanhol Nível A1 pelo Universia Brasil, Brasil (2012).

1 Introducción

Debido a la necesidad de contribuir con los escasos trabajos que abordan la vertiente “androginia-literatura” relacionados entre sí y de la relevancia de la lucha de las mujeres contra los estereotipos patriarcales – los cuales les imponen reglas y normas resultando en su opresión tanto en la sociedad como en el ámbito literario – este trabajo busca hacer una investigación acerca del carácter andrógino presente en Alejandra Pizarnik, elemento que propicia una deconstrucción de género en la poeta tanto como escritora como mujer y, para eso, será realizado el análisis de su obra titulada *Diarios* (2013).

De esta manera, en este trabajo se buscará conceptualizar el término *androginia*, su presencia en la sociedad y en la literatura, así como también diferenciarla de otras manifestaciones de género/sexualidad. También se hará un abordaje acerca de la escritura de mujeres en la literatura, frente al contexto de la sociedad patriarcal. Transcurrido eso, al concretizar el análisis de los *Diarios* (2013) se identificará como el carácter andrógino y, por consiguiente, la deconstrucción de género se vuelve evidente en Pizarnik y en su obra. Puesto que esto será evidenciado al analizar cómo la escritora se portaba con actitudes incompatibles socialmente con su género, comprobando que la poeta se constituye en un ícono de resistencia al transgredir los estereotipos direccionados al hombre y a la mujer.

Siendo así, este estudio utiliza como método de investigación acervos bibliográficos como artículos y libros de teóricos relacionados al tema como Molina (2017) y Flores Depardieu (2017). Su estructuración se encuentra dividida en 3 secciones seguidas de esta introducción: La androginia en una perspectiva literaria, social y discursiva; literatura: el surgimiento y desarrollo de la escritura de mujeres. Deconstruyendo el género: la androginia de Pizarnik en el análisis de la obra *diarios* (2013).

En la primera, se presenta una discusión acerca del concepto de androginia y ciertos aspectos que la abarcan, los cuales nortean la investigación. En seguida, en la segunda sección se expone sobre el desarrollo de la escritura de mujeres en la literatura. En la tercera, se procede al análisis que se propone en el trabajo.

2 La androginia en una perspectiva literaria, social y discursiva

El concepto de androginia está vinculado a la mezcla del femenino con el masculino cuya característica es el aspecto clave para su comprensión. Así, de acuerdo con Ponce (2016, p. 66), esta terminología “se deriva del griego ‘andró’ que significa hombre; y ‘gyn’ que significa mujer.” Además, Rodríguez González (2010, p. 14) complementa afirmando que “El término fue utilizado por primera vez por Platón [...], que en su obra *El Banquete*, menciona a un ser especial que reunía en su cuerpo caracteres masculinos y femeninos.” O sea, para Rodríguez González, desde la antigüedad ya se buscaba encontrar una definición para los individuos que no se “encajan” en los papeles atribuidos al ser hombre y al ser mujer.

En la perspectiva de Molina (2017), el concepto de androginia surgió y desapareció de distintas maneras a lo largo de la historia, englobada en el contexto de cada época y con diferentes interpretaciones, es decir, la misma se encuentra consonante a las tecnologías como también a la cultura, las cuales moldean la concepción que la sociedad posee de los seres andróginos. Hecho que nos lleva a creer que su manifestación también en la literatura sufre cambios, puesto que en el ámbito literario de la Antigüedad tenemos el ejemplo de una figura andrógina planteada de un modo distinto de hoy como es el caso de Safo de Lesbos, una poetisa griega nacida en el siglo VII a. c., la cual escribía poemas exaltando la belleza del cuerpo femenino. Hay quien la afirme tanto heterosexual como homosexual, de hecho, se casó, pero enfatizaba una gran admiración hacia sus alumnas. Lideraba reuniones para instruir mujeres solteras y para que declamen poemas, además, la poetisa escribía sobre el derecho de la mujer a participar en la vida pública. (MOLINA, 2017).

En pocas palabras, para Molina, Safo se presenta como una mujer andrógina debido a sus acciones no correspondientes a su género en una época tan conservadora, sea en su escritura, sea también en la forma de mirar la condición femenina en la antigua sociedad griega. Incluso, en el análisis se verá que la propia Alejandra Pizarnik hacía lecturas de las obras de Safo, pues escribe sobre ella en su diario (Cf. subsección 4.1)

Sin embargo, encontrar actantes andróginos en el contexto literario aún es una tarea difícil debido a los pocos estudios realizados acerca de la temática. En nuestra recopilación de datos para la construcción de este trabajo, percibimos un gran vacío en esta coyuntura, pues de la época de la antigüedad el tema androginia solo resurge nuevamente para hacer referencia a mediados del siglo XIX.² Momento en que la literatura empieza a reflejar los andróginos en los personajes de grandes obras reconocidas, como nos señala Stephens (2013, p. 1):

En la cultura moderna de los dos últimos siglos, el andrógino ha estado siempre presente y, además, incursionó en la literatura sobre todo con el romanticismo, que vio en él un estado sublime de lo humano, ya fuera por el lado religioso, por ejemplo en cierto ocultismo, o por el lado profano y secular, como fue el relativo a ampliar las fronteras de la sexualidad, yendo más allá de lo heterosexual. Los grandes referentes literarios del andrógino en la literatura del siglo XIX son dos novelas francesas: *Serafita* (1834), de Balzac, y *Mademoiselle de Maupin* (1835), de Gautier.

Sobre este personaje andrógino de la obra de Balzac, en palabras de Stephens (2013, p. 2), se trata de “una mujer [que], antes de casarse, decide conocer el mundo masculino desde dentro y, para ello, se disfraza de hombre, con tanta fortuna amorosa

² A nuestro modo de ver, tal ausencia no significa que la androginia haya desaparecido en este periodo, sino que aún no se han planteado investigaciones suficientes que vengán a extinguir esta “invisibilidad” andrógina en la Literatura.

que miembros de una pareja [...] se enamoran de él.” Es decir, este personaje de Balzac, de acuerdo con Stephens, es un ejemplo de figura andrógina, pues manifiesta los rasgos físicos femenino mezclados con el masculino a medida en que decide disfrazarse de hombre, de tal modo que tanto el individuo del sexo opuesto como una mujer son atraídos por ella.

De este modo, la androginia se refleja en la literatura por medio de personajes que manifiestan este elemento dentro de las obras y por medio también de los propios artistas como Safo de Lesbos, la cual ya fue abordada anteriormente. Además, de acuerdo con Goberna (1997), la manifestación andrógina se ha presentado en las antiguas obras teatrales en que, durante el romanticismo, los hombres se visten de mujer para interpretar los personajes femeninos, una vez que las mujeres no podrían actuar y ellas durante el Barroco se visten de personajes masculinos a causa del carácter cómico, ocurriendo así la mezcla de estos dos elementos.

Mediante este transcurrir histórico ubicado en la literatura, se percibe que la androginia consiste en la mezcla de atributos masculinos y femeninos que una determinada persona manifiesta. Estas características involucran los comportamientos y funciones destinadas a hombres y mujeres, pues lo andrógino ejerce los papeles del sexo opuesto o de ambos sexos, donde muchas veces se hace difícil determinar a cual el individuo pertenece (GURGEL, 2013 *apud* RABOT; RUAS, 2013).

Así, de acuerdo Pisa (2018), la androginia se trata de una ruptura de la sistematización del género impuesta por la sociedad, pues en este contexto el individuo no se encuadra en el rol de masculino o femenino y esto no depende de su sexualidad. O sea, el carácter andrógino se manifiesta en cualquier persona, sea homosexual, hetero, bisexual, entre otros. Buscando solamente la libre expresión identitaria en cuanto sujeto, sin tener que aprisionarse en los límites del género y de la sexualidad, aspirando únicamente ser de la manera que desea/anhela/prende ser.

Por su vez, el *Gran diccionario usual de la lengua española* (REMÍREZ, 2006, p. 87) conceptualiza el término andrógino(a) afirmando que “se aplica a la persona cuyos rasgos extremos no son los propios de su sexo”. Es decir, el individuo andrógino presenta características propias del género opuesto, sea en la manera de portarse, expresarse o/y en sus trajes, y estos últimos son elementos contruidos socio, histórica y culturalmente.

Avanzando en nuestro razonamiento, la androginia hace parte de la discusión de género donde se está muy presente el carácter discursivo, y para que comprendamos cómo ocurre esta relación se hace necesario que quede claro la definición de discurso. Ya que es por medio de este que, en la obra *Diarios* (2013), Pizarnik manifiesta su visión subversiva hacia los estereotipos.

Así, para el filósofo Michel Foucault (2005, p. 15) “[...] el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.” De

este modo, comprendemos que el discurso es una herramienta influenciadora de las relaciones sociales y que es moldeado por factores externos, los cuales están de acuerdo con la posición e interés del enunciador.

En esta perspectiva, Van Dijk (1996, p. 15) afirma que “En relaciones de dominación, dicho discurso ideológico puede servir para sustentar o bien para cuestionar dichas posiciones sociales.” En síntesis, para Van Dijk el supra citado posee la capacidad de contribuir para la reproducción de determinada ideología dominante, pero al mismo tiempo puede también transgredirla, pues es lo que vemos en el ámbito del género, donde el discurso subversivo defiende la multiplicidad de identidades, ya el dominante reproduce la concepción conservadora y binaria de sí mismo.

Así que, en esta esfera normativa en torno de género están los que intentan promover un proceso de deconstrucción marcado por la subversión, cuyo concepto de subversivo “es modificar la estructura de las relaciones sociales, producir la inversión de lo que ya estaba invertido y que se lo hacía ver como al derecho.” (CARRASCO JIMÉNEZ, 2012, p. 10). Por eso, los discursos de género que visan deshacer el binarismo extinguidor de las demás manifestaciones identitarias objetivan hacer una inversión de los valores que suelen determinar lo que es aceptable o no en la sociedad.

Siendo así, se percibe que las manifestaciones de género que se alejan a lo esperado por la sociedad son rechazadas, donde tanto el proceso de deconstrucción como el de manutención de las reglas se materializan mediante el *discurso* que ambas partes defienden.

3 Literatura: el surgimiento y desarrollo de la escritura de mujeres

La actuación femenina en la sociedad a lo largo del tiempo suele estar marcada por aspectos relacionados a la inferioridad, siendo el resultado “del más puro estilo de patriarcado, en el que las mujeres quedaron relegadas a una posición de subordinación que las recluía en el ámbito doméstico.” (MORAGA GARCÍA, 2008, p. 232). O sea, la figura femenina siempre se ha visto como un objeto de dominio masculino teniendo como función la procreación y el cuidado con el hogar, sin ninguna autonomía era siempre representada por su padre o marido.

Sobre eso, Michelle Perrot (2009) también afirma que raramente eran vistas en el espacio público, pues su ambiente de actuación era la familia, condición que la autora llama de “invisibilidad” considerada socialmente el orden natural de las cosas. Así que no es difícil de imaginar que las mujeres tampoco poseían el derecho a la educación, lo que justifica la gran predominancia de escrituras masculinas en el ámbito literario. Incluso Carmen Ruiz Barrionuevo (2007) señala que los libros educacionales del siglo XVIII no eran destinados a las mujeres, pues eran prácticamente exclusivos a los hombres.

Por eso, la práctica de escribir se originó tardíamente y se volvió bastante limita-

da, donde en muchos casos a las mujeres se les imponían determinados géneros considerados propios para ellas, como nos señalan Duby y Perrot (2018, p. 11) al decir que “Hay géneros que se admiten: la escritura privada, especialmente la epistolar, que nos ha entregado los primeros textos de mujeres, como las cartas de las pitagóricas [...]”

Es decir, con una alfabetización siempre posterior a la de los hombres y asignadas a la reclusión, las jóvenes poseían su esfera de producción limitada a la escritura de cartas y diarios. Restringsidas de esta manera a lo privado y a lo íntimo, siendo estos géneros los únicos permitidos para la manifestación femenina.

A esta altura, por más que empiece a ser una realidad, su escritura aún queda oculta, pues, ya “no es resultado de la falta de formación, sino de la autoridad necesaria para pasar de la palabra privada al discurso público” (MONTEJO GURRUCHAGA; BARANDA, 2002, p. 37). Razón por la cual la producción femenina en la literatura se va materializando de manera bastante “tímida”, donde la configuración patriarcal que se encuentra impregnada limita su poder de actuación.

En verdad, su avance tanto en el espacio social y literario de hecho solo encuentra un soporte a partir del siglo XIX con el rompimiento de la Primera Guerra Mundial y el auge de la Revolución Industrial, donde según el teórico Guardia (2007, p. 60) durante este período “[...] Las mujeres se cortan los cabellos, se despojan de sus trajes largos, y proclaman el derecho a ser artistas y escritoras.” Siendo que, a partir del momento que el contexto al cual las mujeres pertenecen empieza a cambiar, sus perspectivas hacia su condición en la sociedad también se desarrollan, lo que se refleja directamente en la coyuntura literaria a medida en que manifiestan el deseo de ser escritoras.

Además de eso, de acuerdo con Vargas Vargas (2013), consonante con la lucha de las mujeres por un espacio reconocido en la sociedad, el surgimiento de obras de escritoras hispanoamericanas como Cristina Peri Rossi y Isabel Allende, cuyas autoras “han mostrado abiertamente su decisión de abandonar los cánones machistas de la sociedad y crear una literatura rebelde y liberadora [...]” (VARGAS VARGAS, 2013, p. 2), posibilitaron que ocurriese la inserción y manifestación de la voz de la mujeres, subvirtiendo los estereotipos tanto en la literatura como en el ámbito social.

Puesto que Pizarnik, al igual que estas autoras, también se constituye en una de las figuras literarias que tuvieron la iniciativa de ir contra la dominación masculina en el ámbito literario. Así que, sobre la contribución que las escritoras dejaron en la literatura “no hay duda que la escritura femenina ha enriquecido las historias literarias en todo período, interviniendo en la formación y contextura de los géneros literarios así como en los debates sobre la construcción social de los géneros sexuales.” (CRUZ, 2009, p. 43).

4 Deconstruyendo el género: la androginia de Pizarnik en el análisis de la obra *Diarios* (2013)

La obra intitulada *Diarios* (2013),³ escrita entre 1954 y 1972, es un conjunto de cuadernos que describen la vida de la poeta Alejandra Pizarnik, incluyendo su época en la escuela de periodismo, la relación con su familia y las problemáticas que vivió a causa de su estilo considerablemente transgresor.

La organización y publicación de la obra diarística de Pizarnik quedó a cargo de Ana Becció, escritora argentina que tuvo una gran convivencia con la poeta. En efecto, la obra fue publicada dos veces, en 2001 y en 2013, sobre esta última publicación Cristina Piña (2017, p. 25) afirma “En noviembre de 2013, casi sin advertencias ni propaganda previa, apareció en la editorial Lumen de Barcelona una nueva edición de los *Diarios* de Alejandra Pizarnik, realizada una vez más por Ana Becció”. Siendo que, en la primera edición del libro había grandes cortes, donde faltaban 120 entradas, siendo casi excluido el año de 1971 y totalmente el 1972 (ENRIQUEZ, 2011), ocultando así varios momentos de la vida de la poeta.

De hecho, son muchos los relatos contenidos en los *Diarios* (2013) donde se totalizan 20 cuadernos,⁴ escritos desde la juventud hasta los últimos años de vida de Pizarnik. En efecto, Alejandra empezó a escribir en su diario a los 18 años y sólo paró de escribirlo cuando murió, exactamente 18 años después. Además, de acuerdo con el prólogo de Becció (PIZARNIK, 2013), el documento completo con todas las páginas del diario está depositado en la Universidad de Princeton, donde solamente se puede tener contacto con la obra por medio de una visita a la biblioteca, pues no se puede fotocopiar y ni sacar fotografías.

De esta manera, de los 20 cuadernos que constituyen la obra *Diarios* (2013) elegimos solamente 12 para el análisis, primeramente, a causa de la gran extensión de la obra y segundo porque tales apartados poseyeran una mayor evidencia de los rasgos remitentes a la androginia y a los demás aspectos que auxilian en la comprensión de este abordaje sobre Pizarnik.

Con respecto a relación diario y vida de Pizarnik, la poeta poseía el deseo de publicar una obra sobre su vida, como lo afirma en los *Diarios* (2013) el 15 de septiembre de 1963 “deberé escribir de mí un día, escribiré un libro y contaré lo que no me atreví a decir nunca.” (PIZARNIK, 2013, p. 505). Incluso, su albacea lo confirma en el prólogo de la última edición,⁵ sin embargo, esto solo sucedió 29 años tras su muerte y nuevamente más tarde cerca de una década después.

De este modo, todo lo dicho hasta ahora será relacionado en el análisis que está dividido en dos partes: la primera subsección contempla la biografía de Pizarnik, de-

³ Ver anexo A.

⁴ Ver anexo B.

⁵ Cf. “[...] había seleccionado el material guiándome por lo que sabía del deseo de Pizarnik de publicarlo un día como un «diario de escritora».” (PIZARNIK, 2013, p. 3).

presión y principalmente la escritura, que no deja de ser una manera de subversión, en que todos estos elementos servirán de apoyo para la comprensión de la parte posterior. Y después, en la segunda subsección, se aborda la androginia manifestada por Alejandra a partir de los *Diarios* (2013), como ella misma se percibe y cómo los autores la conceptúan.

4.1 Alejandra Pizarnik: biografía y escritura

Flora Alejandra Pizarnik (1936-1972) es una poeta judía que nació en la ciudad de Buenos Aires, sus padres fueron Elías Pizarnik y Rejzla Bromiker,⁶ ambos oriundos de la ciudad de Rovne, antes territorio ruso ahora perteneciente a Eslovaquia. Sin embargo, tuvieron que dejar su tierra natal, huyendo de los nazis, para marcharse hacia Argentina, donde nació Pizarnik (ENRÍQUEZ, 2011), la cual usaba un seudónimo constituido solamente por sus dos últimos nombres.

Todavía cabe señalar que la infancia de Pizarnik fue un período caracterizado por grandes dificultades, pues sobre este periodo ella afirma en su *Diarios* (2013) el 20 de abril de 1958 “¿he tenido yo una infancia? No, creo que no. No tengo un solo recuerdo de ella que me permita la más mínima nostalgia. No tengo ni un recuerdo bueno de mi niñez.” (PIZARNIK, 2013, p. 192). Tal negatividad se justifica ya que segundo Ávila (2018, p. 15) “Su infancia no fue nada fácil, [...] al saber que parte de su familia, tías y tíos pasaron sus días en los campos de concentración nazis, cómo no vivir en el dolor cuando [...] Hitler llevaba el infierno a Europa.”

De esta manera, la depresión durante la adolescencia fue una de las consecuencias casi inevitables de una vida tempranamente conturbada y llena de traumas. Sobre esta fase, Ávila (2018) también señala que tenía un problema con la autoestima, pues la manera de hablar de la poeta hacía con que las personas la considerasen tartamuda, pero lo que tenía de verdad era pólipos nasales. Otro problema era con la tendencia a tener acné y con su peso, ya que se creía demasiadamente gorda.

De hecho, el deseo de adelgazar se encuentra muy presente en Alejandra, donde lo confirma en la entrada de su *Diarios* el 4 de febrero de 1959 “Quiero adelgazar, recuperar más aún mi rostro y mi forma. Esto me importa enormemente.” (PIZARNIK, 2013, p. 215). Así que, es notable una gran dificultad en aceptar su propio cuerpo, una vez que no lo sentía encajado dentro de los patrones sociales de la belleza, pues “era gordita [...] no gorda, apenas rellena y con piernas fuertes, y vivió la adolescencia entera matándose de hambre.” (PIÑA, 2005 *apud* ENRÍQUEZ, 2011, p. 297).

Debido a su estado depresivo, Pizarnik tuvo que frecuentar muchas veces el consultorio de un psicoanalista, e incluso fue internada en una clínica por haber intentado contra su propia vida. Sin embargo, a los 36 años, en recurrencia de una sobredosis de 50 pastillas de Seconal se suicida en un fin de semana cuando le permitieron salir de

⁶ Ver anexo C.

la clínica, “[...] murió camino al hospital y su cuerpo fue velado el 26 de septiembre en la Sociedad Argentina de Escritores, recién inaugurada.” (ENRIQUEZ, 2011, p. 315).

Por eso, Hoyos (2012, p. 84) describe Alejandra como una “Mujer, escritora, judía, excesos sexuales, locura, muerte por suicidio: estos son los elementos básicos de la ‘leyenda-mito’ de Pizarnik.”. Tales ocurridos y elementos sobre la vida de la poeta sirve para comprender el sujeto que ella autoconstruye pautado en una figura transgresora, pues, nos sostenemos en la idea de Bruña Bragado la cual señala que:

El autor, la autora idea con frecuencia un “personaje” o “sujeto”, una categoría que constituye un constructo o artefacto, con múltiples prismas, máscaras o disfraces que le permite ingresar sin conflicto en el polivalente espacio cultural-mercantil, le da la posibilidad de conseguir una aceptación en el círculo intelectual o artístico, aunque sea desde la periferia, desde lo excéntrico o no canónico, desde *el reverso marginal o transgresor*. (BRUÑA BRAGADO, 2012, p. 59, subrayado nuestro).

Así, lo que se desea subrayar por medio de esta cita es que Pizarnik al no sentirse encajada en la sociedad crea una representación subversiva que se vuelve en resultado de su contexto, ya que de acuerdo con la teórica citada anteriormente es por medio de esta configuración transgresora que el autor reivindica su espacio.

Por eso, nos direccionaremos ahora a la relación de Alejandra con la literatura, ya que también vivió su vida saboreando las páginas del mundo literario, pues de acuerdo con Enríquez (2011, p. 298) “Se mantuvo firme en el deseo de estudiar algo relacionado con la literatura. La decisión tenía algo de rebeldía: si era la hija diferente, la rara, lo sería hasta las últimas consecuencias.”

En efecto, es lo que confirma al escribir el 12 de febrero de 1958 en su diario “Siento desde mi sangre que no quiero ver a nadie, ni conversar con nadie, y que nada me importa salvo el aprender a interesarme obsesivamente por la literatura.” (PIZARNIK, 2013, p. 179). Su afición por las producciones literarias es tan presente que según Flores Depardieu (2017), al encantarse por la Literatura, Alejandra Pizarnik empezó a escribir sus poemas y a publicarlos en la década de 50 y en la década siguiente viaja a Francia justamente en el ápice del movimiento feminista. Así que, este período de exilio influyó directamente la escritura y personalidad de Pizarnik, pues la corriente de pensamiento vigente en Europa tuvo contacto con el posmodernismo, el cual tenía como objetivo la reestructuración de las definiciones sociales dadas al individuo.

Sobre estos elementos constituyentes de la escritura de Alejandra, según García (2007), se vuelve complejo establecer una corriente literaria a la que ella pudo haber pertenecido, debido al hecho de que, aunque haya desarrollado su escritura en el ámbito de la corriente de vanguardia, con el fin del gobierno peronista se origina una nueva generación literaria que no se direcciona más a la poética en sí, sino que se vuelve hacia

las cuestiones sociales. Haciendo que Pizarnik empiece a alejarse del movimiento poético argentino y a identificarse con la corriente europea, aunque siga con su admiración al surrealismo, como lo afirma el 27 de julio de 1955 “Leo la *Historia del surrealismo*. ¡Qué época! ¡Qué furor! ¡Qué pasión!” (PIZARNIK, 2013, p. 80).

De hecho, la literatura estuvo muy presente en su vida ya que solía leer obras de grandes escritores literarios como, por ejemplo, de la poeta Alfonsina Storni “El sábado languidece. Estuve leyendo unos poemas de Alfonsina Storni. Me gustan. Pienso en su muerte y me acongojo.” (PIZARNIK, 2013, p. 106). Otra escritora que Pizarnik deleita en sus momentos de lectura es a Safo de Lesbos (Cf. sección 2), afirmando en su diario el 5 de julio de 1955 “Safo es uno de los pocos seres de la Antigüedad que no me resultan abstractos, legendarios, posibles de no haber existido. La «veo». La «siento». Es una gran mujer que murió hace mucho. [...] ¡Safo! ¡Qué nombre maravilloso!” (PIZARNIK, 2013, p. 50).

