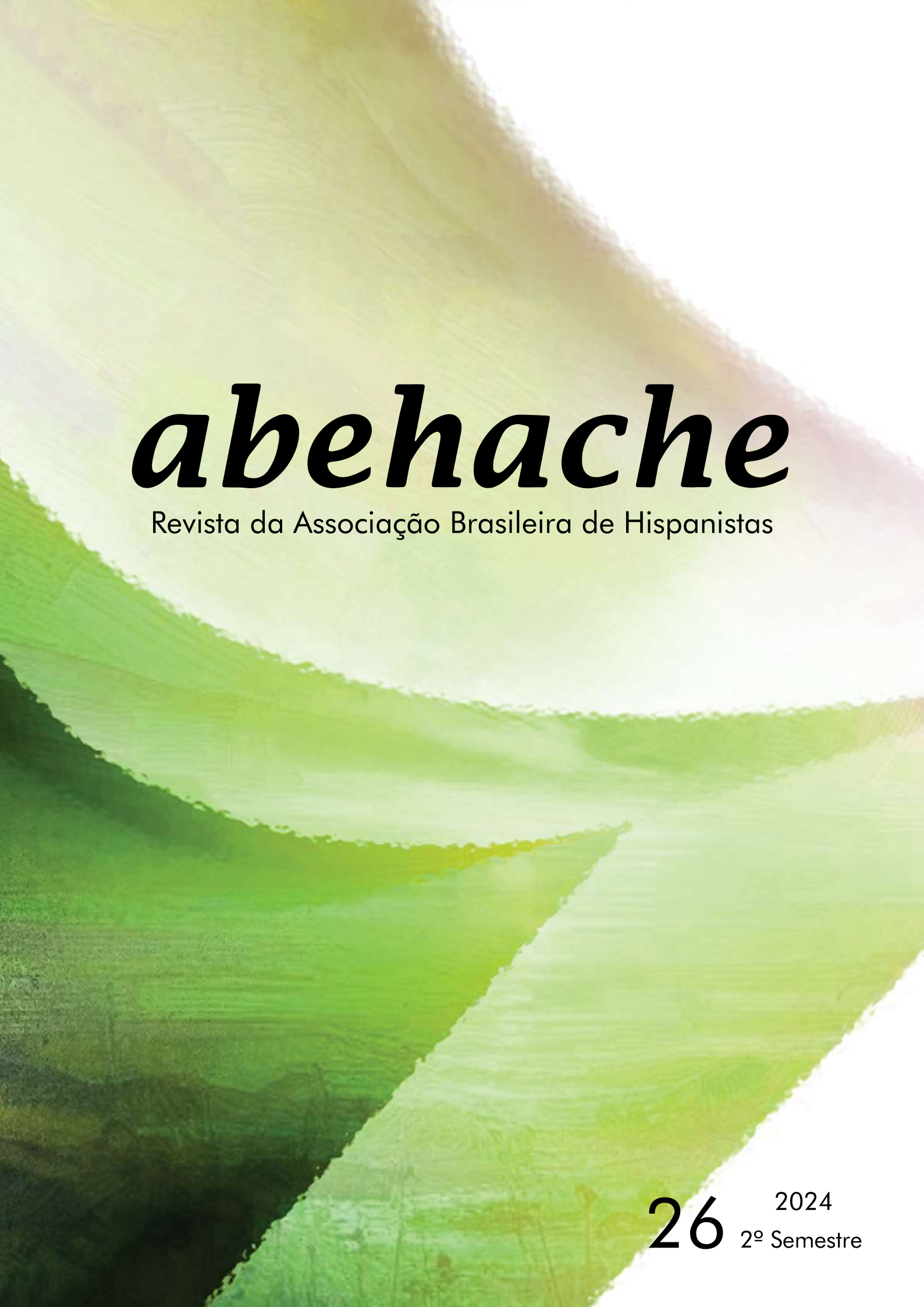




abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

26 2024
2º Semestre

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 26
2º Semestre de 2024



Diretoria da ABH (2022-2024)

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)
Presidenta

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)
Vice-presidenta

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)
1ª secretário

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)
2ª secretário

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)
2ª tesoureiro

Edição eletrônica da Revista abehache - Agosto de 2024

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

FONOLOGÍA DE USO Y TEORÍA DE EJEMPLARES: LA INTERFONOLOGÍA DE LAS VIBRANTES DE PROFESORES POTIGUARES

José Rodrigues de Mesquita Neto¹

Resumen: Este artículo tiene como objetivo general analizar la realización de las vibrantes por parte de profesores potiguares de español. De esta manera, basándonos en la Fonología del Uso (Bybee, 2001) y la teoría de Ejemplares (Pierrehumbert, 2001), planteamos la siguiente pregunta problema: ¿cómo la frecuencia de ocurrencia, la experiencia de uso y los contextos fonotáticos influyen en la emergencia de las vibrantes en profesores potiguares de español? Como metodología, optamos por una investigación mixta, cuasiexperimental. Contamos con diez informantes, profesores de español, cinco de escuelas públicas y cinco de cursos libres. Para la recopilación del corpus, utilizamos dos experimentos: habla controlada y semi-espontánea. Los resultados muestran una correlación negativa entre el Índice de Realización No Estándar y el Índice de Experiencia de Uso en el Cuestionario. Sin embargo, esta correlación no es lineal y presenta comportamientos individuales inesperados, observados solo en el análisis cualitativo realizado.

Palabras clave: Español como lengua extranjera; Portugués brasileño; Interfonología de las vibrantes.

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral analisar a realização das vibrantes por professores potiguares de espanhol. Dessa forma, tomando como base a Fonologia de Uso (Bybee, 2001) e o Modelo de Exemplos (Pierrehumbert, 2001), partimos da seguinte questão-problema: como a frequência de ocorrência, a experiência de uso e os contextos fonotáticos influenciam na emergência das vibrantes em professores potiguares do espanhol? Como metodologia, optamos por uma pesquisa qualiquantitativa, quase-experimental. Temos como informantes dez professores de espanhol, sendo cinco de escolas públicas e cinco de cursos livres. Para a coleta do corpus, utilizamos dois experimentos: fala controlada e semi-espontânea. Como resultados, observamos uma correlação negativa entre o Índice de Realização Não-Padrão e o Índice de Experiência de Uso no Questionário. Todavia, essa correlação não é linear e apresenta comportamentos individuais inesperados, somente observados na análise qualitativa realizada.

Palavras-chave: Espanhol como língua estrangeira; Português brasileiro; Interfonologia rótica.

¹ Doutor em Letras pela UERN, professor do curso de Letras/Língua Espanhola da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) e do Programa de Mestrado Profissionalizante em Letras (ProfLetras), e-mail: rodriguesmesquita@gmail.com.

Introducción

Este estudio tiene como objetivo general analizar la realización de las vibrantes por parte de profesores potiguaros de español. Además, como objetivos específicos, proponemos: a) investigar si la experiencia de uso de la lengua oral influye en la interfonología del Portugués Brasileño (en adelante PB) – Español como Lengua Extranjera (en adelante ELE); b) examinar cómo la frecuencia de ocurrencia interfiere en la emergencia de las vibrantes; y c) identificar en qué contextos fonotácticos hay una mayor influencia del PB.

Así, fundamentados en la fonología de uso y el modelo de ejemplares, partimos de la siguiente pregunta-problema: ¿cómo la frecuencia de ocurrencia, la experiencia de uso y los contextos fonotácticos influyen en la emergencia de las vibrantes entre los profesores potiguaros de español? Nuestra hipótesis básica es que la emergencia de las vibrantes, en el ámbito de la interfonología PB-ELE, se debe a la influencia de la experiencia de uso del ELE y del PB. Por lo tanto, prevemos que la posición de coda presentará una mayor variabilidad, considerando que en el PB es la posición con mayor posibilidad de ocurrencia (Mesquita Neto, 2020).

La elección de este estudio se debió, inicialmente, a la necesidad de investigaciones en el área de fonética y fonología del español en el estado de Rio Grande do Norte y, más específicamente, en el interior del estado, donde realizamos nuestra investigación en las ciudades de Mossoró y Pau dos Ferros. Destacamos que este artículo se deriva de una tesis defendida en 2018. Sin embargo, su relevancia sigue siendo actual, ya que no hay estudios recientes que aborden la emergencia de los vibrantes entre profesores potiguaros de ELE. Además, se han realizado nuevas discusiones.

Por otro lado, el impacto social de este trabajo es evidente, ya que inaugura la investigación en fonética y fonología del español por parte de aprendices brasileños en el interior de Rio Grande do Norte. Por lo tanto, en cuanto a la originalidad y relevancia de la investigación, destacamos el enfoque teórico adoptado. Mientras que hay algunos estudios sobre la realización de las vibrantes por parte de aprendices brasileños de español, el uso de la fonología de uso (Bybee, 2001) y de la teoría de ejemplares (Pierrehumbert, 2001) ha proporcionado una visión singular sobre la realización de las vibrantes.

En cuanto a la metodología, optamos por una investigación mixta, cuasiexperimental, con 10 (diez) profesores de español como informantes, distribuidos de manera equitativa entre escuelas públicas y cursos libres. Para la recolección de datos, empleamos dos experimentos: habla controlada (lectura) y semi-esponánea (actividad dirigida).

Este artículo está organizado en cinco secciones. La primera y la última son, respectivamente, la introducción y la conclusión. En la segunda sección, abordaremos el marco teórico, presentando los conceptos desarrollados por Bybee (2001, 2008) y Cristófar-Silva (2005) sobre la fonología de uso, y por Pierrehumbert (2001) en lo que respecta a la teoría de ejemplares. Proseguimos con la sección metodológica, en la cual detallamos el paso a paso de la investigación. Finalmente, en la cuarta sección, discutiremos nuestros hallazgos y presentaremos los resultados.

Un recorrido por los modelos fonológicos: fonología de uso y teoría de ejemplares

Los modelos fonológicos convencionales delinear formalmente la organización de los sistemas fonológicos, sosteniendo la existencia de dos niveles de representación sonora: el fonético, que se ocupa del detalle acústico y la realización física de los sonidos (fonos/alófonos), y el fonológico, que expresa el conocimiento abstracto del hablante, es decir, los fonemas. Estos modelos surgieron como una reacción al paradigma reduccionista asociado a la aplicación de reglas en los procesos de cambio y adquisición lingüística (Barboza, 2013).

Cristófar-Silva y Gomes (2004) señalan las limitaciones inherentes al enfoque tradicionalista, impulsando la Fonología de Uso (en adelante FU) como una propuesta alternativa para análisis de los aspectos sonoros, al conjugar los niveles fonético y fonológico de forma integrada, sin postular dos representaciones distintas. Desde esta perspectiva, el detalle fonético adquiere relevancia para el mapeo fonológico, mientras que el modelo propuesto promueve una observación del componente sonoro relacionando tanto aspectos sincrónicos como diacrónicos. La FU presume la emergencia de esquemas de las representaciones mentales a partir de generalizaciones derivadas del uso lingüístico.

El modelo propuesto deriva de un enfoque que busca abarcar los subsistemas fonológico, sintáctico y semántico en una teoría lingüística unificada. Para esta teoría, el análisis estrictamente estructural no es suficiente; es necesario complementar el enfoque con una visión que incorpore dos aspectos cruciales del fenómeno lingüístico: el contenido material y el uso del lenguaje (Bybee, 2001). El primer aspecto engloba la fonética y la semántica, mientras que el segundo abarca las interacciones sociales.

En este sentido, considerando los principios propuestos por Bybee (2001), según los cuales el uso efectivo de las unidades lingüísticas interactúa con la sustancia, influenciando la estructuración mental del idioma, postulamos que cuanto mayor sea el uso de un sonido determinado en un contexto fonotáctico específico, más precisa será su realización. Cristófar-Silva (2005) argumenta que

la Fonología de Uso presupone que las representaciones fonológicas expresen generalizaciones derivadas de la experiencia con el uso del idioma. Por lo tanto, en nuestro caso, podemos afirmar que el uso frecuente de una variante de la vibrante, en detrimento de otra, promoverá cambios en las representaciones mentales de los hablantes expuestos a esa variante.

Bybee (2001) enumera algunas características de la FU: a) la experiencia afecta la representación mental, es decir, los patrones más o menos frecuentes afectan esas representaciones; b) las características redundantes se almacenan en red; c) las generalizaciones de elementos fonológicos son inseparables de las representaciones mentales, emergiendo a partir de ellas; y d) el hablante nativo construye sus construcciones lingüísticas a partir del uso.

La organización en red facilita un almacenamiento compacto y un acceso eficiente a los datos. Tanto las formas regulares como las irregulares se asocian de acuerdo con sus similitudes en los niveles fonológicos, morfológicos y semánticos. En la Figura 1, Mesquita Neto (2018) presenta la organización en red de las vibrantes en la interlengua PB-ELE. Las tres primeras palabras se refieren al PB (rapaz, rato y raça), mientras que las dos últimas pertenecen al español (rabia y ratón).

Figura 1 – Ejemplo de organización en red en la interfonología PB-ELE.



Fuente: Mesquita Neto (2018, p. 33).

Así, en la Figura 1, las líneas continuas representan las relaciones entre las sílabas **ha**² de algunas palabras del PB (en negro) junto con algunas palabras del español (en rojo). La imagen ilustra la fuerza de los esquemas, cuya productividad tiende a aplicarse a préstamos y neologismos. Lo mismo puede ocurrir al

² En este trabajo, no utilizamos barras o corchetes para la representación de fonemas o fonos. Las unidades de estudios de las ciencias de los sonidos los aspectos sonoros se integran los niveles fonético y fonológico a un enfoque unificado, sin postular dos representaciones distintas.

aprender una lengua extranjera como el español, que comparte características tan similares al PB en su gramática fonológica, hecho que, según Blank y Motta-Avila (2020), puede interferir en el proceso de adquisición/aprendizaje del detalle fonético. La realización estándar de la <r> del español, en este contexto, es la vibrante múltiple r (Fernández, 2007; Quilis, 2010; Brisolara; Semino, 2014). La fricativación en tales contextos surge como resultado del recorrido de la construcción de la interfonología PB-ELE de aprendices brasileños.

El uso de las unidades lingüísticas interactúa con la sustancia, es decir, con la forma y el sentido, influyendo en la estructuración mental de la lengua (Bybee, 2001). De esta manera, cambios sutiles en la realización del detalle fonético de una vibrante determinada ocasionarán modificaciones en la representación mental de las palabras en las que ocurren.

La frecuencia de ocurrencia en la lengua desempeña un papel crucial en los modelos multirrepresentacionales. El efecto de la repetición de una secuencia léxica puede resultar en un aprendizaje autónomo, sin tener en cuenta el significado de las unidades que componen la componen. En lo que respecta a la FU, tenemos dos categorías de frecuencia: la de tipo y la de ocurrencia.

La primera se refiere al número de ocurrencias de un determinado patrón lingüístico, es decir, está relacionada con la productividad de dicho patrón en la lengua. Así, “cuanto más frecuente sea un determinado patrón, mayor será su productividad. Nuevas construcciones tendrían una mayor probabilidad de hacer uso de un tipo más frecuente” (Barboza, 2013, p. 38, traducción nuestra). En resumen, la alta frecuencia de tipo hace que un esquema representacional sea más accesible para su uso en nuevos elementos, volviéndolo más productivo que los tipos menos frecuentes.

En lo que respecta a la frecuencia de ocurrencia, Bybee (2008) destaca los efectos de la repetición de los elementos de alta frecuencia, así como su autonomía y los efectos de reducción sonora. La autora propuso que el efecto de la repetición implica que los elementos de lengua extranjera (en adelante LE), a los que los aprendices están expuestos con mayor frecuencia, tendrían una producción más distante de la gramática fonológica de su lengua materna (en adelante LM). Este tipo de frecuencia puede ejercer diferentes efectos, dependiendo de las características del fenómeno.

A pesar de que el aprendiz en el aula no tiene el mismo tipo de exposición que un hablante nativo en su LM, esto no le impide aprender con éxito una LE. Las mismas habilidades cognitivas utilizadas en la construcción de la LM (analogía, categorización, automatización, entre otras) se aplican en la construcción de una LE (Bybee, 2008).

Al igual que la FU, la Teoría de Ejemplares (en adelante TE) comparte la concepción de la multirrepresentacionalidad de las representaciones lingüísticas y formula parámetros organizacionales para la gestión del conocimiento lingüístico. Por lo tanto, optamos por la utilización de ambas teorías fonológicas para nuestra investigación.

La TE surgió con Johnson y Mullennix (1997), quienes cuestionaron la ausencia del detalle fonético en la representación mental, característica de los modelos fonológicos tradicionales. Los autores creían que era posible y necesario el estudio del detalle fonético y que su almacenamiento se daría como resultado de la frecuencia de ocurrencia.

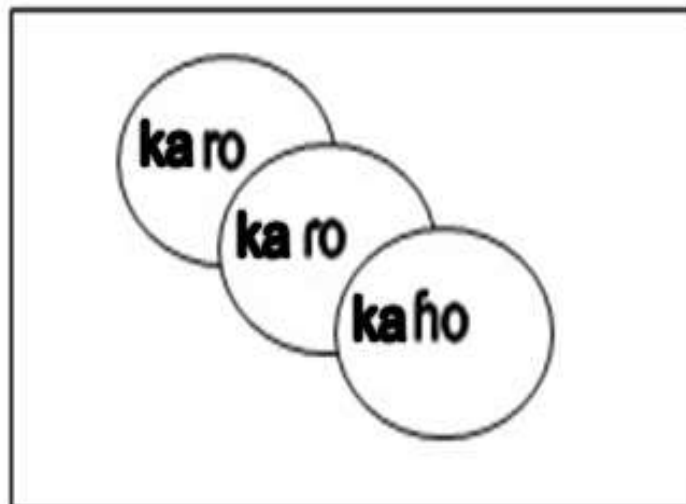
En lo que respecta a las representaciones mentales, argumentaban que eran complejas, ya que incorporaban el detalle fonético de manera previsible, con un mapeo simple. Por lo tanto, la TE defiende un mapeo simple y una representación mental compleja, oponiéndose a los modelos fonológicos tradicionales.

Pierrehumbert (2001) discute algunas cuestiones relacionadas con la visión tradicionalista, como: a) el léxico desvinculado de la gramática y, por lo tanto, de la fonología; b) una única representación mental abstracta e idéntica para todos los hablantes; y c) los patrones fonológicos vistos como propiedad del desempeño y no de la competencia. La autora defiende que con la TE es posible evaluar el contenido de las representaciones mentales y que ésta resuelve el problema de la gran variabilidad existente en las lenguas.

Para dicha teoría, un ejemplar puede considerarse una asociación entre propiedades auditivas y un conjunto de etiquetas categóricas asociadas a las características personales de los hablantes, como género, edad, región, condición social, entre otras. Estos ejemplares se almacenan en forma de conjuntos o nubes, cuyas propiedades están más cerca o más lejos de un ejemplar prototípico específico (Pierrehumbert, 2001). Los ejemplares se organizan en un mapa cognitivo, en el que una nube de ejemplares abarca tanto información lingüística (contexto morfológico, fonético, etc.) como extralingüística (factores sociales, personales, etc.).

La frecuencia de tipo es importante para comprender los efectos de la productividad, ya que se necesita un gran número de palabras, con un tipo lingüístico específico, para la productividad, lo que justifica el almacenamiento en nubes y en redes. En cuanto al detalle fonético, se adquiere gradualmente, asociado directamente con una mayor o menor frecuencia de los patrones. Un ejemplo de ello es la tendencia del brasileño a transformar la vibrante múltiple del español en fricativa, cuando se realiza en posición intervocálica. En la Figura 2, ejemplificamos la competencia que ocurre con los sonidos de la <r> en la interfonología PB-ELE a través de una nube de ejemplares en la palabra carro.