Incluso también, la poeta estableció fuertes amistades con diversos escritores, como, por ejemplo, las poetas conterráneas Olga Orozco y Amelia Biagioni. La primera, era considerada su “madre literaria” y la segunda inspiraba una cierta admiración en Alejandra a causa de haberse convertido en una de las voces más audaces de la poética argentina. Las tres, por más que no compartieran la misma estética en su escritura, tenían entre sí una gran amistad (PIÑA, 2017). Esta amistad con algunos escritores y la lectura literaria se resulta del deseo que tempranamente Pizarnik manifiesta de ser una escritora, como nos señala Enríquez (2011, p. 298): “En los últimos años de la escuela secundaria ya les hablaba a sus compañeros de sus deseos de ser escritora, y leía desordenadamente a Jean Paul Sartre, William Faulkner, Rubén Darío.”

Enríquez (2011) también afirma que, en 1954, Pizarnik inició el estudio de periodismo, juntamente con la facultad de filosofía y letras, en el mismo año conoció Barjalía, un poeta, y también su profesor en la academia, el cual le abrió muchas puertas hacia el mundo de la Literatura. Pues tenía fuertes vínculos con poetas de vanguardia y surrealismo de la época, incluso un año después ayudó a Pizarnik a publicar su primer libro de poesías *La tierra más ajena*. Sin embargo, en este período la escritora salió de la facultad y de la escuela, dedicándose solamente a su poesía.

Su segundo libro fue *La última inocencia* (1956), el cual se lo dedicó a su analista Oscar Ostrov; el siguiente fue *Las aventuras perdidas* (1958), encerrando a través de estas tres obras su primer ciclo de poeta nacional; luego se marcha hacia París desde 1960 hasta 1964. Ya en esta ciudad, Pizarnik publica *Árbol de Diana* (1960) con el prólogo de Octavio Paz, período en que establece amistad también con Julio Cortázar, sin embargo, la poeta tuvo que volver a Argentina a causa de la enfermedad de su padre. Tras su retorno, Pizarnik publica *Los trabajos y las noches* (1965), tres años después *La extracción de la piedra de la locura* (1968) y, en 1971, su último libro *El infierno musical*, donde aborda la soledad y la locura (GUTIÉRREZ, 2004).

4.2 Una andrógina entre los estereotipos y la transgresión

“Primero, reconocer el mundo, lo utilitario; la previsión del futuro; las prohibiciones morales. Luego, transgredirlas.”

(PIZARNIK, 2013, p. 578)

Alejandra Pizarnik no acepta que le ordenen lo que tiene que hacer, usar, decir y pensar, hasta sus ropas no son convencionales y le incomoda usar lo que las mujeres de su época tenían que llevar puesto, afirmando que “La ropa femenina es muy molesta ¡Tan ceñida e incómoda! No hay libertad para moverse, para correr, para nada.” (PIZARNIK, 2013, p. 129). Por esto, se percibe que la escritora no acepta los estereotipos establecidos para la mujer, los cuales intentan patronear hasta los trajes femeninos, hecho que, según la poeta, la aprisiona. También, de acuerdo con Flores Depardieu (2017), Pizarnik no acepta las limitaciones del lenguaje, pues abarca temas como la muerte, el terror, lo sexual y la locura dentro de su escritura.

Sobre esta aversión a la ropa femenina, en el libro *Los Malditos* (2011), dedicado a algunos escritores latinoamericanos, está el capítulo intitulado “Alejandra Pizarnik, vestida de cenizas” producido por Mariana Enríquez, donde hay varias declaraciones de amigos de la poeta en que uno de ellos afirma:

Le quedaban muy bien las faldas pero siempre usaba pantaloncitos. Yo le pedía que usara falda porque tenía unas piernas preciosas. Tenía un pullover grandote para el invierno todo manchado de Coca-Cola porque tomaba directamente de la botella, y se le caía sobre la ropa, era un enfant sauvage. (ENRÍQUEZ, 2011, p. 306).

Así que, los conocidos de Pizarnik atestiguan que ella era una visionaria que no le gustaba usar faldas ni vestidos, prefería las camisas anchas, pantalones⁷ y otros trajes considerados totalmente inadecuados para una mujer, también fumaba a las escondidas, llevaba el pelo corto⁸ y hacía uso de un lenguaje considerablemente grotesco “hablo de la soledad mortal, qué *carajos*” (PIZARNIK, 2013, p. 768, subrayado nuestro; fecha 24 de enero de 1970). Pues la poeta “No tenía ninguna intención de ser lo que su familia y su clase esperaban de una mujer en los ‘50” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 298), siendo este carácter lo que llama la atención, debido a la poeta hacer uso de un estilo totalmente diferente para mediados del siglo XX, época caracterizada por el conservadurismo.

De hecho, según la autora Barrancos (2014), en el siglo XX, principalmente a partir de la década del 20, la sociedad argentina sufría fuerte influencia de la Iglesia Católica, habiendo la adopción de reglas sociales bastante conservadoras que priorizaban la moralidad sexual por medio de una visión divina. Sobre este conservadurismo

⁷ Ver anexo D.

⁸ Como nos señala Piña (2005 *apud* Enríquez, 2011, p. 297) “Llevaba el pelo muy corto, castaño. Fumaba desde los 15 años.”

de la época, se relata un episodio que demuestra el rechazo social que la poeta sufre a causa de su aspecto andrógino:

Una vez la acompañé al Jockey Club de Florida y Viamonte – dice Cozarinsky. No era un lugar demasiado exclusivo. Pero a ella no la dejaron entrar porque llevaba pantalones. Era 1965, creo. Las excentricidades de Alejandra, que después se hicieron tan legendarias, a veces eran cosas así, relacionadas con el contexto de la época, muy represivo y pacato. (ENRIQUEZ, 2011, p. 307).

De hecho, esta escena ejemplifica nítidamente los inconvenientes que Pizarnik solía vivenciar en su cotidiano, pues, no le permitieron entrar en un establecimiento solamente porque llevaba pantalones y no una falda. Tal ocurrido se relaciona claramente con la afirmación de Rodríguez González (2010, p. 150) en que los individuos que se “visten con ropas consideradas como propias del sexo contrario o que se comportan socialmente como si fueran de un sexo diferente al que indica su biología han sido objeto de marginación y exclusión social debido al gran peso que tiene la opresión de género.”

Sobre eso, en la entrada del 5 de julio de 1955 escribe: “Moral que ellos establecen a su criterio y sin derecho. Y nosotros somos los expulsados, los rechazados, ¡los sifilíticos espirituales! Como si de nuestro rostro resbalaran materias putrefactas.” (PIZARNIK, 2013, p. 47). En este pasaje de los *Diarios* (2013), la poeta se refiere a las reglas sociales que suelen excluir aquellos que la burlan como si ellos no fuesen seres humanos como los demás, ella misma se incluye dentro de este grupo de personas excluidas.

Para ilustrar mejor este martirio que Pizarnik siente frente a su estilo transgresor, en un extenso fragmento de los *Diarios*, ella narra que durante una caminata por una calle de Buenos Aires empieza a mirar la belleza de algunas mujeres, el 3 de enero de 1960:

Las miro o mejor dicho no las miro porque yo cuando camino no miro nada ni a nadie, sino que las intuyo o las veo de alguna manera, y sólo yo sé cuánto y cómo me fascinan los rostros bellos, y qué culpable me siento, inexplicablemente, de andar con mi ropa vieja, toda yo desarreglada, despeinada, triste, asexuada, cargada de libros, con mi expresión tensa, dolorida, neurótica, oscura, y mi ropa ambigua, mis zapatos polvorientos, en medio de mujeres como flores, como luces, como ángeles. Está dicho: una mujer tiene que ser hermosa. (PIZARNIK, 2013, p. 259).

Sobre esta entrada de los *Diarios* (2013), Gamboa (2014, p. 25) nos señala que “La belleza de las otras mujeres contrasta con su descuido en el vestir, su poca feminidad y delicadeza en el hablar, que señalan su actitud contestaría y reafirman su deseo de entrar al círculo intelectual con una imagen andrógina y alejada del ideal estético femenino.” Es lo que nos confirma Calafell Sala (2010), en que Pizarnik se examina

sobre dos puntos de vistas contrarios: el primero es el suyo, donde hay un sufrimiento moral por no lograr evitar con que sus inquietudes interiores, es decir, su melancolía y desorden mental, se manifiesten en su exterior por medio de su ropa vieja, sus zapatos sucios, su pelo corto y despeinado, pero, también los libros en la mano la ligan al universo de la intelectualidad que, por su vez, no era una habilidad atribuida a las mujeres. La segunda perspectiva es sobre la óptica de los demás, que la califican en el carácter de mujer, no habiendo espacio para esta acentuada originalidad que manifiesta.

Lo cierto es que, por medio de toda su rebeldía Pizarnik posee una perspectiva bastante distinta en comparación con la sociedad de su época, es lo que afirma Flores Depardieu (2017, p. 21), que la escritora:

intenta destruir aquello impuesto por la sociedad dando la vuelta a las convenciones sociales, especialmente a las del género. [...] intenta crear una individualidad que la distingue de todo lo demás, que no la incluye en ningún ámbito social y que la aleja de lo convencional.

Ya en palabras de Espinosa Casanova (2015, p. 73): “Alejandra pertenece a una tradición de mujeres que al ser escritoras están ingresando en el mundo de lo público, lugar asignado tradicionalmente para los hombres”. Entonces vemos que el ejercicio literario de Pizarnik se caracteriza por la mezcla del femenino con el masculino al tomar una función que es atribuida solamente a los hombres, donde tal característica remite a la androginia, pues la misma “nada tiene que ver con la totalidad sexual, sino con la regresión a una especie de totalidad primordial y originaria en la que los opuestos se encuentran reunidos en igualdad de condiciones” (CALAFELL SALA, 2007, p. 100).

En verdad, además de los *Diarios* otra obra de Pizarnik en la cual se encuentra presente los aspectos de androginia es en su romance *La Condesa Sangrienta* (1965), que narra la historia de la condesa Elizabeth Barthory, cuya mujer asesinaba mujeres vírgenes para bañarse en su sangre. Sobre eso, Aletta de Sylvas (2000, p. 245) afirma: “principio femenino y masculino que reconozco fundidos en la Condesa, vestida de blanco color que progresivamente va adquiriendo la intensidad del rojo.”

Así que, en esta obra Pizarnik juega con lo femenino y masculino mediante una simbología, donde el blanco es atribuido al hombre y el rojo a la mujer, en que este último representa la vida. De ahí que, la condesa al quedarse siempre de blanco está sin vida, hecho que cambia cuando se baña en la sangre de las chicas y su vestido se vuelve rojo, uniendo la dualidad femenina y masculina (FLORES DEPARDIEU, 2017). Incluso en los *Diarios* (2013) en diciembre de 1968, Pizarnik escribe “¿Cuál es mi estilo? Creo que el del artículo de la condesa” (PIZARNIK, 2013, p. 690) la poeta identifica la esencia estética de su escrita con la que usa en *La Condesa sangrienta* donde se encuentra presente la dicotomía femenino/masculino.

También podemos percibir la presencia andrógina en el poema *Exilio* (Poesía Completa, 2016, p. 60) donde la poeta escribe “Esta manía de saberme ángel”, en suma,

acá Pizarnik se auto configura como un ser en que tanto el sexo como el género no poseen una delimitación exacta (ESPINOSA CASANOVA, 2015),⁹ comparándose de esta manera a una criatura andrógina.

De este modo, el carácter andrógino está presente en elementos dentro de sus obras y en el propio acto de escribir, como también nos señala Bruña Bragado (2012, p. 64) “Ella opta por cierta androginia o asexualidad como modo de representación que se relaciona de forma clara con la actividad intelectual, todavía prácticamente vetada a las mujeres.” O sea, de acuerdo con esta autora, Alejandra Pizarnik también se presenta como una figura transgresora a través de su propia escritura, una vez que el conocimiento, el acceso a la educación y, principalmente, la creación y publicación de obras literarias eran consideradas prácticas no compatibles con el sexo femenino (Cf. sección 3).

Además, en la entrada del 24 de julio de 1955, escribe: “siento firmemente que deseo estudiar, escribir, curarme, viajar y no casarme nunca.” (PIZARNIK, 2013, p. 74). Ahí se ve que la práctica de escribir viene para la poeta en el lugar de la obligación con el matrimonio. Tal postura se configura porque Pizarnik intenta ir contra las imposiciones sociales, como alega Flores Depardieu (2017, p. 22): “Pizarnik no se siente identificada ni siquiera con las mujeres, o al menos con las mujeres que cumplen con las características del género femenino de la época.” Su transgresión es tan presente que deja claro su voluntad de poseer el derecho sobre su propio cuerpo, una vez que desea satisfacer sus deseos sexuales sin tener que casarse para lograrlo, como es posible percibir en la anotación del 22 de agosto de 1955:

Es muy tarde. Estoy excitada. Deseo un cuerpo junto al mío. ¡Cualquiera! Cualquier sexo, cualquier edad. ¡Eso es lo de menos! Basta un cuerpo a quien tocar y que me toque. ¡Mi sangre galopa! ¡Ah! Deseo fervientemente. Me disuelvo en deseos eróticos. Nada de amor. No. Nada de eso. ¡Sí! Lo que yo quisiera es vivir mi vida diurna entre libros y papeles y pasar las noches junto a un cuerpo. Ése es mi ideal. ¿Es lascivo? ¿Es lujurioso? ¿Es estúpido? ¿Es imposible? ¡¡¡Es mío!!! Y con eso basta. Pero ¿dónde conseguir ese ser? Tendría que ser alguien como yo, que desee lo mismo que yo. ¡No existe! ¡Sé que no existe! Mi locura es única. ¡Mi originalidad! ¡Mi extremismo! ¿Qué será de mí? ¡No lo sé! ¡Sólo sé que no puedo más! ¡Que me muero de impotencia! (PIZARNIK, 2013, p. 127).

Para que comprendamos esta entrada del diario, tomemos como base la idea de la teórica Arregi Martínez (2011), la cual cree que Pizarnik tiene que optar entre ser madre/esposa o ser una artista, siendo esta última una función no atribuida a las mujeres, donde la poeta juzga ser imposible ejercer ambas alternativas, una vez que el matrimonio y la maternidad son papeles forzosamente impuestos al sexo femenino. De hecho,

⁹ Pautémonos en la idea de que los ángeles no poseen sexo, los cuales presentan una ambigüedad de género siendo de esta manera imposible encajarlos en el patrón binario establecido a las categorías de género. (MOLINA, 2017)

Pizarnik tiene ganas de deseos sexuales no ligados a una vida conyugal, refuerza eso en el siguiente pasaje del 5 de junio de 1960 “Los hombres son para mí objetos sexuales. Ésta es mi originalidad, según creo.” (PIZARNIK, 2013, p. 268).

De este modo, el anhelo sexual y el rechazo a la relación conyugal son elementos que también evidencian la androginia en Pizarnik al considerar el casamiento como la pérdida de libertad, es lo que afirma al narrar en los *Diarios* (2013) el 6 de agosto de 1955 en un encuentro con su amigo Barjaía:

En un momento dado, mientras J. J. B. me habla, siento un leve deseo voluptuoso por él. Se me ocurre que no estaría mal que me case con él. ¡No! Al minuto, me contradigo pues pienso en mis libros, que ya no serían míos, que estarían mezclados con los suyos; lo que será una tremenda pérdida de libertades de autonomía. ¡Jamás me casaré! Si me curo, tendré amantes. (PIZARNIK, 2013, p. 104).

Así, al paso que manifiesta sus deseos, Pizarnik se pone contra los patrones sociales. Sin embargo, como la reproducción y el cuidado con el hogar son funciones atribuidas a las mujeres, se hace inaceptable que esta rechace la unión matrimonial, pero, es exactamente lo que Pizarnik hace. Incluso, al mirar ciertas fotografías de su madre, escribe el 25 de julio de 1965:

Vino a la Argentina [...] por razones utilitarias así como se casó por esas razones y porque una mujer debe casarse. (Por las fotografías que miré deduje que todos los familiares de mamá, así como ella, se casaron mal, por razones utilitarias.) Esto continúa siendo real: mi hermana, mis tías. [...] ¿Puedo yo casarme? Esto es absolutamente imposible. (PIZARNIK, 2013, p. 591-592).

En efecto, para la poeta la relación conyugal suele establecerse por razones convenientes y tradicionales, hecho que se repite en su familia de generación para generación. Por eso, también se niega a ejercer la maternidad, es lo que afirma el 24 de agosto de 1963 “[...] esperar un hijo sería quedarse encerrada en un ascensor entre dos pisos, en plena zona de asfixia. Abortar no me da miedo ni culpa. [...] No podré vivir un solo día con un hijo, con algo creciendo y alimentándose de mí.” (PIZARNIK, 2013, p. 420). En realidad, su aversión al papel de madre es tan fuerte que cuando la poeta queda embarazada durante su temporada en París recurre al aborto, un verdadero escándalo para la época.

Otra cuestión relevante es que podemos imaginar que la personalidad enigmática de Pizarnik resulte en dudas acerca de su sexualidad, debido a su “[...] rol sexual andrógino o, lo que es lo mismo, la integración de atributos definidos culturalmente como masculinos y femeninos” (SEBASTIÁN; AGUÍÑIGA; MORENO, 1987, p. 16). En verdad, la propia poeta tiene conocimiento de esta ambigüedad sexual que transmite, escribiendo el 27 de octubre de 1959 “[...] mi vestimenta bohemia y mi voz ronca pueden

hacer pensar en la homosexualidad.” (PIZARNIK, 2013, p. 245).

En efecto, para Flores Depardieu (2017, p. 4) “Es éste un tema interesante en cuanto al estudio de género, pues parece que la argentina quiere demostrar que no es ni heterosexual ni homosexual, ya que se siente atraída por ambos sexos, aspecto aún más transgresor”, siendo que tal incógnita acerca de la sexualidad de Pizarnik es un resultado de su postura nítidamente andrógina.

Físicamente, Pizarnik remite a los aspectos masculinos como es afirmado en el libro *Los malditos*: “andrógina, parecía un niño de catorce años, un poco cabezona y chiquita de hombros – dice Ivonne Bordelois” (ENRÍQUEZ, 2011, p. 306). De hecho, la poeta asume esta fisionomía como su propia autoidentificación, es lo que alega en su diario el 2 de febrero de 1963 “Hay un chico que está conmigo. Él se escapa. Yo no. Creo que él y yo somos la misma persona, un *andrógino* desdoblado” (PIZARNIK, 2013, p. 455, subrayado nuestro). Así la propia Pizarnik es consciente de la androginia que presenta, poseyendo de acuerdo con Calafell Sala (2010) una naturaleza ambigua que contempla tanto lo femenino como lo masculino en sí misma.

De esta manera, en esta última parte del análisis fue posible tener un contacto con la perspectiva de Pizarnik acerca de su afición por escribir, sobre sus rasgos físicos totalmente transgresores y también sobre como ella ve la sexualidad, el matrimonio y la maternidad, cuyos elementos sirven para construir su carácter andrógino.

Consideraciones finales

Cuando empezamos este trabajo de investigación se constató que existía la dificultad en encontrar materiales suficientes que trataran de la temática de la androginia relacionada a la literatura, pues en verdad hay una considerable cantidad de investigaciones hechas sobre los aspectos andróginos, pero siempre de cuño social y no literario, es decir, no hay referencia a obras, personajes ficticios o escritores de la literatura siendo pocos los trabajos que lo hacen. Por eso, reforzamos el deseo de que, a partir de este artículo, futuras investigaciones se realicen también con esta temática, para asomar de este modo a las fuentes que aún son escasas.

Así, percibimos la importancia de discutir sobre la androginia relacionada a una poeta, reflejándose también en su obra. Partimos del objetivo general de abordar el carácter andrógino presente en Alejandra Pizarnik, elemento que propicia una deconstrucción de género en la poeta tanto como escritora como mujer y, para eso, realizamos el análisis de su obra intitulada *Diarios* (2013).

De este modo, se constató que individuos que no cumplen con las normas impuestas por la sociedad suelen ser rechazados como en el caso de los andróginos y que los aspectos relacionados a la androginia se manifiestan en la literatura por medio de las obras, de los personajes teatrales y en los propios autores. Además, en la coyuntura de la literatura femenina percibimos que a las mujeres se las coloca en una situación de

inferioridad tanto en el ámbito social como en el literario desde hace mucho tiempo, pero que también el movimiento de su resistencia en la sociedad se mantuvo presente, aunque solo haya ganado fuerzas en los últimos años, hecho que contribuyó para el surgimiento tardío de su escritura literaria en comparación a la escritura masculina.

Ya en la parte principal de la investigación, en el análisis hecho de los *Diarios* (2013), se comprobó que Alejandra Pizarnik posee un estilo totalmente subversivo para su época debido a su carácter andrógino, donde se constató que ella hace una deconstrucción del género al ir contra los estereotipos direccionados al género femenino. Sin olvidarnos de que su postura andrógina es reflejada en sí misma, pero también en su escritura y que principalmente es acentuada a causa del contexto en el cual vivió, es decir, una sociedad represiva y pacata. Por otra parte, lo que también llamó mucho la atención a lo largo de la lectura y análisis de los *Diarios* (2013) fue su forma de escribir siendo crítica y poética hasta incluso en el momento de anotar sobre los ocurridos cotidianos de su vida, elementos que caracterizan su discurso, que además de ser literario es también subversivo.

Referências

ALETTA DE SYLVAS, Graciela. *Para una lectura de La condesa sangrienta de Alejandra Pizarnik*. Arrabal, n. 2-3. p. 243-253. 2000. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/arrabal/article/viewFile/140481/192028>. Acceso en: 20 de agosto de 2019.

ARREGI MARTÍNEZ, Ana Arregi. *Alejandra Pizarnik: “si no me escribo soy una ausencia”*. *Itinerarios*: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos, n. 14, p. 121-134, 2011.

ÁVILA, Stefany G. *Un camino infinito: la palabra en Alejandra Pizarnik*. Universidad Santo Tomás, 2018.

BARRANCOS, Dora. *Género y sexualidades disidentes en la Argentina: de la agencia por los derechos a la legislación positiva*. Cuadernos intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, v. 11, n. 2. p. 17-46. 2014. ISSN: 1659-4940. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/16716/16213>. Acceso en: 21 de junio de 2019

BARRIONUEVO, Carmen Ruiz. *Libros, lectura, enseñanza y mujeres en el siglo XVIII novohispano*. Revista de Filología de la Universidad de La Laguna, n. 25, p. 539-548, 2007.

BRUÑA BRAGADO, María José. Pizarnik-artefacto: autoconfiguración y mito. *Revista Letral*, n. 8. p. 55-70. 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5370456.pdf>. Acceso en: 20 de mayo de 2019.

CALAFELL SALA, Núria. *Sujeto, cuerpo y lenguaje: Los diarios de Alejandra Pizarnik*. Universidad Autónoma de Barcelona, 2007.

CALAFELL SALA, Núria. *La convulsión orgiástica del orden sujeto, cuerpo y escritura en Armonía Somers y Alejandra Pizarnik*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona, 2010.

CARRASCO JIMÉNEZ, Edison. La subversión y los movimientos definidos desde la acción política. *CISMA – Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*. n. 2, 1º semestre, p. 1-16, 2012.

CRUZ, Anne J. *Del cuerpo al corpus: la biografía como expresión literaria feminista en la Edad de Oro*. *Destiempos. com*, p. 4-19, 2009.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. *Historia de las mujeres*. v. 1 La Antigüedad. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, 2018.

ENRÍQUEZ, M. Alejandra Pizarnik, vestida de cenizas. In: GUERRIERO, Leila (Ed.). *Los malditos*. Universidad Diego Portales, 2011.

ESPINOSA CASANOVA, René Alejandro. *Alejandra Pizarnik: un surrealismo propio*. MS thesis. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2015.

FLORES DEPARDIEU, I. *Identidad, género y lenguaje en la construcción poética de Alejandra Pizarnik*. UPV. 2017. Disponible en: https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21321/TFG_FloresDepardieu%2CI.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acceso em: 20 de agosto de 2019

FOUCAULT, Michel. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Nuevo Offset. 2005.

GAMBOA, Diedre Becerra. *Alejandra Pizarnik: de la voz ajena al silencio poético*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014

GARCÍA, Patricia Venti. *Alejandra Pizarnik en el contexto argentino*. Madrid: Espéculo. Revista de Estudios Literarios, n. 37, 2007.

GOBERNA, María L. S. *Un hermosísimo rostro de doncella: supuestos andróginos en las novelas cervantinas*. 1997

GUARDIA, Sara Beatriz. *Literatura y escritura femenina en América Latina*. SEMINÁRIO NACIONAL, v. 12, p. 1-26, 2007.

GUTIÉRREZ, Carlos Luis Torres. *Alejandra Pizarnik*. Espéculo: Revista de Estudios Literarios, 2004. Disponible en: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/150541.pdf>. Acceso en: 6 de noviembre de 2019.

HOYOS, Sonia F. *La inviabilidad de lo racional en Alejandra Pizarnik*. Letral: revista electrónica de Estudios Transatlánticos, n. 8, p84-98, 2012.

MOLINA, Anelise Wesolowski. *Androginia, história e mito: a fluidez de gênero e suas recorrências*. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

MORAGA GARCÍA, María Ángeles. *Notas sobre la situación jurídica de la mujer en el franquismo*. Alicante: Feminismo/s. p. 229-252, 2008.

MONTEJO GURRUCHAGA, Lucía; BARANDA, Nieves. *Las mujeres escritoras en la historia de la Literatura Española*. 2002.

PERROT, Michelle. *Mi historia de las mujeres*. 1 ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2009.

PIÑA, Cristina. *Manipulación, censura e imagen de autor en la nueva edición de los Diarios de Alejandra Pizarnik*. Argentina: Valenciana, v. 10, n. 20, p. 25-48, 2017.

PIÑA, Cristina. *En Manos de las Maestras*: Olga Orozco, Amelia Biagioni y Alejandra Pizarnik. Gramma, v. 28, n. 59, p. 13-36, 2017.

PISA, Lícia Frezza. *Representação da identidade andrógina: do corpo mítico e histórico ao não-corpo veiculado pela mídia*. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. Belo Horizonte. 2018. Disponible en: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2018/resumos/R63-1325-1.pdf>. Acceso en: 04 de octubre de 2019

PIZARNIK, Alejandra. *Diarios*. ed. Ana Becció. Barcelona: Lumen. 2013.

PIZARNIK, Alejandra. *Poesía completa*. Barcelona: Lumen, 2016. p. 60

PONCE, Alexis R. Androginia: la identidad de género no binaria en el individuo. *AV Investigación 6-2016* – revista anual del CINAV-ESAY, p. 65-71. 2016.

RABOT, Jean-Martin; RUAS, M. O estilo andrógino contemporâneo: um desvio do imaginário em busca de um novo arquétipo do gênero? In: *Comunicação e Cultura: II Jornada de doutorandos em Ciências da Comunicação e Estudos Culturais*. Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho: Pinto-Coelho, Z. & Fidalgo, J. (Ed.), 2013. p. 73-86.

REMÍREZ, Pilar (coord.). *Gran diccionario usual de la lengua española*. São Paulo: Larousse do Brasil. 2006.

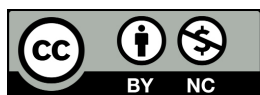
RODRÍGUES GONZÁLEZ, Clarissa. *La recreación del andrógino y sus representaciones en el arte y los mass media: un estudio etnográfico sobre los roles de género*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones. 2010

SEBASTIÁN, Julia; AGUÍÑIGA, Concha; MORENO, Bernardo. *Androginia psicológica y flexibilidad comportamental*. Estudios de Psicología, v. 8, n. 32, p. 13-30, 1987.

STEPHENS, A. Manuel. *De andróginos y ginandros* José Ricardo Chaves. 2013.

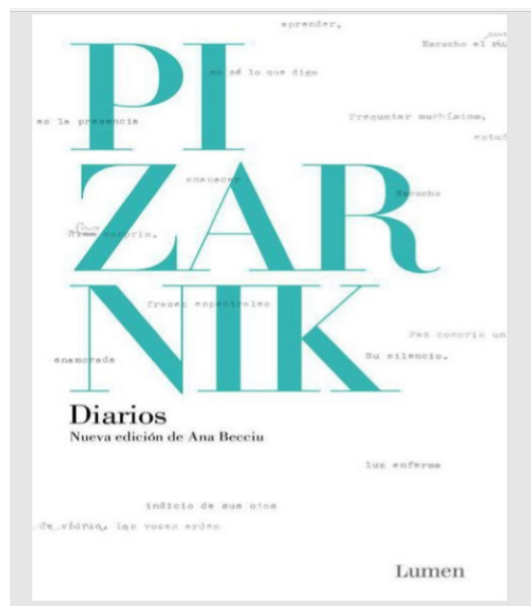
VAN DIJK, Teun. *Análisis del discurso ideológico*. Versión, v. 6, n. 10, p. 15-42, 1996.

VARGAS VARGAS, José Ángel. *La incorporación de la voz femenina en la novela centroamericana contemporánea*. In: Revista Instituto Tecnológico de Costa Rica. Costa Rica, 2013.



Anexos

Anexo A – Portada de los *Diarios* (2013), edición de Ana Becció

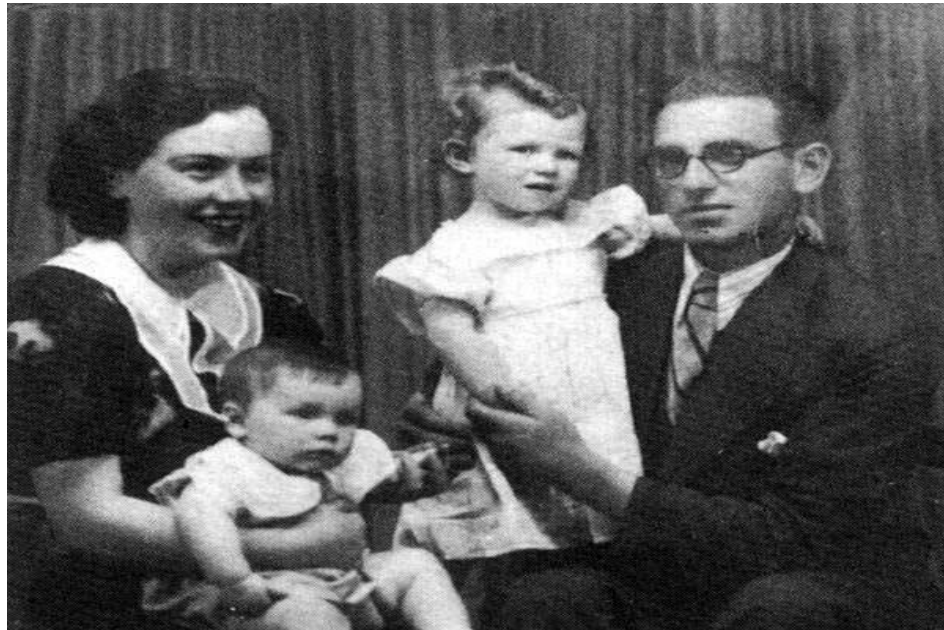


Anexo B- Cuadernos que constituyen la obra *Diarios* (2013)

Índice

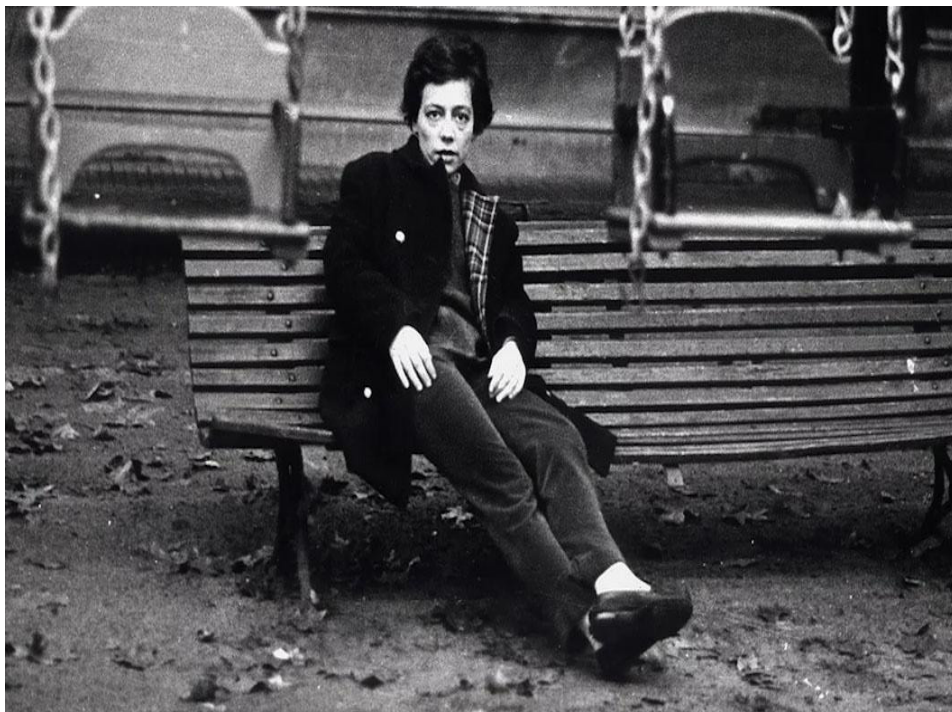
Diarios: edición definitiva	
Acerca de esta edición	
Cuaderno de septiembre de 1954	
Cuaderno de junio y julio de 1955	
Cuaderno del 19 al 31 de julio de 1955	
Cuaderno de agosto de 1955	
Cuaderno del 22 de agosto al 1 de septiembre de 1955	
Cuaderno de octubre y noviembre de 1955	
Cuaderno de febrero a marzo de 1956	
Cuaderno de junio de 1956	
Cuaderno de 1957 a 1960	
Cuaderno de octubre de 1960 a 1961	
Cuaderno de mayo a agosto de 1962	
Cuaderno de septiembre a noviembre de 1962	
Cuaderno de diciembre de 1962 a junio de 1963	
Cuaderno de agosto a noviembre de 1963	
Cuaderno de noviembre de 1963 a julio de 1964	
Cuaderno de Buenos Aires de 1964 a 1968	
Cuaderno de 1968 a 1969	
Cuaderno de agosto de 1969 a abril de 1970	
Cuaderno de abril a noviembre de 1970	
Cuaderno del 30 de noviembre de 1970 a noviembre de 1971	
Apéndices	
Apéndice I	
Apéndice II	
Apéndice III	
Apéndice IV	
Apéndice V	
Apéndice VI	

Anexo C- Alejandra Pizarnik en 1936 junto a su hermana Myriam Pizarnik
y a sus padres, Rosa y Elías



Fuente: <https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/pizarnik/cronologia/default.htm>

Anexo D - Alejandra Pizarnik llevando sus trajes y postura poco convencionales



Fuente: <https://latinta.com.ar/2017/09/el-cuerpo-del-poema-45-anos-partida-alejandra-pizarnik/>

AS SENDAS DA MEMÓRIA EM MARIA LÚCIA MEDEIROS: VESTÍGIOS AUTOBIOGRÁFICOS NOS CONTOS “CRÔNICAS DE MINHA PASSAGEM” E “CASA QUE JÁ FOSTE MINHA”

Mayra Patrícia Corrêa Tavares¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar os contos: “Crônicas de minha passagem” e “Casa que já foste minha”, autoria de Maria Lúcia Medeiros. Enfatizando a análise de como a autora transfere para a narradora-personagem os principais momentos de sua trajetória, o que confere aos seus contos uma possibilidade de encontro autobiográfico. O conto “Crônicas de minha passagem” trata de uma memória vivenciada na infância, permeada de contextos que marcaram a meninice da narradora-personagem. Quanto ao conto “Casa que já foste minha”, expõem uma memória com lembranças amadurecidas de um passado não tão distante. Portanto, o que propomos neste trabalho, a partir do texto literário de Maria Lúcia Medeiros, é traçar um percurso de vestígios autobiográficos a partir das recordações incutidas nos contos.

Palavras-chave: Memória; Conto; Maria Lúcia Medeiros.

Abstract: “Crônicas de minha passagem” and “Casa que já foste minha”, written by Maria Lúcia Medeiros, are the tales here analyzed, emphasizing how the author transfers to the character-narrator the main moments of her path, which turns her tales into a possibility of an autobiographical encounter. The tale “Crônicas de minha passagem” is about a memory experienced during her childhood, filled with contexts that highlights the character-narrator infancy. As for the tale “Casa que já foste minha”, it shows a more mature memory from a not-too-distant past. Therefore, what is proposed in here, from the literary texts by Maria Lúcia Medeiros, is to make a route of autobiographical traces from memories inside the tales.

Keywords: Memory; Tale; Maria Lúcia Medeiros.

¹ É mestranda em Estudos antrópicos na Amazônia pela Universidade Federal do Pará. Pesquisa com pescadores artesanais da Amazônia, com experiência na área de sociologia pesqueira. É especialista em Ciências ambientais e desenvolvimento sustentável na Amazônia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2018), com ênfase em Saberes tradicionais e sustentabilidade em comunidades amazônicas. Graduada em Letras com habilitação em Língua portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2014), com ênfase em literatura amazônica. É professora da rede municipal de Bragança, Pará.

Introdução

Eu nasci em Bragança, uma cidade simples do interior, com um trem de ferro e um rio na frente. Tive, portanto, uma infância bem brasileira: quintal, primos, frutas, tios, igreja, cinema Olympia. (MEDEIROS, 2005, p. 61).

Discorrer sobre a vida e obra de Maria Lúcia Medeiros é uma tarefa árdua em função da grandeza da escritora. A prosa de Medeiros nos leva a pensar que a biografia literária é como uma ponte metafórica entre o fato e a ficção, a professora e estudiosa da obra de Maria Lúcia Medeiros, Amarílis Tupiassú (2005), mostra indícios de que há uma postura autobiográfica nas obras da autora, ou seja, transpira uma capacidade de talhar e difundir um espectro figurativo de invenção, entremeando-se pelas sendas do verídico, ou as dobras do ficcional lampejadas pela verdade documental. Pois, a ficção é a vida tornada palavra, reescrita em novo texto, mostrada ao leitor por meio de outra voz.

Partindo deste tema geral da prosa da contista, abordaremos neste estudo o universo da memória de Maria Lúcia Medeiros, com um viés para a sua personalidade que vai, aos poucos, transbordando em cada um de seus personagens, em cada fato narrado, cada fato olvidado, cada fato omitido, e é este viés que nos conduz a presença do dado autobiográfico nos contos “Casa que já foste minha” e “Crônicas de minha passagem”. Portanto, a partir desse percurso, faremos a análise literária dos dois contos de Maria Lúcia Medeiros a partir de vestígios da memória que dão uma postura autobiográfica, para assim, apresentarmos a nossa leitura das narrativas.

Menina, mulher, mãe, professora, leitora, escritora. Maria Lúcia Fernandes de Medeiros, ou Lucinha, como era conhecida por seus amigos mais íntimos e familiares, nasceu em Bragança, Pará, no dia 15 de fevereiro de 1942, onde viveu durante toda a sua infância. Como ela mesma relata, teve uma infância bem brasileira, com uma casa de frente para um rio, com um quintal cheio de galinhas, com um cão vigia (Fly), um poço, árvores frutíferas e um jardim acolhedor com flores perfumando o ambiente. Sempre cercada por sua família, seus primos, tios, avós, sua meninice foi, sem dúvida, muito feliz neste lugar que ficou para sempre guardado na memória da escritora. Para Amador (2011, p. 51):

É desse lugar onde está assentada a casa de sua infância, leve e aérea na lembrança da escritora, que ela, ainda adolescente alça voo, para estudar na cidade. Esse espaço, com tudo o que pode nele caber, sempre fará parte do mundo da escritora, cuja curiosidade a leva a outras descobertas em outro espaço-tempo.

Aos doze anos Lucinha mudou-se para a capital paraense com parte de sua família. “Em Belém já cheguei quase na adolescência e meus fantasmas viviam sob as mangueiras, nas ruas largas, na arquitetura imponente de uma cidade de 250 mil habitantes que era Belém dos anos 50” (MEDEIROS, 2005, p. 61). Neste período, Belém passava por um grande processo de extensão resultante da grande expansão da época da borracha e do movimento da *Belle époque*.

Maria Lúcia graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Pará, nesta instituição desenvolveu o trabalho de pesquisadora e professora, atuando na docência com as disciplinas de Redação e Literatura Infanto-juvenil, sendo uma das responsáveis pela inserção desta última disciplina na grade curricular do curso de Letras da UFPA, na época. Também desenvolveu um trabalho primoroso como professora na escola Jonh F. Kennedy, em Belém, no período de 1972 a 1974. Em uma época em que o ensino era desenvolvido de forma tradicional, e por que não dizer, que se impunha de forma quase mecânica e monológica, mesmo assim ela fez seus alunos experimentarem um modo especial de aprender. Desenvolveu nesta escola um trabalho cujo projeto era um ensino mais liberal, apesar da época, sob o regime militar, e dos questionamentos dos pais, inclusive sobre a indicação de certos livros para a leitura, o que mostra como era o ensino da época da escritora e quão ousada ela era para proporcionar um ensino de qualidade e diferenciado aos seus alunos.

Autodenominando-se uma leitora compulsiva, Maria Lúcia adorava os livros. Tinha pela leitura um prazer indescritível. “Seu trabalho até o fim foi com a palavra, mesmo onde havia silêncio, quando perdeu a fala, como professora, palestrante, leitora, escritora” (AMADOR, 2011, p. 83). “Lia com paixão e com uma incrível entrega, porque além de ser uma senhora devoradora de livros, ela fazia os deveres da escola e ninguém tinha do que se queixar” (MEDEIROS *apud* AMADOR, 2011, p. 84). Assídua frequentadora de livrarias, Maria Lúcia tornou-se conhecida dos livreiros. Lia com prazer e pelo prazer da descoberta, comentava que sempre ao acabar de ler um livro, “baixava leve melancolia”, mesmo com a imaginação ainda às voltas com o ambiente, com as personagens, com o enredo, comportamento típico dos leitores compulsivos que estão sempre em busca de algo a mais que o livro tem para lhes oferecer.

Seus traços de leitora e, desde já de escritora, encontravam-se em toda parte. Segundo Amador (2011), seus cadernos eram sempre recheados de anotações sobre livros, títulos e comentários a respeito deles, o que revela o apreço que a autora tinha em não apenas ler, mas desenvolver algo a partir de suas leituras. Suas leituras eram muitas e diversas, livros de literatura infanto-juvenil, poemas, autores consagrados como Proust, Virgínia Woolf – por quem tinha um fascínio especial –, Clarice Lispector, Guimarães Rosa, Eça de Queiroz, dentre outros autores de sua predileção e que, talvez, serviram de inspiração na sua maneira de escrever (AMADOR, 2011).

A leitora que existia nela desde muito tempo tentava – e conseguia – contagiar aqueles que estavam a sua volta. Como todos aqueles que têm a leitura nas veias, ela conseguia despertar nas pessoas, sobretudo nos seus alunos, o prazer e a paixão pela leitura.

Como já mencionamos, a própria autora se autojulgava uma “leitora compulsiva”, que escrevia e guardava em cadernos e mais cadernos. Nestes cadernos há traços, linhas que revelam desenhos de casas, barcos e textos. A partir desses cadernos que mostram um pouco da vivência da autora na infância, adolescência e na fase adulta, que as ideias, os contos e lembranças irão despertar o que mais tarde viriam a ser suas ilustres e apreciáveis obras.

Seu primeiro trabalho publicado, resultado da escrita como ofício, foi o ensaio intitulado “Corpo inteiro” publicado na antologia *Ritos de Passagem da nossa infância e adolescência*, organizada por Fanny Abramovich (1985). “Corpo inteiro” foi o primeiro passo para que Medeiros abrisse sua primeira edição: *Zeus ou a menina e os óculos*.

O universo da escritora, constituído do lugar de onde vem: rios, quintais, em Bragança, Pará, Amazônia; dos lugares onde viveu: Belém, Rio de Janeiro, Mosqueiro; dos lugares por onde passou: Lisboa, Londres, Nova York, Berlim. Também não deixam de ser material de sua criação literária as imagens que os olhos contemplam e que a memória guarda, como os fantasmas que se chegam. As tantas imagens enumeradas por Maria Lúcia são recordações despertadas por uma leitura sobre a cidade de Belém, bem como dos diversos lugares por onde passou.

A matéria de sua criação também vem de suas leituras, que não deixam de ser a memória a possibilitar a leitura crítica de seus textos de vida pessoal e de criação literária. Uma vida lembrada, guardada para vir a ser fonte de inspiração para o fazer literário, a criação poética. Transformar essas imagens em palavras, prosas e contos foi o trabalho da escritora.

A obra de Maria Lúcia Medeiros é composta de imagens, de momentos, de pessoas amadas que a autora foi pouco a pouco transformando em enredos, em contos, em novelas. Integram-se aos seus textos personagens construídas de forma tanto ficcional quanto verídicas inspiradas em pessoas, em que ela, Maria Lúcia, não saberia precisar quando termina uma e acaba outra.

As histórias de vida e de ficção vão se entrelaçando, urdindo a trama de seus contos, uma vez que Maria Lúcia dizia buscar o compartilhamento da própria dor na literatura. Enfim, diante de seus textos, fica quase sempre um entrecruzamento de certa forma confundível entre: escritora, professora, leitora, mulher. Mas qual linha as distingue? Na maioria essas linhas tem um fim indefinível, pois os traços que a desenhavam vêm da mesma linha que retrata a escritora, e que desenha seus textos de fato e ficção.

O Céu caótico de Maria Lúcia Medeiros

“Uma lavra poética densa e (in)tensa” (TUPIASSÚ, 2005, p. 1), é assim que Amarílis Tupiassú prefacia a obra da grande escritora bragantina, Maria Lúcia Medeiros, em especial referindo-se ao livro de contos *Céu caótico*, composto de onze contos, nos quais a autora deixa-se eternizar em cada enredo. Contos apaixonantes, intrigantes, fascinantes, sugestivos, que revelam confissões, anseios, angústias, entreditos. Assim é o *Céu caótico* de Maria Lúcia Medeiros. Esta classificação é bem aceitável: densa e (in)tensa.

Trata-se de um livro, de certa forma intrigante, como o próprio título sugere. O céu, em muitas religiões, é considerado o Paraíso, recanto de gozo, paz e descanso. No entanto, recebe um adjetivo tão desajustado, caótico. Por que este Céu se revela aqui tão desagregador e não o contrário, acolhedor? As respostas a esta pergunta encontram-se em cada linha, em cada parágrafo, em cada conto do livro, com poucas exceções. São contos que desvelam na órbita do caos, do transtorno, da impassividade. São lamentos, prantos, verdadeiros gritos de angústia de um ser tragado por suas recordações mais amargas, envolto em suas incertezas, em seus conflitos internos, em suas dúvidas quanto ao futuro, que se revela para este ser tão duvidoso. São contos que trazem episódios trágicos do passado de seus personagens, que misturam ficção e realidade envolvendo o leitor em uma verdadeira teia de rememoração.

São onze contos, seis, datados em dias que vão de Janeiro de 2004 a Junho de 2005, encontrando-se a escritora, primeiro, no Rio de Janeiro e, depois, na Ilha do Mosqueiro [...], - a saber: Luz branca, Crônicas de minha passagem, Dom Quixote veio de trem, Céu caótico e Uma história de Guimarães Rosa -. Os demais contos não trazem indicação do tempo e espaço de elaboração. Foram escritos, contudo, nos mesmos locais e no intervalo de tempo registrado, todos, durante a crise desse período, a escritora já limitada ao círculo de cerceamento imposto pelo Mal de Charcot. (TUPIASSÚ, 2005, p. 2).