Figura 2 - Nube de ejemplares en competencia en la palabra *carro*.



Fuente: Mesquita Neto (2018, p. 37).

En la Figura 2, se presenta el contexto fonotáctico **ro**, ejemplificado por la palabra “carro” en español. En esta representación, los tipos fonéticos **ño**, **ro** y **ro** se encuentran en una situación de competencia. Estas secuencias están vinculadas por ajustes fonéticos y articulatorios refinados. El sonido fricativo emerge como un atractor prominente debido a su origen en el PB, lengua materna de los participantes de este estudio. De esta manera, la fricativa entra en competencia con la vibrante múltiple, que representa la forma esperada en la LE. Además, la vibrante simple también puede surgir como una realización más cercana a la lengua estudiada, aunque aún diferente de la realización prototípica del sonido en español. Para la teoría de Ejemplares, el detalle fonético se aprende como parte integrante de la palabra. Los sonidos se realizan en un contexto específico, y la palabra es el lugar de categorización mental, con la frecuencia desempeñando un papel crucial en el proceso de mapeo fonológico (Cristófar-Silva, 2003).

En síntesis, la teoría de ejemplares ayuda a entender cómo los detalles fonéticos se integran y se procesan mentalmente, destacando la importancia del contexto y la frecuencia de uso en la categorización y realización de los sonidos. En la próxima sección, se detallarán los procedimientos metodológicos adoptados en este estudio.

Metodología

Esta investigación adopta un enfoque mixto, fundamentado en una metodología cuasiexperimental y de corte transversal. La elección de un estudio de naturaleza cuantitativa se justifica por el propósito de describir o explicar los resultados obtenidos, siendo comúnmente empleado en muestras probabilísticas que permiten generalizaciones para la población en estudio (Alvarenga, 2014).

De esta manera, además de describir las realizaciones de las vibrantes de los participantes, presentaremos los datos de forma estadística.

El corpus de análisis consistió en la grabación de 10 (diez) profesores de ELE de las ciudades de Mossoró y Pau dos Ferros, en el estado de Rio Grande do Norte. Los criterios de selección de los participantes incluyeron: a) ser hablantes del portugués brasileño como lengua materna; b) no presentar deficiencias auditivas o de habla; c) no haber residido en países de lengua española; d) no utilizar el español con cónyuges o parientes cercanos; y e) utilizar el dialecto potiguar del portugués brasileño.

Tratándose de un estudio cuasiexperimental, es imperativo presentar las variables consideradas en la aplicación de los experimentos. Inicialmente, destacamos la variable dependiente: la realización de la vibrante en el ELE. Optamos por un enfoque de variable binaria para evaluar la calidad de dicha realización, observando si los informantes produjeron o no las vibrantes (simple o múltiple) en contextos específicos. Posteriormente, delineamos las variables independientes:

a) Experiencia de uso: la utilización de la lengua es central en este estudio, ya que se fundamenta en la FU la TE. Tomamos en cuenta el uso oral de los informantes tanto en el ambiente de clase como fuera de él, presuponiendo que un mayor contacto con el ELE resultará en una mayor distancia de los atrayentes de la lengua materna, conforme a lo hipotetizado por la FU (Bybee, 2001);

b) Frecuencia de ocurrencia: alineados con los supuestos de las teorías fonológicas ya señaladas, analizamos la frecuencia de ocurrencia y sus efectos en la emergencia de los fonemas vibrantes. Clasificamos las palabras analizadas en ítems más y menos frecuentes, ya que, la frecuencia de ocurrencia en corpus de español nativo puede influir en la emergencia de diversos fenómenos fonológicos. Así, creemos que, en palabras con mayor frecuencia de ocurrencia, las vibrantes emergentes estén más cercanas a la gramática fonológica objetivo del español;

c) Tipo fonotáctico: examinamos los contextos fonotácticos para evaluar la influencia de los atrayentes del portugués brasileño en la realización de la interfonología del ELE. Los contextos analizados incluyeron: vibrante simple y múltiple en posición intervocálica; encuentro tautosilábico; coda medial y final; y vibrante múltiple después de las consonantes <n>, <s> y <l>. Por lo tanto, las palabras fueron seleccionadas basadas en siete contextos fonotácticos distintos.

Dada la complejidad de las variables abordadas, se hace evidente la necesidad de experimentos para la obtención del corpus de análisis. Así, las investigaciones lingüísticas orientadas a la adquisición y aprendizaje de lenguas deben basarse en situaciones lo más cercanas posible a la realidad y espontaneidad, según lo señalado por Barboza (2013).

Para la recolección de datos, empleamos dos experimentos: el primero consistió en la lectura de frases modelo y el segundo en una actividad en la cual los sujetos proporcionaron indicaciones para llegar a determinados lugares, siguiendo un mapa. Se analizaron 770 (setecientos setenta) tokens, siendo 350 (trescientos cincuenta) en el primer experimento (con 35 palabras leídas por cada participante) y 420 (cuatrocientas veinte) en el segundo (con 14 palabras seleccionadas y repetidas tres veces por cada informante).

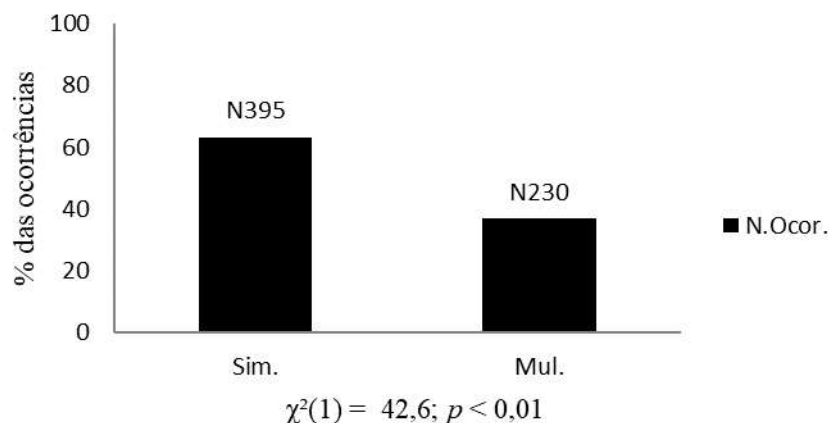
Los registros se realizaron en ambientes controlados para minimizar ruidos internos, utilizando un grabador digital profesional del modelo Zoom H6 y un micrófono Shure SM 58. El grabador tiene configuraciones ajustables según las condiciones del ambiente, mientras que el micrófono utilizado es unidireccional y dinámico, con respuesta de frecuencia de 50 a 15.000Hz.

El análisis de los datos se realizó utilizando el software Praat versión 5.1.43 (Boersma; Weenink, 2012), para la observación espectral y oscilográfica de las vibrantes del ELE. Los datos fueron predominantemente cuantitativos, empleando principalmente pruebas estadísticas de chi-cuadrado para validar los resultados específicos de esta muestra en relación con la población de profesores brasileños de ELE. El programa estadístico utilizado fue el SPSS, versión 20.1. También se presentaron datos cualitativos, principalmente en la discusión de las emergencias de los fonemas vibrantes del ELE en patrones inesperados. En la próxima sección, procedemos al análisis y discusión de los datos.

Análisis de los datos

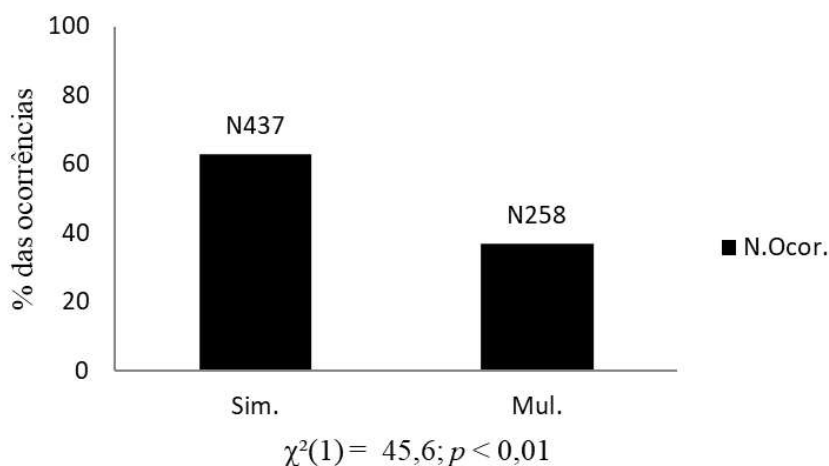
En esta sección, procederemos al análisis y discusión de los resultados de esta investigación, centrándonos en los fenómenos fonéticos examinados. Destacamos que los fenómenos sonoros esperados comprendían principalmente la ocurrencia de vibrantes simple o múltiple, según lo preconizado por la gramática fonológica del español. Sin embargo, también se observó la manifestación de elisiones y fricativizaciones, derivadas de la influencia del atrayente PB.

El gráfico 1 representa las incidencias totales de los datos referentes a las vibrantes en diferentes contextos, con excepción de la coda absoluta, en ambos experimentos. Esta aproximación al análisis se adoptó debido a que la coda absoluta presenta la mayor susceptibilidad a la influencia del atrayente PB en esta investigación. En el eje vertical, se presentan las incidencias en términos porcentuales. El eje horizontal indica las dos realizaciones analizadas (vibrantes simple y múltiple), mientras que la letra N indica el número de ocurrencias en cada grupo.

Gráfico 1 - Incidencia de las vibrantes, excepto la coda absoluta.

Fuente: Autor (2024).

Observamos que los resultados, excluyendo los datos referentes a la coda final, revelan una diferencia significativa entre las vibrantes. Registramos 395 (trescientas noventa y cinco) ocurrencias con la emergencia de la vibrante simple, mientras que solo se observaron 230 (doscientas treinta) ocurrencias con la vibrante múltiple. Esta constatación sugiere que el sonido *r* emerge con mayor frecuencia en la interlengua de los participantes. Este hallazgo puede asociarse a la influencia predominante del atrayente PB, que afecta la realización del fono ya señalado por parte de los informantes puesto que, en la lengua materna de los informantes, para la variante nordestina, no se suele encontrar la vibrante múltiple en ningún contexto fonotáctico, como presentado en Mota (2016) y Mesquita Neto (2018). Además, identificamos 4 casos de elisión y 31 de fricativización. Al incorporar los datos relativos a las codas finales, obtenemos el siguiente resultado (gráfico 2).

Gráfico 2 – Incidencia de las vibrantes, incluyendo la coda absoluta.

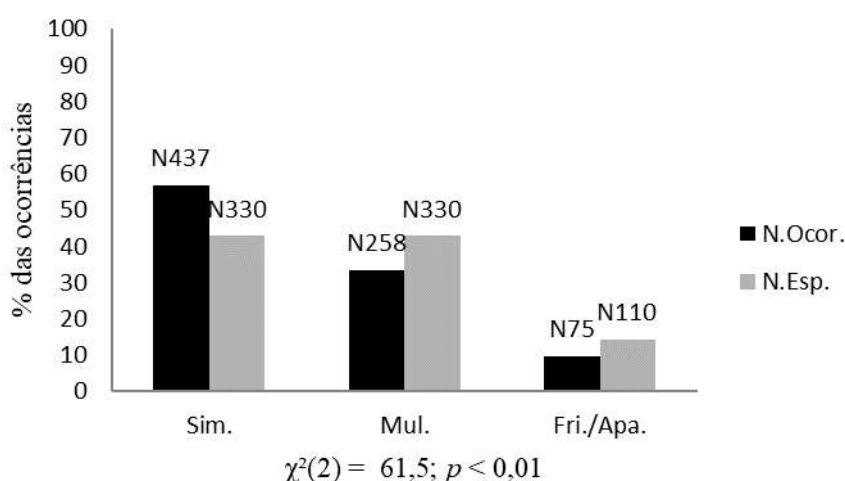
Fuente: Autor (2024).

Observamos que, en términos porcentuales, los datos de los gráficos 1 y 2 muestran una casi identidad. Sin embargo, se mantiene una diferencia significativa entre ellos, con una preferencia por la ocurrencia de la vibrante simple. Es relevante destacar, como señalaron Brisolará y Semino (2014), que, para el tipo fonotáctico de la coda final, tanto la vibrante múltiple como la simple son esperadas, ya que en este contexto la <r> del español se neutraliza. A pesar de la posibilidad de utilizar ambas vibrantes, se observa que la vibrante simple es la que se manifiesta con mayor frecuencia.

De los valores presentados en el gráfico 2, 70 (setenta) ocurrencias corresponden a las codas finales, siendo 42 (cuarenta y dos) referentes a la vibrante simple y 28 (veintiocho) a la múltiple. En el gráfico 3, se presentan las ocurrencias registradas por los informantes (representadas por barras negras) en comparación con los datos totales analizados en los experimentos (representados por barras grises). Cada par de barras indica los valores observados y esperados para las ocurrencias de: vibrante simple, vibrante múltiple, elisiones/fricativas.

Se destaca que, en español, para los sonidos de la <r>, no se espera la ocurrencia de fricativas o elisiones, sin embargo, estas emergen debido a la influencia de los atrayentes asociados al PB. De esta manera, el N110 corresponde al tipo fonotáctico en el que la <r> se neutraliza en la lengua española.

Gráfico 3 - Número de incidencias x número esperado.



Fuente: Autor (2024).

Hemos analizado 330 (trescientas treinta) ocurrencias en las cuales se esperaba la presencia de una vibrante simple y el mismo número para la vibrante múltiple. Sin embargo, registramos 437 (cuatrocientas treinta y siete) ocurrencias de *r* y 258 (doscientas cincuenta y ocho) de *r*. De esta manera, se constató que

el número de producciones de las vibrantes simples fue superior al esperado, mientras que el número de realizaciones de las vibrantes múltiples fue inferior. En cuanto a la emergencia de las fricativas y elisiones, observamos 75 (setenta y cinco) casos en los que hubo variación entre fricativas y elisiones: 40 (cuarenta) en posición de coda absoluta, 21 (veintiuna) en coda medial, 10 (diez) en vibrante múltiple en posición intervocálica, 3 (tres) de las consonantes <n, s, l> seguidas por vibrante, y 1 (una) en posición inicial.

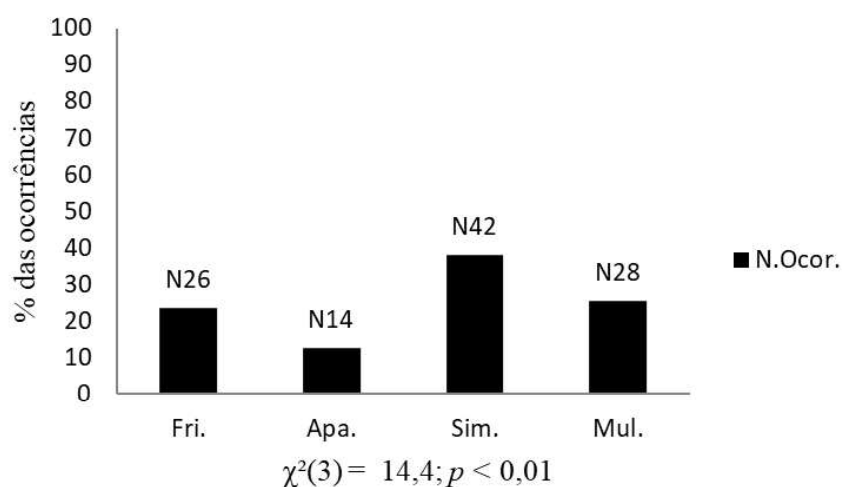
Existe un consenso en la literatura de que, en español, los fonemas que representan la letra <r> se resumen en dos realizaciones principales: las vibrantes simples y múltiples (Brandão, 2003). Sin embargo, la neutralización en posición de coda absoluta en la gramática fonológica del español está permitida (Brisolara; Semino, 2014).

En consecuencia, concluimos que los resultados indican una diferencia significativa en la realización de las vibrantes del ELE, ya que el número de ocurrencias difiere del esperado. En general, las vibrantes simples emergen con mayor frecuencia que las vibrantes múltiples. Además, observamos que la posición de coda final presenta una mayor variabilidad, lo que refleja la influencia significativa de los atrayentes asociados a la LM de los informantes.

De esta manera, la coda absoluta constituye un área en la que los atrayentes de ambas lenguas permanecen en competencia por un largo período. Por otro lado, en los demás contextos, la competencia entre la emergencia de las vibrantes simples y múltiples es menos evidente.

En español, es común la neutralización del fonema rótico en posición final (Fernández, 2007; Quilis, 2010), es decir, tanto la realización de la vibrante simple como de la múltiple son aceptables sin que haya una alteración en el significado de la palabra. En este sentido, presentamos el gráfico 4, que ilustra las realizaciones relativas al tipo fonotáctico de la coda absoluta.

Gráfico 4 - Número de incidencias en posición de coda final.



Fuente: Autor (2024).

Los datos indican que, en el contexto de la interfonología PB-ELE, la posición de coda final presenta una variación marcada, con diferentes realizaciones emergiendo, así, dialogando con Mesquita Neto (2018, 2020). Se analizaron un total de 110 (ciento diez) tokens en posición final, de los cuales 26 (veintiséis) presentaron fricativas, 14 (catorce) elisiones, 42 (cuarenta y dos) vibrantes simples y 28 (veintiocho) vibrantes múltiples. Los resultados señalan diferencias significativas entre los valores analizados, con la vibrante simple liderando la emergencia, también en este contexto fonotáctico, como se evidencia en el gráfico 4. Se observa una aparente competencia entre los atrayentes asociados a las realizaciones fricativa y vibrante múltiple, ya que los resultados son cercanos, pero inferiores a los observados en la vibrante simple. Finalmente, la elisión emerge como el patrón menos utilizado en la posición de coda absoluta por parte de los participantes de esta investigación.

Los datos revelan una tendencia marcada hacia la emergencia de la vibrante simple en comparación con la múltiple, corroborada por el análisis estadístico. Se refuerza que la vibrante simple presenta un patrón de emergencia más robusto, como se evidencia en diversas investigaciones sobre la interlengua PB-ELE, como las de Oliveira (2006) y Silva (2007) y Duarte e Mesquita Neto (2020).

Por otro lado, Carvalho (2004), Silva (2007) y Gomes (2013) señalan una tendencia a un Índice de Realización No Estándar (IRNE) más elevado en contextos en los que el rotacismo es una vibrante múltiple, como se observó en este estudio. Sin embargo, también se verificó que, en posición final, donde la vibrante se neutraliza, también hay un IRNE elevado, caracterizado por las realizaciones fricativas y de elisión.