São contos aparentemente simples, contudo, um estudo mais aprofundado nos faz entender que estes são extremamente exigentes em sua leitura, em sua compreensão, pois nem tudo que está escrito possui a significação aparente, devido uso abundante de metáforas e outras figuras de linguagem utilizadas pela autora para enriquecer alegoricamente as narrativas.

Em alguns contos temos a forte impressão de estarmos diante de uma autobiografia de Maria Lúcia, o que faz com que, por diversas vezes recorramos a alguns fatos de sua vida para, então discernirmos e desvendarmos seus textos. Os contos que compõem este *Céu caótico* trazem uma espécie de relato do passado, são textos que nos levam a percorrer os vários caminhos da recordação, isto é, da memória do sujeito poético, e isso requer cuidados para não nos enveredarmos por caminhos equivocados de interpretação.

Sua prosa poética também é permeada pelos interditos, por fatos e relatos inacabados, entrecortados, ou ainda retardados, fraudados, por esquecimento ou por opção. Portanto, para a compreensão da obra, faz-se necessária mais que uma simples leitura, mas um mergulho aprofundado pelas zonas da memória, revirando os fatos, a fim de que possamos entender não só os explícitos, como também os entreditos permeados pelos contos.

A maioria de seus contos falam de sentimentos, entre eles a angústia e a solidão, temas bastante recorrentes na obra de Maria Lúcia Medeiros, com destaque para o viés emocional e da personalidade da própria escritora. É como se ela transferisse para a narradora dos contos as suas próprias angústias, seus anseios, gerando uma mistura, uma junção da autora com a narradora. Especialmente, nos dois contos analisados neste artigo: “Casa que já foste minha” e “Crônicas de minha passagem”. Por fim, são contos que retratam um passado longínquo, da infância, adolescência, um tempo que ficou para trás, mas que, ao mesmo tempo, torna-se tão presente, posto que se encontra ainda tão vivo na caixa da memória, e que esse tempo pretérito parece se eternizar em suas lembranças. Lembranças estas que são suscitadas por meio das sensações, do ouvir de uma música, do cheiro de um perfume, do sussurrar do vento, pela visualização dos campos, das flores, etc.

Entre a ficção e o vestígio autobiográfico nas narrativas de Céu caótico, ao prefaciar o livro, Amarílis Tupiassú afirma que nos sinaliza sobre esses indícios de “uma postura autobiográfica, sendo que os termos de expressão incidem numa bem urdida metaforização e na disseminação de sentidos duplos, o que garante a atmosfera alegórica dessas narrativas” (TUPIASSÚ, 2005, p. 3). Essa afirmação de Tupiassú torna-se comprovável no momento da leitura dos contos. O fato de a narrativa conter certos traços que denunciem um posicionamento do autor dentro da obra, esta já se tornou uma ficção, ou seja, já não se pode julgar esses traços como índices seguros, absolutos de identidade do autor. Contudo como reflete Philippe Lejeune (2008, p. 104), em *O pacto autobiográfico*: “O fato de a identidade individual, na escrita como na vida, passar pela narrativa não significa de modo algum que ela seja uma ficção.” Ou seja, é uma ficção por estar no campo literário, mas não significa dizer que tudo o que está na narrativa é fruto do imaginário do autor, ou seja, que é apenas criação, mas pode ser, na verdade, uma transformação ou transposição literária.

Atentas a este detalhe, observamos que em praticamente todos os contos de Maria Lúcia encontramos rastros que indiciam episódios da vida da autora. Podemos dizer, entretanto, que estes relatos se encontram no texto de forma ficcional, isto é, apenas na forma de criação poética. Contudo, em alguns contos estes relatos aparecem muito bem marcados, detalhados, ou seja, como se fosse um relato da realidade posto na folha de papel, como ocorre tanto no conto “Crônicas de minha passagem” como em “Casa que já foste minha”.

O conto “Crônicas de minha passagem”

Tratando-se, aparentemente, de um texto simples, a julgar pelo seu formato curto e sua linguagem, o conto “Crônicas de minha passagem”, como o próprio título nos sugere, trata-se de um conto pequeno, que traz uma narrativa histórica da vida da narradora-personagem. Esta relação histórica estende-se por todo o conto, haja vista que, a partir de um tempo presente, há um retrocesso à época da infância da narradora vivida em outro lugar, isto é, seu lugar de origem: a Amazônia.

Destaca-se no conto uma espécie de nostalgia, isto é, o desvelar de lembranças melancólicas, que causam grande pesar na narradora, principalmente quando aborda a mudança do tempo, aspectos de sua infância e adolescência, isto é, quando ela recorda de todo o seu passado. Este passado, por sua vez, revela fatos felizes que se misturam com lembranças dolorosas, que causam angústia, pavor, mas que ainda assim ela o mantém preso a si, às suas recordações, como um tesouro precioso, que deve ser guardado, protegido, eternizado, como se vê no trecho que se segue:

Cenas felizes, infelizes, amargas, insuportavelmente doces, de medo e coração destemido, pavor e a um só sopro o avesso disso: o prazer sem medida quase uma eternidade só pra mim. Destrinchado, mantive o passado sob meu domínio e quase o tornei um ornamento, um fio de prata ao redor da imagem pantanosa. (MEDEIROS, 2005, p. 25).

Neste trecho incute-se uma espécie de contradição constante, expressa por meio do jogo antitético: feliz/infeliz, amargo/doce, medo/destemor, sopro/eternidade, isso reflete as incertezas e inconstâncias da vida. Revela ainda a passagem, a brevidade da vida e dos acontecimentos e que no conto perpassa a existência da autora que ficaram registradas em sua memória.

Nota-se que no conto há presença da anacronia, isto é, a narradora retrocede com uma visão de “mundo passado”, o que não está de acordo com o mundo atual em que ela se encontra. O que nos leva a vislumbrar uma angústia implícita revelada por ela, onde já não pode impor uma prática antiga neste mundo moderno e uniformizado. “A angústia do que era impalpável — e eu não sabia — se aproximava. Se aproximava e eu não sabia” (MEDEIROS, 2005, p. 26).

Quiçá pudéssemos pensar nessa angústia como uma lembrança dolorosa de um tempo indubitavelmente bom, contudo, passageiro, em outros termos, é como se ela sentisse que se aproximava o momento de se desapegar, de se desprender daquela infância feliz, daquele lugar dos sonhos, da Pasárgada de sua vida. Noutras palavras, é como se pressentisse que estava chegando a hora em que sua vida mudaria. Novos ambientes, novos costumes, novas pessoas, um novo jeito de ver e viver a vida, mas com recordações infantis que o acompanharam a vida toda.

Essa angústia poderia ser na verdade, também, o desespero pela constatação de tudo o que ela estava para abrir mão, para perder, não por sua opção, mas por imposi-

ção do destino implacável. É como se estivesse interiormente desiludida por algo que foi deixado na infância e que não volta mais, uma angústia que atravessa o peito, talvez por estar paralisada num leito de enfermidade, sabendo que jamais tornará a viver uma fase que foi extremamente importante.

Logo no início do conto, nos dois primeiros períodos, percebemos que a autora se encontra em um instante de recordação e confissão. No entanto, neste recordar, há uma espécie de bloqueio e hesitação. Há aqui duas trilhas opostas, dois polos: “mentir” e “omitir”. Tais polos orientam-nos, quiçá, para um possível dilema da narradora, o silenciamento. “Talvez seja aconselhável não omitir nada. Nem mentir e eu ouço minha própria voz soprando no meu ouvido” (MEDEIROS, 2005, p. 25). “Mentir” e “Omitir” flutuam neste espaço do silêncio. Isto é, ou diz-se algo que não é verídico, ou não se diz nada, há um silenciamento daquilo que deveria ser ditado.

Segundo Tupiassú (2005), quando a autora escreveu este conto, encontrava-se no Rio de Janeiro, hospitalizada, em função de seu grave estado de enfermidade, isto é, estava distante de sua terra natal, como o próprio conto nos revela “surpreendo-me a me sentir tão distante deste lugar que eu percorria de trem e de todo um olhar derramado sobre o meu passado que, há de se convir, eu o mantive arrumado ao alcance da voz”. Suas lembranças estavam latentes, guardadas em sua memória, apesar de seu estado de saúde, e estava, segundo ela, arrumado, pronto para ser contado.

Um silêncio paira na narrativa, “uma confusão de sons, vozes de adultos” em fragmentos que expressam muitas vezes o fim de um mundo conturbado, de uma agonia, de uma dispersão que está ao redor da narradora. O que um dia foi palpável, foi vivido, realizado, ficou para trás, uma luz que um dia foi palpável tornou-se desperdiçada, interrompida por um tempo que cada vez se tornava mais distante, “uma claridade desperdiçada”, como se aos poucos o enrubescer da tarde, o crepúsculo trouxesse com ele o fim da tarde, o escurecer, à noite, em outras palavras, a despedida de tudo que um dia foi claro, translúcido, palpável. A partir de algumas imagens feitas da época de sua infância, a narradora nos permite imaginar como seria o espaço percorrido por ela.

No decorrer do conto, a narradora refere-se a uma janela de trem, de onde ela apreciava a paisagem. Nosso conhecimento histórico nos permite lembrar que existiam aqui na Amazônia, no nordeste paraense, as estradas de ferro, no caso deste conto, a estrada de ferro Belém-Bragança, a qual era a forma da população se deslocar de uma cidade à outra, para cuidarem de seus interesses econômicos, como a venda de produtos agrícolas, as entregas de artesanato e outros tipos de interesses que lhes cabiam, isto é, visando as “investigações relacionadas com o contexto extrativista amazônico” (SARGES, 2000, p. 17). E ela se volta ao seu passado, lembrando-se do seu local de origem, “surpreendo-me ao me sentir tão distante desse lugar que eu percorria de trem” (MEDEIROS, 2005, p. 2).

Por toda essa lembrança da personagem, a fase de quando criança, reforça a ideia de que há uma memória individual, familiar e, por vezes, coletiva, posto que, as lembranças que mais perduram no indivíduo são as recordações de um tempo bem vivido, são também as que trazem aspectos sinestésicos, a exemplo: o barulho, os cheiros, as cores, datas e paisagens que nos acompanham por toda a vida. Pois “por falar em sopro como são recorrentes as imagens dessas árvores fustigadas pela ventania. Seguem-me em rodopios desde a primeira vez quando as acompanhei da janela do trem” (MEDEIROS, 2005, p. 25).

Essa janela do trem poderia ser entendida como a passagem de uma vida, uma espécie de museu, memorial da infância da narradora em “Crônicas de minha passagem”. A personagem narra a memória da infância sob a perspectiva do olhar minucioso através da janela do trem. Como se o trem parasse em uma pequena estação e uma criança entrasse nele e que daí para frente não fosse simplesmente um trem, mas que agora tornaria o trem da sua vida, das suas lembranças, dos seus sonhos, dos seus ditos, de suas recordações vivas, vividas e divididas com pessoas que estivessem naquele trem, ou porque não dizer com pessoas que faziam parte da sua vida.

As recordações irão percorrer por pontes, pastos, o sopro do vento, o cheiro das flores, o jardim, as garrafas verdes chegando cheias de leite, um filme de lembranças passa nessa janela chamada memória. Não se trata de uma janela de um trem qualquer, é uma espécie de janela metafórica, são lembranças de uma vida, recordações vista de uma janela memorialista.

São várias as estações. Pessoas sobem, pessoas descem, algo já lhe adiantava que viriam várias etapas da vida, que algumas pessoas ficariam guardadas na memória, mas que outras iriam ser esquecidas. Por essa janela talvez avistaria os amigos, a escola, os parentes, um rememorar inefável, onde passava ponte, pasto, mas as lembranças da infância não passavam, tudo se deixava para trás, menos as recordações da infância. Seu olhar pela janela trazia a visão das brincadeiras na rua, no quintal com os primos, assim como no cair da tarde via a felicidade de encontrar os primos, os amigos para brincar.

Nesta mesma janela, a fase está passando. Com o andar do trem mais um pouco, é como se a idade tivesse passado e ela tivesse amadurecido. E é aí que se retoma a ideia da angústia impalpável, uma vez que não tornará a brincar com os primos, como antes. É como se tivesse sido levada embora a sua tarde, ficando apenas a tristeza de uma clárida lembrança. Todas as suas lembranças estão afloradas, no entanto, suas lembranças mais vivas, poderíamos assim dizer, remetem a uma casa e sua senhora, isto é, a sua dona.

Mais palpável vem a casa de frente para o rio e a dona dela, Senhora daquelas salas azuis, cruzando, como se voasse baixinho, espaços enormes, verificando, tomando providências, aparecendo e desaparecendo por trás do biombo da varanda, para que eu pensasse

que ela fugia para molhar as plantas do jardim. (MEDEIROS, 2005, p. 26)

É nesta recordação que solidifica o relato propriamente dito, as imagens da casa, da “Senhora” – esta que de tão venerada parece um ser mítico – do rio e de tantas outras coisas que vão, pouco a pouco sendo destrinchadas pela narradora, sendo reveladas, denunciando lembranças de uma infância feliz. Até porque, “o território percorrido por Maria Lúcia Medeiros é a infância” (MORAIS, 2011, p. 83).

A lembrança mais marcante desta fase da vida da narradora é, sem dúvida, a figura desta senhora, forte, corajosa, generosa, dedicada à família, à vida, ao amor. Entretanto, deparamo-nos aqui com um dilema: em alguns trechos imaginamos essa senhora como uma pessoa, uma mulher, dona de casa, mãe de família e que, em função de alguns relatos da narradora, como os que se seguem, poderia ser alguém de sua família:

Como se não bastasse o conforto de estar presa a ela por laço de sangue e viver colada ao seu calcanhar, deixava-me voar e, agarrada às suas asas, essa Senhora do Tempo e dos Espaços, repartia comigo suas salas azuis e verdes, seu piano, o jardim, a amoreira, o violino, o cão Fly (MEDEIROS, 2005, p. 26).

Outras vezes, imaginamos ser essa “*Senhora do Tempo e dos Espaços*”, a própria Amazônia, que também abriga seus filhos, os ribeirinhos, os rios, a fauna, a flora, e como em toda família, os problemas. A Amazônia é uma grande composição de diversidades e riquezas. Um outro mundo com formas grandiosas e exuberantes, dotado de tons verdes e azuis, lugares obscuros, histórias fascinantes e uma riqueza que, aos olhos de muitos, é a única realidade desse lugar.

Diante disso, entendemos que a narrativa traz trechos que parecem estar disfarçados ou ocultos. Atrelados às sutilezas da memória, e o que ainda permanecia mais vivo dentro de si era a lembrança de uma casa. A narradora personagem descreve o que mais lhe encantava na sua fase de criança, a “casa de frente para o rio”, uma lembrança nostálgica que permite descrever os atributos e o carinho que lá habitavam.

À mesa, rodeada dos filhos adultos, exercia seu doce mando e eu, beneficiada, acarinhada, coberta por manto tão especial, sem a mais leve suspeita de que ela seria permanência na minha vida. O jardim, o poço, a loja de tecidos, o terço, as verdes-garrafas chegando dos campos com leite mugido, recados do vaqueiro, o ir e vir da Senhora amenizando a dor dos desvalidos, a espargir sobre minha fronte brandura e fortaleza, exemplos que ficariam para sempre (MEDEIROS, 2005, p. 26).

Cada personagem e cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva da narradora. Lembrança de pessoas amigas e entes queridos que

persistem na memória, independentemente do tempo ou do espaço. A ordem desse espaço nos une e nos separa da sociedade e é um elo familiar com o passado, passado este que não pode ser rompido. Poderia ser transformado, mas jamais esquecido.

A narradora encontra fatos significativos no rememorar de sua infância, as lembranças “mais palpáveis”, mais vivas do seu consciente fornecem detalhes do seu habitat e do cotidiano vivenciado pela mesma, quando ficou mais detalhado o seu olhar sobre si mesma. Lembranças essas que nos permitem imaginar a transparência da infância da narradora como uma criança, ora de infância brincalhona, ora como uma criança de responsabilidades domésticas.

Essas características revelam como era o seu modo de vida, simples, feliz, com direitos e deveres; às vezes rodeada de visitas, visitas estas típicas do interior paraense, que aparecem sempre quando o avermelhar das nuvens aparecem, ao cair da noite. “As visitas chegavam para que eu pudesse acompanhar o borbulhar das palavras, todas trançadas em fio de encantamento a se desenrolar diante dos meus olhos, o novelo escorregando para o chão de tábuas brilhosas da bonita casa dela (...)” (MEDEIROS, 2005, p. 26). Vemos então uma certa “infância amadurecida”, acompanhada de experientes visitas, pois estas que fazem ganhar experiências como “menina moça” por meio do borbulhar das palavras.

Vemos aflorar uma lembrança afetiva, forte, indelével, de momentos reais, com vasta riqueza de detalhes, sons e imagens, todas guardadas e lacradas em um coração que agora apenas recorda, reconta, revive, mas, não de modo fiel ao que aconteceu, mas de recortes.

Estes recortes vestígios da memória podem ser percebidos durante todo o conto, pois em certos momentos nos deparamos com algum retrocesso ou algum avanço na narrativa. O conto inicia-se com a intenção da narradora de contar algo, “talvez seja aconselhável...”, e em seguida, há uma volta ao passado, “por falar em sopro, como são recorrentes...” Mais à frente há outro salto na narrativa e ela parece nos levar para um tempo mais adiante, “um dia – quem dera fosse um domingo – recuperei a fala tão grande fora o susto e nunca mais foi possível fazer de conta de que tinha estado ausente tanto tempo” (MEDEIROS, 2005, p. 25).

A narrativa faz uma espécie de percurso nas vastas zonas da memória da narradora, desvendando lembranças que vão desde “cejas felizes, infelizes, amargas, insuportavelmente doces, de medo e coração destemido, pavor e a um só sopro o avesso disso: o prazer sem medida quase uma eternidade só pra mim” (MEDEIROS, 2005, p. 25). E encerra-se com a recordação de uma constatação dolorosa “A angústia do que era impalpável – e eu não sabia – se aproximava. Se aproximava e eu não sabia” (MEDEIROS, 2005, p. 26). Poderíamos inferir que esta angústia decorre da confirmação de um fim iminente, como ela mesma define como algo impalpável. Isto pode referir-se tanto ao seu desligamento daquela vida e infância doce, ou seja, da sua partida

de sua terra natal, como também ao seu próprio desligamento deste mundo, isto é, a sua própria morte. O conto “Crônicas de Minha Passagem” revela-nos a importância que a autora dá para registrar sua história antes de falecer e para isso utilizou o lugar primordial onde o podia fazer sem culpa e sem comprometimento: o conto. Ao escrever sobre a vida antes de partir, a autora imprime na escrita a eterna vivacidade da sua existência. Deixar registrada sua história por meio de seus personagens é a forma que ela encontra para também manter-se viva e eternizada, “porque estarei viva, meu grito soará tão alto, que será confundido com sinais de chegada, um porto no meio do mar de onde se pode também partir” (MEDEIROS, 2005, p. 25).

Destarte, as correntes lembranças que perpassam em “Crônicas de minha passagem”, remetem a uma memória que parte do presente, entretanto, com uma percepção convicta de um passado o qual não a pertence mais.

“Casa que já foste minha”

À semelhança de “Crônicas de minha passagem”, “Casa que já foste minha” figura entre os contos que indiciam uma postura autobiográfica de Maria Lúcia Medeiros. Nele encontraremos fatos relevantes da vida da autora que servirão de embasamento para destrincharmos os escritos de Medeiros. “Casa que já foste minha” é, sem dúvida, uma comprovação irrefutável do que nos afirma Tupiassú (2005) ao discorrer a respeito da poética de Maria Lúcia, quando diz tratar-se de uma obra densa e intensa, tal se gravada à força de agudo estilete, isto é, uma obra escrita com esmero, com prazer, posto que no fazer poético esteja o prazer do poeta, e ao mesmo tempo com dor, angústia, pesar, uma vez que remonta a fatos extremamente dolorosos de sua existência, de momentos que fazem doer, sangrar, alma, corpo e espírito. São relatos marcantes e inapagáveis de uma vida, por isso serem dignos de registro.

Encontraremos implícita e explicitamente os lamentos traduzíveis e intraduzíveis de alguém que se encontra em pleno momento de sofrimento, seja por estar vivenciando este momento ou por estar simplesmente recordando deles. Entramos novamente em contato com os relatos confessionais, entretanto, aqui tais relatos são feitos, na maioria das vezes, em sua forma mais enigmática. Perceberemos o uso recorrente e abundante dos interditos, implícitos e de simbologias. “Casa que já foste minha” concentra em si toda sorte de recursos expressivos que proporcionam uma densa profusão de sentidos, de significações a nós, leitores, como nos mostra Tupiassú:

De tal sorte se impõe o entrecruzamento de sentidos subjacentes aos explícitos, em tal ordem, os tons e timbres, ao compasso das derivações do texto, que a si mesmo conclama o leitor exigente há, todo tempo, retardar o ritmo da leitura e refrear o fluxo das frases para a remissão pausada às significações embutidas e também nos avessos do discurso (MEDEIROS, 2005, p. 1).

Em outros termos devemos ter certo cuidado no momento da leitura, pois, assim como a maioria dos contos de Medeiros, este é embutido de significações ocultas ou implícitas que vão se desenrolando de forma paulatina aos olhos de quem os devora. Isto posto, entendemos tratar-se de um verdadeiro desafio tentar fazer uma análise deste conto, e ainda, achar o fio condutor, a voz que orienta a narrativa e, consequentemente que nos orientará na sua compreensão, principalmente no tocante as últimas linhas do conto, as quais apresentam-se como verdadeiros enigmas. Para isso, buscaremos entender cada uma dessas referências feitas por Maria Lúcia Medeiros para então associá-las aos relatos de “Casa que já foste minha”.

Ao primeiro olhar sobre este conto, percebemos que perpassa um rememorar de ideias, num retorno a uma casa, casa esta que se situava na Ilha do Mosqueiro, seu lugar dos sonhos, como a própria Tupiassú (2005, p. 2) menciona: “seu lugar de merecimento, sua conquista”. Perpassa ainda pelo conto uma ideia de despedida, de partida, um ser que em uma atitude de recordação faz uma espécie de retrospectiva de sua existência, percorrendo vários momentos de sua vida para depois afastar-se para sempre. Essa hipótese de despedida e partida é subsidiada por vestígios encontrados em cada parágrafo do conto, como veremos no decorrer da análise, e confirma-se ao final do conto.

Ao aproximar-se da casa, vêm à tona todas as lembranças de um tempo em que a narradora se fez presente neste lar, coisas vividas, divididas, e ainda vivas. Destarte, de volta ao seu lugar, ao rever esta casa já se ouve os murmúrios de que ela teria partido, não no sentido de partir para a vida eterna, mas no sentido de esquecimento, de abandono, de um local que era para ela “seu sítio dos sonhos” (TUPIASSÚ, 2005, p. 2).

O conto inicia-se com o seguinte excerto: “Aproximo-me de ti casa que já foste minha, atravesso as paredes que ouviram lavar minha sentença de morte por esquecimento” (MEDEIROS, 2005, p. 19). Neste momento, começa um percurso por esta casa, que vai desde a entrada, passa pelo corredor, chega até o quarto, vai à porta dos fundos até chegar ao lugar mais obscuro, mais esquecido da casa: o porão. Em outras palavras, faz-se a partir de então, um *tour* por todas as zonas da memória, por cada compartimento minúsculo deste universo do rememorar, com seus salões, com suas curvas, suas áreas de convívio e também as áreas ocultas, restritas, isto é, vai desde as lembranças compartilhadas até aquelas extremamente particulares.

O retorno a essa casa traz de volta os acontecimentos vivenciados ali, desde os momentos de alegria que foram compartilhados até o momento mais triste da solidão e do abandono, do esquecimento. Assim dizendo, um abandono que foi tido como uma morte, talvez um calar das lembranças, para que assim ficassem sucumbidas suas recordações que poderiam trazer cenas de felicidade ou de infelicidade, quiçá essa visita já é uma despedida ou uma antecipação do que está por vir.