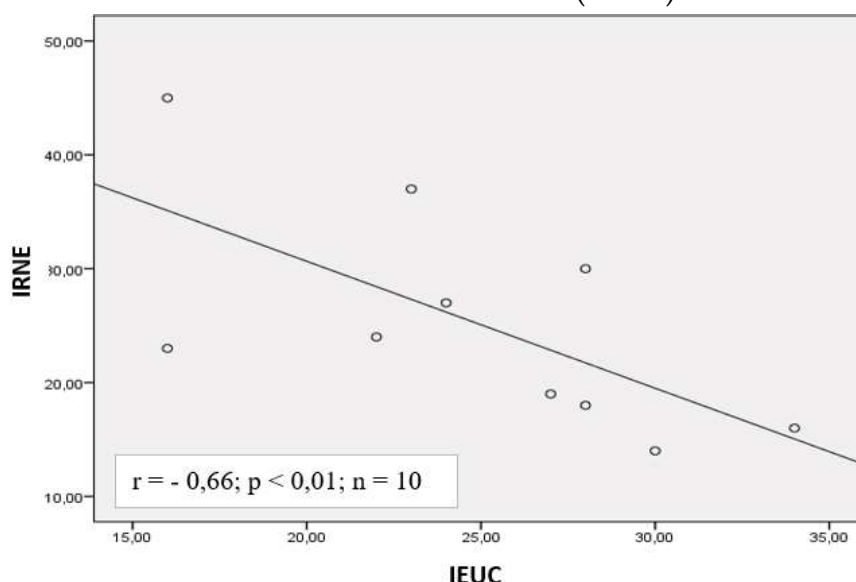
En cuanto al tipo fonotáctico, el *r* predomina en todos los contextos. Hay una competencia más intensa en contextos relacionados con la vibrante múltiple. En los contextos asociados con la realización de la vibrante simple, la posición tautosilábica es la menos susceptible a la variación. En el tipo fonotáctico <n, l, s> + vibrante, hay una fuerte competencia entre los atrayentes (vibrantes simples y múltiples). En posición de inicio, el atrayente asociado a la realización de la vibrante múltiple es significativamente más fuerte. En posición de coda absoluta, se observa un mayor número de elisiones y/o fricativas. Por último, la emergencia de la vibrante simple es mayor incluso en el contexto de la vibrante múltiple intervocálica, marcada ortográficamente como <rr>.

En cuanto a la frecuencia de ocurrencia, dividimos los diversos ítems léxicos analizados en dos grupos: alta y baja frecuencia. Los resultados del análisis de los datos de emergencia de las vibrantes indican una tendencia similar en la emergencia de las vibrantes simples en ambos grupos. Además, hay una mayor tendencia hacia la emergencia indebida de fricativas y elisiones en palabras de

alta frecuencia, sin embargo, el análisis estadístico no reporta diferencias significativas en este conjunto de datos ($\chi^2(1) = 0,3$; $p = 0,61$). Debido al resultado, optamos por reportar brevemente estos datos en este párrafo.

Finalmente, abordamos la experiencia de uso. Para ello, desarrollamos un Índice de Experiencia de Uso en el Cuestionario (IEUC), cuantificado a partir de algunas respuestas proporcionadas. El IEUC busca representar cuantitativamente el uso del ELE por parte de los informantes, tanto en entornos formales como informales. Se obtiene mediante la cuantificación del cuestionario y la suma total de las respuestas, lo que permite configurar a los informantes sobre su mayor o menor utilización del ELE. A continuación, en el gráfico 5, presentamos la correlación entre el IRNE y el IEUC.

Gráfico 5 - Índice de Realización No Estándar (IRNE) x Índice de Experiencia de Uso en el Cuestionario (IEUC)



Fuente: Autor (2024).

Al examinar el gráfico 5, observamos una correlación entre las variables IRNE e IEUC. Esta relación es negativa, lo que indica que el aumento de IRNE está asociado a la disminución de IEUC. El análisis estadístico revela una correlación negativa significativa de magnitud moderada desde el punto de vista de la experiencia de uso individual.

Los informantes con mayor IEUC son aquellos con menor IRNE. En orden creciente de IRNE, tenemos: L2 – L1 – L4 – M4 – L3 – M5 – M3 – L5 – M2 – M1. Al relacionar IEUC con los informantes, obtenemos los siguientes resultados: L1 (34), L2 (30), L3 (28), L4 (28), L5 (24), M1 (16), M2 (23), M3 (22), M4 (27) y M5 (16). El valor entre paréntesis representa la suma cuantificada de IEUC de cada informante. Esperábamos que los informantes L1, L2, L3, L4 y L5 mostraran los

menores IRNE, dado que forman parte del grupo de alta experiencia de uso, mientras que los demás están incluidos en el grupo de baja experiencia, por lo tanto, esperábamos que presentaran los mayores IRNE.

Observamos que, dentro del grupo de alta experiencia de uso, el informante L5 es aquel que más se distancia en la relación IRNE x IEUC. Los informantes L2 y L1 muestran resultados bastante cercanos. En relación con el grupo de baja experiencia, observamos que M4 presenta un IRNE menor que L3, por ejemplo, lo que difiere de las expectativas. Los datos indican que, aunque el análisis estadístico ha mostrado claramente la correlación negativa entre IRNE y IEUC, existen excepciones que solo el análisis cualitativo, realizado previamente, puede detectar. A continuación, presentamos nuestras conclusiones.

Conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo general analizar la realización de las vibrantes por parte de profesores potiguareños de español. Los objetivos específicos fueron: a) investigar si la experiencia de uso de la lengua oral influye en la interfonología del PB - ELE; b) examinar cómo la frecuencia de ocurrencia interfiere en la emergencia de las vibrantes; y c) identificar en qué contextos fonotácticos hay una mayor influencia de la lengua materna.

Partimos de la siguiente pregunta problema: ¿Cómo la frecuencia de ocurrencia, la experiencia de uso y los contextos fonotácticos influyen en la emergencia de las vibrantes en profesores potiguareños del español? Nuestra hipótesis básica es que la emergencia de las vibrantes, en el contexto de la interfonología PB-ELE, ocurre en función de la influencia de la experiencia de uso del ELE y de la lengua materna. Por lo tanto, la posición de coda será aquella que presente la mayor variabilidad, dado que es la posición que ofrece más posibilidades en el PB.

Nuestra hipótesis fue parcialmente confirmada, considerando que la posición de coda absoluta es el contexto fonotáctico con mayor variabilidad, debido a la actuación más robusta del atrayente profundo asociado al PB. Sin embargo, otros contextos fonotácticos asociados a la realización de la vibrante múltiple también presentan competencia, como el intervocálico. En cuanto a la experiencia de uso de los informantes, el grupo de baja experiencia produjo con más frecuencia sonidos que diferían de la realización estándar de la gramática fonológica del español. No obstante, los datos estadísticos revelan solo una diferencia no significativa entre los grupos.

Al analizar la correlación entre el Índice de Realización No Estándar y el Índice de Experiencia de Uso en el Cuestionario, observamos una correlación negativa, indicando que cuanto mayor es el IEUC, menor sería el IRNE de los

informantes analizados en este estudio. Sin embargo, es crucial destacar que esta correlación no es lineal, ya que los informantes con mayor o menor IEUC pueden comportarse de manera distinta en situaciones específicas. Estos resultados resaltan la necesidad de un análisis más profundo de la variable individual en futuros estudios.

Aunque el enfoque del trabajo está en los profesores, consideramos que los resultados aquí presentados son relevantes para todos aquellos que deseen profundizar en sus estudios interfonológicos de las vibrantes en la interfonología PB-ELE, ya sean profesores, estudiantes o investigadores. Además, un entendimiento detallado de las reglas de la gramática fonológica de nuestra LM y de la LE nos permite tener menos posibilidades de realizaciones no estándar de la segunda lengua. Para finalizar, concluimos que el detalle fonético del PB debe ser observado como un elemento importante en la construcción de la fonología del ELE de los profesores brasileños, esperando que este trabajo sirva de base para nuevas investigaciones en esta área.

Referencias

ALVARENGA, Estelbina. *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. 5ª ed. A4 Asunción: Diseños. 2014.

BARBOZA, Clerton Luiz. *Efeitos da palatalização das oclusivas alveolares do português brasileiro no percurso de construção da fonologia do inglês língua estrangeira*. Tese de Doutorado em Linguística. PPGL/UFC, Fortaleza, 2013. Disponible en: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8225> Accedido el: 30 de abril de 2018.

BLANK, C.; MOTTA-AVILA, C. O sistema vocálico do Espanhol. In: Ubiratã kickhofel Alves; Susiele Machry da Silva; Luciene Bassols Brisolara; Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert. (Org.). *Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras: Subsídios para o Ensino*. 1ed. Campinas: Pontes, 2020, v. 1, p. 125-158

BOERSMA, Paul, WEENIK, David. *Praat: doing phonetics by computer*. Version 5.1.43. Disponible en: <http://www.praat.org>. 2012

BRANDÃO, Luciana Rodrigues. *Yo hablo. Pero... ¿Quién corrige?: A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. PPGLA/UNICAMP, Campinas, 2003. Disponible en: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/280441> Accedido el: 22 de Agosto de 2023.

BRISOLARA, Luciene; SEMINO, Maria. *¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños: Ejercicios prácticos*. Campinas: Pontes Editores. 2014.

BYBEE, Joan. *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

BYBEE, Joan. Usage-based grammar and second language acquisition. In: ROBINSON, Peter; ELLIS, Nick C. *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New York: Routledge, 2008. p. 216-236.

CARVALHO, Kelly Cristiane. *Descrição fonético-acústica das vibrantes no português e no espanhol*. Tese de Doutorado em Letras. PPGL/UNESP, Assis, 2004. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_855ba7d53e75736173606d2cdb33ef1a Acessado em: 10 de março de 2024.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Descartando fonemas: a representação mental na fonologia de uso. In: HORA, Dermeval da; COLLISCHON, Gisela. *Teoria linguística: fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 200-231.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais. Fonologia probabilística: estudos de casos do português brasileiro. *Lingua(gem)*, Macapá, v. 2, n. 2, p. 223-248, 2005. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/thaiscristofaro/2005_ART_Fonologia%20Probabil%C3%ADstica:%20Estudos%20de%20Caso%20do%20portugu%C3%AAs%20brasileiro.pdf Acessado em: 20 de agosto de 2018.

CRISTÓFARO-SILVA, Thais; GOMES, Christina. Representações múltiplas e organização do componente linguístico. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2004, p. 147-177. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/7733/0> Acessado em: 20 de agosto de 2018.

DUARTE, M. R.; MESQUITA NETO, J. R. A construção da vibrante múltipla, em palavras cognatas, por estudantes brasileiros de espanhol. *Revista Sítio Novo*, v. 04, p. 188-203, 2020. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/592> Acessado em: 14 de março de 2024.

FERNÁNDEZ, Juana. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/libros. 2007.

GOMES, Aline Silva. *A vibrante múltipla espanhola em aprendentes de Espanhol como língua estrangeira na Bahia e em São Paulo: uma abordagem sociolinguística*. Dissertação de Mestrado em Estudo de Linguagens. PPGE/UNEB, Salvador, 2013. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/495de684-417d-4826-a56c-d0b05bea527d> Acessado em: 16 de abril de 2024.

JOHNSON, Keith; MULLENNIX, John W. Complex representations used in speech processing: overview of the book. In: JOHNSON, K.; MULLENNIX, J. W. (Ed.). *Talker variability in speech perception*. San Diego: Academic Press, 1997. p. 1-8.

MESQUITA NETO, J. R. *Interfonologia dos róticos na realização de professores de espanhol como língua estrangeira: uma visão multirepresentacional*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem. PPGL/UERN, Mossoró, 2018. Disponível em: [https://www.uern.br/controladepaginas/ppcl-discentes-turma-2016/arquivos/4064jose_rodrigues_interfonologia_dos_roticos_\(...\).pdf](https://www.uern.br/controladepaginas/ppcl-discentes-turma-2016/arquivos/4064jose_rodrigues_interfonologia_dos_roticos_(...).pdf) Acessado em: 30 de abril de 2024.

MESQUITA NETO, J. R. Os róticos do espanhol em posição de coda: uma análise da realização de falantes brasileiros futuros professores. *Revista CBTECLE*, v. 1, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTecLE/article/view/207> Acessado em: 12 de março de 2024.

MOTA, Jacyra. Aspectos fônicos do Nordeste a partir de dados do ALiB. In.: LOPES, N. S.; FARIAS ARAÚJO, S. S.; FREITAG, R. M. *A fala nordestina: entre a sociolinguística e a dialetologia*. São Paulo: Blucher, 2016, p. 59-73

OLIVEIRA, Carolina Cardoso. *Aquisição das consoantes róticas no português brasileiro e no espanhol: um estudo comparativo*. Tese de Doutorado em Letras. PPGL/PUCRS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/1960> Acessado em: 12 de janeiro de 2024.

PIERREHUMBERT, Janet B. Exemplar dynamics: word frequency, lenition and contrast. In: BYBEE, Joan; HOPPER, Paul (Comp.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001. p. 137-158.

QUILIS, Antonio. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arco Libros. 2010.

SILVA, Kátia Cilene. *Ensino-Aprendizagem do espanhol: O uso interlinguístico das vibrantes*. Dissertação de Mestrado em Linguística. PPGL/UFC, Fortaleza, 2007. Disponible em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8769> Accedido el: 20 de diciembre de 2023.



EFEITOS DA IDEOLOGIA E DO IMAGINÁRIO NOS MODOS DE DIZER A AMÉRICA LATINA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA ESPANHOLA

Flávia Farias de Oliveira¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina em livros didáticos de Espanhol como Língua Estrangeira. Dessa forma, almejamos contribuir com as reflexões que discutem acerca das formas de tratamento da Língua Espanhola (LE) e da América Latina (AL) na educação em línguas de modo a romper com possíveis silenciamentos da LE e da AL. Utilizamos como *corpus* de análise o livro didático *Sentidos en Lengua Española* (2016) para ilustrar possibilidades de gestos didático-pedagógicos que visibilizam os territórios e sujeitos latino-americanos. Para analisar esse funcionamento da linguagem e seu caráter didático-metodológico, recorreremos aos princípios teóricos da Análise do Discurso Materialista, fundamentalmente em Eni Orlandi (2012) e Michel Pêcheux (2009), e dos Estudos Culturais, principalmente, Walter Mignolo (2008) e Fernando Garcés (2007).

Palavras-chave: Espanhol; Livro didático; Imaginário; Ideologia; Decolonialidade.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el atravesamiento de la ideología en la construcción del imaginario sobre América Latina en libros didácticos de Español como Lengua Extranjera. De esa forma, esperamos contribuir con las reflexiones que discuten acerca de las formas de tratamiento de la Lengua Española (LE) y de América Latina (AL). Hemos utilizado como *corpus* de análisis el libro didáctico *Sentidos en Lengua Española* (2016) para mostrar posibilidades de gestos didácticos-pedagógicos que les dan visibilidad al territorio y a los sujetos latinoamericanos. Para analizar ese funcionamiento del lenguaje y su carácter didáctico-metodológico, hemos recurrido a los principios teóricos del Análisis del Discurso Materialista, fundamentalmente, a Eni Orlandi (2012) y Michel Pêcheux (2009), y a los Estudios Culturales, principalmente, Walter Mignolo (2008) y Fernando Garcés (2007).

Palabras clave: Español; Libro Didáctico; Imaginario; Ideología; Decolonialidad.

¹ Doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: flavia.fariasoliveira@ufrpe.br.

1. Introdução

Como leitura de uma experiência construída pela prática docente, tenho observado que a forma como os países de língua espanhola (LE) na América Latina (AL) chega aos brasileiros faz com que se construa um imaginário que homogeneíza a AL, produzindo silêncios sobre sua diversidade e efeitos acerca do modo como a língua espanhola é tratada em livros didáticos (LD) de LE. Há questões tecidas, no âmbito da ideologia, que fazem com que uns países encontrem nesses materiais didáticos um maior espaço de dizer e com que outros sejam silenciados.

Ademais, a proximidade linguística entre o português e o espanhol se soma a essa questão para fortalecer o imaginário de que o brasileiro não precisa estudar espanhol nem conhecer a pluralidade e a diversidade² dos países que falam essa língua. Assim, a singularidade da língua espanhola para os brasileiros, da qual fala Celada (2002), não se inscreve nesse imaginário. Além desses fatores, as políticas públicas brasileiras para o ensino exercem um papel crucial na ratificação desse imaginário. A escola e o livro didático, como lugares de materialização dessas políticas, são espaços nos quais imaginários podem ser construídos, desconstruídos ou ratificados. Por isso, o Estado exerce um importante papel na forma como interpretamos a região cujo espanhol é a língua predominante, isto é, na América Latina.

Isto posto, acreditamos que a recorrência de visões estereotipadas sobre a América Latina, tal como foi possível observar a partir de uma primeira análise ainda empírica, é resultado da forma como os livros didáticos têm tratado essa região. É importante salientar que esse material didático, sobre o qual falaremos melhor mais adiante, está presente de maneira recorrente, no processo de educação em línguas estrangeiras, ocupando lugar de autoridade e legitimidade dos saberes. Portanto, suas produções discursivas reverberam, como efeito da ideologia, e se inscrevem no imaginário dos estudantes sobre a noção do que é a América Latina e sobre a própria língua espanhola.

Tomando como ponto de partida essa observação inicial e a hipótese dela decorrente, construímos este trabalho buscando analisar o atravessamento da ideologia na construção do imaginário sobre a América Latina em livros didáticos de língua espanhola aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), colaborando, assim, com as discussões que visam à resignificação do modo como a América Latina e a língua espanhola têm sido tratadas no processo de educação em línguas estrangeiras.

Esta reflexão contribui para a construção de um olhar mais descentralizado e diverso sobre a AL e, conseqüentemente, sobre a LE. Ademais, entendemos que

² Neste trabalho, entendemos que pluralidade se refere à quantidade; diversidade se refere à constituição social e cultural.

se faz necessário refletir acerca do modo como a ideologia atua sobre a noção de América Latina e se inscreve no imaginário dos estudantes porque estamos falando de uma região composta por 19 países cuja língua oficial é o espanhol, ou seja, uma região de ampla diversidade social e cultural que possui convergências com o Brasil, que também é um país latino-americano. Compreender essas convergências cobra um olhar para esse território que vai além dos estereótipos e que respeita sua heterogeneidade. Esse olhar favorece uma maior integração entre os povos latino-americanos, incluindo o brasileiro, e, no que se refere à educação em línguas, contribui para um processo em que os estudantes possam inscrever-se nas redes discursivas que se materializam em língua espanhola.

Para tecitura deste artigo, recorreremos aos aportes teóricos da Análise do Discurso materialista (AD), com base principalmente em Michel Pêcheux (2009) e Eni Orlandi (2012). Na construção de um caminho para compreensão dos modos de tratamento da América Latina em livros didáticos de língua espanhola, compreendemos a importância de se entender, sob o escopo da AD, as noções de imaginário e ideologia para dialogar com as contribuições dos Estudos Culturais e, assim, compreender suas implicações nas políticas linguísticas que orientam a construção de livros didáticos no Brasil.

Visando compreender os processos coloniais que atravessam a urdidura de livros didáticos, recorreremos às teorias decoloniais, apoiando-nos fundamentalmente em Aníbal Quijano (1992), Walter Dignolo (2008), Homi Bhabha (1994) e Edward Said (2007). Enfatizamos a importância dos Estudos Culturais por nos auxiliarem a pensar sobre a atitude decolonial, que se apresenta, neste artigo, como um necessário gesto de ruptura com lugares hegemônicos presentes em livros didáticos de ELE que, de alguma forma, podem silenciar a AL.

2. Relações coloniais e as políticas linguísticas: efeitos da ideologia e do imaginário

Iniciamos este tópico buscando compreender melhor a noção de imaginário. Para tanto, retomamos o postulado de Orlandi (2012) sobre formações imaginárias, pois entendemos que os discursos se constituem a partir de relações de sentidos e forças que constroem imaginário sobre o que se diz. Nas relações de sentido, todo discurso comporta outros dizeres já ditos, imaginados ou possíveis. Já as relações de força correspondem a um “lugar a partir do qual fala o sujeito e é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2012, p. 39). Essas relações, por sua vez, inscrevem-se em formações imaginárias. Logo, a imagem que criamos dos sujeitos-indivíduos e dos lugares empíricos que ocupam na sociedade é o que está presente no discurso, ou seja, é a maneira como representamos ou projetamos esses sujeitos e lugares no discurso que resulta em um imaginário, o qual se tece envolvido por relações de sentidos e forças.

Orlandi (2012, p. 42) afirma também que “o imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem”. Sendo assim, as imagens construídas sobre os sujeitos se constituem a partir da relação entre o simbólico e o político. Por isso, esperamos que um sujeito “x” produza sempre o mesmo tipo de discurso, entretanto sabemos que pode haver mudanças e que esse sujeito “x” pode produzir discursos diferentes daqueles imaginados/esperados. Dessa forma, podemos afirmar que os sentidos são fluídos, ainda que possuam uma relativa estabilidade, e que não residem nas palavras nem nos sujeitos dos discursos, uma vez que são fruto do funcionamento da linguagem. Assim compreendemos melhor os condicionamentos que o imaginário produz e que nos leva a homogeneizar discursividades sob um efeito de evidência dos sentidos e dos sujeitos.

Tais processos acontecem como mecanismo da ideologia, a qual está presente em gestos de interpretação e produção de sentidos. Como dito anteriormente, o efeito de evidência atua como se os sentidos existissem desde sempre, como uma *já-lá*. Esse efeito acontece sob o prisma da ideologia, a qual guiará os modos de interpretação evidenciando alguns sentidos possíveis e silenciando outros. Por isso, através do trabalho da ideologia, os sujeitos constroem imaginários sobre o que se diz e sobre quem diz. Dessa forma, entendemos que não existe realidade sem formações imaginárias resultantes, invariavelmente, do trabalho da ideologia.

Ao analisar livros didáticos de Espanhol como *Língua Estrangeira (ELE)* e concentrar nosso foco no tratamento da América Latina, podemos observar o mecanismo de funcionamento do imaginário e da ideologia. Nesta análise, foi possível identificar inicialmente um atravessamento ideológico vinculado a um modo colonialista de compreender a AL. Esse atravessamento pôde ser reconhecido no imaginário sobre esse território nas discursividades sobre a AL presentes nos LD adotados como *corpus* nesta pesquisa.

Uma vez identificado o referido atravessamento ideológico, entendemos a importância de recorrer aos postulados dos Estudos Culturais porque nos auxiliam a compreender a construção de possíveis gestos de colonialidade e decolonialidade que tenham repercussão na edição de livros didáticos de ELE.

O currículo brasileiro, na atualidade, tem se filiado ideologicamente a políticas públicas neoliberais que fortalecem seu vínculo com os EUA. Essa filiação tem repercutido nas políticas linguísticas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz apenas a língua inglesa como componente curricular obrigatório na Área de Linguagens e suas Tecnologias, no que se refere às línguas estrangeiras. Temos, então, um currículo monolíngue e, por isso, entendemos que esse é um gesto de colonialidade, já que a língua inglesa se vincula a uma materialidade simbólica que representa lugares de poder político e econômico em nossa contemporaneidade.

Esse modo de pensar as políticas linguísticas brasileiras produz efeitos nos modos de dizer de AL, pois uma vez que se privilegia o ensino de uma língua franca vinculada a países hegemônicos, colabora-se para a construção de um imaginário que desprestigia as línguas e países que estão à margem de um lugar hegemônico social, econômica e politicamente. Isto impactará na forma como a AL é tratada nos LD e demonstra como nós, brasileiros, nos relacionamos com a América Latina.

A partir do identificado empiricamente em livros didáticos de ELE produzidos por editoras europeias, sobretudo, o Estado espanhol segue designando o que é ser latino-americano e, dessa forma, silenciando identidades latino-americanas. Muitos latino-americanos aprendem, interpelados pelo discurso colonial, que são a imagem dos espanhóis. Nós, brasileiros, terminamos por incorporar esse imaginário e passamos a ver nossos vizinhos latinos sob o olhar dos espanhóis e esperamos encontrar neles os padrões europeus. O fato de a língua espanhola ser comum a essa região, de também estarmos atravessados pelo discurso colonial e interpelados por uma noção de língua homogênea corrobora para que vejamos esses países sob o prisma da unidade, apagando as diferenças estruturantes que os constituem.

Walter Mignolo (2008, p. 10) afirma que o colonialismo “es la cara invisible de la modernidad”, porém, em contrapartida, também cobra uma atitude decolonial que busque promover uma real independência entre países e lugares sociais subalternizados. Compreendemos a noção de decolonialismo a partir das teorias pós-coloniais cujo fundamento principal reside em questionar as relações de independência/dependência dos países latino-americanos.

Uma das questões referentes à atitude decolonial é o controle do conhecimento e as determinações dos lugares de fala, isto é, quem possui legitimidade para enunciar sobre a língua espanhola. Pelo viés do *pan-hispanismo*³, seguem-se produzindo “centros de saber/dizer” sobre a língua e seu ensino. Sabemos, consoantes com Mignolo (2008), que a língua é uma das esferas “disciplinares” que legitima quem pode enunciar sobre as demais esferas da vida em sociedade. Segundo Said (2007), é possível analisar as relações de colonialismo a partir do campo linguístico-discursivo, por meio da relação entre linguagem e as formas

³ Conforme Fanjul (2011), o termo *pan-hispanismo* se filia à noção de *policentrismo*. Ambas as perspectivas apresentam um caráter descentralizador da língua espanhola por reconhecerem a inexistência de um centro único de padronização para este idioma. No entanto, não questionam quais são os elementos que definem um centro. O termo *pan-hispanismo* deriva da palavra *Hispania*, fato que indica ainda uma necessidade de manter um lugar de referência, e este lugar é a Espanha. Esse lugar de referência se estende para além da nomenclatura, já que instituições espanholas como a Real Academia Española (RAE) seguem orientando diretrizes sobre este idioma. Fanjul (2011, p. 314) afirma que esse gesto sinaliza que há uma “unidade na diversidade” fazendo com que, apesar do reconhecimento de que não existe um único centro, a Espanha permanece no papel de regulamentação do que pode ser dito sobre a língua espanhola.

de conhecimento. Observamos, como demonstraremos, a manutenção, em alguns livros didáticos de ELE, de práticas coloniais que determinam o quê e como um lugar social fala sobre o outro. Através do *pan-hispanismo* – perspectiva que não se desvincula da ideia de centros de referência, como discutimos anteriormente – ainda se produzem “centros de saber/dizer” sobre a língua espanhola e sobre a América Latina.

Em alguns LD de língua espanhola, através da reprodução de relações coloniais, a centralidade em uma perspectiva eurocêntrica não permite que sujeitos latino-americanos, reiteradamente silenciados, consigam falar sobre si próprios e inscrever-se na memória discursiva sobre a língua Espanhola. Consequentemente, nesse movimento, tampouco os sujeitos/estudantes dessa língua conseguirão inscrever-se nas discursividades que se produzem nesses espaços. Dessa forma, constrói-se um imaginário, a partir do conceito de pan-hispanismo, de uma identidade latino-americana homogênea.

Se entendemos que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica um processo de encontros, embates, estranhamentos e identificações com um espaço novo e distinto daquele que marca a filiação identitária e ideológica do aprendiz, não podemos homogeneizar esse processo. É preciso entender que o livro didático pode ser um espaço de resistência e de existência de vozes latino-americanas silenciadas sob efeito de um atual funcionamento da colonialidade.

Conforme os aportes teóricos do Estudos Culturais, a América Latina ainda vive sob os efeitos do imperialismo, travestido em uma colonialidade moderna, dentro do âmbito acadêmico. Os latino-americanos têm vivido um novo modelo de colonização que se fundamenta no seu silenciamento, que chamaremos aqui de constitutivo⁴, nos termos de Orlandi (2007). Pois, esse silenciar reforça o lugar do imperialismo europeu, inclusive em materiais didáticos, lugar onde se deveria fomentar a desconstrução dessa centralidade. Se um dizer está ausente, significa que outro está presente, e esse outro é aquele que atualiza, na nossa contemporaneidade e em nosso sistema de ensino, através dos LD, as formas de colonização.

O *boom* da globalização, que conhecemos em princípios do século XXI, trouxe consigo um ideal de ruptura com as fronteiras. Apresentava-se uma ideia de mundo integrado no qual as polarizações entre o Oriente e o Ocidente, Norte e Sul, ricos e pobres não mais existiriam em favor dos intercâmbios transculturais. No entanto, os efeitos da globalização têm se estabelecido justamente de maneira contrária ao propósito inicial e se configuram como efeitos de uma colonialidade moderna. Os centros hegemônicos, por razões comerciais, políticas e ideológicas, têm determinado um modo de tratamento dos países colonizados que os

⁴ O silêncio constitutivo “representa a política do silêncio como efeito de discurso que instala o implícito: se diz “x” para não (deixar) dizer “y”, este sendo o sentido a se descartar do dito” (ORLANDI, 2007, p. 73).

mantém subalternizados e subservientes, negando o princípio de integração esperado em um mundo globalizado. Sendo assim, segundo Coronil (2005), apesar do discurso sobre pluralidade e integração, mantém-se a unidade, a concentração de poder nas “mãos” dos colonizadores modernos (embora antigos), a saber: Europa e Estados Unidos. Por conseguinte, surgem novas formas de dominação/colonização que pouco alteram a configuração geopolítica mundial e que reverberam em uma “colonialidade linguística” (Garcés, 2007).

Fernando Garcés (2007), ao discorrer sobre colonialidade linguística, discute sobre a força da língua dos colonizadores que impactou idiomas indígenas no território hoje compreendido como latino-americano. Línguas como o quíchua, o náhuatl, aimará, dentre outros resistem ainda em países sul e centro-americanos, embora ainda sejam vistas como línguas subalternas. Com isso, entendemos que o processo de colonização resulta também na colonização do dizer. De acordo com Garcés (2007, p. 227), “la palabra de un quechua-parlante, por ejemplo, aunque se exprese en castellano, siempre será menos valorada que la palabra de un hispanohablante” (2007, p. 227), ou seja, as questões referentes à língua estão diretamente vinculadas a questões sociais onde os lugares de dizer estão definidos e organizados conforme o lugar social que as pessoas ocupam. A língua reflete a forma como a sociedade se organiza e se divide. A língua reflete imaginários sobre os povos e as formações ideológicas que os constituem.

A ausência de países latino-americanos em livros didáticos de ELE é resultado de um imaginário fundado sob bases coloniais. Nesse cenário, observamos ainda que não são todos os latino-americanos que encontram, nos livros didáticos, um lugar de dizer. E isso se deve ao lugar social que ocupam nas relações que o Brasil mantém com a América Latina. Isto se deve ao fato de que a relação entre o Brasil e os países latino-americanos hispânicos é uma relação frágil e pouco significativa porque a AL não é conveniente política e economicamente para as políticas públicas brasileiras.

Isto posto, de acordo com a noção de colonialidade linguística definida por Garcés (2007), os centros hegemônicos determinam quem pode enunciar, o quê e em qual língua. Mignolo (2008, p. 12) trata estas questões dentro do que ele chama de “derecho de enunciación en la esfera disciplinar”. Conforme o autor, “las esferas disciplinares de las sociedades europeas occidentales e imperiales, se auto-asignaron el papel de jueces y evaluadores de todas las enunciaciones disciplinares posibles que, por cierto, quedaron relegadas a las esferas disciplinares europeas”. Mignolo traduziu a maneira como temos identificado o tratamento em torno da América Latina em nosso sistema de ensino, com ênfase no que se refere à edição de livros didáticos.

Pensando na esfera disciplinar e no direito à enunciação, observamos que alguns países latino-americanos se encontram numa posição marginal em alguns

livros didáticos de ELE, porque esse é um dos efeitos da globalização, a qual tem sua origem no estabelecimento de relações comerciais e políticas com e entre países. Nessa conjuntura, a América Latina “conquista” direito de enunciação nas esferas disciplinares. Porém, dentro da AL não são todos os países que estão autorizados a enunciar, como Bolívia e Venezuela, por exemplo. Existem países que são silenciados ou tratados conforme uma presença-ausência, como por exemplo os centro-americanos que estão pouco presentes nos livros didáticos e, quando presentes, frequentemente são sujeitos de outras nacionalidades que falam por e sobre eles.

Mantém-se, nessa perspectiva, mesmo na relação entre colonizados, “el ejercicio del poder colonial a través del discurso” (Bhabha, 1994, p. 86) determinando de que maneira essa presença acontecerá. Dentro do que se entende por América Latina, uns países estão mais autorizados a falar que outros. Essa autorização é conferida com base posições comerciais e políticas de maior ou menor prestígio.

O mundo vivencia, atualmente, um crescente aumento de posicionamentos conservadores e neoliberais dentro da educação. Esse fato torna mais difícil o trabalho docente numa perspectiva decolonial, mas não o torna impossível. A globalização não integrou os povos como se esperava, porém, facilitou alguns aspectos, como o acesso a um maior número de informações e bens culturais através das tecnologias. A informação e a tecnologia podem e devem ser usadas na desconstrução de práticas sociais e educacionais as quais reproduzem modelos de sociedade que não podem ser tolerados. Ademais, os avanços já conquistados, os conhecimentos construídos e as redes de pessoas que foram criadas são questões que uma política conservadora e neoliberal pode tentar colocar no lugar do esquecimento número dois, do qual fala Pêcheux. Contudo, as questões que se construíram de maneira sólida não cairão nesse lugar e farão suas vozes ecoarem para que modos de existir intoleráveis não sejam mais aceitos.

Por isso, interpretamos que silenciar países de língua espanhola na América Latina em livros didáticos de ELE é resultado de um processo histórico de silenciamento desses espaços e de seus sujeitos que redundando também nas políticas linguísticas, como uma política-prática monolíngue. Essas são implicações decorrentes de um alinhamento político-econômico no qual se produz um processo de silenciamento da diversidade.

Além disso, o monolinguismo invisibiliza as demais línguas estrangeiras, incluindo o espanhol, língua afetada também pelas relações internacionais que envolvem a política brasileira. Essa invisibilização torna a América Latina uma região pouco explorada ou desconhecida para a maioria dos brasileiros. Quando

conhecida, é vista através de imagens que tendem a repetir-se e, muitas vezes, configuram-se como estereótipo. Sabemos que a constituição de imagens sofre o atravessamento de uma ideologia inscrita em políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras, segundo as quais a LE e a América Latina não precisam ser estudados. Essas políticas, por sua vez, atendem a demandas que se constroem fundamentalmente com base em relações e acordos comerciais mantidos com países que estão sob a égide da hegemonia estadunidense e da língua inglesa. Dentro de um modelo de ensino que tem se estruturado com vistas a atender demandas mercadológicas e profissionais, a língua espanhola e tudo que fuja pragmaticamente a esse objetivo é tomado como desnecessário, secundário.

Apesar dos estereótipos que revestem modos de tratamento da América Latina, que tratam esse território sob o imaginário da homogeneidade no folclore, nas festas e comidas típicas, nos personagens midiáticos populares, no léxico etc., existem livros didáticos produzidos por editoras brasileiras e aprovados pelo (PNLD)⁵ que buscam romper com esse imaginário, consequentemente, com o *ranço colonial* e apresentam modos de tratamento da AL que visibilizam esse território respeitando sua diversidade e heterogeneidade constitutivas.

Em seguida, apresentaremos dois fragmentos de análise coletado na coleção *Sentidos en Lengua Española* (2016) para ilustrar exemplos de como é possível promover gestos decoloniais no processo de ensino e aprendizagem da língua espanhola, através da forma os LD tratam os territórios hispanofalantes.

3. Livro didático: espaço material e discursivo nos modos de dizer a América Latina

Antes de seguir com as análises, destacamos a importância de reflexão sobre o livro didático como *corpus* e por essa razão dedicaremos algumas linhas a essa discussão. Tomamos o livro didático como um dos lugares, no processo de educação em línguas, que pode contribuir para o silenciamento ou não da América Latina na formação de nossos estudantes. Por ser um “objeto simbólico e discursivo” (Sokolwicz, 2014) de presença constante nas salas de aula, muitas vezes, o livro didático é o único acesso que o estudante tem a um universo diferente daquele em que vive. Para muitos, o livro didático é o único caminho capaz de proporcionar a possibilidade de conhecer a América Latina, em um espectro que vá além daquele apresentado pelo universo midiático.

O livro didático é, enquanto linguagem, um espaço discursivo inacabado, que nunca dará conta do todo e que lida com a impossibilidade de dizer tudo. A

⁵ Referimo-nos ao edital PNLD 2016, que aprovou a coleção *Sentidos en Lengua Española* (2016), utilizada como *corpus* de análise neste artigo.

incompletude é constitutiva da linguagem e o livro didático é um espaço material e discursivo que se caracteriza por buscar organizar, de maneira linear, os saberes para fins didáticos, trabalhando a partir da relação entre as partes e o todo, e isso que pode produzir um efeito de unidade. Destacamos, entretanto, que a sistematização almejada pelos livros didáticos não pode resultar no fechamento do sentido. É preciso trabalhar conforme essa sistematização entendendo que a ideia de todo e completude é apenas um efeito e que, muitas vezes, pode produzir também silenciamentos.

Os LD ainda ocupam um espaço central nas salas de aula que os leva a assumir, frequentemente, um lugar de verdade, resultando em um imaginário de que seria possível reunir, nesses compêndios, todo o conhecimento necessário dentro de uma área do saber. São muitos os fatores que levam à constituição desse imaginário, que vão desde o lugar de autoridade que o discurso pedagógico possui até questões referentes ao lugar que os livros – não apenas os didáticos – ocupam em nossa sociedade. Em geral, o livro é um objeto presente nas casas, estantes e vidas daqueles que ocupam posições de privilégio social.

Todos esses processos reverberam no que Orlandi (1996) chama de discurso pedagógico, que se enquadra dentro do *discurso autoritário*, no qual sua forma-sujeito é ocupada, por exemplo, pela figura dos organismos públicos gestores da educação, da escola e do professor. Por ocupar o lugar do imperativo, o livro didático ganha legitimidade e se inscreve no imaginário sobre a educação em línguas sob o efeito de verdade. Mas, sabemos que “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2012, p. 21) e, por isso, entendemos que os sentidos produzidos sobre a América Latina, a partir de seu tratamento em um LD, são resultado de um efeito produzido a partir dos diálogos, que não são lineares, travados no campo pedagógico e inscritos em formações imaginárias que representam no discurso funcionamentos ideológicos. Dessa forma, silenciar ou não a América Latina é um gesto diretamente relacionado a esses processos.

Como sabemos, os LD são construídos com base em diretrizes teórico-metodológicas e legislativas tecidas conforme condições de produção que, por sua vez, estão atravessadas pela história dentro de um *processo discursivo-ideológico* (Pêcheux, [1975] 2009, p. 147). A compreensão desse processo nos permite olhar com maior atenção para o funcionamento dos discursos nos LD de espanhol que envolvem a América Latina. Assim, é possível identificar o funcionamento dos discursos produzidos no âmbito das políticas linguísticas e no campo teórico-metodológico sobre educação em línguas que se materializam nesse espaço simbólico e discursivo que é o livro didático.



Imagem 1 - Freitas; Costa (2016)



Imagem 2 - Freitas; Costa (2016)

Podemos ilustrar esse funcionamento discursivo a partir da análise de fragmentos do LD *Sentidos en Lengua Española* (2016). Nesta coleção didática, suas autoras convocam uma reflexão sobre o significado do dia 12 de outubro para os hispanofalantes, fomentando a leitura da pintura *Primer homenaje a Cristóbal Colón* (Imagem 1) e de cartazes para propaganda (Imagem 2) sobre o dia 12 de outubro. A presença desta pintura representa, neste artigo, um gesto de desconstrução de lugares hegemônicos no processo de educação em línguas, uma vez que suscita, a partir da discussão sobre interculturalidade, um olhar que revisita a história da América Latina a partir do lugar do colonizado. Dessa forma, o 12 de outubro, celebrado em muitos países como o dia da descoberta da América Latina, é ressignificado. Esse processo de revisão é ratificado através da leitura dos cartazes propagandísticos, nos quais o respeito à diversidade e à pluralidade cultural dos povos latino-americanos são os temas exaltados nesta data, em detrimento ao significado que remete ao colonizador espanhol e à ideia de descoberta. A América Latina é dita nestes três textos por latino-americanos, ou seja, o sujeito-enunciador é latino-americano e fala de sua região sob um olhar que não está subalternizado.