As lembranças começam a aflorar na mente e aos olhos da narradora. Neste momento, ela revive aquele momento indescritível com todos os pesares do momento,

mesmo já tendo passado. Assim, quando ela diz, “ouço de novo os gemidos de um amante que foge de outro que chora atado aos fios do seu cabelo” (MEDEIROS, 2005, p.19), poderíamos entender ser este o momento crucial de uma descoberta, quem sabe a autora transfere para o conto, para a narradora, justamente o momento angustiante da descoberta de que ela estava enferma, pois é isso que deixa transparecer este fragmento, a ideia de desespero, de busca por ajuda, consolo, de alguém que chora aos ombros de um ente querido, no caso da narradora, os ombros de seu amante.

O retorno a essa casa não foi simplesmente uma visita para recordar de tempos infatigáveis ou de momentos enfadados, se é que este último percorreu por este lugar dos sonhos, mas imprime uma ideia de que ao vê-la novamente e abrir suas portas, suas janelas, o sol possa entrar e com ele vir o calor para queimar as últimas pegadas, marcas, expressões não bem proclamadas neste lar, o doce espalhado (talvez já não caísse bem), os gritos (de despedida ou de alegria), as palpitações de um amor que não cansa de acreditar que tudo poderá ser amenizado, que estes sofrimentos possam ser atenuados. Que esta casa volte para um presente alegre, como um dia num passado não tão distante ela já foi. “[...] Abro de par em par janelas sem gelosias pra que, leito que já foste meu, o sol te queime os derradeiros vestígios, nódoas, suores, as mentiras proferidas, o mel entornado, os gritos, a carne dilacerada do amante crédulo” (MEDEIROS, 2005, p. 19).

Diante deste excerto, percebemos que esta casa se encontrava fechada, e não havia sequer uma fresta por onde entrasse um raio de sol que iluminasse a mesma, tornando esta casa em um ambiente sombrio. Ao adentrar, e ao percorrer pela casa, abrem-se as janelas para que o sol entre e disperse as sombras trazendo sua luz. O sol é descrito como forma de amenizar o sofrimento da vida da própria narradora. Ele é visto como um horizonte de despedida do sofrimento, dos últimos dias permanecido no mundo do “amante crédulo”, porém, com o intuito de que os vestígios, as marcas, as manchas, as mentiras proferidas possam ir junto com este astro ao final do último entardecer, do último dia de pranto na terra; que as alegrias e os dias incansáveis possam ir junto com o sol e assim essas lembranças não a faça mais sofrer, mesmo que essas cenas de recordações sejam infatigáveis, já não se deseja ser vivida e recordada nos seus últimos prantos.

No excerto, perpassa a ideia de que o sol leva embora as últimas lembranças de um tempo bom, lembranças essas que também podem ser mantidas por quem fica, e podem ser revividas no contato com um cômodo de uma casa, em uma peça de roupa, em um recordar de um momento, o cheiro de um perfume, o que irá caracterizar-se como os vestígios. Quanto ao grito, quiçá de desespero de alguém que não deseja ser esquecida. Mas, que, também, pode ser a recordação mais palpável dos momentos prazerosos e da felicidade de alguém que amou e foi amada.

Em “Crônicas de minha passagem” este grito parece mais voltado para a ideia do desespero, da angústia de ser esquecida, do desejo de se continuar viva, embora seja apenas no pensamento, no coração de alguém. Em “Casa que já foste minha”, este grito

pode ser também contemplado pela ideia do sofrimento, posto que este se torna quase um *tópus* na poesia narrativa de Maria Lúcia, mas poderia ser interpretado também, como uma metáfora do êxtase do amor e do prazer, da realização plena de um amor, vivido em sua plenitude, sem censura e sem pudor, isto é, pode ser a representação mais forte e indelével do tempo dos amantes, de alguém que amou e, sobretudo, foi amada.

Todos estes pontos, principalmente os que figuram mais no implícito, assim dizendo, que podem ser inferidos a partir dos interditos, conseguem ser desvendados por meio dos vestígios presentes nos contos, das pistas confessionais presentes nos mesmos, rastros da memória, dos instantes inesquecíveis, seja pelo prazer, seja pela dor.

E o percurso vai se desenvolvendo a cada nova recordação, no contato com cada cômodo da casa. Esta casa, todavia, pode ser entendida de dois modos distintos: casa no sentido de residência e casa como uma metáfora da memória, neste sentido, a casa seria a caixa craniana deste sujeito poético. Seus cômodos, por sua vez, seriam as zonas, as salas, os diversos compartimentos da memória e este percurso se daria justamente por cada etapa da vida e as imagens evocadas neste percurso seriam as lembranças dos momentos vivenciados pela personagem.

Ao observamos o trecho: “Aproximo-me de ti, porta dos fundos da casa que já foste minha. E surpreendo minha sombra recurva, o pranto que joguei por terra” (MEDEIROS, 2005, p. 19), percebemos que estes dois universos se entrecruzam, se misturam, pois ao mesmo tempo em que visualizamos a cena da narradora à porta desta casa material, vemos também que este instante se transporta rapidamente para um outro instante, o instante de recordação, de dor, de pranto, de desespero e esta casa passa agora a ser entendida como a sua memória. É como se ela pudesse visualizar e reviver aquele momento agonizante em que derramou seu pranto.

Mais adiante, vemos que seu percurso vai aprofundando-se cada vez mais. Se antes ela encontrava-se à porta dos fundos da casa, em um espaço de circulação, do convívio das pessoas, agora ela se encontra no porão da casa, em um lugar sombrio, escuro. Da mesma forma, se antes ela recordava fatos marcantes, agora ela recorda fatos mais que íntimos: confessionais. São memórias obscuras e intraduzíveis.

O contato com o trecho que se segue nos leva à essa dimensão, a ideia de um lugar obscuro. “Desço aos teus porões, casa que já foste minha, busco o fantasma da negra embrulhada em suas rezas a invocar castigo e salvação, tiranos e inocentes, minha proteção” (MEDEIROS, 2005, p. 19).

Diante de um quadro de extremo desespero, infere-se desse fragmento que na busca incessante pela vida, buscou-se todas as formas de cura, de salvação, recorreu as entidades religiosas para que conseguisse sua restauração. De tal modo, quando ela fala dessa negra, nos leva à ideia de personalidades curandeiras, no momento de luta pela vida, tanto Deus quanto outras entidades foram recorridas. Isto torna-se transparente, para nós, pelo uso recorrente das antíteses, que indicam dois lados opostos, castigo/sal-

vação, tiranos/inocentes, que indicam que duas forças foram evocadas, ou seja, o bem e o mal utilizados lado a lado por um único fim: a proteção da personagem.

A partir do quinto parágrafo do conto deparamo-nos com um evento chamativo, cativante, interessante. Neste momento, é como se a personagem se despedisse desse mundo e vislumbresse outra dimensão e desse vislumbre surgisse um desejo impetuoso de estar nesta dimensão. “Afasto-me de ti casa que já foste minha, dou as costas para um poente sem astro e quero arremessar meu corpo em grande velocidade, para longe, para fora” (MEDEIROS, 2005, p. 19).

Semelhante ao efeito de um imã parece haver neste momento uma atração intensa e ao mesmo tempo involuntária, como se houvesse chegado a hora decisiva do adeus final e não houvesse meios de voltar atrás. É como se uma força superior arrastasse este ser deste mundo em fração de segundos, sem dar-lhe tempo de olhar para trás e retornar, e neste rapto, arrancasse desse eu qualquer desejo de continuar aqui, e surgisse opulento e feroz, o desejo de partir, como se já não mais pertencesse a esta dimensão, gerando assim, um sentimento de incompletude do ser, se continuar neste lugar, como podemos constatar nas frases que se seguem: “Quero afastar-me de ti. Outro tempo me diz que sou só metade” (MEDEIROS, 2005, p. 19).

A partir de então, temos o momento do ultrapasse, deparamo-nos com o sobrenatural, podemos assim dizer, da passagem de uma dimensão para outra, o que se dá como que em um sonho, em um instante mágico, translúcido, indescritível. “Sonhei que Deus, Nosso Senhor me arrancava de ti e ia curar minhas feridas à beira de um rio. Do outro lado do rio eu ouvia os ais de minha mãe” (MEDEIROS, 2005, p. 19).

Aqui retomamos novamente a ideia de casa como o corpo, como o “cárcere das almas”, onde nosso espírito habita por um determinado período de tempo até que chegue o dia da despedida e retornemos ao lugar de onde viemos. À vista disso, quando ela diz que Deus a arrancou desta casa e a levou ao outro lado do rio, depreendemos o momento do ultrapasse de uma vida para outra; a hora triste da morte e ao mesmo tempo, a hora feliz do descanso, do gozo, do prazer daqueles que partem.

Ao atravessar o rio, ela pode visualizar aqueles que ficaram do outro lado, dentre estes, sua mãe, que agora se condói, se contorce em dor, em desespero, em “ais”. Ao mesmo tempo em que esta mãe lamenta a perda, ela consola a outros que se encontram enfermos, enfermos da alma, que se encontram traspassados pela dor, pessoas que sofrem e que choram.

Este ser que parte, por sua vez, recebe agora uma veste nova, ou seja, destitui-se totalmente desta matéria corruptível e recebe um novo corpo, uma nova vestidura para que possa estar neste novo lugar onde se encontra, na eternidade, ao lado de uma multidão, como podemos inferir ao deparamo-nos com o vocábulo “legião”. Neste momento, ao voltar seu olhar para trás e contemplar e constatar que já não pertence mais àquela dimensão, este sujeito que até então se encontrava feliz, agora lamenta, chora até amanhecer.

Nestas linhas reiteramos a ideia de despedida suscitada no início desta análise, isto é, a saída, a passagem de um espaço e adentre a outro. Desse modo, o amanhecer revela o fim da noite e esta pode ser interpretada como a hora do adeus, da morte e desse modo, o amanhecer revela-se como um novo dia, uma nova vida.

Este momento de despedida, de partida, confirma-se nas duas últimas linhas, quando são trazidas para o conto duas palavras que configuram dois grandes símbolos na liturgia cristã: Monte Sinai e Bodas de Canaã. Tais palavras revelam-nos um momento ímpar que poderíamos qualificar como o instante do encontro com Deus, pois segundo a liturgia cristã, comprovável na Bíblia Sagrada, este monte a que é referência neste conto era o local escolhido por Deus em todas as ocasiões em que desejava falar com Moisés quando este, juntamente com o povo hebreu, após saírem da terra do Egito, peregrinavam pelo deserto em busca da terra de Canaã, a qual Deus havia prometido ao seu povo.

Diante disso, podemos associar essas duas linhas a esta ideia de encontro deste ser que partiu com o seu Deus, com o seu Senhor, após uma vida de momentos felizes e de padecimento, chega o momento em que é necessário este ser partir para encontrar-se com Deus e festejar e descansar eternamente, o descanso e o gozo dos justos. Sair deste mundo e viver eternamente ao lado de Deus.

Considerações finais

Destarte, embora de forma implícita, estes dois contos, como outros deste mesmo livro, indiciam um caráter autobiográfico de Maria Lúcia Medeiros, posto que os enredos e seus personagens têm muito em comum com a vida da autora. Alguns episódios como os explicitados neste estudo são categóricos nessa semelhança, o que faz com que ocorra o reconhecimento e, conseqüentemente, a associação entre a vida e a obra da autora, por parte do leitor.

É inegável que existem traços diversos dos autores dentro de suas obras. Em Maria Lúcia, esses traços saltam aos olhos. Em diversos momentos temos a nítida impressão de estarmos lendo um diário íntimo da autora, como nos contos aqui analisados, dentre outros citados por Tupiassú (2005), como os contos “Céu caótico”, “Luz Branca” e “Dom Quixote veio de trem”. Diante desses contos, não é possível fazer de conta que não há essa aproximação, não há como ignorar essa presença forte da vida de Maria Lúcia em seus escritos.

Contudo, o cuidado no momento da leitura se faz extremamente necessário, pois a autora lança mão de toda a sua arte com a palavra para, dessa forma, instaurar toda a sorte de significações aos seus textos. Se por um lado temos a quase certeza de estarmos abrindo um diário, vem a dúvida quanto à veracidade do que está escrito, pois num mesmo espaço estão dispostas verdades e ficções, o que faz com que o leitor tenha, então a plena liberdade de interpretação, conforme o seu horizonte de expectativas.

O uso das metáforas, e de todos os recursos estilísticos, a memória em Maria Lúcia Medeiros é, por vezes, transparente, o que faz com que pensemos estar frente à uma situação de confissão da própria autora, relatos que incidem verdades. Retomando novamente com Tupiassú (2005), em Maria Lúcia temos o ficcional entremeando-se pelas sendas do verídico, o ficcional lampejado pela verdade documental, datada, localizada, verificável.

Indubitavelmente, a autora se consolida como uma das mais importantes escritoras amazônicas, deixando uma vasta e grandiosa obra, de importância não apenas literária, como também histórica, uma vez que traz uma mescla de relatos de sua vida pessoal e informações documentais da Amazônia antiga.

Referências

AMADOR, Maria de Fátima Corrêa. *Maria Lúcia Medeiros, entreatos, o fato e a ficção*. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Estudos Literários, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BÍBLIA SAGRADA. Harpa Cristã. Barueri, SP: Sociedade Bíblica do Brasil, Rio de Janeiro: Casa Publicadora das Assembleias de Deus, 2003. 1536 p.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. (Coleção Humanitas).

MEDEIROS, Maria Lúcia. *Céu caótico*. Belém: SECULT, 2005.

MEDEIROS, Maria Lúcia. *O lugar da ficção*. Belém: SECULT, 2004.

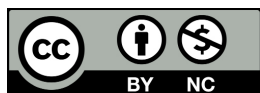
MEDEIROS, Maria Lúcia. *Quarto de Hora*. Belém: CEJUP, 1994.

MORAIS, Elizabeth Conde de. Velas. Por quem? e Era uma vez: Memórias e histórias de mulher. *Revista A Palavrada*, n. 1, Bragança: UFPA / Faculdade de Letras.

SARGES, Maria de Nazaré. *Belém: Riquezas produzindo a Belle-Époque (1870- 1912)* Belém: Paka Tatu, 2000.

TUPIASSÚ, Amarílis. Amazônia, das travessias lusitanas à literatura de até agora. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, p. 299-320, São Paulo, 10 fev. 2005.

TUPIASSÚ, Amarílis. A poética de Maria Lúcia Medeiros. *In: MEDEIROS, Maria Lúcia. Céu caótico*. Belém: SECULT, 2005. p. 1-4.



A CONTRADIÇÃO PARTICULAR / UNIVERSAL EM *O GUESA* DE SOUSÂNDRADE

Ana Karla Canarinos¹

Resumo: Este artigo pretende analisar a épica *O Guesa* de Joaquim de Sousândrade considerando a oposição particular/universal como eixo norteador do poema. Tendo em vista as diversas polêmicas críticas em torno do poeta ao longo da década de 1960, em que por um lado Antonio Candido classifica o autor como um poeta menor na *Formação da literatura brasileira*, e por outro lado, Haroldo de Campos, em *Revisão de Sousândrade*, ressalta a inventividade de seus versos localizando-o ao lado de vanguardistas europeus como Mallarmé e James Joyce. Portanto, nossa hipótese é de que a polêmica entre Antonio Candido e Haroldo de Campos perpassa, como uma questão central, pela oposição entre particular/universal, uma vez que a épica dialoga tanto com a tradição do romantismo brasileiro como rompe com ele sobretudo nos cantos II e X da épica.

Palavras-chave: Romantismo; Sousândrade; *O Guesa*.

Abstract: This article aims to analyze the epic poem *O Guesa*, by Joaquim de Sousândrade, considering the particular/universal opposition as the poem's guiding axis. There are various critical polemics around the poet throughout the 1960s. On the one hand, Antonio Candido classifies the author as a minor poet in the *Formação da literatura brasileira*. And on the other hand, Haroldo de Campos, in *Revisão de Sousândrade*, highlights the inventiveness of his verses, placing him alongside European avant-garde artists such as Mallarmé and James Joyce. Therefore, our hypothesis is that the controversy between Antonio Candido and Haroldo de Campos permeates, as a central issue, the opposition between particular/universal. This happens because the epic poem dialogues with the tradition of Brazilian romanticism and breaks with it, especially in the book II and X.

Keywords: Romanticism; Sousândrade; *O Guesa*.

Introdução

Joaquim de Souza Andrade (1832-1902) é um caso da literatura brasileira por sua irregularidade poética. Considerado pela crítica marxista – como a da *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido – como poeta menor, e por uma crítica mais for-

¹ Graduada em Letras (UFPR). Mestre em Letras (UFPR/ Université Lumière Lyon2) e Doutoranda em Teoria Literária (UNICAMP/ FAPESP).

malista – como a de Haroldo de Campos – como vanguarda, o poeta foi tema de diversas polêmicas na crítica literária brasileira. Sousândrade é autor de seis obras: *O Guesa* (a mais longa e ambiciosa), *Novo Éden*, *Harpa de Ouro* e *Liras perdidas* (publicação póstuma em 1970), *Harpas Selvagens* (1857) e *Eólias* (1870). Boa parte de suas obras foram publicadas aos poucos em jornais, revistas e em diferentes edições publicadas em períodos distintos. Inclusive as viagens realizadas pela personagem Guesa coincidem muitas vezes com as próprias viagens do autor, caracterizando o aspecto “lendário biográfico” do texto (CAMPOS, 1982, p. 41). Os dois primeiros cantos saíram na primeira edição de *Impressos* (1868), publicado em São Luís, contendo a primeira parte de *O Guesa* juntamente com trinta e sete poemas diversos das *Harpas Selvagens*.

Nesse sentido, o poeta tornou-se um “caso” na revisão da história literária brasileira por seu afastamento da tradição literária oitocentista. Jomar Moraes e Frederick Williams afirmam que desde a década de sessenta do século XX, com a revalorização do poeta, os críticos tem se preocupado em ressaltar as características vanguardistas de sua obra: “Embora não hajam totalmente esquecido outros aspectos, tudo quanto representa vanguardismo tem sido relegado a uma posição inferior, inclusive as mais óbvias características que o singularizavam” (WILLIAMS, 1976, p. 75). Luiza Lobo, principal pesquisadora da obra de Joaquim de Sousândrade, compara o hermetismo de *O Guesa* com a poesia de Stéphane Mallarmé – ícone da modernidade poética francesa. “Sousândrade talvez tenha tentado, neste que é o mais ilegível de seus poemas, uma forma de mimese semelhante à empregada por Mallarmé” (LOBO, 2005, p. 58).

Sob este aspecto, é justamente os aspectos modernistas da poesia de Sousândrade que corroboraram a dificuldade de enquadrá-lo no interior da história literária brasileira, gerando o seu lugar errante dentro do Romantismo brasileiro ou mesmo o atributo de “poesia muito desigual”, de acordo com Paulo Franchetti. Portanto, ao longo deste artigo, pretendemos rastrear como a oposição particular e universal é uma das principais oposições na épica *O Guesa* que corroboram os embates entre, por um lado, a preconização da épica como uma das principais obras da tradição literária brasileira feita por Haroldo de Campos, por outro lado, a categorização de Sousândrade como um poeta menor, feita por Antonio Candido na *Formação da literatura brasileira*. Ao ser redescoberto pelos Irmãos Campos em 1964, instaura-se um embate na recepção do autor a partir de duas perspectivas distintas de pensar a literatura brasileira: a primeira refere-se ao conceito de sistema literário desenvolvido por Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira* e a segunda a partir do conceito de História Constelar criado por Haroldo de Campos. Haroldo de Campos problematiza o posicionamento historicista e coeso do conceito de sistema preconizado por Antonio Candido. O mapeamento coeso e orgânico do plano da história literária implica a marginalização de autores como Sousândrade por não apresentarem denominadores comuns que permitam reconhecer a tradição literária nacional. A rejeição de Candido e a aprovação

de Haroldo de Campos à obra de Sousândrade aponta para um impasse importante da teoria literária brasileira: nacionalismo e cosmopolitismo. Candido valoriza elementos textuais que imprimam um caráter nacionalista para o texto literário, já Haroldo de Campos valoriza elementos vanguardistas, e a dificuldade de enquadramento do autor vislumbrada já no século XIX retorna no século XX.

Particular/ universal em *O Guesa*

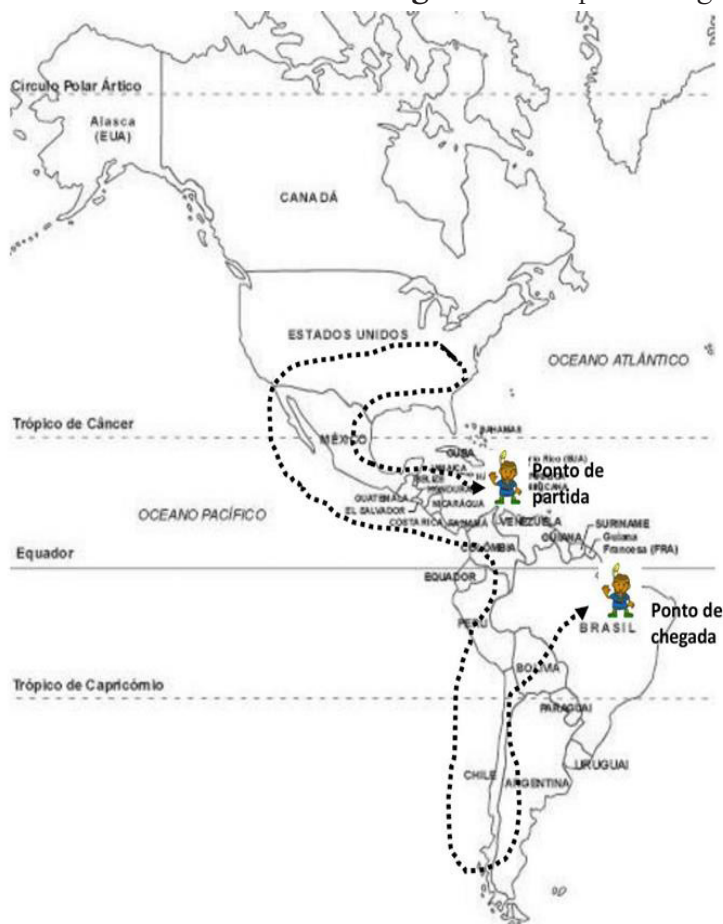
Uma das principais oposições da épica centra-se na dicotomia “particular/universal”. Sob esse aspecto, já na abertura do texto, as duas epígrafes que abrem o poema dialogam diretamente com a América Latina e demonstram o interesse do poeta em representar não apenas o índio brasileiro, mas um ideal de “índio latino-americano”. A primeira epígrafe é de Alexander von Humboldt (1769-1859), *Vue des cordillères* (1810), e da enciclopédia *L’Univers*, de C. Famin. Luiza Lobo aponta que essas duas epígrafes sintetizam o mote do enredo da épica: ritual muísca de sacrifício dos guesas, conforme era praticado na cidade de San Juan de los Llanos, em Tunja, na Colômbia. Ao ter como ponto de partida essa lenda colombiana, Sousândrade “estendeu seu indianismo a um horizonte mais amplo que o dos autores brasileiros do Romantismo, ao criar um novo herói indianista mítico comum a toda a América” (LOBO *in* SOUSÂNDRADE, 2012, p. 18). A autora ainda afirma que:

Desde o início da leitura do Guesa percebe-se que Sousândrade desejava ampliar o indianismo do Romantismo brasileiro do seu conterrâneo e modelo inspirador Gonçalves Dias e o de José de Alencar, criando um indianismo latino-americano mais universal, pan americano e multicultural. Entre os modelos que desejava superar estão o de Castro Alves, *O Caramuru* (1781) de frei Santa Rita Durão, o Uruguai (1769), de Basílio da Gama e a *A confederação dos Tamoios* (1856), de Domingos Gonçalves de Magalhães, todos citados no Guesa. Sousândrade ligou o índio brasileiro a um destino mítico-originário comum ao indianismo nativista hispano e latino-americano, em especial dos chibchas ou muíscas da Colômbia, dos incas e dos astecas, entre outros povos da América Central e do Sul. (LOBO *apud* SOUSÂNDRADE, 2012, p. 19).