Temos nesta obra um exemplo de que é possível distanciar-se de modos de dizer a América Latina que reforçam imaginários marcados por estereótipos que silenciam a história dessa região, uma vez que reproduzem apenas a versão contada pelos colonizadores. Além disso, também mostra que é possível destacar a heterogeneidade dos povos que constituem esse território. O atravessamento

ideológico, neste LD, está marcado por um intento decolonial e, assim, inscreve novos e necessários imaginários nos discursos sobre a América Latina.

Ainda no LD *Sentidos en Lengua Española* (2016), temos uma proposta de atividade (imagem 3) que explora um cartaz referente à educação intercultural bilíngue, apresentando-a como uma forma de preservação da identidade. A atividade 3 (imagem 4) traz como exemplo dessa diversidade um mapa que mostra regiões onde se falam línguas indígenas no Peru.



Imagem 3 - Freitas; Costa (2016)

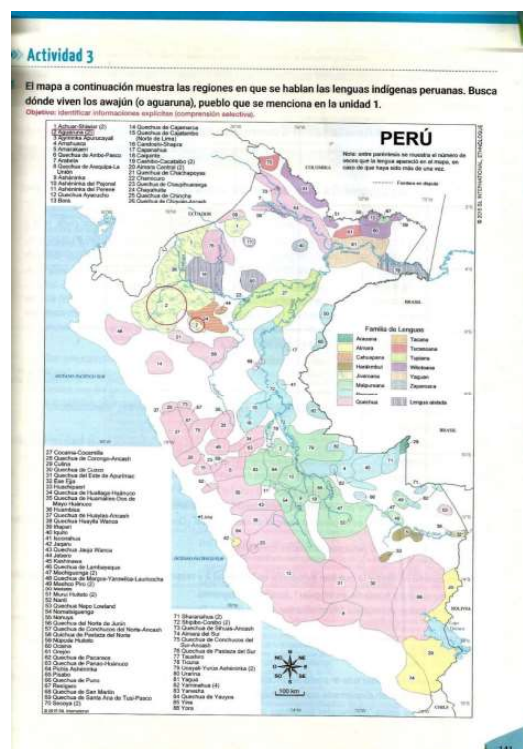


Imagem 4 - Freitas; Costa (2016)

Interpretamos a presença de um mapa sobre línguas indígenas como um gesto de respeito à voz dos povos latino-americanos. Sabemos que nem todas as vozes estarão presentes neste ou em qualquer outro livro didático porque nenhum LD dará conta do todo, como já dito. Uma maior pluralidade de vozes e, sobretudo, de discursos produzidos sobre elas rompem com o imaginário fundado no estereótipo e contemplem sua diversidade. Esse modo de dizer a AL representa um importante avanço na forma de entender a língua espanhola, a América Latina e, conseqüentemente, o processo de educação em línguas. Destacamos esse avanço porque os povos indígenas e suas línguas estiveram, historicamente, pouco presentes nos LD que se orientaram, durante muito tempo, conforme uma tradição escolar forjada sob bases teórico-metodológicas formalistas e instrumentais. Nesse lugar epistemológico, não há espaço para revisão de paradigmas e tampouco a compreensão de que o funcionamento da linguagem acontece atravessado por uma historicidade, formações imaginárias e ideológicas. Quando o

LD em questão trata a questão da interculturalidade pensando nos povos indígenas, evidencia-se um distanciamento dessa episteme e uma sinalização para uma ruptura decolonial.

O apagamento das dimensões históricas, imaginárias e ideológicas no modo de conceber a língua espanhola e os hispanofalantes não impede a aprendizagem desse idioma, mas certamente limita o processo de inscrição do sujeito-aprendiz nas redes discursivas que se estruturam em língua espanhola. Endossamos que aprender uma língua estrangeira significa tomar a palavra nessa língua outra. Tomar a palavra é um processo que vai além da adequação aos contextos de uso da língua e ao emprego adequado de suas estruturas morfossintáticas e fonético-fonológicas. A tomada da palavra cobra uma retomada das memórias discursivas, que farão com que o sujeito-aprendiz, interpelado ideologicamente, posicione-se e tome a palavra ocupando uma posição-sujeito.

A discussão sobre interculturalidade proposta no LD *Sentidos en Lengua Española* (2016) permite um trabalho em que as memórias discursivas que constituem a LE sejam discutidas e desenvolve um trabalho de conscientização dos sujeitos-estudantes sobre a língua espanhola, sobre os hispanofalantes e sobre o modo como os estudantes se relacionam com esse universo a partir de seus lugares sociais. Com essa perspectiva, também se contribui para que os sujeitos-estudantes reflitam sobre o modo como se relacionam com o *outro*, não apenas com o falante da língua espanhola, mas com o diferente, objetivando construir uma relação de respeito ao heterogêneo e à diversidade, já que funcionam como um duplo nesse processo de produção/construção de discursividades e, consequentemente, contribuem para o processo de inscrição subjetiva em uma língua estrangeira.

Considerações finais

Quando pensamos em uma educação libertadora que contribui para a formação de sujeitos críticos e autônomos, pensamos em pontes de diálogo. Na aula de língua espanhola, o livro didático pode ser um espaço para construção de pontes que não separam, mas que unem e integram ao permitir diálogos com o Outro⁶. Nesse gesto de alteridade, a América Latina mais presente nos livros didáticos é a América Latina centro-americana é aquela que não se limita ao cone sul das Américas, é aquela dos povos indígenas, é a dos povos afro-latino-americanos, é a América Latina que não é uma “cópia” de alguma cidade europeia, é a América Latina dita pelos próprios latino-americanos. À medida que essa América Latina, compreendida conforme sua heterogeneidade constitutiva, ocupa mais espaço nos livros didáticos, conseguimos identificar os silenciamentos e, no exercício da autonomia docente, podemos traçar estratégias didático-metodológicas para

⁶ Referimo-nos ao Outro para designar a posição-sujeito hispanofalante.

desconstruí-los, sempre conscientes que nem nós, sujeitos-professores, nem os livros didáticos serão completos, porque a incompletude nos é constitutiva – e é ela mesma o motor que instiga a pesquisa e o conhecimento.

Reconhecer essa incompletude já é um importante movimento decolonial, porque nos cobra saber que não é possível seguir operando com a ideia de domínio dessa materialidade simbólica indominável: a língua, porque ela não é apenas um conjunto de signos organizado uniformemente. Os atravessamentos de ordem política, histórica e ideológica, constitutivos de toda língua, não são domináveis porque estamos falando de aspectos vivos, que estão em constante processo de reconfiguração.

Compreender essa complexidade e rechaçar modos uniformizadores de tratar a língua espanhola permite reconhecer que o silenciar é significativo e produz efeitos. Logo, em um processo de ensino e aprendizagem que prime por uma educação que produza significados, os silenciamentos serão questionados. Para que os livros didáticos possam reconhecer a presença dos silêncios e questioná-los, é preciso que haja uma mudança de lugar epistemológico no que se refere ao ensino da língua espanhola. Como já dito, os livros didáticos, por sua vez, constituem-se a partir de discursos pedagógicos, jurídico-normativos e estão fortemente presentes em nosso sistema educacional. Faz parte de uma mudança de lugar epistemológico desconstruir o imaginário de que o livro didático é o único lugar autorizado a falar nas salas de aula. Desse modo, o LD pode ser questionado, revisado, complementado, e o sujeito-professor pode recorrer a outros materiais didáticos no exercício de sua autonomia.

Apoiemo-nos em LD, como utilizado em nosso *corpus* de análise, que se urde a partir de um lugar epistemológico descentralizador. E, mesmo a partir desse lugar, também há incompletudes que os docentes podem refletir sobre recorrendo a outros recursos didático-pedagógicos. Importa muito também que os olhares sobre a língua espanhola e a América Latina se reconfigurem a partir de uma mirada decolonial, pois esse olhar orienta as escolhas didáticas e o modo como lidamos com os livros didáticos.

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CELADA, María Tereza. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. (Tese) Unicamp, SP, 2002.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista*

endereçado aos cristãos. São Paulo: EdUFSCar, 2014.

FANJUL, Adrián. “Policêntrico” e “Pan-hispânico” – deslocamentos na vida política da língua espanhola. In: *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. Xoán Logares, Marcos Bagno (organizadores). São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FREITAS, Luciana; COSTA, Elzimar. *Sentidos en lengua española*. São Paulo: Richmond, 2016.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In: *El giro colonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Santiago-Gómez e Ramón Grosfoguel (orgs.). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. *La opción descolonial*. Letral, Número 1, 2008.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina – la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedise Editorial, 2007.

MIGNOLO, Walter; VÁSQUEZ, Rolando. Pedagogía y (de)colonialidade. In: *Pedagogías decoloniales – prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir – TOMO II*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2017.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: *Papel da memória*. Pierre Achard *et al.* 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 6 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gedet e Tony Hak. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: *Papel da memória*. Pierre Achard *et al.* 3 Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.



O FEMININO E O SAGRADO: UMA LEITURA DE “HONORIA LOZANO” DA ESCRITORA AMÁLIA LÚ POSSO FIGUEROA

Ákyla Mayara Araújo Camêlo¹

Resumo: A literatura de autoria feminina afro-colombiana, na atualidade, representa um triunfo na luta contra o colonialismo, o patriarcado e o sexismo que visava exterminar as vozes das mulheres negras. Em decorrência dessa luta histórica contra a opressão, essas escritoras têm conseguido conquistar espaço nas estantes literárias da América Latina. Nesse contexto de reivindicação por direitos, se insere a afro-colombiana Amália Lú Posso Figueroa, reconhecida por sua qualidade estética e subversão ao patriarcado através das críticas sociais apresentadas em sua narrativa. Este artigo procura divulgar a sua obra no Brasil, nesse caso, através de uma leitura crítica do conto “Honoraria Lozano” presente no livro *Vean vé, mis nanas negras*. As categorias dessa análise são: o celibato eclesiástico e os prazeres carnavais presentes no enredo. Teoricamente, nos debruçamos nos estudos de Segura (2004), Camêlo e Milreu (2020), Barco (2021), Carneiro (2020), Bonnici (2007), e em Woolf (1942).

Palavras-chave: Literatura de autoria feminina afro-colombiana; ginocrítica; *Vean vé, mis nanas negras*; Honoraria Lozano.

Resumen: La literatura de autoría femenina afrocolombiana, en la actualidad, representa un triunfo en la lucha en contra el colonialismo, el patriarcado y el sexismo que pretendía exterminar las voces de las mujeres negras. Como resultado de esa lucha histórica contra la opresión, esas escritoras han logrado conquistar un espacio en las editoras de América Latina. En ese contexto de reivindicación por derechos, se inserta la afrocolombiana Amália Lú Posso Figueroa, reconocida por su calidad estética y subversión al patriarcado a través de las críticas sociales presentadas en su narrativa. Este artículo busca divulgar su obra en Brasil, en ese caso, a través de una lectura crítica del cuento “Honoraria Lozano” presente en el libro *Vean vé, mis nanas negras*. Las categorías de análisis son: el celibato eclesiástico y los placeres carnales presentes en la trama. Teóricamente, nos basamos en los estudios de Segura (2004), Camêlo y Milreu (2020), Barco (2021), Carneiro (2020), Bonnici (2007), y Woolf (1942).

Palabras clave: Literatura de autoría femenina afrocolombiana; Ginocrítica; *Vean vé, mis nanas negras*; Honoraria Lozano.

¹ Mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, Brasil (2022) Supervisora do PIBID - Letras Espanhol da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: akylamayaraaraujocamelo@gmail.com.

Palavras iniciais

O termo literatura de autoria feminina afro-colombiana se refere à produção escrita por mulheres colombianas descendentes de africanos. Essas obras se configuram como um ato de resistência ao patriarcado, ao colonialismo e ao sexismo que insistiam em silenciar as vozes das mulheres negras. Esse triunfo subverte o velho cânone e apresenta textos literários de valiosa qualidade estética com ênfases no protagonismo feminino, além de esboçar consideráveis críticas sociais, em muitos casos, contra o racismo e o sexismo. Apesar das temáticas serem vastas, pode-se observar características em comum nos mais variados gêneros literários. Muitas dessas autoras escrevem sobre os processos de violação colonial que impuseram a destruição de valores culturais, a exploração física, psicológica e sexual das mulheres negras, as quais foram subjugadas e inseridas em situações de subalternidade.

Nessa vertente se insere a obra da afro-colombiana de Amalia Lú Posso Figueroa. Em seus textos, ela valoriza a herança cultural dos povos ancestrais como modo de garantir perpetuação da memória desses povos. Desenvolve narrativas que rejeitam o lugar periférico reservado para elas na literatura e subvertem o patriarcado ao colocar a mulher negra como protagonista dos seus contos e garantir-lhes atributos positivos de mulheres fortes, alegres e independentes. Também demonstra interesse pela dimensão simbólica do corpo e os delineamentos da sensualidade.

O seu livro mais difundido se intitula *Vean vé, mis nanas negras* (2001), o qual, atualmente, está em sua décima edição. Trata-se de uma coletânea de 25 contos, cada um dos quais apresenta uma protagonista representada na figura de babás negras em contexto de sua vida cotidiana no Chocó. Todas elas, possuem o ritmo (poder) em uma parte do corpo, que lhes aguça os seus sentidos.

Apesar da qualidade estética da obra literária de Amália Lú, ela ainda é pouco conhecida no Brasil e pouco estudada pela crítica. Daí o nosso interesse em divulgar a sua obra nesse país a modo de desconstruir a hegemonia canônica dos círculos literários. Partindo dessas reflexões, tomamos como objetivo geral desse artigo, apresentar uma leitura do conto “Honoría Lozano” presente no livro *Vean vé, mis nanas negras*. Como categorias de análise, destacamos o celibato eclesiástico e os prazeres carnavais presentes no enredo.

Metodologicamente, iniciamos apresentando breves reflexões em torno da literatura de autoria feminina com ênfases na vertente afro-colombiana, em que problematizamos as lutas que essas mulheres tiveram que livrar a procura de espaço para divulgar suas obras. Em seguida, incluímos uma síntese da criação de Amalia Lú Posso Figueroa e posteriormente, realizamos a análise da narrativa intitulada “Honoría Lozano”. Por fim, destacamos as considerações finais.

Teoricamente, nos debruçamos, sobretudo, nos estudos de Juana Camacho Segura (2004), Ákyla Mayara Araújo Camêlo e Isis Milreu (2020) e Jhon Jairo Mena Barco (2021) para embasar a narrativa da mulher afro-colombiana; Sueli Carneiro (2020) no que se refere ao feminismo negro; Thomas Bonnici (2007) para descrever o conceito de ginocrítica e em Virginia Woolf (1942) para problematizar o termo “anjo do lar”.

1. Delineamentos da literatura feminina afro-colombiana: tensões e resistência

As desigualdades sociais são realidades existentes em todos os países do mundo. Decorrem da concentração da renda em poucas mãos como resultado do sistema global de exploração assentado na propriedade privada sobre os médios de produção, incidindo na falta de políticas públicas que visam o desenvolvimento da sociedade. Na Colômbia, esse fenômeno ocorre desde o período colonial e afeta, principalmente, as minorias étnicas (afrodescendentes e indígenas) as quais estão em desvantagem com relação ao resto do país, resultando em uma marginalização histórica.

No artigo “Valentina: outras histórias do Chocó”, Camêlo e Milreu (2020, p.451) apontam que 82% da população da região do Pacífico Colombiano está formada por povos afro-colombianos e que esse território é o mais pobre, isolado e negligenciado do país. As mesmas pesquisadoras (2020, p. 452) indicam que, entretanto, “[...] o Chocó² é o primeiro produtor de platina das Américas e na Colômbia ocupa o primeiro lugar na produtividade do ouro.” Esses dados explicam o fato de o local ter sido saqueado por exploradores estrangeiros desde a época da colonização, incidindo na desigualdade social construída ao longo dos anos. Esse saqueio histórico e sistêmico da região é lembrado na seguinte citação:

É preciso recordar que neste período os espanhóis trouxeram africanos para o Chocó com o intuito de escravizá-los nas atividades de extração de minérios, enquanto os indígenas locais eram explorados no trabalho agrícola. No final do século XIX e início do XX, a Compañía Minera Chocó Pacífico, obteve licença do Estado colombiano para explorar os minérios da região. No entanto, os chocoanos não foram beneficiados por esta associação, pois o ouro e a platina foram levados aos Estados Unidos e o seu trabalho era mal remunerado. Além disso, houve muitos danos ao meio ambiente. (Camêlo; Milreu, 2020, p. 452).

Nota-se que a exploração e o racismo fazem parte da história da sociedade chocoana, tendo em vista que estrangeiros pregavam a inferioridade dos negros e dos indígenas. Também é possível perceber que este território é multicultural, afinal, está composto pela população mestiça colonial além dos quatro povos indígenas que já habitavam o local: Embera; Wounaan; Tule e; Kuna.

² Chocó é um Estado localizado na região do Pacífico colombiano cuja capital é Quibdó.

A herança africana compõe o berço da cultura do Pacífico colombiano e, nessa região, há um esforço para manter viva suas tradições, seu conjunto de hábitos, costumes e valores. Os afro-colombianos são símbolos de resistência e respeito e tem uma relação muito estreita com a natureza e a ancestralidade. Como modo de reconhecimento dessa mestiçagem, surgiu, entre outros feitos, uma comemoração anual nomeada *Fiestas de San Pancho* no Chocó, a qual foi declarada como Patrimônio Cultural e Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Sua origem é colonial e faz referência ao santo patrono da região que, apesar de ser católico, integra rituais da tradição africana e indígena. Esse evento é organizado pelo governo e dura um mês -de 3 de setembro à 5 de outubro-, e inclui músicas e festas folclóricas, danças populares, fantasias, desfiles, gastronomia, representando a tradição oral, os mitos e as lendas desses povos.

Partindo das reflexões acima apontadas, percebe-se que, apesar de sutis valorizações, a história social e econômica dos povos afro-colombianos está marcada por desigualdade e racismo. Sob outro ponto de vista, no que se refere ao contexto literário, não se encontra muitas diferenças. Pensando neste fato, na dissertação *Vean vé, mis nanas negras: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE*, Camêlo (2022, p.74) ressalta que, “É pertinente salientar o caráter limitado e preconceituoso da representação dos negros na literatura colonial de nosso continente, dominada por uma caracterização que destaca a falta de inteligência e o excesso de força bruta como traços distintivos do negro.” Como agravante da situação, encontra-se a literatura produzida por mulheres ou a sua representação no contexto literário, nas quais se percebe que o silenciamento e a exclusão é ainda maior.

No caso específico da escritura de autoria feminina, essas vozes estavam condenadas a desaparecer sob o poder patriarcal e a dominação colonial. Essa realidade de violência e preconceitos institucionais ainda se mantém na atualidade e tem silenciado vozes em todas as esferas de poder, mesmo diante de mudanças de paradigmas.

No artigo “Silencios elocuentes, voces emergentes: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana”, Juana Camacho Segura agrega que:

La literatura de finales del siglo XIX (representada, entre otros, por Estaquio Palacios, Jorge Isaacs, Tomás Carrasquilla y Bernardo Arias Trujillo) que versó sobre las descripciones de los temas coloniales también estuvo permeada por la asociación mujer negra x erotismo, pero desde una óptica romántica. El arquetipo de la mujer negra como criatura sexual primitiva y exótica trascendió las fronteras nacionales, como se aprecia en la poesía afroantillana y negrista [Friedemann y Espinosa, 1995], y sigue alimentando los imaginarios, las identidades y las relaciones de género contemporáneas. (Segura, 2004, p. 176-177).