Como Luiza Lobo, Silvio Romero também já chamara a atenção para o diálogo da poesia de Sousândrade com as “repúblicas espanholas”: “de nossos poetas, é, creio, o único a ocupar-se de assunto colhido nas repúblicas espanholas” (ROMERO, 1980, p. 78). Se Gonçalves de Magalhães, em *Confederação dos Tamoios* (1856); Gonçalves Dias, em *I-Juca Pirama* (1851) e *Os Timbiras* (1857), José de Alencar, em *Ubirajara* e *Iracema*, escreveram suas épicas como uma forma de valorizar a nação brasileira, Sousândrade optou por uma estratégia distinta de representação. A ampliação do Romantismo brasileiro, como afirma Luiza Lobo, aponta para os diversos deslocamentos que o Guesa realiza por toda a América, criticando as grandes autoridades políticas,

históricas e religiosas da América Latina. A partir do canto IX, inicia-se a viagem do índio por toda a América, como no mapa a seguir:

Figura 1 – Mapa da viagem



Do canto IX ao canto XIII, o Guesa percorre todo esse caminho assinalado no mapa, perpassando quase todo o continente americano. Vítima de sacrifício e bode expiatório dos miscas, Sousândrade transformou o percurso da “Estrada do Suna”, que a personagem deveria percorrer para o seu sacrifício, introduzindo os lugares pelos quais o próprio poeta viajou ao longo de sua vida. A partir do canto IX, o Guesa inicia as suas viagens pela América, saindo das Antilhas, passando pela América Central e Golfo do México. No canto X, o índio viaja pelos Estados Unidos, passando por Nova York e Wall Street. Já nos cantos XI e XII, o índio percorre boa parte da América Latina: Panamá, Colômbia, Venezuela, Peru, Bolívia e Chile, retornando finalmente ao Maranhão. Sousândrade critica largamente Dom Pedro II, Francisco Pizarro (1476-1541), conquistador e explorador espanhol que entrou para a história como “o conquistador do Peru”, tendo submetido o Império Inca ao poderio espanhol, e Hernani Cortez (1485-1547), também conquistador espanhol conhecido por ter destruído o Império Asteca de Moctezuma II e conquistado o centro do atual território do México para a Espanha. No início do canto IX, o Guesa segue viagem em companhia de sua filha pelo Atlântico a caminho dos Estados Unidos, descrevendo a natureza e o mar:

Tal é o último quadro, o mais risonho
Ao coração na marcha aventureira,
Que vê o Guesa errante, qual um sonho, Deixando a natureza brasileira
N'alma o conservará. E ele cingira
O derradeiro amigo em mudo abraço, Que era a pátria abraçar. E
então seguira Para o lado setentrional do espaço
[...]
Em novos céus, em novos horizontes Leve embalam-se os mares das
Antilhas – Quantas coroas! Que d'esparsos montes No mapa ondeante
das formosas ilhas!
Quão bela a barlavento a Martinica!
– Doiradas veigas, longas arenosas Sendas brancas, por onde a alma
nos fica Errando em dias de inocência e rosas!
Talvez do amor a glória já passada Reflorescesse... os cantos
s'escutaram Ainda, na fértil ilha afortunada,
Onde viver quisera... Oh! Esojairam!
Tu ainda à luz dos trópicos saudosa Leras Paulo e Virginia, o amor e
o riso
De doce criação, sempre mimosa Quando a terra no estado de paraíso
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 272, canto IX)

Na primeira estrofe, o Guesa afirma deixar a natureza brasileira e partir para o lado “setentrional do espaço”: “Em novos céus, novos horizontes” o Guesa viaja e descreve esses lugares conferindo a sua épica o caráter pan americano, não apenas brasileiro. Cita a Martinica, uma das quatro filhas do Caribe que fazem parte da França, onde para o eu lírico “a alma nos fica/ errando em dias de inocência e rosas”. A visão edênica da natureza perpassa a viagem do Guesa pela América central, lembrando de Esboçariam e partir da referência a *Paulo e Virgínia*, romance pre-romântico de 1788, escrito por Bernardin-de-Saint-Pierre. A última estrofe do último canto “Quando a terra no estado de paraíso” simboliza a terra ainda virginal, antes da chegada dos colonizadores, quando ainda estava num estado de paraíso:

Lá, Guadalupe a antiga cidadela
Do Caribe feroz à matinada Espumando o arquipélago, da estrela À
luz, cerúlea a noite cintilada –
Nos dias seus felizes navegando Nestes gloriosos climas de safira,
Ondas puras e céus, todos ressoando A voz universal d'eterna lira,
Colombo quando a dar nome a estas ilhas, Diante este céu brilhante
os marinheiros Antífonas cantavam, das Antilhas
Diversos eram os íncolas primeiros (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 276,
canto IX)

O eu lírico cita Guadalupe, outra ilha do Caribe, descreve seus “gloriosos climas”, o céu, o arquipélago e a luz das estrelas. Na última estrofe desse trecho, o autor cita Cristovão Colombo (1451-1506), navegador espanhol que alcançou o continente americano em 1492. Colombo empreendeu a sua viagem através do Oceano Atlântico com

o objetivo de atingir as Índias, mas acabou desembarcando nas Ilhas do Caribe, mais precisamente nas Antilhas. No último verso o eu lírico marca os “íncolas primeiros” que habitavam o paraíso caribenho antes da invasão de Colombo:

Fantásticos avultam.
Eia avante!
Ubertosa Hispaniola! Toda a história Pode ler-se naquela ilha distante,
Que além ‘stá qual um trono da Memória:
Do socorro, a aliança e da hispedagem
Em Guacanaguari, doce, humanal;
Rude e grande em Caonabo; mas selvagem, Medonha nos Cristãos e canibal.
Dos códigos penais longe, à natura,
Viu-se ali quanto o que é civilizado Sobrexcede, em torpezas execrado,
Ao que não é, que vive na candura.
Tal foi quando a formosa Anacaona, Dentre os tesoiros das montanhas suas,
De que ela era o melhor (doces, cônsonas, Flor em grinaldas as donzelas, nuas).
Festejava seus hóspedes bem-vindos Com jogos, com folgares das florestas; - Eles a permissão também pedindo
Para exporem do seu país as festas,
E concedida a permissão (contentes Aglomerados índios observando,
Povo e caciques velhos e inocentes, Do celícola o garbo se alinhando),
Foi a descarga de cavalaria!
A lança, a espada, a acutilar por eles!
Os cães a lacerar! A gritaria,
O inferno, o horror, que sobre índios imbeles
Abriu-se repentino, d’incendidos Galhardos espanhóis! Da rota entranha,
Das contorções dos copos e os mugidos, Recua a alma ante o espetác’lo, a sanha
De traição e impudor! Nas cheias ocas, Que escapasse ninguém, o incêndio ardera; A princesa infeliz pendeu as forças;
Dos Naturais despovoou-se a terra.
Tal a América foi: a amenidade D’ambrosiados climas, qual os sonhos
Dos missionários são, e a liberdade Qual a bela mulher. Dos céus risonhos
Viste que esta caiu lívida, lívida,
Sem os olhos erguer. Nunca houve festas Brinde final tão negro; nunca dívida
Do coração foi paga a horror qual estas!
[...]
Ai! Às festas dos prados verdejantes
E à das sombras edênica indolência, Tristeza sucedeu não vistas dantes – Chegava a escravidão, s’ia a inocência.
[...]
E vive em luta a América formosa
Ao afogo, à opressão da Europa insana! Debalde não resplandecem céus da Havana, Nem rugem furacões – eia briosa! (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 67)

Nesse trecho longo do canto IX, Sousândrade discute a invasão espanhola nas Américas e a violência da colonização. O poeta faz referência aos índios muíscas colombianos, incaicos e amazônicos; aos Araucanos do Chile; aos índios da Ubertosa Hispaniola; as índios da América do Norte, referências aos astecas dando forma “a uma espécie de sincretismo cultural ameríndio absolutamente original” (CUCCAGNA, 2004, p. 49). Sousândrade, segundo os irmãos Campos:

É o primeiro a colocar em poesia o mundo da Bolsa de Valores da cidade de Nova Iorque, num estilo que une ao mesmo tempo o verso limerick inglês, as trovas da tradição ibérica às manchetes de jornais, criando um poema satírico e sintético, único no mundo (CAMPOS, 1982, p. 69).

Quer dizer, Sousândrade não apenas deu voz aos países e à história da América Latina, como também representou o mundo da Bolsa de Valores da América do Norte, conferindo uma unidade panamericana à sua épica. Marília Librandi Rocha, em *Maranhão-Manhattan: uma ponte entre nós* (2009), aponta o poeta como uma “visão dissonante da literatura e da cultura brasileira” e “o primeiro autor nas Américas a escrever um poema pan- americano” (ROCHA, 2009, p. 24). O historiador italiano Claudio Cuccagna, na mesma visão de Marília Librandi Rocha, afirma que “seu panamericanismo é único no gênero em toda a área continental durante o século XIX” (CUCCAGNA, 2004, p. 54). *O Guesa* foi escrito dez anos antes do ensaio de José Martí, “Nuestra America” (1891), o qual tratava apenas da área hispano-americana, excluía o Brasil e se opunha aos Estados Unidos. O ponto que Sousândrade sobrepassa José Martí, segundo Rocha, é justamente na união total entre a América do Norte e a América do Sul, criando a cada viagem uma abordagem diferente da história e da colonização dessas regiões. Apropriando-se de uma lenda colombiana, o *Guesa* desvia o Caminho do Suna, chegando na Amazônia, onde descreve a variedade indígena do Tatuturema (a tribo dos Tecuna, Mura, Tupinamba), e cria, pois, um canto brasileiro panamazônico. Segundo Haroldo de Campos, só o *Canto Geral* de Neruda, em 1950, viria a abarcar um projeto transamericano como o de Sousândrade, cuja edição definitiva é da década de 1880. Além disso, ressalta: “só com o *Macunaíma* (1928), de Mario de Andrade, um novo ‘herói’, não exclusivamente brasileiro [...], surgirá em nossa literatura” (CAMPOS, 1982, p. 89). Lobo vai além e afirma que:

Dá-se, em Sousândrade, o fato curioso de que a influência de um historiador estrangeiro famoso, como Ferdinand Denis, acaba levando-o à literatura de C. Famin, que o introduz propriamente no tema da mitologia muísca e explica sua relação com a cultura incaica nos Andes. Travar conhecimento com este universo colombiano e peruano significou para Sousândrade a possibilidade de estender

a noção de indianismo a um passado muito mais profundo e talvez remoto do que o possibilitado por um indianismo apenas brasileiro. (LOBO, 2005, p. 51).

Segundo Marília Linbrandi Rocha, Sousândrade “ultrapassa fronteiras geográficas nas constantes viagens que fez, e que incluiu no seu poema panamericano, saindo dos limites nacionais; e ele ultrapassa fronteiras temporais porque sai dos limites de seu tempo” (ROCHA, 2008, p. 141). No canto II, o poeta mistura as diversas tribos amazônicas; já no canto X, o poeta contrapõe a realidade brasileira e a realidade estadunidense, num jogo de contradições. O poeta contrapõe as figuras do General Grant, presidente dos Estados Unidos de 1869 a 1877 e que posteriormente tornou-se um grande investidor da Bolsa de Valores, com Dom Pedro II:

(DOM PEDRO rindo-se e o GENERAL GRANT sorrindo:) –
Desde Christie, a Grande Bretanha
Se mede co’ o império que herdei...
Rainha-imperatriz!... =Os Brasis
Vos farão imperador-rei! (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 369, canto X)

Carlos Torres-Marchal analisa as referências históricas que o texto de Sousândrade faz nesses trechos do canto X em que são contrapostas e problematizadas as realidades brasileira e estadunidense. Segundo Torres-Marchal, Christie faz referência à chamada “Questão Christie” feita pelo ministro britânico William Douglas Christie (1816-1874), o qual denunciou o saque da barca inglesa *Prince of Wales* para o governo imperial. Como o governo brasileiro não atendeu às reclamações britânicas, Christie ordenou o bloqueio da baía de Guanabara (31 de dezembro de 1862), rompendo as relações diplomáticas com o Brasil. No terceiro verso, “império que herdei”, há uma crítica à legitimidade do governo de Dom Pedro II, que criou conflitos com a Inglaterra, e porque Sousândrade era contra o sistema imperial. No quarto verso, a referência à “Rainha-Imperatriz” remete ao título de Imperatriz da Índia outorgado à rainha Vitória da Inglaterra em 1876: “o uso das reticências e o ponto de exclamação acentuam a ironia pelo novo título da rainha inglesa” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 242). Essa ironia compara o título de Imperadora da Índia concedido injustamente à rainha Vitória ao título de Imperador de Dom Pedro II. Na quinta estrofe, temos a resposta do General Grant, que afirma que os Brasis (norte e sul) farão Dom Pedro II imperador-rei, assim como a Rainha Vitória. A partir da condição de Dom Pedro como “imperador-rei”, Sousândrade discute a diferença política existente nos Estados Unidos (república) e no contexto brasileiro (monarquia):

(Coro dos contentes, TIMBIRAS, TAMOIOS, COLOMBOS
ETC, ETC; música de C. GOMES a compasso da sandália
d’EMPÉDOCLES:)

– ‘A mui poderosa e mui alta Majestad’ do Grande Senhor’
Real! = ‘Semideus!’ – São Mateus!
= Prostrou-se o Himavata, o Tabor!
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 370, canto X)

Sousândrade cita ironicamente os protegidos de Dom Pedro II: Gonçalves Dias, autor da épica *Os Timbiras*; Gonçalves de Magalhães, autor de *As Confederações dos Tamoios*; Manoel de Araújo Porto-Alegre, autor de *Colombo*; e o compositor Carlos Gomes. Segundo Torres-Marchal, a música a que Sousândrade se refere pode ser o hino em louvor aos Estados Unidos, “composto por encomenda do Imperador, para ser interpretado na Exposição da Filadélfia. A expressão coro dos contentes esconde também uma ironia, já que D. Pedro exigiu que o hino não tivesse coros, contrariando Carlos Gomes” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 244). Ao mesmo tempo, Empédocles (séc. V a.c.) foi um filósofo grego, que segundo a lenda, decidiu desaparecer para que os cidadãos acreditassem que os deuses o tinham arrebatado ao Olimpo. Segundo Torres-Marchal, Empédocles “neste caso seria uma referência irônica a D. Pedro, elevado a semideus por seus protegidos” (*ibidem*, p. 244). Os protegidos, no caso, seriam os artistas que se submetiam às regras de Dom Pedro II: Gonçalves Dias, Gonçalves de Magalhães, Manoel de Araújo Porto-Alegre e Carlos Gomes. O verso “A mui poderosa e mui alta/Majestad’ do Grande Senhor” remete à dedicatória que Gonçalves Dias fez na abertura da épica *Os Timbiras* a Dom Pedro II. Os últimos versos: “São Mateus!” e “Prostrou-se o Himalaia, o Tabor!”, Carlos Torres-Marchal recupera da mitologia hindu, reverberando o caráter panamericano de sua poesia, misturando literatura brasileira com mitologia hindu no meio de um diálogo com o ex-presidente americano, Ulysses Grant

A inclusão de São Mateus pode ser devida à frase do seu evangelho “Dai pois a César o que é de César, e a Deus o que é de Deus”. [...] Unem-se à louvação de D. Pedro os montes sagrados, que se prostram perante o Imperador. O deus Himavat da mitologia hindu é a personificação do Himlaia, a cordilheira sagrada. O verso sousandradino lembra também um mito indiano, relatado numa versão moderna de Ramayana. O Monte Vindhya criou o ciúme do Himalaia, em volta do qual giravam o sol e a lua, e decidiu crescer até alcançá-lo. Os deuses, assustados, pediram a intervenção do sábio Agastya. Este pediu ao Vindhya que se abaixasse para que ele pudesse passar. A montanha prostrou-se em reverência a Agasthya até atingir a sua altura atual. O monte Tabor, elevação histórica ao norte de Israel, domina a planície que o rodeia (“como o Tabor entre os montes” – Jeremias 46:18). Na tradição cristã é considerado o lugar onde aconteceu a Transfiguração de Jesus, descrita no evangelho de Mateus: “E transfigurou-se [Jesus] diante [de Pedro, Tiago e João]; e o seu rosto resplandeceu como o sol, e as suas vestes se tornaram brancas como a luz” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 246)

Na próxima estrofe, o presidente Grant e Dom Pedro discutem estratégias para garantir a sua manutenção no comando dos Estados Unidos e do Brasil:

(DOM PEDRO substituindo o beija-mão e nauseando d'incensos;
GENERAL GRANT aspirando-os:)
– Me desentrono... por Mac Mahon! D'Estado, em viés, golpe vou dar!
= O termo terceiro Ao ponteiro...
Direito golpe, vou m'coroar!
Mas... pondo por bars e cocheiras, A urna, a sacra! A eleitoral!
Muito esterco, o fruto Vem bruto...
– Uh!... nós, isso é na catedral!
= Não há democratas melhores
Que os reis na república o são... – Ser povo bem quero
No império:
Fazem-me íd'lo, rojam-se ao chão! Pois 'republicanos que temos
São qual Salvator, querem pão:
Se o damos, bem falam; Estralam,
Se o não damos... fome do cão! = Aqui, tudo vem, da balança No oiro ter-se de equilibrar...
– Lá, a horizontal Esquival
Bom rumo a quem vai para o ar...
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 370, canto X).

Segundo Torres-Marchal, a expressão “substituindo o beija-mão e nauseando d'incensos” diz respeito a uma reportagem que saiu no jornal *A República*, em 1872, na qual o imperador, após regressar de sua primeira viagem à Europa, extinguiu a cerimônia do beija-mão. Quando diz que o General Grant “aspirando os incensos” de Dom Pedro, significa recebendo e aceitando as adulações do Imperador brasileiro. No segundo verso há a referência a Patrice de MacMahon (1808-1893), considerado o responsável pelo Golpe de Estado em 1877 pela saída de Jules-Simon, primeiro-ministro francês. “MacMahon enviou uma carta a Simon que causou a demissão deste. A saída de Simon deflagrou a crise do *seize* (dezesesseis de maio), considerada um golpe de estado por *O Novo Mundo*. (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 248). Sobre o verso “D'Estado, em viés, golpe vou dar”, o crítico afirma: “O golpe de Estado de Dom Pedro pode ser referência à repetição de manobra semelhante do Gabinete Zacarias (liberal) no Brasil em 1868, que foi substituído pelo Gabinete Itaboraí (conservador)” (*ibidem*, p. 248). No quinto verso, há a voz de Grant “O termo terceiro/ao ponteiro/Direito golpe, vou m'coroar”, que faz referência ao terceiro mandato presidencial muito desejado por Grant nos Estados Unidos. Na sétima estrofe, há a referência aos locais das eleições: *Bars* e *cocheiras* nos Estados Unidos: “na cidade de Nova Iorque em 1856, mais de um terço dos locais de votação operava em tavernas” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 150).

A partir do décimo segundo verso, Grant continua o diálogo com Dom Pedro contrapondo os que o tratam como ídolo no Império aos que defendem ideias republica-

nas como Salvador de Mendonça, “diretor do jornal *A República*, coautor do Manifesto Republicano de 1870 e um dos idealizadores do Movimento Republicano no Brasil” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 252). Os últimos versos desse longo diálogo entre Grant e D. Pedro contrapõem a forma de poder nos Estados Unidos da forma de poder no Brasil. O advérbio de lugar “lá”, indica o Brasil e trata da submissão da população ao imperador e do cumprimento da hierarquia social. Sousândrade utiliza também outras metáforas para relacionar o Brasil e os Estados Unidos:

(MISSISSIPI e GUANABARA denunciando-os:) – Tirade-nos
frígios barretes,
Conspiradores das nações!
= Quirites, cuidado... O Estado
Não é vosso; sois os guardiões!
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 371, canto X)

Nessa estrofe, o rio Mississippi e a Baía de Guanabara funcionam como personificações dos Estados Unidos e do Brasil para denunciar o abuso de poder de Grant e Dom Pedro II. “O estado não é vosso”, quer dizer, apesar de representantes e guardiões da nação, eles não são os donos. Segundo Torres- Marchal “frígios barretes” remete ao “símbolo do regime republicano após ter sido adotado pelos combatentes da Revolução Francesa na Queda de Bastilha (1793)” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 265), o termo “quirites” é o “plural latino de quiris, um cidadão romano [...] e representava a capacidade civil” (*ibidem*, p. 265) e o termo guardiões, “Sousândrade utiliza aqui a visão platônica da sociedade para lembrar os deveres dos governantes. Platão divide os cidadãos da República em três níveis: negociantes, guerreiros e guardiões” (TORRES-MARCHAL, 2016, p. 266). Em seguida, novamente Grant e Dom Pedro ganham voz no poema e continuam debatendo:

(GENERAL GRANT e DOM PEDRO:) – ‘É causa o esférico da
terra,
De o mais alto cada um se crer’;
Quem liberaliza, Escraviza...
= Regicidas, reis querem ser.
(SOUSÂNDRADE, 2012, p. 371, canto X)

Grant, a partir da metáfora da terra, insinua o sentimento de superioridade de Dom Pedro II, que acredita estar no ponto mais alto da esfera. Em seguida, discute a contradição de um imperador que se considera “liberal”, mas que governa um império escravocrata. Dom Pedro responde: “=Regicidas, reis querem ser”, afirmando que os supostos inimigos do regime monárquico, querem também no fim das contas tornar-se reis. No canto XI, o Guesa volta a viajar e desce o istmo do Panamá. No caminho, clama a Bolívar: “Ândreas e áureos vales do Amazonas/ Representa-a Bolívar,

tendo a norte/ Industriosa, Washington; e as zonas/ Daqui a cada polo, irmãs e fortes” (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 410, canto XI), tratando como irmãos os polos do norte (Estados Unidos) e do Sul (América Central). Nesse canto, o eu lírico exalta a América Latina: “E essa é a pátria central viçosa amante/ Que a tanta glória nos convinda e anima/Colômbia do Equador! Raça latina/ Tão sonhadora qual o Guesa errante!” (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 411, canto XI), para em seguida introduzir a cultura inca e as lutas que toda a América Latina passou para conquistar a sua independência.

Quando em Colômbia lampejara a fronte, Que a dos vulcões dos
Andes mais formosa, Aclarou-se do sul todo o horizonte
Qual disco imenso de uma ardente rosa!
Os de Castela viso-reis pararam, Continuadores de Pizarro; e a história
Os heróis de Bolívar começaram
Do glorioso porvir. Honro a memória
De Lamar, Santander, Sucre, Abre Lima Dos condores da chama e
da fragura, Irmãos d’armas, e desse mais d’estima Ao Libertador, de
Páez. Na amargura.
A este eu vi, já tão só ricos dos loiros D’octogenárias cãs e dos cuidados
De alvas mãos, sós do céu meigos tesoiros Que ao fim da vida amparam
desterrados
[...]
Por ‘í veio Pizarro, ou vindo, oh, Zac!
De Curvo-Sirvo, Tífon lh’inspirara!
Quem andou por aqui foi Manco Cápac, Que um reino meigo paraísal
fundara. (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 418, canto XI).