O fragmento enfatiza que, na literatura do século XIX, a figura feminina negra era percebida como uma criatura exótica, estereotipada e, ainda agregamos, animalizada e sem identidade própria. Desde a colônia, produziu-se uma consciência erótica em relação a mulher negra, o que reforçou o impacto negativo na relação entre elas e o corpo e a tentação a partir da objetificação e a exploração. Entretanto, não se pode deixar de mencionar que essa escritura patriarcal partia de homens, geralmente, machistas, racistas, escravistas, cronistas, sacerdotes e também de literatos. Daí que a escritura colonial retratava a animalização do corpo e a falta de reconhecimento da identidade da mulher afro-colombiana e dos seus atributos positivos.

A literatura, portanto, era inerente ao poder e a dominação masculina e católica. Nos textos literários, os papéis das mulheres negras destinavam-se a seres secundários, geralmente, na produção de mão de obra, objeto de dominação, atividades domésticas, objetificação sexual a partir do imaginário social.

Por outro lado, a visão emancipadora da afrodescendente só pode ser representada quando ela se tornou sujeito da própria história. Em alguns casos, começou a escrever em primeira pessoa e a mostrar seu cotidiano para desenvolver enredos sem estereótipos. Nesse ângulo, convém refletir sobre o fato de que apenas após o surgimento dos movimentos feministas e da crítica feminista é que essas escritoras puderam divulgar amplamente os seus livros.

Apesar do movimento ter surgido na Inglaterra do século XVIII como estratégia de luta pelos direitos femininos, não incluíram as causas negras. Nos Estados Unidos surgiu no século XIX dedicada a batalha pela abolição da escravidão. Como resultado dessas manifestações, no final do século XX nota-se um crescimento de obras publicadas por mulheres. No artigo "Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero" (2020), a filósofa brasileira Sueli Carneiro apresenta algumas reflexões e teceu críticas aos movimentos feministas. Ela expõe a fragilidade desse grupo que não reconhecia, inicialmente, a marginalização e coisificação dos afrodescendentes, os quais produzem efeitos de exclusão ainda maior.

Para essa ativista (2020, p. 3), é necessário "enegrecer o feminismo" como modo de incluir as causas das afrodescendentes, para que elas possam ser reconhecidas e suas reivindicações adicionadas aos debates a partir dos pontos de intersecção, sendo elas: etnia, classe social, gênero, orientação sexual, entre outros. Pontua que o peso da configuração racial deve ser levado em consideração, tendo em vista que é um aspecto determinante na violência sofrida ao longo de séculos. Nota-se que a mulher negra tem experiências de opressão diferenciadas das outras mulheres.

Em contexto acadêmico, a crítica feminista surgiu em meados de 1970 – se baseia nas teorias feministas e parte desses princípios para ler e analisar os textos literários sob a óptica feminina, desvinculando-se e deslegitimando a leitura literária pelo viés patriarcal que insiste em desacreditar a autoria e a representação da mulher. Em uma versão mais recente, surge o termo ginocrítica, cunhado em 1986 por Elaine Showalter, a qual diferencia-se da crítica feminista por não se basear na revisão crítica de obras masculinas. Sua proposta concentra-se na análise de obras escritas exclusivamente por mulheres. No livro *Teoria e crítica literária feminista*, Thomas Bonnici (2007, p.132) afirma que o conceito,

[...] consiste numa prática de crítica literária centrada na mulher, privilegiando as críticas de mulheres em relação a textos escritos por mulheres. Segundo Showalter [1979;1982], há dois tipos de crítica feminista: [1] “**leitura feminista**” (ou “feminist critique”), desenvolvida pela mulher como leitora no que se refere às obras literárias escritas por homens, e (2) “ginocrítica”, desenvolvida pela mulher como escritora. A ginocrítica analisa “a história dos estilos, os temas, os gêneros literários e as estruturas literárias escritas por mulheres [...]” A ginocrítica envolve dois fatores: (1) a leitura por mulheres de textos escritos por mulheres e (2) a construção de um discurso simpático a esse corpus literário.

Constata-se que a ginocrítica atua como método de leitura de textos de autoria feminina e analisa a fruição estética dessas obras. Nesse feito, leva em consideração que a história percorrida por mulheres foi diferente da dos homens, já que elas, entre outras questões, foram vítimas das opressões patriarcais. Nesse sentido, visa o estudo da experiência feminina e das lutas pela construção da sua identidade. Trata-se de uma leitura do ponto de vista feminino.

No caso inerente a literatura afro-colombiana, identifica-se semelhanças com a dominação masculina no sentido em que inicialmente apenas homens conquistaram o direito de escrever e divulgar suas obras literárias. Aqui se faz importante mencionar que, evidentemente não foi fácil o surgimento desse pontapé inicial. Em contraponto, tardou até que as mulheres conquistassem esse direito. Camêlo e Milreu (2020, p. 449) apontam que,

[...] Candelario Obeso (1849-1884) é considerado o precursor da literatura produzida por negros na Colômbia no século XIX. Sua obra foi revalorizada pelo escritor Jorge Artel (1909-1994) no século XX e ambos os autores são vistos como os criadores desta vertente literária. Outros escritores afro-colombianos reconhecidos são Alfredo Vanin (1950-), Manuel Zapata Olivella (1920-2004) e Arnoldo Palacios (1924-2015). Entre as escritoras deste grupo destacam-se Delia Zapata (1926- 2001), Maria Teresa Ramírez (1944-), Mary Grueso Romero (1947-), Edelma Zapata (1958-) e Amalia Lú Posso Figueroa (1947-).

Como se pode observar, é grande a distância temporal para que as primeiras escritoras afro-colombianas adquirissem o direito de escrever e publicar suas obras. Atualmente, essas autoras vêm conquistando espaço – tardiamente – no país, principalmente, após a publicação do site “Biblioteca de literatura afro-colombiana”, organizada pelo Ministério da Cultura e divulgada no ano de 2010. Esse feito provocou uma ampla divulgação da literatura de autoria de mulheres negras na Colômbia e no exterior, tendo em vista o alcance além das fronteiras que a internet proporciona.

Em vista disso, acredita-se na necessidade de estudar, revalorizar e resgatar obras de autoria feminina afro-colombiana através de reflexões que partem dos princípios da crítica feminista e ginocrítica. No que se refere à temática desses livros, averigua-se novas configurações, desvinculando-se consideravelmente do racismo, do patriarcado, da objetificação e dos serviços domésticos, ampliando o leque literário e adentrando em novos rumos. Escritoras utilizam-se do cotidiano e em alguns casos do realismo fantástico para tecer críticas à sociedade. Adentram em assuntos que antes só eram escritos por homens como é o caso da religiosidade, diversidade sexual, erotismo e da sedução, e não partem da animalização ou da demonização da sexualidade, e sim, da sutileza e liberdade de escrever sobre o que querem.

Constata-se nessa escritura, o desejo de matar o “anjo do lar”, segundo os preceitos da crítica literária Virginia Woolf (1882-1941). De modo geral, Figueroa sente orgulho das suas origens e sobre isso podemos observar no site da Biblioteca Pública Piloto, em que agrega,

Me siento afortunada de contar con el gen negro en mi cuerpo, por lo que mi envejecimiento va a ser muy llevadero. De otro lado, haber encontrado la escritura es una suerte enorme y a la vez un compromiso para seguir desempolvando todas esas historias acumuladas. (Medellin, 2021, n.p)

Em decorrência do amor por sua terra e sua ancestralidade, conforme observado na citação anterior, o governo do Chocó lançou o Decreto 0010 de 11 de maio 2007, como modo de reconhecimento da sua trajetória: “Exaltar la vida y obra de la escritora y poeta chocoana, Amalia Lú Posso Figueroa”.

Sobre sua escritura, as pesquisadoras Camêlo e Milreu (2020, p.450) enfatizam que “Figueroa está incluída na vertente da literatura feminina afro-colombiana, sobressaindo-se por sua versatilidade e pela originalidade de sua proposta estética, a qual proporciona novos olhares para a cultura de seu país”. Nesta vertente literária enquadram-se escritores reconhecidos ou que se auto reconhecem como negros, que reivindicam o protagonismo da temática racial, manifestam o

orgulho pela cultura ancestral e exaltam a identidade negra como forma de reclamar seus direitos que foram historicamente usurpados.

Em sua narrativa, Amalia Lú evidencia o protagonismo de mulheres negras inteligentes, fortes, empoderadas, questionadoras e capazes de tomar suas próprias decisões, ou seja, subvertem a passividade e o patriarcado que a sociedade normalizou sobre a mulher. Assim como Virginia Woolf (1942), Figueroa também mata o “anjo do lar” em seus textos.

No livro *Vean vé, mis nanas negras*, exalta o corpo feminino colocando-o na condição de templo, através de personagens que reconhecem e valorizam seus atributos corpóreos. De acordo com Camêlo (2022, p.86), “[...] a autora enaltece a figura da babá negra ao colocá-la na posição de protagonista e atribuir-lhe ritmos femininos, marcados por elementos sensoriais simbólicos de poderes que emanam de partes específicas de seu corpo.” Essas atribuições são variadas e exprimem força física e até mesmo emocional.

Através dos cenários do cotidiano no Chocó, a escritora tece críticas políticas e sociais e em alguns casos, utiliza-se de temas sensíveis como é o caso do celibato no do conto “Honorio Lozano”, e de escrever sobre a exploração do ouro em “Valentina” e sobre o tráfico de drogas na narrativa de “Fidelia Córdoba”.

Na tese intitulada *Estéticas de lo popular: apropiación y subversión de la cultura hegemónica en la literatura afrocolombiana contemporánea* (Hazel Robinson Abrahams, César Rivas Lara y Amalia Lú Posso Figueroa), Jhon Jairo Mena Barco (2021, p. 169) agrega que:

Si hay un tema dominantemente seductor en *Vean vé, mis nanas negras* es el asunto del ritmo hirviente por la “arrechera” y la “calentura” que comienza indiscriminadamente en cualquier parte del cuerpo de esas nanas negras y a veces se les prolonga por toda su humanidad como si se tratase de alguna posesión sobrenatural solamente explicable por la nana.

A passagem nos leva a refletir acerca da presença dos movimentos e do calor nos contos de Amalia Lú, tendo em vista que esses fenômenos movem os enredos. Em alguns casos específicos, alcança um erotismo sutil, mas, não se trata de passagens estereotipadas ou pornográficas e sim, experiências subjetivas, livres e empoderadas dos corpos femininos. A verdade é que os ritmos das protagonistas de Figueroa lhes agregam poderes e valores. Os movimentos de Honorio Lozano, por exemplo, emanam sensações simbólicas através do seu corpo e ela transcende em sua sexualidade mesmo diante das proibições religiosas, e sobre isso, veremos na seção seguinte.

3. Uma leitura de “Honoría Lozano”

Em “Honoría Lozano” a protagonista leva o mesmo nome do conto. O enredo apoia-se no ritmo no sentar da babá e enfatiza a importância de a mulher conhecer e valorizar o corpo. Por outro lado, problematiza os atos sexuais antes do casamento, bem como o celibato eclesiástico, em que a igreja católica proíbe que clérigos se casem e tenham comportamentos sexuais.

O cenário ficcional se desenvolve, maioritariamente, na igreja. Entre os personagens destacam-se: Honoría Lozano, cujo nome vem de honra e indica uma pessoa que tem iniciativa e o padre Rafael Gómez, cujo primeiro nome significa paciência e perseverança e sua cura vem de Deus. Percebe-se que esses significados partem de princípios religiosos.

De acordo com o narrador, o sacerdote era o filho mais velho de seis irmãos e se entregou a Deus porque, desde pequeno, achava que era sua vocação. Na vida adulta, percebeu que seguiu o caminho errado por não conseguir resistir as tentações carnis. Assim sendo, parece evidente que, por mais ele tenha gosto pela vida religiosa, estaria infligindo as normas da fé católica se tivesse continuado na vida clerical. Esse despropósito é descrito em algumas passagens. Em uma delas, o padre Rafael reflexiona e relata que nunca havia beijado na boca e que evitava a masturbação porque no colégio lhe ensinaram que esse ato era falta de pudor. Isto pode ser interpretado como uma hipocrisia dos religiosos fanáticos.

O mais próximo que Pedro havia experimentado em contextos sexuais foi na fila da refeição. Segundo o narrador,

[...] en el seminario, en la fila del comedor, cuando un compañero que venía detrás suyo se le acercó en demasía y lo frotó con la verga; él se asustó porque sintió calor y un entumecimiento en la erección que sólo desapareció cuando, en la noche, bajo las cobijas de su cama, en su celda, con la única compañía de un crucifijo, se estrujó el pene hasta que eyaculó en medio de convulsiones cercanas a la epilepsia. (Figueroa, 2001, p. 111).

A citação configura-se como uma crítica com relação ao celibato, tendo em vista que sacerdotes podem pecar pela falta de liberdade diante do próprio corpo. Depois desse ato, o padre se arrependeu e prometeu que não voltaria a cair na tentação e fraqueza novamente. Havia cumprido até o dia em que se deparou com os relatos de Honoría Lozano.

O narrador ainda aclara que na primeira missa que o padre Rafael Gómez proferiu em Quibdó, se mostrou muito rígido com os fiéis e informou que rezar sentado não era o ideal, o mais adequado era rezar de joelhos ou em pé e que pelo sacrifício, as recompensas surgiriam, nem que fosse na outra vida. Esse relato preocupou a protagonista, tendo em vista que a sua satisfação sexual vinha dos

momentos em que ela se sentava e se movimentava sozinha, assim como em um ritual. Em consequência desse discurso, foi confessar-se como modo de sanar suas dúvidas, no entanto, as revelações de Honoria movimentaram a cabeça do padre de um jeito que sua libido não lhe dava paz.

Honoria Lozano é descrita pelo narrador como uma mulher inocente apesar de usufruir das sensações provocadas pelo seu corpo. Aproveitava todo o tempo que podia para sentar-se, mover-se e alcançar o clímax do seu corpo. Vejamos:

Nunca se movió con ostentación; lo hacía mientras hablaba del aguacero o del corte que iba a comprar para hacerse un vestido. Era un meneo imperceptible, un meneo lento, lentísimo, que endiablaba la arrechera y distraía a los sonsos que nunca supieron lo que estaba pasando.” (Figuerola, 2001, p. 108).

Esse desfrute era natural e nem os bancos da igreja escapavam, pois, essa atitude fazia parte da sua natureza. Ela fazia porque se sentia bem e tinha picos de alegria, não, para agradar homens. Entretanto, Lozano não estava completamente realizada com o seu ritmo porque não sabia em que medida poderia estar infringindo as leis bíblicas. Essa preocupação estava motivada pelo vício em usufruir do seu poder antes do casamento, incidindo na imoralidade sexual abominada pelo livro sagrado cristão.

Em decorrência dessa tensão, a protagonista faz várias confissões ao padre, como modo de sanar as dúvidas sobre o assunto e tranquilizar-se. No confessional lançou a seguinte pergunta: “[...] quiero saber si en la otra vida puedo gozar sentándome con el conde abierto y completo sobre lo que sea, y si usted me dice que eso es pecado, yo le digo que por qué toditico lo que da gusto lo es.” (Figuerola, 2001, p. 109). Sem rodeios Lozano intimou o padre a dizer que não era pecado, deixando-o assustado com tanta sinceridade.

De acordo com o narrador, o padre Rafael se surpreendeu com a juventude e beleza da babá. Para piorar, “[...] se asustó, pues en toda la vida sacerdotal nunca le habían dicho que se podía gozar simplemente con sentarse, ¿y qué era eso del condé?” (Figuerola, 2001, p.109). Notamos o brotar da curiosidade no padre. Apesar de não saber do que se tratava, nesta noite teve que fazer votos de arrependimento em decorrência dos movimentos do seu corpo ao lembrar da Honoria. Ele percebeu um sentimento diferente pela babá e se julgou por isso.

A protagonista, por sua vez, se confessou em outras ocasiões e em todas, o padre ficava admirando a beleza de Honoria e ao mesmo tempo, sentia vontade de se relacionar com ela. O narrador enfatiza que, como consequência dessas revelações, Rafael Gómez perdeu os eixos da vida sacerdotal, esqueceu os evangelhos e os votos de castidade. Ele, que estava no pico da juventude e não conseguia mais dominar o seu corpo, o qual já tinha movimentos involuntários.

Rapidamente, emagreceu e ficou cheio de espinhas por abusar dos movimentos privados do seu corpo. Em contraponto, Honorio seguia sua vida normalmente e nem imaginava os sentimentos que ela provocava no sacerdote.

O enredo acrescenta que os paroquianos, preocupados com as atitudes e "epilepsias" do padre, solicitaram ajuda médica ao bispo de Medellin. Durante sua estadia no hospital, Gómez ficou ainda pior em decorrência da distância da babá. Já os médicos, perceberam que ele estava obcecado por Honorio e não acreditavam em epilepsias, por essa razão, sugeriram sua volta a Quibdó, de modo que ele pudesse curar-se do seu mal. Por essa razão, Rafael voltou para a igreja. Em seguida, a protagonista, foi para a última confissão informar que não iria mais, pois para ela, era melhor desfrutar os prazeres do seu corpo do que rezar. Essa atitude deixou o padre sem palavras. Era a explicação que ele queria e precisava. Depois disso, ele abandonou o seminário e os votos de castidade e foi viver com uma jovem da comunidade, e Lozano, finaliza a narrativa desfrutando a vida com Isidoro Bantui.

Percebe-se que os relatos da protagonista desenterraram os desejos do sacerdote e colocaram em prova a sua castidade, resultando na desistência da vida clerical. O padre Rafael Gómez percebeu que não podia dedicar-se à vida religiosa e abdicar dos desejos carnis. Trazendo para o centro de discussão o tema tabu do celibato, em que desde meados de 1190 se impõe aos ministros da igreja católica. No que se refere a Honorio Lozano, averigua-se que ela também fez a sua escolha. Entre confissões religiosas que lhe apontam como pecadora e os prazeres que o seu corpo lhe proporciona, ela optou pelo segundo por não acreditar que algo bom, feito por ela, poderia ser tão pecaminoso.

Nos parece que neste enredo, Amalia Lú tece críticas e propõe reflexões ao questionar o celibato e a castidade exaltada pela igreja católica, que em alguns casos, promovem a hipocrisia de alguns religiosos que propagam determinado ensinamento, mas que na intimidade não seguem.

Considerações finais

Ao longo do trabalho tecemos breves reflexões em torno da literatura de autoria feminina afro-colombiana. Partimos da problemática do silenciamento histórico social e de exclusão as quais essas mulheres estiveram inseridas durante séculos, tendo em vista que o patriarcado visava exterminar essas vozes de modo que essas mulheres permanecem na condição de subalternidade. Passaram-se muitos anos para que elas conquistassem seu espaço no mercado editorial, e nesse sentido, vemos essa literatura como símbolo de resistência e resiliência.

É importante mencionar que somente através das lutas dos movimentos feministas essas mulheres passaram a ter seus direitos civis garantidos, e partir

daí, surgiram a crítica literária feminista e a ginocrítica, em que ambas as vertentes objetivam ler obras literárias a partir da visão feminina. A leitura de “Honorio Lozano”, apresentada neste trabalho partiu dessa mencionada crítica.

Nos parece que no enredo, Amalia Lú tece algumas críticas ao questionar o celibato eclesiástico e a castidade exaltada pela igreja católica, em que a hipocrisia de alguns religiosos é posto à prova, tendo em vista que muitos propagam determinado ensinamento, mas que na intimidade não seguem. No caso da protagonista, problematiza os impedimentos sagrados que lhes impossibilitam de desfrutar os ritmos do seu corpo, mas que após muitos pensamentos, optou por pecar e ser feliz. Quanto à temática, percebe-se que a autora não se intimida em suas reflexões e não teme as críticas que poderia receber dos leitores que ainda se submetem a visão patriarcal e limitante.

Referências

BARCO, Jhon Jairo Mena. *Estéticas de lo popular: apropiación y subversión de la cultura hegemónica en la literatura afrocolombiana contemporánea* (Hazel Robinson Abrahams, César Rivas Lara y Amalia Lú Posso Figueroa). Buenos Aires: UNLP, 2021.

BONNICI, Thomas. *Teoría e crítica literária feminista*. Maringá: Eduem, 2007.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo. *Vean vé, mis nanas negras*: potencialidades da leitura de contos afro-colombianos nas aulas de ELE. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande: 2022. Disponível em: <http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2022>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CAMÊLO, Ákyla Mayara Araújo; MILREU, Isis. “Valentina”: outras histórias do Chocó. *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, v. 1, n. 24, p. 440-465, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *Núcleo de estudos afro-brasileiros e indígena*. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2020.

ESCOBAR, Guiomar Cuesta; ZAMORANO, Alfredo Ocampo. *Antología de mujeres poetas afrocolombianas*. Bogotá: Ministério de cultura, 2010.

FIGUEROA, Amalia Lú Posso. *Vean vé, mis nanas negras*. 8. ed. Bogotá: Ediciones Brevedad, 2011.

MEDELLIN. Biblioteca Pública Piloto. Prefeitura de Medellin, 2021. Disponível em: <https://www.bibliotecapiloto.gov.co/amalia-lu-y-el-arrullo-de-sus-nanas/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

SEGURA, Juana Camacho. Silencios elocuentes, voces emergentes: reseña bibliográfica de los estudios sobre la mujer afrocolombiana. Em: *Panorámica afrocolombiana. Estudios sociales en el Pacífico*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2004.

WOOLF, Virginia. *Profissões para mulheres e outros artigos feministas*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2015.



DESBRAVANDO CAMINHOS: A FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PROFESSORES DE ESPANHOL

Anselmo Guimarães¹

Resumo: Este artigo aborda a fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) em 1959 e seu impacto no ensino de espanhol no Brasil. O estudo analisa, com base em documentos jornalísticos da época, como as atividades da APES contribuíram para a educação na disciplina. Utilizando uma metodologia de análise histórica e documental, o artigo contextualiza a fundação da APES no cenário educacional brasileiro dos anos 1950. O referencial teórico apoia-se no Ciclo de Políticas (Ball, 1994) e nos conceitos de André Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares. A inclusão do espanhol no currículo escolar, oficializada em 1919 e consolidada na década de 1940 pela Reforma Capanema, enfrentou vários desafios. A fundação da APES foi um marco significativo, promovendo o ensino de espanhol. Os resultados mostram que a APES foi importante para a implementação de políticas educacionais, adaptando diretrizes culturais às necessidades dos professores de espanhol.

Palavras-chave: Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES); Políticas educacionais; História das disciplinas escolares.

Resumen: Este artículo aborda la fundación de la Asociación Brasileña de Profesores de Español (APES) en 1959 y su impacto en la enseñanza del español en Brasil. El estudio analiza, basado en documentos periodísticos de la época, cómo las actividades de la APES contribuyeron a la educación en la disciplina. Utilizando una metodología de análisis histórico y documental, el artículo contextualiza la fundación de la APES en el escenario educativo brasileño de los años 1950. El marco teórico se apoya en el Ciclo de Políticas (Ball, 1994) y en los conceptos de André Chervel (1990) sobre la historia de las disciplinas escolares. La inclusión del español en el currículo escolar, oficializada en 1919 y consolidada en la década de 1940 por la Reforma Capanema, enfrentó varios desafíos. La fundación de la APES fue un hito significativo, promoviendo la enseñanza del español. Los resultados muestran que la APES fue importante para la implementación de políticas educativas, adaptando directrices culturales a las necesidades de los profesores de español.

Palabras clave: Enseñanza del español en Brasil; Asociación Brasileña de Profesores de Español (APES); Políticas educativas; História de las disciplinas escolares.

¹ Possui doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2018). Atualmente é professor titular da Faculdade Pio Décimo. E-mail: anselmo.guima@gmail.com.

1. Introdução

Guimarães (2016) apresenta um estudo detalhado da história do ensino de espanhol no Brasil no período de 1870 a 1961. Segundo o autor, o ensino de conteúdos de espanhol, tanto da língua quanto das literaturas espanholas e hispano-americanas, foi introduzido no Brasil a partir de 1870. Inicialmente, a inclusão das literaturas espanholas no currículo ocorreu com a reforma dos regulamentos do Colégio Pedro II, um dos principais estabelecimentos de ensino secundário da época. Essa reforma tinha como objetivo incorporar o ensino das literaturas universais, como parte da formação cultural dos alunos que se preparavam para ocupar posições de destaque no Império. A matéria de história da literatura, ministrada no sétimo ano, representou a gênese da disciplina de literaturas espanholas e hispano-americanas.

Ao longo do tempo, tanto a literatura espanhola, introduzida em 1870, quanto a língua espanhola, oficialmente iniciada em 1919 no Colégio Pedro II, percorreram uma longa trajetória de desenvolvimento no ensino secundário brasileiro. Esses conteúdos foram acumulados e moldados conforme as necessidades de cada época, começando a se consolidarem como uma disciplina estratégica nos anos 1940. A partir dessa década, o ensino do espanhol tornou-se politicamente relevante, socialmente necessário para concursos e exames vestibulares, e culturalmente enriquecedor, proporcionando acesso aos grandes escritores e poetas de língua espanhola e hispano-americana. Este processo culminou em uma estrutura educacional que refletia as finalidades políticas, sociais e culturais de integração do Brasil com os países hispano-americanos.

Diversas obras marcaram essa trajetória. Por exemplo, *Grammatica da lingua espanhola para uso dos brasileiros* de Antenor Nascentes (1920), considerada a primeira gramática de espanhol publicada no Brasil, e o *Manual de espanhol* de Idel Becker (1945), que teve diversas edições ao longo dos anos, são referências fundamentais. No entanto, essas obras não foram as únicas a serem publicadas. Segundo as pesquisas de Guimarães (2019), entre 1943 e 1961 houve a publicação de dezenas de livros didáticos destinados ao ensino de espanhol e suas literaturas no ensino secundário brasileiro.

Pesquisas de Freitas (2010, 2011) e Guimarães (2016, 2019) trouxeram à tona importantes documentos históricos, revelando iniciativas anteriores ao marco de 1919, como anúncios de aulas de espanhol no século XIX e legislação educacional que incluíam o espanhol em instituições militares e comerciais. Esses estudos demonstram que o ensino de espanhol no Brasil não se restringiu ao ensino secundário, mas também esteve presente em outras esferas educacionais, ampliando a compreensão sobre a trajetória e a disseminação do espanhol no país.

As pesquisas recentes sobre o ensino de espanhol no Brasil até 1961 contribuem para confirmar que esse período foi de crescente institucionalização e expansão dessa disciplina. Durante as décadas de 1940 e 1950, o ensino de espanhol foi influenciado pelas políticas educativas nacionais, como a Reforma da Educação Secundária de 1942, que incluiu o espanhol no currículo das escolas secundárias, a exemplo da obra organizada por Pinho (2021). As pesquisas divulgadas no livro organizado por Barros, Marins-Costa e Freitas (2020) destacam que o uso e a produção de livros didáticos de espanhol traçaram uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, mas estabeleceram uma base significativa para a educação linguística no Brasil. Adicionalmente, a história do ensino de espanhol no Colégio Pedro II mostra um desenvolvimento crítico, onde a inclusão do espanhol em 1919 como um gesto político evoluiu para uma disciplina respeitada e obrigatória durante a Reforma Capanema (Pinho, 2021).

A análise de Vargens (2012) sobre os discursos produzidos pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) identifica embates sobre políticas de implantação do ensino de espanhol. Em seu “Capítulo 2: Condições históricas de surgimento da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro”, ela trata das condições históricas que viabilizaram a fundação da APEERJ. Vargens analisa o surgimento da APEERJ como a primeira associação de professores de espanhol no Brasil, dentro do panorama político e educacional dos anos 1980, ressaltando como as mudanças sociais e políticas daquele período contribuíram para a organização dos professores de espanhol e a promoção do ensino da língua. No entanto, é importante notar que, apesar das afirmações de Vargens (2012) e de outras pesquisas publicadas, como Paraquett (2008, 2009) e Ortíz Alvarez (2018), a primeira associação de professores de espanhol no Brasil foi fundada em 1959, a Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES). Este estudo visa dar visibilidade a esse fato histórico, fornecendo uma análise da fundação da APES em 1959, utilizando documentos de jornais da época para contextualizar e compreender as motivações, objetivos e impactos dessa pioneira iniciativa no cenário educacional brasileiro.

A pesquisa aqui apresentada é significativa, pois oferece uma análise inédita da criação da primeira associação de professores de espanhol no país, utilizando documentos históricos. Este estudo não apenas preenche lacunas na historiografia do ensino de espanhol, mas também ilumina as dinâmicas educacionais e políticas que moldaram o desenvolvimento da disciplina no Brasil. Ao examinar os objetivos, metas, atividades e impactos iniciais da associação, a pesquisa evidencia a importância das associações profissionais na promoção de práticas pedagógicas e na formação de identidades profissionais entre os educadores. Além disso, ao contextualizar historicamente a fundação da associação, este es-

tudo contribui para uma compreensão mais profunda das interações culturais e linguísticas entre o Brasil e os países hispanófonos. Assim, esta pesquisa oferece subsídios para futuras investigações, destacando a importância de resgatar e valorizar a memória histórica do ensino da língua espanhola no Brasil.

Este estudo adotou uma abordagem histórico-documental para analisar a fundação da APES e suas implicações para o ensino do espanhol no Brasil. A pesquisa utilizou o Ciclo de Políticas de Stephen Ball como marco teórico, permitindo uma análise crítica do contexto de prática nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a integração cultural com os países hispano-americanos. A coleta de dados baseou-se em fontes primárias, como jornais da época, registros oficiais e publicações acadêmicas, complementadas por uma revisão bibliográfica de obras relevantes sobre a história do ensino de espanhol no Brasil.

No início do século XX, os jornais desempenharam um papel importante na disseminação de ideias e opiniões sobre as reformas educacionais e o ensino no Brasil. Eles eram o principal meio de comunicação de massa, responsável por informar o público e gerar debates sobre políticas educacionais, mudanças curriculares e questões pedagógicas. Através de artigos, editoriais e colunas de opinião, os jornais traziam à tona discussões importantes sobre o sistema educacional brasileiro, muitas vezes sem a identificação dos autores, refletindo uma ampla gama de perspectivas. Este contexto de intensa atividade jornalística contribuiu para moldar a opinião pública e influenciar as decisões políticas relacionadas à educação no país.

Para compreender melhor as dinâmicas envolvidas na inclusão do espanhol no ensino brasileiro e a fundação da APES, é útil considerar tanto o Ciclo de Políticas de Stephen Ball quanto os conceitos de André Chervel sobre a história das disciplinas escolares. Segundo Ball (1994), as políticas educacionais apresentam cinco contextos: Contexto das Influências, Contexto da Produção de Textos, Contexto de Prática, Contexto dos Resultados e Contexto de Estratégia. No Contexto da Prática, onde as políticas escritas são colocadas em práticas, os atores envolvidos reinterpretem as políticas com base em suas próprias percepções e necessidades. Complementando essa perspectiva, Chervel (1990) argumenta que a história das disciplinas escolares não se limita à transmissão de conhecimentos; elas são entidades com uma organização própria e finalidades que vão além dos conteúdos explícitos, disciplinando o espírito e oferecendo métodos e regras para o aprendizado. A análise histórica de Chervel revela como as disciplinas são moldadas não apenas por decretos oficiais, mas também pelas práticas cotidianas e finalidades implícitas dentro das instituições educacionais. Essas duas abordagens teóricas permitem uma compreensão das complexas interações entre políticas educacionais e a prática pedagógica no desenvolvimento do ensino de

espanhol no Brasil.

O objetivo geral deste estudo é apresentar e analisar informações inéditas sobre a criação da primeira associação de professores de espanhol no Brasil, baseadas em documentos de jornais da década de 1950. Para alcançar esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: analisar os objetivos e metas da associação na sua fundação; examinar as primeiras atividades e realizações da associação, incluindo eventos, reuniões e projetos iniciais, além de considerar as contribuições dessa descoberta para a memória histórica e para futuras pesquisas na área de educação e linguística.

A análise do histórico do ensino de espanhol no Brasil revela uma trajetória marcada por avanços e retrocessos, influenciada por políticas educacionais que nem sempre foram plenamente implementadas conforme suas intenções originais. Desde a tentativa inicial de inclusão como disciplina facultativa em 1919, até a consolidação com a Reforma Capanema de 1942, o ensino de espanhol enfrentou desafios significativos. A resistência administrativa, a falta de recursos e a percepção de sobrecarga curricular são exemplos de barreiras que dificultaram a valorização do espanhol no currículo escolar. A trajetória do ensino de espanhol no Brasil destaca a complexidade da implementação de políticas educacionais e a necessidade de um alinhamento efetivo entre as intenções políticas e sua aplicação prática, conforme ilustrado pelo Ciclo de Políticas de Stephen Ball.

2. Breve Histórico do Ensino de Espanhol no Brasil

A inclusão do espanhol no currículo do ensino secundário brasileiro começou a tomar forma oficialmente em 1919, com a abertura de um concurso para a cadeira de espanhol no Colégio Pedro II. Este movimento foi parte de uma resposta ao impulso americanista, que visava estreitar os laços culturais e educacionais com os países hispano-americanos (Guimarães, 2016). A introdução do espanhol no ensino secundário foi formalizada pela Lei nº 3.674, de 7 de janeiro de 1919, que aumentou a subvenção necessária para a criação da disciplina. Este contexto histórico demonstra que o ensino da língua espanhola foi considerado estratégico como uma ferramenta política para fomentar a integração regional (Guimarães, 2016). No entanto, como a disciplina foi implantada como facultativa, não houve a adesão esperada dos alunos, resultando na exclusão da disciplina em 1925.

Antenor Nascente, primeiro professor de espanhol do Colégio Pedro II, iniciou suas atividades em 1920, sendo transferido para a cadeira de português em 1927. Em 1952, em um discurso proferido em 23 de setembro no salão nobre do Externato do Colégio Pedro II por ocasião do recebimento do título de professor emérito, Nascentes (1952) relatou que:

Seis anos lecionei espanhol.

A cadeira era facultativa, o que lhe trazia certa condição de inferioridade.

Tinha os piores horários, numa ou noutra casa: os alunos não compravam o Quixote para os indispensáveis exercícios de aula; não havia exames; pouco adiantava a nota.

Anunciando-se mais uma reforma de ensino, dirigi-me ao Ministro, o Dr. João Luiz Alves, e pedi-lhe a obrigatoriedade da cadeira.

Ele me respondeu que já achava o curso secundário muito sobrecarregado; não iria, pois, aumentar esta sobrecarga.

Resignei-me. Que podia eu fazer?

Aguardei os acontecimentos.

Tempos depois, desempenhei a contento uma comissão de que o mesmo Ministro me encarregara. Nada recebi, nem nada pedi. Nas vésperas da reforma o Ministro mandou chamar-me e me declarou que, embora não pudesse atender ao meu pedido, queria contentar-me com outra solução. Desdobraria a cadeira de português ou a de latim, à minha vontade.

Preferi a de português, para a qual fui transferido em 1927. (Nascentes, 1952).

A fala do professor Antenor Nascentes, proferida em 1952, revela as dificuldades e as limitações enfrentadas pelo ensino de espanhol no Brasil durante os anos em que a disciplina foi ofertada. Nascentes menciona que a cadeira de espanhol era facultativa, o que conferia a ela uma posição de inferioridade em relação a outras disciplinas obrigatórias. A falta de estrutura e ausência de exames, evidenciava um cenário desafiador para a efetiva implantação e valorização do ensino de espanhol. Nascentes, em seu relato, também aponta a resistência administrativa enfrentada ao solicitar a obrigatoriedade da disciplina, ilustrando a visão conservadora e a sobrecarga do currículo educacional da época (Nascentes, 1952).

Essa narrativa histórica de dificuldades encontra eco nas teorias educacionais contemporâneas. À luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, a experiência de Nascentes pode ser vista como um exemplo claro de como as políticas educacionais são interpretadas e implementadas na prática, muitas vezes de maneiras que divergem das intenções originais. A formulação da política educacional na época priorizava a manutenção de um currículo tradicional, com um foco limitado nas línguas estrangeiras estabelecidas, como o inglês e o francês. A resistência do Ministro João Luiz Alves em sobrecarregar o currículo com a inclusão obrigatória do espanhol reflete uma interpretação prática que visava evitar a complexidade adicional no sistema educacional. A adaptação oferecida ao professor Nascentes, transferindo-o para a cadeira de português, ilustra a fase de reformulação na prática, onde soluções paliativas foram implementadas (Ball, 1994).

Adicionalmente, a análise dos eventos históricos também revela um des-

compasso entre as finalidades reais e as finalidades de objetivo, conforme descrito por Chervel (1990). Enquanto a estipulação oficial visava a inclusão do espanhol como uma disciplina relevante para fortalecer os laços culturais com os países hispano-americanos, a implementação prática enfrentou barreiras significativas. A decisão de manter o espanhol como facultativo e a subsequente exclusão da disciplina em 1925 refletem uma realidade onde as intenções políticas não foram plenamente realizadas. Isso evidencia a importância de compreender como as políticas educacionais são reinterpretadas e modificadas pelos atores envolvidos no processo educacional, desde os legisladores até os professores. A história do ensino de espanhol no Brasil, marcada por avanços e retrocessos, demonstra a complexidade de integrar uma nova disciplina em um sistema educacional já consolidado e sobrecarregado, destacando a necessidade de adaptações contínuas e reflexões críticas sobre as práticas e políticas educacionais.

Esse cenário começou a mudar durante a década de 1940, um período marcado pela Segunda Guerra Mundial e por uma forte onda de americanismo que permeou as Américas. As políticas de integração militar e comercial emergiram como estratégias cruciais, refletindo a necessidade de maior aproximação entre os países do continente (Guimarães, 2016). Foi nesse contexto que a Reforma Capanema, promovida pelo então ministro Gustavo Capanema em 1942, se destacou como um marco fundamental na história educacional brasileira. Nessa reforma ensino do espanhol foi inserido como disciplina obrigatória pela primeira vez, instituída pelo Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942.

Essa reforma reorganizou o ensino secundário promovendo significativas mudanças no currículo do ensino secundário, não apenas reconhecendo a importância do espanhol por sua riqueza cultural e literária, mas também por sua relevância geopolítica, dada a proximidade e as relações com os países vizinhos da América Latina. O impacto dessa inclusão foi profundo, resultando na publicação de diversos compêndios e materiais didáticos que ajudaram a sistematizar e expandir o ensino do espanhol no Brasil. Esse período também viu um aumento na oferta de cursos de formação para professores, visando garantir que o ensino da língua fosse realizado de maneira eficaz e de qualidade (Guimarães, 2016).

Capanema justificou a inclusão do espanhol no ensino secundário brasileiro afirmando que:

Além de ser uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para todas as modalidades de estudos modernos, é o espanhol a língua nacional do maior número dos países americanos. Adotá-lo no nosso ensino secundário, estudá-lo, não pela rama e autodidaticamente, mas de modo metódico e seguro, é um passo a mais que damos para a nossa maior e mais íntima vinculação espiritual com as nações irmãs do continente (Brasil, 1942).

Essa visão sublinhava a importância do espanhol como um veículo de integração cultural e educacional com os países hispano-americanos, reforçando os laços culturais e políticos entre o Brasil e seus vizinhos de língua espanhola. Ao adotar essa política, o Brasil procurava posicionar-se como um país alinhado com o restante do continente, promovendo uma maior coesão cultural e política. A implementação dessa política linguística refletia uma estratégia mais ampla de política externa, onde o ensino do espanhol era visto como um instrumento para a diplomacia cultural e a cooperação internacional. Esse movimento também indicava uma mudança significativa na postura do Brasil em relação ao ensino de línguas estrangeiras, reconhecendo a relevância do espanhol ao lado de outras línguas já estabelecidas no currículo.

Em fevereiro de 1943, foi publicado o programa de espanhol para os cursos clássico e científico, instituído pela Portaria 127, do Ministro de Estado da Educação e Saúde, que estabeleceu que seriam ensinadas a língua espanhola e as literaturas espanhola e hispano-americanas (Brasil, 1943). Esse programa era dividido em quatro partes principais: leitura, gramática, história literária e outros exercícios, cada uma desenhada para proporcionar uma formação abrangente.

Para a implantação do ensino do espanhol, além dos antecedentes já mencionados, a abertura de cursos superiores para a formação de professores de línguas neolatinas foi importante para que a língua espanhola pudesse se consolidar como disciplina escolar. Diversas instituições de ensino superior em todo o Brasil abriram cursos de Letras Neolatinas, incluindo o espanhol, contribuindo para a formação de professores qualificados. Por exemplo, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil iniciou seu curso de Letras Neolatinas em 1941. Nesse mesmo ano começaram a funcionar “os cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia (Pinto, 2023, p. 165). A Universidade Federal da Paraíba iniciou seu curso de Línguas Neolatinas em 1949. Outros cursos de Letras Neolatinas foram criados em cidades como Belo Horizonte, Curitiba, Aracaju e Bauru durante as décadas de 1940 e 1950, fortalecendo ainda mais a estrutura educacional necessária para o ensino do espanhol no Brasil. A publicação de compêndios e materiais didáticos, bem como a regulamentação do registro de professores de espanhol, também desempenharam um papel crucial na consolidação da disciplina (Guimarães, 2016).

A análise histórica do ensino de espanhol no Brasil evidencia um percurso cheio de desafios e transformações. Desde a tentativa inicial de inclusão como disciplina facultativa no Colégio Pedro II, até a consolidação com a Reforma Capanema, a trajetória do espanhol no currículo brasileiro reflete tanto as dificuldades enfrentadas quanto as estratégias adotadas para sua implementação. A resistência administrativa, a falta de recursos e a percepção de sobrecarga cur-

ricular foram barreiras significativas. Essa trajetória sublinha a importância de uma análise crítica e contínua das práticas e políticas educacionais, conforme ilustrado pelo Ciclo de Políticas de Stephen Ball, e destaca a necessidade de alinhamento entre as intenções políticas e suas implementações práticas para promover uma educação inclusiva e integradora.

3. APES 1959: Marco Histórico no Ensino de Espanhol no Brasil

A fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) em 1959 representa um marco significativo na história do ensino de espanhol no Brasil. Para compreender plenamente a importância desta associação, é essencial contextualizar o desenvolvimento das primeiras associações de professores no país e as iniciativas pioneiras para a inclusão do espanhol no currículo escolar brasileiro. Este tópico abordará, inicialmente, o surgimento das associações de professores no Brasil, seguido pela evolução das políticas educacionais que culminaram na formação da APES.

As primeiras décadas do século XX pode ser considerado um período importante para o surgimento das primeiras associações de professores no Brasil. Entre 1901 e 1931, foram fundadas as seguintes associações: Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1901); Confederação do Professorado Brasileiro (1926); Centro do Professorado Primário de Pernambuco (1929); Centro do Professorado Paulista (1930) e Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais (1931) (Reses, 2008).

Segundo Reses (2008), a década de 1940 marcou o início de uma aceleração na formação de novas associações no Brasil, culminando na diversidade de congressos de professores promovidos pelas recentes associações durante a década de 1950, inspirados pelo método do professor Paulo Freire. Nesse contexto, a Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) começou a ser gestada. A crescente demanda por uma educação mais abrangente refletiu-se na necessidade de criar organizações que pudessem apoiar os educadores e promover o desenvolvimento profissional contínuo.

As primeiras iniciativas para o ensino do espanhol no Brasil enfrentaram diversos desafios, tanto logísticos quanto culturais. A implementação do espanhol como disciplina obrigatória nas escolas secundárias, promovida pela Reforma Capanema, foi um passo significativo para aproximar o Brasil dos países hispano-americanos. No entanto, a falta de professores qualificados para lecionar a nova disciplina se tornou um grande obstáculo. Um artigo do jornal Diário da Noite de 07 de março de 1943 destaca que, como o espanhol era uma matéria inédita tanto em colégios públicos quanto nos particulares, a possível solução seria a mobilização de professores de outras cadeiras para ensinar a nova disciplina.

Essa abordagem, embora prática, não garantiria a qualidade do ensino, pois esses professores não possuiriam o domínio necessário da língua e as metodologias específicas de ensino do espanhol (Diário de Notícias, 1943).

Além da falta de professores qualificados, a legislação educacional exigia que os docentes obtivessem um registro específico para lecionar, comprovando pelo menos dois anos de experiência na disciplina. Este requisito criou um paradoxo, uma vez que não havia profissionais com a experiência necessária para atender a essa demanda, devido à novidade da disciplina no currículo escolar brasileiro. A situação exigia soluções criativas e flexíveis por parte do Ministério da Educação para garantir que a inclusão do espanhol não comprometesse a qualidade do ensino. O artigo sugere que o MEC encontrasse uma solução de modo a não prejudicar os alunos. (Diário de Notícias, 1943)

Apesar desses desafios, as barreiras começaram a ser superadas com a criação de programas de formação de professores e a produção de livros didáticos específicos para o ensino do espanhol. O esforço conjunto de instituições como o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica e a colaboração entre diferentes órgãos governamentais ajudaram a consolidar o espanhol como uma disciplina relevante no sistema educacional brasileiro. Esses esforços refletem a importância de um planejamento cuidadoso e de medidas de apoio para que as reformas educacionais alcancem seus objetivos, promovendo uma educação de qualidade que responda às necessidades e realidades do país.

No Rio de Janeiro, em 1950, com menos de dez anos de ensino de espanhol nos colégios brasileiros, e provavelmente inspirada nas trajetórias das associações em atividade na época, surgiu a ideia de criar uma associação que congregasse os professores de espanhol do Brasil, “quando um grupo de professores e alunos da Faculdade Nacional de Filosofia transformou o seu seminário permanente de Espanhol em Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos”, segundo Lisboa em entrevista para o jornal Diário de Notícias publicado no dia 24 de maio de 1959 (Diário de Notícias, 1959). No entanto, as ações efetivas para a fundação de uma associação só tiveram início em 1958. O Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH) visava promover a cultura espanhola e fortalecer a formação de professores de espanhol. Inicialmente, focou sua atuação basicamente nos alunos de Letras Neolatinas da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), promovendo a cultura espanhola dentro dos currículos do curso.

O jornal *A Manhã* do dia 17 de janeiro de 1951 destacava um “Curso de Férias no Conselho Nacional de Geografia” que estaria ocorrendo na FNFfi. Segundo o jornal a programação daquele dia era:

Geografia - Geografia das Comunicações - Moacyr Silva,
Hidrografia - Magnólia Lima. Interpretação de fotografias aé-

reas - Antonio Teixeira Guerra. História - História Antiga e Medieval - Jayme Coelho, História Moderna e Contemporânea - Antero Manhães. Português - Literatura Brasileira - Jorge de Lima. Língua Portuguesa - Jesus Belo Galvão. **Espanhol - Língua Espanhola - Hécio Martins. Literatura Espano-Americana - Bella K. Joseff.** Didática geral (para todos os cursos) - Irene de Carvalho. (A Manhã, 1951, grifo nosso).

Dado o contexto do curso de férias promovido pela FNFi em colaboração com o Conselho Nacional de Geografia em janeiro de 1951, noticiado pelo jornal A Manhã, e considerando a participação dos professores Hécio Martins e Bella K. Joseff, que eram docentes da FNFi onde se desenvolviam as atividades do Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH), presidido por José Carlos Lisboa, podemos inferir que o CBEH estava envolvido diretamente buscando o fortalecimento das redes acadêmicas na promoção do ensino de espanhol no Brasil.

A inclusão de Hécio Martins e Bella K. Joseff como professores nas áreas de Língua Espanhola e Literatura Hispano-Americana respectivamente, durante o curso de férias, evidencia a interconexão e a colaboração entre os membros do corpo docente da faculdade. A presença de ambos os professores em um evento de tamanha importância sugere um esforço conjunto para promover a cultura e a língua espanhola, alinhando-se com os objetivos do CBEH. Este fato é um reflexo claro da estratégia de integração cultural que José Carlos Lisboa defendia, mostrando que a atuação do CBEH não estava isolada, mas integrada a um movimento mais amplo de valorização do hispanismo dentro da academia brasileira.

Outro ponto a considerar é a possível influência do CBEH nas políticas educacionais da época. A colaboração de seus membros em cursos e eventos significativos, como o curso de férias de 1951, pode ter ajudado a moldar a percepção sobre a importância do espanhol no Brasil, influenciando decisões políticas e educacionais subsequentes. Esta atuação proativa e integrada do CBEH e seus membros na promoção do ensino do espanhol exemplifica a dinâmica descrita por Stephen Ball em seu Ciclo de Políticas, onde as políticas são continuamente reinterpretadas e reformuladas pelos diversos atores envolvidos no processo educacional. O trabalho conjunto desses professores em eventos educacionais pode ter contribuído para reforçar a visão de que o ensino do espanhol era essencial para a integração cultural e política com a Espanha e os países hispano-americanos.

Nos anos seguintes, o CBEH organizou diversas atividades culturais para o desenvolvimento do hispanismo no Rio de Janeiro. Em abril de 1952, promoveu uma conferência sobre Gil Vicente, tendo como palestrante a professora Cleonice Berardinelli, realizada no salão nobre da FNFi (Correio da Manhã; Diário de

Notícias, 1952). Em 1953, na solenidade de posse da nova diretoria, foi apresentada a elegia de Federico Garcia Lorca, “Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejía”, com a participação de alunos (nove recitantes e sessenta no coro) do curso de Letras Neolatinas da FNFi. O texto foi adaptado pelo professor Lisboa, que era o presidente do centro à época. Estava prevista na solenidade a participação do embaixador da Espanha, Marquês de Prat de Nantouillet, professores e pessoas do meio cultural do Rio de Janeiro (Correio da Manhã; Tribuna da Imprensa, 1953). Infere-se com essas notícias nos jornais que o CBEH estava empenhado na divulgação da língua e cultura espanholas, fortalecendo os laços culturais entre Brasil e Espanha. José Carlos Lisboa², uma figura central na fundação da APES, desempenhava um papel significativo no CBEH. Lisboa, reconhecido por suas contribuições à literatura hispânica e sua atuação acadêmica, foi nomeado para a cadeira de História Contemporânea do Curso de Jornalismo da Faculdade de Filosofia em outubro de 1954 (Diário de Notícias, 16 de outubro de 1954).

Essas atividades evidenciam o empenho do CBEH em divulgar a cultura espanhola e fortalecer os laços culturais entre o Brasil e a Espanha, alinhando-se parcialmente às diretrizes políticas de integração cultural objetivadas pelo Ministério da Educação e o governo brasileiro. As políticas educacionais formuladas inicialmente para promover a integração cultural com os países hispano-americanos foram reinterpretadas na prática acadêmica, demonstrando um descompasso entre a intenção política e a prática dos educadores. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz dos pressupostos teóricos de André Chervel e Stephen Ball. Chervel (1990) argumenta que a história das disciplinas escolares não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve a formação de métodos e regras para o aprendizado, moldadas pelas práticas cotidianas dos educadores. A inclusão do espanhol no currículo escolar e a criação de associações e centros de estudos refletem um esforço conjunto para adaptar a educação às necessidades culturais e políticas do Brasil. As práticas cotidianas dos professores, como as atividades culturais promovidas pelo CBEH, desempenharam um papel crucial na consolidação do ensino de espanhol, evidenciando a importância das práticas educacionais na implementação e transformação das políticas educacionais.

Em 1952, a Universidade de Salamanca, através do Ministério das Relações

² José Carlos Lisboa (1902-1994) foi um destacado hispanista e educador brasileiro, cuja carreira foi marcada por sua dedicação ao ensino da língua e literatura espanhola. Começou a lecionar na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil em 1942 e fundou várias instituições culturais e acadêmicas, incluindo o Ateneu Garcia Lorca (1947) e o Centro de Estudos Hispânicos da Universidade do Brasil (1950). Em 1959, idealizou e presidiu a Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES), refletindo seu compromisso com a valorização do ensino do espanhol no Brasil. Lisboa também foi membro do Conselho Nacional de Cultura e recusou a cátedra na Universidad de Madrid em 1956 por razões políticas. Suas contribuições acadêmicas incluem dez publicações sobre cultura hispânica e sua influência perdurou principalmente no meio acadêmico brasileiro (Corbacho Quintela, 2009; Carvalho; Almeida, 2004).

Exteriores, anunciou a oferta de bolsas de estudo para professores brasileiros interessados em participar do Segundo Curso Superior de Filologia Hispânica. Esse curso seria realizado de 1º de fevereiro a 31 de maio daquele ano. As bolsas, com duração de quatro meses e no valor de 1.500 pesetas mensais, cobriam as despesas do curso, mas os interessados precisavam arcar com os custos das viagens de ida e volta. Os professores interessados deveriam procurar a Divisão Cultural do Itamarati, no Rio de Janeiro, para mais informações e inscrições (Correio Paulistano; Correio da Manhã, 1952).

A notícia veiculada em 1952 sobre as bolsas de estudo oferecidas pela Universidade de Salamanca para professores brasileiros ilustra os esforços internacionais para promover o ensino da língua espanhola no Brasil. Este tipo de iniciativa se alinha com os objetivos do Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH), que já estava em atuação durante esse período. O CBEH, sob a presidência de José Carlos Lisboa, visava promover a cultura espanhola e fortalecer a formação de professores de espanhol. A oferta de bolsas de estudo pela Espanha é um reflexo das diversas iniciativas que o país tomou durante a década de 1950 para difundir o ensino da língua espanhola no Brasil. Essas ações internacionais complementavam os esforços locais e destacavam a importância da formação de professores qualificados.

O apoio institucional da Universidade de Salamanca e do Ministério das Relações Exteriores do Brasil evidencia a relevância das colaborações internacionais na promoção do ensino de espanhol. Essas colaborações ajudavam a suprir a demanda por formação especializada, algo crucial para a consolidação do espanhol como disciplina relevante no sistema educacional brasileiro. Apesar da fundação da APES ainda estar por vir, o CBEH já desempenhava um papel significativo na integração cultural e na promoção do hispanismo.

Em São Paulo, a “Casa de Cervantes”, localizada na Avenida Brigadeiro Luiz Antonio, organizou o Curso de Férias de Filologia Hispânica, com duração de trinta dias, iniciado em 1 de fevereiro de 1957, ministrado pelo professor Julio Garcia Molejón da Universidade de Salamanca. Esse curso era destinado aos professores de espanhol do ensino secundário, alunos de faculdades e público em geral. (Correio Paulistano, 1957). Essa informação é significativa, pois demonstra a relação próxima da Espanha na vida educacional brasileira, mostrando uma reinterpretação da prática em relação aos objetivos propostos pelo MEC ao incluir a língua espanhola no ensino secundário.

A década de 1950 foi muito profícua em atividades culturais e cursos de espanhol no Rio de Janeiro, promovidos não apenas pelo CBEH, mas também por outras entidades privadas e órgãos públicos. Por outro lado, o governo tomou iniciativas, ofertando, através da Divisão de Educação Extra Escolar do MEC,

um curso História e Literatura Hispânica em 1958. Segundo a notícia publicada no jornal *Correio da Manhã*, a aula inaugural, realizada no auditório da Escola Nacional de Belas Artes, contou com a presença de mais de oitocentas pessoas, ultrapassando as expectativas dos organizadores. O reitor Pedro Calmon destacou que o sucesso do curso era uma prova da amizade e incentivo nas relações entre Brasil e Espanha. O embaixador Tomaz Suner, em seu discurso inicial, expressou profunda gratidão pelo interesse demonstrado, enfatizando a ânsia de intercâmbio e amizade entre os povos brasileiro e espanhol. Ele permaneceu para ouvir o início da aula (*Correio da Manhã*, 1958). A coordenadora do curso, Maria Barreto, declarou que, devido ao grande número de inscritos, novas soluções seriam estudadas para acomodar todos os alunos. As aulas do curso seriam ministradas todas as segundas, quartas e sextas, às 16 horas, no auditório da Escola Nacional de Belas Artes, com professores como José Carlos Lisboa, Leônidas Sabrino Pôrto, Emília Navarro e Mário San Juan (*Correio da Manhã*, 1958).

A primeira aula, ministrada pelo professor José Carlos Lisboa, teve como tema a “Introdução dos Estudos Hispânicos”. Lisboa ressaltou o grande interesse pelos estudos hispânicos, mencionando que “em todos os Estados do Brasil os estudos hispânicos estão sendo incentivados”. Ele lembrou a recente exposição sobre a obra do filólogo espanhol Don Ramon Menendez Pidal no Rio de Janeiro, que levou a Universidade do Brasil a conceder-lhe o título de doutor honoris causa e a organizar um Simpósio de Filologia Hispânica em sua homenagem. Lisboa também mencionou um Congresso de Filologia Hispânica em Porto Alegre, ao qual Don Ramon, devido à sua idade avançada, não pôde comparecer pessoalmente, sendo apenas representado (*Correio da Manhã*, 1958). As aulas do curso seriam ministradas todas as segundas, quartas e sextas, às 16 horas, no auditório da Escola Nacional de Belas Artes, com professores como José Carlos Lisboa, Leônidas Sabrino Pôrto, Emília Navarro e Mário San Juan

A coordenadora do curso, Maria Barreto, mencionou a necessidade de encontrar soluções para acomodar todos os alunos devido ao grande número de inscritos. Este ponto levanta questões importantes sobre os desafios logísticos e pedagógicos enfrentados na época. Com oitocentos alunos inscritos, organizar um curso que atendesse às necessidades de todos os participantes era uma tarefa complexa. Barreto destacou a impossibilidade de iniciar todos os alunos nos rudimentos da língua e na introdução literária de forma eficaz. A solução proposta foi a organização de novas turmas e a adaptação das aulas para melhor atender à demanda. (*Correio da Manhã*, 1958).

Outro ponto de destaque desse curso é a participação dos professores José Carlos Lisboa, Leônidas Sabrino Pôrto, Emília Navarro e Mário San Juan. A presença de Lisboa e outros professores indicados pelo Instituto Brasileiro de

Cultura Hispânica (IBCH) sugere uma colaboração estreita entre diferentes instituições para promover o ensino do espanhol. Além disso, a iniciativa governamental de promover cursos de espanhol reflete um esforço deliberado para fortalecer o ensino da língua, alinhando-se com as políticas educacionais da Reforma Capanema.

O professor Leônidas Sobrino Pôrto era formado em Letras Neolatinas e Mestre em Letras Neolatinas pela Faculdade Católica de Filosofia do Rio de Janeiro e Doutor em Letras pela Universidade de Madrid. Desde 1949, ele participava como convidado do Instituto de Cultura Hispânica de Madrid. Participou da instalação do