Esse canto expande ainda mais o projeto sousandradino, trazendo a própria história da colonização da América hispânica juntamente com a história do Brasil. Citam-se grandes libertadores: Bolívar, frequentemente chamado de “o George Washington” da América Latina, é considerado o responsável pela libertação de cinco países sul-americanos do domínio espanhol: Venezuela, Colômbia, Bolívia, Peru e Equador. José Lamar, militar e político do Equador; Francisco de Paula Santander, considerado o libertador da Colômbia, ao longo da sua vida foi jurista, revolucionário, militar e político; Antônio José de Sucre, militar, estadista venezuelano e herói da independência hispânica; José Antônio Páez, político venezuelano; e, por fim, o brasileiro José Inácio Abreu Lima, que lutou ao lado de Simon Bolívar. Sousândrade concentra todos esses homens – considerados heróis da independência – praticamente no mesmo verso, como “irmãos d’armas”. Na última estrofe, Sousândrade faz referência a Manco Cápac (século XI), primeiro rei da cidade de Cuzco, que fundou um “reino meigo paraísal”. Entretanto, esse paraíso foi destruído com a invasão dos espanhóis, personificado nesta estrofe na figura de Pizarro:

– E quem d’Éden não sonha em Valparaíso Ouvindo o doce chileno
riso,

Mesmo não tendo-o ao coração profundo, Único altar, porque o não há no mundo?

[...]

E amou o Guesa ao povo o mais ditoso Das leis republicanas. Ia ao templo Ouvir a voz de Salvador Donoso, Glória do púlpito: ele amava o exemplo

[...]

E entre o povo pacífico, transvago –

D'O Higgins, San Martín, Salas, Carrera Freire – pela Alameda de Santiago Inscrições lendo dos heróis da guerra. (SOUSÂNDRADE, 2012, p. 469, canto XII)

Nesse canto, o Guesa chega a Valparaíso, elogia a natureza, o povo, o governo republicano e a religião católica. Citam-se nesse canto outros heróis como: O Higgins, militar chileno fundamental no movimento de Independência do Chile; San Martín, general peruano com ideologias revolucionárias, cujas campanhas foram decisivas para as declarações de independência da Argentina, Chile e Peru; Manuel de Salas, considerado um dos fundadores da república no Chile; e José Miguel Carrera e Freire, militar chileno e líder importante na história republicana do país. Na épica, o autor não apenas discute a história do Brasil com as diversas ironias ao papel supostamente “republicano” de Dom Pedro II, mas também critica todo o processo de independência estadunidense e da América hispânica. Essa unidade panamericana – não apenas brasileira – gerou aquela primeira recepção de Sílvio Romero: “influenciado pelas repúblicas espanholas”. As viagens do Guesa-Poeta por toda a América geram, portanto não apenas uma épica que representa o Brasil, ou a América Latina, mas um projeto panamericano, que mistura, ironiza, coloca em diálogo grandes personalidades da história do processo de independência do continente Americano.

Conclusão

O problema da linguagem e da representação foram temáticas de fortes embates ao longo da crítica oitocentista, que vislumbrou um Sousândrade dialogando fortemente com essa tradição ao se propor a escrever uma épica. Por outro lado, as suas invenções sintáticas e vocabulares, os frequentes neologismos e a incorporação de palavras de vários idiomas, levaram o autor a distanciar-se de sua tradição, criando uma linguagem não usual para o período e antecipando, ainda que indiretamente, o trabalho formal utilizado pelos autores modernistas brasileiros. No canto II, quando o Guesa chega no inferno amazônico, essas características ficam mais evidentes.

A contradição particular/universal em *O Guesa* é um ponto de acalorados embates na crítica literária brasileira da década de sessenta entre Antonio Candido e Haroldo de Campos. Portanto, os embates que a épica de Sousândrade suscita não apenas recolocam a discussão do lugar da épica na tradição literária brasileira, como também refletem o posicionamento dual entre uma crítica esteticista e uma crítica sociológica, impasse que marcou a teoria literária brasileira da segunda metade do século XX.

Referências

CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo. *Revisão de Sousândrade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

CUCCAGNA, Claudio. *A visão do ameríndio na obra de Sousândrade*. São Paulo: Hucitec, 2004.

LOBO, Luiza. *Épica e Modernidade em Sousândrade*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

ROCHA, Marília Librandi. “Duas leituras de Sousândrade: de perto e de longe.” *Revista Eutomia*. v. 1, p. 1-16, 2008.

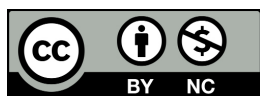
ROCHA, Marília Librandi. *Maranhão-Manhattan: uma ponte entre nós*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ROMERO, Sílvio. *História da literatura brasileira 5*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980

SOUSÂNDRADE, Joaquim de. *O Guesa*. In: LOBO, Luiza (Org.). Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

TORRES-MARCHAL, Carlos. *30 anos com Sousândrade*. Recife: Revista Eutomia, 2016.

WILLIAMS, Frederick G. *Sousândrade: vida e obra*. São Luís: SIOGE, 1976.



AU REVOIR, BLAS DE OTERO: O PRIMEIRO EXÍLIO DO POETA EM PARIS

Raphael Boccardo¹

Resumo: Este artigo tem como proposta desenhar e analisar a trajetória de Blas de Otero na década de 1940, durante o Pós-Guerra Civil Espanhola, desde seu primeiro contato com as revistas literárias *España* e *Garcilaso*, até a publicação de sua primeira grande obra *Ángel fieramente humano*, censurada por órgãos estatais espanhóis e que teve negada a premiação no Prêmio “Adonais”, organizada por José Luis Cano. Esta censura culminou no primeiro exílio de Blas de Otero da Espanha para Paris, que levou a uma transformação tanto em sua visão de mundo quanto na produção formal e estética de suas poesias. Este estudo sobre seu exílio serve como uma contribuição para uma área ainda pouco explorada pelos críticos literários da obra de Blas de Otero.

Palavras-chave: Blas de Otero; Exílio; Censura; Pós-Guerra Civil Espanhola.

Abstract: The objective of this article is to analyze the trajectory of Blas de Otero in the 1940s, during the Spanish Civil War, from his first contact with the literary magazines *España* and *Garcilaso*, to the publication of his first great work, *Ángel fieramente humano*, censored by the Spanish state bodies and denied the award at the “Adonais” Prize, organized by José Luis Cano. This censorship culminated in Blas de Otero’s first exile from Spain to Paris, which led to a transformation both in his worldview and in the formal and aesthetic production of his poetry. This study of his exile serves as a contribution to an area still unexplored by literary critics of Blas de Otero’s poems.

Keywords: Blas de Otero; Exile; Censorship; Post Spanish Civil War.

Aquí termina el libro. C’est fini
(¿Por qué escribo en francés?, es divertido)
Blas de Otero, “Todo lo Humano”

1 As Revistas Literárias da Década de 1940

Em 1943, durante um panorama político mundial conturbado, a Segunda Guerra Mundial, e em plena ditadura franquista, duas revistas literárias surgem na Espanha: 1) *España*, dirigida por Victoriano Crémer, Eugenio García de Nora e González de Lama e; 2) *Garcilaso*, criada por Jesús Juan Carcés, José García Nieto, Pedro de

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2013) e mestrado em Letras (Língua Espanhola e Lit. Espanhola e Hispano-Americ.) pela Universidade de São Paulo (2018). Atualmente faz Doutorado sobre Blas de Otero e o Exílio pela Universidade de São Paulo (2022). É tradutor e criador de conteúdo para o canal de literatura Irene no Céu.

Lorenzo e Jesús Revuelta. Ideologicamente, em sua essência, ambas as revistas eram completamente opostas: enquanto *Garcilaso* buscava divulgar escritores que pudessem seguir uma poesia clássica pura, certamente reacionária, e que tivesse uma relação estreita com o sentimento de religiosidade católica, *Espadaña*, em contraste, tinha como proposta questionar e problematizar a dor, o sofrimento, a violência, e a desordem de um período obscuro da história europeia (MARTÍNEZ-CACHERO ROJO, 1997, p. 30).

A formalidade, o soneto clássico e o amor pela cruz de Cristo, de um lado, a angústia, os versos livres e a problematização dos desastres das guerras, de outro, criaram este tom de rivalidade em um período em que a dissonância de ideias se tornara algo inaceitável na sociedade e política espanhola. Entretanto, em meio a essa suposta antinomia, estas revistas publicavam poetas que nem sempre seguiam estritamente a ideologia pretendida a princípio. A razão desta contradição certamente não residiu em uma traição de certos princípios ideológicos, mas sim na fratura deixada entre os escritores do período como exílios forçados, censura e a própria cisão de grupos nacionalistas espanhóis² após o estabelecimento de Franco no poder.

Após o término da Guerra Civil Espanhola, em 1939, muitos escritores republicanos neste período já haviam se exilado: Juan Ramón Jiménez, Jorge Guillén, Pedro Salinas, Rafael Alberti e Luis Cernuda se espalharam para vários cantos do mundo a fim de escapar do acosso da censura dos aparatos burocráticos estatais de Franco após a vitória dos nacionalistas. Para aqueles que ainda permaneciam na Espanha, como Manuel Machado, Vicente Aleixandre, Gerardo Diego e Dámaso Alonso, cada autor com sua posição dentro do regime franquista, de adesão ou silêncio, a tarefa de produzir uma revista que pudesse apresentar ao leitor espanhol aqueles novos poetas e escritores que estavam surgindo na década de 1940 viria com diversos obstáculos.

O principal destes obstáculos residiria na chamada “Ley de Prensa”, promulgada em 1938, que teria, além do Estado, a Igreja como um dos braços censores que vigiar e tachariam tudo que fosse publicado no âmbito literário e jornalístico a partir daquele momento. A unidade entre os censores eclesiásticos católicos e os mecanismos censores estatais gerou a fórmula pronta que todo membro deste dispositivo deveria se perguntar ao ler uma obra: “¿Ataca al Dogma?, ¿A la Iglesia?, ¿A sus Ministros?, ¿A la Moral?, ¿Al Régimen y a sus Instituciones?, ¿A las personas que colaboran o han colaborado con el Régimen?”. Este sistema de inspeção dificultava a expansão da indústria editorial e cultural:

² Em 1943, com o auge da Segunda Guerra Mundial e o acirramento entre os Aliados e o Eixo, a retórica fascista deixou de ser apenas uma oposição política e se tornou uma ameaça para as democracias europeias e estadunidense. A Falange Espanhola, um dos grupos fascistas e católicos que ajudou a formar os nacionalistas e apoiar Franco, foi excluída pelo próprio ditador neste período para não entrar em conflito direto com os Aliados. Muitos destes membros da Falange apoiavam a revista *Garcilaso* inicialmente, mas com esta exclusão, o movimento perdeu força e se separou completamente (DE LIMA GRECCO, p. 114, 2016). Outras razões pela não uniformidade ideológica dos poemas em ambas as revistas se deve pela necessidade de captar escritores interessantes que pudessem atrair um maior público que, no final das contas, era o objetivo de *Garcilaso* e *Espadaña*.

Los autores y los editores tenían que asumir estas disposiciones, acatarlas con respeto y naturalidad, o buscar las estrategias para eludirlas; de otra forma, corrían el riesgo de que la obra fuera mutilada, denegada su publicación o secuestrada.” (MONTEJO GURRUCHAGA, 1998, p. 491).

O processo repressivo e propagandístico do franquismo, especialmente a partir dos anos 1945, era impor sua hegemonia ideológica através do órgão censor Estatal ao mesmo tempo em que era pressionado pela Igreja Católica para vigiar tudo aquilo escrito que era considerado “herege”. Os editores, escritores, poetas e artistas espanhóis agora precisariam lidar com este bloqueio institucional.

Juan Guerrero Ruiz, um editor espanhol bem conhecido no período e que mantinha amizade com vários daqueles escritores da geração de 27, como Pedro Salinas, Rafael Alberti e Luis Cernuda, tinha por objetivo publicar e conservar muitas das obras espanholas da década de 1920 e 30. Assim criou a coleção “Adonais”, que teve *Poemas del Toro*, de Rafael Morales, como sua primeira obra publicada em 20 de abril de 1943. Ao chegar ao trigésimo volume, Juan Guerrero Ruiz, sobrecarregado pela quantidade de novos escritores que estavam surgindo nesta década de 1940, deixou em mãos de José Luis Cano para seguir e expandir a linha editorial da coleção.

O próximo passo para José Luis Cano e “Adonais”, então, foi planejar e organizar um concurso literário para incentivar e fomentar este círculo poético que se formava dentro da Espanha franquista através destas revistas literárias. O prêmio “Adonais” se tornou um meio importante para *Espadaña* e *Garcilaso*, além de outras menores obviamente, para a divulgação destes novos escritores pouco conhecidos³ (GULLÓN, 2006).

Entre os diversos poetas espanhóis que buscavam o reconhecimento do público de suas obras, Blas de Otero, um poeta de Bilbao/País Basco, ganhou certa notoriedade no período. *Espadaña*, especialmente, via no poeta basco como uma das principais vozes para expressar a mensagem de angústia existencial que a revista queria passar. Em meio a este contexto, dois termos desenvolvidos por Dámaso Alonso ficariam enraizados tanto em Blas de Otero como nas duas revistas que apontamos no início: poesia *arraigada*, de orientação classicista e de otimista reorganização da realidade, certamente concentrada nos poetas de *Garcilaso*; e a poesia *desarraigada*, uma corrente lírica espanhola centrada em retratar o caos, o vazio e o pessimismo do Pós-Guerra

³ Publicações relevantes de “Adonais”: “Poesía francesa religiosa (por Leopoldo Rodríguez Alcalde), Poetas metafísicos ingleses (por Mauricio Molho y Blanca G. de Escandón y Poetas catalanes contemporáneos (por Paulina Crusat) y versiones excelentes, genuinamente poéticas, del Adonais, de Shelley y los Cuatro Cuartetos, de T. S. Elliot (por Vicente Gaos); Poemas, de Kathleen Raine (por Mariano Manent) y de Carlos Drummond de Andrade (por Rafael Santos Torroella); Doce poemas de Holderlin (por José María Valverde); Poesías de Keats (por Clemencia Miró) y de Miguel Torga (por Pilar Vázquez Cuesta), y otras cuya mención evito para no alargar demasiado la nómina” (GULLÓN, 2006).

Civil Espanhola, representada pelos poetas de *España*. Blas de Otero, marcado pela crítica da época como um dos principais poetas *desarraigados*, é associado então a uma poesia de dissidência, de questionamento; de uma religiosidade que problematiza sua própria fé e Deus.

Em realidade, esta definição superficial que a crítica estabeleceu para Blas de Otero, o suposto poeta *desarraigado*, não define bem o caminho que levou o poeta até a tentativa de publicar seu primeiro livro na Espanha. Em 1944, quando *España* e *Garcilaso* já coexistiam, Blas de Otero participava ainda timidamente com suas poesias místico-religiosas que agradavam ambas as revistas. E mesmo nos próximos anos, as poesias existenciais e religiosamente questionadoras que o poeta basco produzia ainda ganhavam simpatizantes de ambos os lados. José García Nieto, um dos fundadores de *Garcilaso*, via em Blas de Otero como um poeta essencialmente romântico e religioso “Pero Blas de Otero sabe que la misión de la Poesía, como la palabra de Aquél, no es la de venir a traer la paz” (WRIGHT, 1986, p. 121). Como veremos adiante, embora essa seja uma interpretação um tanto rasa de sua poesia, é importante analisar e desenvolver nossa visão das poesias de Blas de Otero de acordo com esta contraditoriedade de leitura entre os escritores do período, e entre as revistas *España* e *Garcilaso*, de sua obra existencial/religiosa; descobri-lo não na resolução do contrário, mas na própria diferença, no “confronto de dois pontos de vista intimamente ligados entre os quais não é possível haver nenhum fundamento neutro comum” (ŽIŽEK, 2008, p. 15).

2 O nascimento de Ángel fieramente humano

Em 1945, Blas de Otero passou quase um ano em um sanatório psiquiátrico após um episódio grave de depressão. Resumidamente, os problemas pessoais com sua família, o distanciamento de sua vocação do poeta por conta de seu trabalho com a área de direito, e também a própria situação política da Espanha são as principais razões por essa internação. Muitos críticos apontam este período como o início da produção de sua primeira grande obra *Ángel fieramente humano*, e também do questionamento da sua própria fé católica:

En medio de la soledad y de angustiosas dudas, su catolicismo ortodoxo y su fe comienzan a resquebrajarse [...]. Para contribuir a la economía familiar crea en la casa materna una bien organizada academia particular de Derecho, mientras que por la noche escribe febrilmente los poemas de su rebelión salvadora, el Ángel fieramente humano. (DE LA CRUZ, 2012, p. 63).

No mesmo período, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Espanha franquista ficara de fora da criação da ONU e seu isolamento internacional levou a mudanças superficiais no regime. A primeira delas foi a supressão da saudação tipicamente fascista e a exclusão da Falange do poder. Depois, Franco buscou o apoio da Igreja Católica,

uma instituição internacional, para ganhar um apoio massivo dos eclesiásticos por toda a Europa. Os setores católicos ficaram responsáveis, a partir de então, por controlar grande parte da educação e dos órgãos de censura do país: “los dos apoyos principales con los que contó el franquismo fueron los Estados Unidos y la Santa Sede, gracias a los cuales la mayoría de los países fueron reestableciendo la normalidad en sus relaciones diplomáticas con España” (PERULERO PARDO-BALMONTE, 2014, p. 118). A religião católica se tornara, a partir de 1945, não só um postulado de fé pessoal e individual, mas também um narrador que buscava ser homogêneo e ortodoxo, uma fé jurídica e institucional e certamente imposta pelo Estado aos seus cidadãos. Essa mudança, causada pelo fim da Segunda Guerra Mundial, será um dos pontos cruciais para o assédio da censura dos poetas e escritores que ainda permaneciam na Espanha.

Blas de Otero, durante esse momento, passava por um processo de transformação. A educação religiosa cristã de sua infância e adolescência agora era permeada por suas leituras de Kierkegaard, filósofo existencial cristão, e Heidegger, além de outros autores nacionais como Dámaso Alonso e Unamuno. A questão de Deus e da relação com o Homem se tornará uma problemática tanto política como filosófica na produção de suas poesias. E em um período em que a poesia católica era popular e também incentivada pelas revistas como *Garcilaso*, Blas de Otero entrava em um campo perigoso na segunda metade da década de 1940. Os olhos eclesiásticos estavam em todo lugar.

Apesar de todo esse ambiente de opressão, Blas de Otero conseguiu estabelecer boas relações nos grupos literários. Victoriano Crémer e Vicente Aleixandre eram poetas contemporâneos que, além de compartilhar algumas das ideias *desarraigadas*, para usar o termo de Dámaso Alonso, também publicavam juntamente com Blas de Otero nas revistas mais populares literárias espanholas. Com esses contatos entre sua carreira profissional como escritor e suas amizades, o isolamento daquele período no sanatório ia se dissipando no meio poético que se formava graças a *Espadaña*: “tu carta me hizo como siempre mucha compañía y además el regalo que me anuncias”, diz Blas de Otero (2004, p. 67) décadas depois a Vicente Aleixandre.

Ángel fieramente humano, título da obra que viria a se tornar a primeira grande reunião de poesias escritas por Blas de Otero na segunda década de 1940, era nomeada através de um trecho de Góngora, grande sonetista espanhol: “porque aquel ángel fieramente humano/no crea mi dolor, y así es mi fruto/llorar sin premio y suspirar en vano”. A razão por esta escolha já demonstra a proposta de escolha da forma, o soneto clássico. Mas Blas de Otero sabe da inércia da história na literatura. *Ángel fieramente humano* terá um predomínio do soneto clássico ao mesmo tempo em que as discussões cristãs após o infame “Deus está morto” de Nietzsche percorrem à discussão filosófica moderna que, contrariamente ao reacionarismo fascista católico, busca compreender essa relação moderna do Homem com Deus perante essa questão existencial. Um dos poemas simbólicos desta primeira obra está em “Luego”, poema aparentemente clássico

na forma, e tem como Eu e Deus figuras centrais de discussão:

Luego

Cuando te vi, oh cuerpo en flor desnudo,
creí ya verle a Dios en carne viva,
No sé qué luz, de dentro, de quién, iba
naciendo, iba envolviendo tu desnudo

amorado, oh aire, oh mar desnudo.
Una brisa vibrante, fugitiva,
ibas fluyendo, un agua compasiva,
tierna, tomada en un frondor desnudo.

Te veía, sentía y te bebía
solo, sediento, con palpar de ciego,
hambriento, sí, ¿de quién?, de Dios sería.

Hambre mortal de Dios, hambriento hasta
la saciedad, bebiendo sed, y, luego,
sintiendo, ¡por qué, oh Dios!, que eso no basta.

O uso do “Tú” para se dirigir a Deus, nesta relação quase erótica que a poesia imprime, aparece de uma forma visceralmente carnal. A desnudez e o sensual tomam centro nessa relação mística próxima das poesias de San Juan de la Cruz. Este, grande inspiração no início de carreira de Blas de Otero, agora aparece impresso em sua poesia como uma extrapolação do misticismo ao erotismo. É como se o poeta basco retirasse o místico-cristão de San Juan de la Cruz e mostrasse sua verdade inerente do erótico com Deus: “Te veía, sentía y te bebía/solo, sediento, con palpar de ciego,/hambriento, sí, ¿de quién?, de Dios sería hambriento, sí, ¿de quién?, de Dios sería”. A escolha do soneto clássico vem acompanhada por mais uma rebeldia da forma dos versos. Frases cortadas, estrofes que cerceiam os ritmos dos versos, o encavalgamento que impede a harmonia rítmica da leitura. Esse recurso não é inovador em si, mas para o soneto clássico, tão caro aos poetas espanhóis tradicionais, é uma primeira “heresia” de Blas de Otero em relação à tradição. A cesura dos versos, como em “iba envolviendo tu desnudo//amorado”, é também uma questão para Giorgio Agamben ao estudar a poesia romana clássica de Sandro Penna. Agamben (2012, p. 13) busca em Hölderlin as respostas para esse encavalgamento brusco proporcionado pela cesura dos versos:

O transporte trágico é, de fato, verdadeiramente vazio, e o mais livre. Por isso, na sucessão rítmica das representações, nas quais se evidencia o transporte, torna-se necessário aquilo a que, no metro, se chama cesura, a palavra pura, a interrupção antirrítmica, para contrastar, no seu clímax, com a mudança encantatória das representações, de modo a trazer à evidência não já a alternância da representação, mas a própria representação.

A representação da religiosidade de “Luego” permeia o humanismo e o cristianismo, em uma relação contraditória que se apresenta antirrítmica, dando forma a essa incapacidade de resolução da angústia do Homem diante de Deus: “Hambre mortal de Dios, hambriento hasta/la saciedad. bebiendo sed”. A força deste soneto só se mostra nessa cesura, que revela a dialética do cristão com o humano, de Góngora e de San Juan de la Cruz, e, principalmente, desse embate entre o discurso Católico institucional com os anos de fome da ditadura franquista que se seguiu após a Guerra Civil Espanhola e que sentia seus efeitos na segunda década de 1940, ano em que Blas de Otero produzira estas poesias.

A recepção deste e dos outros sonetos de *Ángel fieramente humano* foram dos mais variados. Enquanto José Luis Cano, editor da revista *Ínsula* e organizador do Prêmio “Adonais”, acreditava que esta obra era uma das melhores da última década e compartilhava esse entusiasmo com Dámaso Alonso, outro grande escritor da época, editores como José García Nieto também se animava pela publicação e divulgação destes poemas. Entretanto, os motivos desse entusiasmo variaram de escritor para escritor.

Dámaso Alonso via em *Ángel fieramente humano* a culminação da angústia do período em poesia. A relação estremecida do Homem com Deus por conta dos desastres da Guerra Civil Espanhola, que deixou um milhão de mortes, e incontáveis mais exilados, estava representada nestes sonetos *desarraigados*, completamente perturbadores e que revelam em sua forma antirrítmica a desarmonia da história espanhola do período: “Nuestro terrible destino es ése, apuntaladores de ruinas”, como escreve Dámaso Alonso no prólogo de *Ancia*, coletânea dos poemas de Blas de Otero publicada nos anos 1950. José García Nieto, em contraste, acreditava que estes sonetos como *Luego* estavam em linha com os poemas místico-religiosos de San Juan de la Cruz. A sensualidade e a angústia para García Nieto eram exacerbações da palavra Dele, nesta procura pela figura de Deus que nunca se revelará para o Homem.

Essas interpretações contraditórias, que são incapazes de se sintetizarem em uma análise em comum, são reações comuns às poesias de Blas de Otero desse período. A profundidade de *Ángel fieramente humano*, tanto na construção formal quanto na própria questão existencial-cristã, torna a obra difícil de ser reduzida a um determinado estilo. Em realidade, um elemento permaneceu ausente nesta análise destes poemas. A Ironia⁴, como um conceito desenvolvido por Kierkegaard, está contida na fórmula oteriana do soneto como uma das principais características. No verso de lamento de “Luego”, “¡por qué, oh Dios!, que eso no basta” percebemos quase uma mimetização cômica do lamento cristão com Deus. Há angústia, há catolicidade, mas, sobretudo, há o oposto de ambos: o lamento irônico do homem moderno de sempre desejar mais e mais, “hambriento hasta la saciedad”.

⁴ Como bem resume Jacqueline Oliveira Leão, sobre a obra de Kierkegaard “a ironia manifesta-se no momento em que a palavra (fenômeno) se mostra em oposição ao pensamento (essência)” (2013, p. 8)

Neste movimento contraditório da recepção desta obra, residem as raízes do exílio de Blas de Otero. Em um período em que o aparelho da censura do Estado, apoiado pela instituição eclesiástica, buscava ler, ainda que de maneira superficial, tudo o que fosse contra os princípios impostos pela Igreja Católica, uma poesia que tivesse Deus como personagem central de sua escrita chamaria a atenção de qualquer censor. E é no momento *Ángel fieramente humano* está pronto para ser publicado que esses olhos opressores entrarão em conflito com Blas de Otero. Para a Igreja Católica, não conseguir compreender o que era lido era uma ofensa mais grave do que a própria heresia.

3 O Prêmio “Adonais”

Como dissemos anteriormente, José Luis Cano, escritor e crítico espanhol, havia sido indicado por Juan Guerrero Ruiz para organizar a coleção e o prêmio “Adonais”, com o intuito de promover antigos e novos escritores espanhóis durante a década de 1940. Apesar de a censura eclesiástica acreditar que *Adonais* era o nome hebreu de Deus, e, portanto, queria impedir a utilização do nome (TÉLLEZ, 2012, p. 43), José Luis Cano conseguiu, com muito esforço, que o título continuasse e que tanto a coleção quanto o prêmio se tornassem os meios mais prestigiosos literários na Espanha na década de 1940. Whitman, Byron, Pessoa, Pound, Verlaine, Bousño, Dámaso Alonso, Gerardo Diego, Eugenio de Mora e muitos outros poetas foram divulgados, traduzidos e descobertos por José Luis Cano e sua equipe editorial em um período de obstáculos causados pela censura.

Blas de Otero acreditava que *Ángel fieramente humano* seria sua grande primeira obra. Após passar angustiantes anos escrevendo os poemas, conseguiu reuni-los para poder apresentar às editoras com o intuito de sair de seu emprego de advogado e seguir finalmente sua vocação de escritor profissional. O Prêmio “Adonais” organizado por José Luis Cano seria uma ótima oportunidade para que a obra fosse divulgada e posteriormente publicada. Após ter alguns de seus poemas publicados na Revista *Raíz*, Blas de Otero decide que era o momento para que *Ángel fieramente humano* fosse finalmente reconhecido pelo público e por seus colegas escritores como uma grande obra. Apresentado ao Prêmio “Adonais”, Dámaso Alonso, Vicente Aleixandre e Carlos Bousoño tinham certeza que a obra do poeta basco venceria o concurso.

Merecidamente, *Ángel fieramente humano* estava entre as duas obras que seriam possivelmente escolhidas para ganhar o prêmio. A outra era *Corimbo* do cordobés Ricardo Molina, que continha poesias clássicas e bucólicas das paisagens de Andaluzia. O contraste entre essas obras que disputavam o Prêmio “Adonais” revelava o espírito da época: a angústia, o pessimismo e o questionamento de Deus por parte de Blas de Otero; e o espírito otimista cristão, apaixonado, e de comunhão com a Natureza de Ricardo Molina.

Os jurados de “Adonais” se reuniram no final de novembro e começo de dezem-

bro para premiar o grande vencedor. Luis Felipe Vivanco, José García Nieto (criador da revista *Garcilaso*), Florentino Pérez-Embid, Germán Bleiberg e José Luis Cano ficaram com a responsabilidade de escolher uma das duas obras. O que era para ser mais uma premiação normal, como ocorreram nos anos anteriores, “Adonais” de 1949 foi polêmico. Ricardo Molina, com a obra *Corimbo*, foi o grande vencedor. Ángel *fieramente humano* era o preferido entre os poetas do período, e entre a maioria dos jurados. José Luis Cano relatou, em 1986, para *El País*, o erro dessa premiação: “Blas de Otero ganó el Premio Adonais em 1949 con su libro [...]. Pero el presidente del jurado [...] Florentino Pérez Embid, vetó el libro por considerarlo gravemente heterodoxo” (SPOTTORNO, 1986). Florentino Pérez Embid, o Presidente dos jurados e fiel católico, foi o responsável por impedir que Ángel *fieramente humano* fosse premiado: “Es muy probable que se diera cuenta de dos cosas: la primera de la calidad del libro, y la segunda de que buen número de sus versos podían calificarse de blasfemos” (MONTERO, 2019).

Toda a organização católica, desde a Igreja até os membros cristãos de outras instituições, já participava ativamente da censura prévia de certas obras. Florentino Pérez Embid via na obra de Blas de Otero heresia, blasfêmia, e premiar Ángel *fieramente humano* poderia causar certo estremecimento com a Igreja Católica. José Luis Cano e Vicente Aleixandre ficaram irritados com a decisão do Presidente de Jurados e ambos cortaram a relação com Pérez Embid logo depois. Em *Los cuadernos de Velintonia*, em uma carta para Vicente Aleixandre, José Luis Cano conta sobre esse período conturbado do Prêmio “Adonais”:

6 de junio

Comida en el restaurante Trocadero, con Vicente [Aleixandre], Carlos Bousoño y Blas de Otero, que ha venido a pasar unos días en Madrid desde su Bilbao natal. A Blas le he conocido hace poco, en el recital de sus poemas que dio en el Ateneo. Pero antes nos habíamos cruzado unas cartas, y él me agradeció que yo salvase su estupendo libro Ángel *fieramente humano* – que Pérez Embid había vetado para el premio Adonais – y convenciera a Enrique Canito para que lo publicara en la colección Ínsula, como así se hizo. (CANO, 1986, p. 40).

A salvação de Ángel *fieramente humano* veio através da indicação de José Luis Cano da obra para Enrique Canito, diretor da revista Ínsula. Entretanto, a publicação não pôde ser feita sem as censuras ordenadas. Em uma carta para Juan Beneyto, Diretor de Imprensa e falangista, José Luis Cano demonstra sua preocupação: “Pero por si acaso cae en manos de algún censor que ve cosas donde no las hay, o interpreta erróneamente algún poema, me atrevo a rogarte que si tal cosa ocurriese [...] lo leas tú personalmente” (MONTEJO GURRUCHAGA, 1998).

O censor José Grijalbo, ao analisar Ángel fieramente humano antes da publicação em Ínsula, acreditava que a obra estava repleta de menções de Deus de maneira confusa e que para um leitor comum seria difícil de ser apreciada, como transcreve fielmente Lucía Montejo Gurruchaga: “Las poesías de este libro están escritas de una forma tan estrabagante, que al limitado criterio del lector, le es difícil apreciar, si el nombre de Dios que constantemente aparece en ellas, es para venerarle o al contrario”. Para José Grijalbo, a poesia de Blas de Otero só podia expressar ou veneração ou repulsa pela figura de Deus. Portanto, Ángel *fieramente humano* foi publicado com diversos cortes de versos e estrofes inteiras em Ínsula em 1950.

Meses depois, Blas de Otero já estava com sua segunda obra pronta, *Redoble de conciencia*. Nesse momento, o poeta basco acreditava estar preparado. Com o sucesso entre os escritores de sua obra anterior, José Luis Cano sugeriu que Blas de Otero concorresse ao prêmio “Boscán” no mesmo ano de 1950, organizado em Barcelona. Neste evento, finalmente foi premiado e *Redoble de conciencia* havia chamado atenção de várias revistas literárias. Victoriano Crémer, o criador de *Espadaña*, como vimos no início deste texto, quis que uma das poesias desta obra fosse publicada em sua revista, o soneto “Déjame”.

Me haces daño, Señor. Quitá tu mano
de encima. Déjame con mi vacío,
déjame. Para abismo, con el mío
tengo bastante. Oh Dios, si eres humano,

compadécete ya, quita esa mano
de encima. No me sirve. Me da frío
y miedo. Si eres Dios; yo soy tan mío
como tú. Y a soberbio, yo te gano.

Déjame. ¡Si pudiese yo matarte,
como haces tú, como haces tú! Nos coges
con las dos manos, nos ahogas. Matas

no se sabe por qué. Quiero cortarte
las manos. Esas manos que son trojes
del hambre, y de los hombres que arrebatas.

Quando a edição de 1950 de *Espadaña* caiu nas mãos dos censores, este soneto foi a culminação de toda a perseguição que os eclesiásticos estavam realizando com Blas de Otero. Crémer teve de comparecer a um tribunal eclesiástico declarando que “Déjame” era uma “flagrante herejía” e ainda o obrigou a se retificar com uma nota de esclarecimento no diário católico espanhol (MONTEJO GURRUCHAGA, 1998). A violência dos versos e a repulsa por Deus, segundo os censores, era a evidência que buscavam para suprimir qualquer poesia de Blas de Otero. *Espadaña* se tornara, a partir de então, alvo dos aparelhos estatais e a revista não resistiria na década de 1950, o que levou a seu encerramento meses depois.

O cenário insuportável que se formou na Espanha para Blas de Otero não é a soma de apenas um evento em particular. O processo que começou em sua derrota no Prêmio “Adonais” por razões extraliterárias com a decisão do católico Florentino Pérez Embid por não premiar Ángel *fieramente humano*, os cortes de versos e estrofes pelo censor José Grijalbo, que não compreendia o que aqueles poemas queriam expressar, até chegar à supressão de um poema completo como “Déjame”, levando ao desmantelamento de *Espadaña*, resultou angustiante e frustrante para Blas de Otero. Em 1952, após passar quase cinco anos sendo perseguido por aqueles que se diziam católicos e nacionalistas durante a Espanha franquista, o poeta decide sair de seu país de origem para tentar publicar seus poemas completos em outro lugar. Elegeu Paris como seu lugar de refúgio pois muitos de seus amigos escritores republicanos já viviam na França após o fim da Guerra Civil Espanhola. E embora o próprio Blas de Otero nunca tivesse nomeado essa saída da Espanha como um exílio, e sim como uma simples viagem, o fato de que fosse obrigado a sair do país para poder publicar uma obra completa e sem cortes, já demonstra que a opção pessoal e individual era acompanhada de uma coerção estatal de uma espécie de “ame-o ou deixe-o” do franquismo.

4 Passagem para Paris

Blas de Otero estava empenhado em não aprender nenhuma palavra em francês, dizia ele em uma conversa informal com Manuel Azcárate, membro do Partido Comunista Espanhol (PCE), que residia em Paris no período por conta da lei de Francisco Franco que impedia a existência de partidos de esquerda na Espanha. Aprender francês, para Blas de Otero, seria perder o autêntico *castellano poético* que queria manter a todo custo durante seu exílio. O poeta tinha medo de esquecer sua própria língua nesse país estrangeiro: “Otero ‘estaba convencido de que era preciso para acorazar la rogressistas de su castellano poético’” (PERULERO PARDO-BALMONTE, 2007, p. 6).

Sem dinheiro e com pouca perspectiva de permanecer na Espanha após o evento do Prêmio “Adonais”, o poeta basco sacrificou aquilo que tinha de mais importante para poder conhecer outros escritores exilados e para estabelecer relações mais próximas com o PCE, um partido que representava cada vez mais os ideais marxistas que cresciam em sua mente:

Vendí la mayor parte de mi biblioteca, cientos de tomos recogidos pacientemente durante muchos años, las piezas de mi posterior evolución, y saqué un billete para París. Allí estuve un año. (BAYO, 1968, p. 187-188).

Em 1952, Blas de Otero chega a Paris recebido pelo poeta Jorge Semprún, Eugenio de Nora e Manuel Azcárate, três membros do PCE que garantiriam para o poeta exilado um lugar que pudesse viver e escrever seus poemas. Após Ángel *fiera-*

mente humano e *Redoble de conciencia*, assim como toda a censura sofrida nestas obras, diversos intelectuais espanhóis que viviam na França sabiam que Blas de Otero precisava de apoio. Manuel Azcárate, em questão, conheceu o poeta basco através da revista *España*: “Me informó de que en España existían varias revistas de poesía en las que se expresaban ideas progresistas: entre ellas, *España*, de León, muy cauta [...]” (PERULERO, 2014, p. 101).

No mesmo ano, em 1952, Blas de Otero decide se filiar oficialmente ao PCE, tarefa simples pela amizade que se formou com os escritores espanhóis de Paris:

Íntima amistad con Nora y Jorge Semprún. Se afilia en la capital francesa al Partido Comunista, como muchos intelectuales progresistas españoles. Vive tres meses en la casa del entonces dirigente comunista Manuel Azcárate, donde escribe bastantes poemas y da clases de español a una alta funcionaria de la UNESCO” (DE LA CRUZ, 2004, p. 35).

Manuel Azcárate havia se impressionado profundamente com *Ángel fieramente humano* (PERULERO PARDO-BALMONTE, 2014, p. 8) e acreditava que Blas de Otero poderia auxiliá-los tanto na parte literária como na própria organização do Partido. Uma amizade se formou entre os dois, como bem explica Elena Perulero em *El Informe Azcárate sobre Blas de Otero*, um importante documento que retrata o ano de exílio de 1952 do poeta basco: “Con Blas logré establecer, a pesar de los problemas, una verdadera amistad”.

Em Paris, Blas de Otero primeiro se comunica com diversas editoras, desde o México até Argentina, para poder publicar *Ángel fieramente humano* e *Redoble de conciencia* sem os cortes sofridos pela censura e as mudanças obrigatórias indicadas pelos censores. Depois começa a preparar e escrever as obras *Pido la Paz y la Palabra* e *En Castellano*, uma virada em seu estilo de escrita do existencial ao social. Embora essa seja uma análise um tanto superficial, pois estas quatro obras estão intrinsicamente ligadas nas questões religiosas e nas questões políticas das décadas de 1940 e 1950, essa divisão entre existencial e social serve para demarcar, didaticamente, o período do primeiro exílio de 1952 de Blas de Otero e como sua entrada no PCE fez com que suas próximas poesias fossem vistas como mais engajadas politicamente que as anteriores.

Essa experiência em Paris, apesar de importante para o estabelecimento de novas relações para Blas de Otero, também lhe trouxe angústia. Estar em outro país sem poder se comunicar propriamente no dia a dia e estar longe de sua família em Bilbao, fez com que esse exílio se tornasse sufocante:

Sin embargo, una vez fuera, la experiencia del exilio y la perspectiva de que ese alejamiento se convierta en algo permanente le resultan insoportables. El que se decidiese a volver – aceptando el ofrecimiento de Semprún – fue, seguramente, un acierto, tanto en lo personal como

en lo literario. Nadie que haya leído la poesía de Blas de Otero se sorprenderá de que el poeta no soportase marcharse definitivamente de España, presente en un número muy importante de sus poemas. (PERULERO PARDO-BALMONTE, 1952, p. 8).

10 meses depois retorna para a Espanha, mas com inúmeros projetos na mão. *En el nombre de España*, uma obra que Blas de Otero pretendia publicar com alguns de seus poemas no exílio, serviria para romper publicamente com o regime franquista e se posicionar como comunista na comunidade poética espanhola. Jorge Semprún acompanhara todo esse processo com interesse. Mas, ao chegar no final do processo de conclusão da obra, Blas de Otero teve crises depressivas e sua angústia se tornou insuportável para o poeta. Jorge Semprún, em *Autobiografía de Federico Sánchez*, comenta sobre essas crises que impediram que Blas de Otero permanecesse em Paris e publicasse *En el nombre de España*:

Y no llegó a publicarse el libro porque a medida que se acercaba el plazo, estando ya compuestas las galeradas, fue sumiéndose Blas en una frenética angustia desesperada. Intervinieron los mejores especialistas, dictaminando sabiamente curas contradictorias. Pero solo había una solución, claro está: devolverle a Blas su libertad, o sea, darle la posibilidad de volverse atrás, de no publicar el libro, de olvidarse de aquella expedición y de regresar a Bilbao. Así recomendaste [...] que se hiciera y así se hizo. (SEMPRÚN, 1977, p. 93)

E para expressar essa angústia, o poema “Ciudades” de *Historia fingidas y verdaderas*, relembando sobre esse período, já não é mais um soneto como víamos em *Ángel fieramente humano*, mas uma poesia em prosa, que mostra seu sentimento de estar em um território estranho e ininteligível: “París. Miro sus calles bordeadas de mercadillos, aspiro el tenue gris, escurren las aceras el rápido baldeo, una gruesa mujer grita algo que jamás entendí”. (DE OTERO, 2013, p. 634). A incompreensão da língua durante os momentos de depressão era um dos principais pontos desta angústia. E Blas de Otero tinha consciência que a causa dessas crises não residia somente na perda de sua fé, ou nos questionamentos existenciais do homem universais; sabia também que eram problemas sociais e políticos, causadas pela censura e pelo ambiente opressor da Igreja Católica juntamente ao franquismo na Espanha da década de 1940 e 1950. Seu primeiro exílio, como Elena Perulero Pardo-Balmonte nomeia a primeira saída de Dom Quixote, resultaria em fracasso porque somente durou 10 meses. Mas creio que essa não é a palavra correta. O regresso de Paris para a Espanha não foi uma resignação de um herói que lutava bravamente contra um regime ditatorial, mas sim de um poeta comum que pretendia cuidar de sua saúde e perceber que seu país de origem ainda era o local para que sua poesia pudesse ser lida e apreciada. Essa decisão de retorno durará apenas 7 anos, porém em 1952, no primeiro exílio, Blas de Otero via seu retorno como tragédia. Somente em seu próximo exílio, o verá como farsa.

5 Conclusão

A proposta deste artigo de traçar o caminho para o primeiro exílio de Blas de Otero não pretendeu detalhar o exílio em si, mas o processo que levou a este evento. Os diversos eventos como o Prêmio “Adonais” e as censuras de seus poemas foram os principais motivos que levaram o poeta basco a sair da Espanha para Paris. A importância de estudarmos esse período, que durante muitos anos foi um tópico ignorado pela crítica literária a sua obra, serve para compreender de maneira mais ampla as obras *Ángel fieramente humano* e *Redoble de conciencia*, da década de 1940, e *Pido la Paz y la Palabra* e *En Castellano*, da década de 1950, ao estabelecermos uma análise não só literária mas também histórica do processo de mudança de Blas de Otero, que pendulou entre o existencial e o social durante essas décadas.

Como nomeamos no título, “o primeiro exílio”, é apenas a análise de um dos eventos que levou Blas de Otero a sair da Espanha. Em 1959, seu segundo exílio, veremos como a censura e sua participação no PCE tornou insustentável a permanência em seu país de origem. A publicação de *En Castellano* em Paris com o nome francês de *Parler Clair* neste mesmo ano será um dos momentos mais importantes para a poesia espanhola do Pós-Guerra Civil. A ironia do título, juntamente com o trágico significado da censura insuportável do franquismo para estes poetas, torna *Parler Clair* uma obra importante na carreira de Blas de Otero. Entretanto, para estudarmos o segundo exílio e *En Castellano* é preciso realizar uma nova análise de diferentes processos que realizamos neste artigo presente. Por ora, o estudo de seu primeiro exílio, longe de ter sido completamente explorado aqui, é um passo inicial importante para tentarmos completar aos poucos essa lacuna existente na crítica literária a obra de Blas de Otero.

Referências

- DE OTERO, Blas. *Obras Completas*. Edición de Sabina de la Cruz con colaboración de Mario Hernández. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.
- AGAMBEN, Giorgio. *Idea da Prosa*. Trad. João Barrento. São Paulo, Autêntica Editora, 2012.
- ALCORTA, Carlos. Blas de Otero: Gracias por Perdurar. *Ancia*, n. 11, Año IX, Bilbao, 2018.
- AZCÁRATE, Manuel. «Mi amistad con Nora». In: *Derrotas y esperanzas. La República, la Guerra Civil y la Resistencia*. Barcelona: Tusquets, 1994. p. 321-325.
- BAYO, Eliseo. «Blas de Otero: biografía incompleta». Publicada por Mario Hernández y Elena Perulero. 2008. «Una entrevista inédita de Eliseo Bayo a Blas de Otero». *Boletín de la Fundación Federico García Lorca*. n. 43, p. 174-190, 1968.
- CANO, José Luis. *Los cuadernos de Velintonia: conversaciones con Vicente Aleixandre*. Barcelona: Seix Barral, 1986.
- DE LA CRUZ, Sabina. Notas biográficas tabla cronológica de la vida y obra de Blas De Otero (1916-1979). *Ancia*, n. 4, Año II, Bilbao, 2004.

DE LA CRUZ, Sabina. II. La vida de un poeta. *In: Obras Completas*. Edición de Sabina de la Cruz con colaboración de Mario Hernández. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2013.

DE LIMA GRECCO, Gabriela. Falange Española: de la Corte Literaria de José Antonio al Protagonismo del Nacionalcatolicismo. *História e Cultura*, Franca, v. 5, n. 3, p. 98-118, dez. 2016.

GARCÍA DE NORA, Eugenio. «Recuerdos y secretos oterianos». Al amor de Blas de Otero. Actas de las II Jornadas Internacionales de Literatura: Blas de Otero. Editado por José Ángel Ascunce. *Cuadernos Universitarios*, n. 1. San Sebastián: Universidad de Deusto/Mundaiz, 1986. p. 83-93.

LEÃO, Jacqueline Oliveira. Breves considerações sobre o “Conceito de ironia em Soren Kierkegaard”. *Espaço Acadêmico*, v. 13, n. 144, p. 6-11, 2013.

MARTÍNEZ-CACHERO ROJO, María. La Poesía Española entre «Adonais» y la Antología Consultada. *Revista Signos*, v. 30, n. 41-42, p. 63-76, 1997.

MARÇAL, Marcia Romero. *Jorge Semprún: forma precária e literatura de testemunho*. 2008. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.8.2009.tde-03112009-161008. Acesso em: 10 jun. 2021.

MONTEJO GURRUCHAGA, Lucía. Blas de Otero y la censura española desde 1949 hasta la transición política. Primera parte: de “Ángel fieramente humano” a “En castellano”. *Revista de literatura*, v. 60, n. 120, p. 491-513, 1998. Disponível em: http://www.represa.es/represa_3_mayo_2007_articulo3.html. Acesso em: jun. 2022.

PERULERO PARDO-BALMONTE, Elena. El “Informe Azcárate sobre Blas de Otero” *Boletín de la Biblioteca de Menéndez Pelayo*. XC, p. 297-317, 2014.

PERULERO PARDO-BALMONTE, Elena. *La poesía histórica de Blas de Otero*. Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral inédita, 2013.

PERULERO PARDO-BALMONTE, Elena. Blas De Otero, París, 1952: “La Primera Salida De Don Quijote”. Actas de los Congresos de la Aih. París, 2007.

SEMPRÚN, Jorge. *Autobiografía de Federico Sánchez*. Editorial Planeta, 1997

SPOTTORNO, José Ortega. Blas de Otero. *El país*, 11 jun. 1986. [Cartas al director]. Disponível em: https://elpais.com/diario/1986/06/12/opinion/518911212_850215.html. Acesso em: jun. 2022.

TÉLLEZ, Juan José. José Luis Cano, un centenario olvidado. *Cuadernos Hispanoamericanos*, n. 739, 2012.

WRIGHT, Eleanor. *The Poetry of Protest Under Franco*. Tamesis Books: Suffolk, 1986.

ŽIŽEK, Slavoj. *A visão em paralaxe*. Trad. Maria Beatriz de Medina. Boitempo: São Paulo, 2008.

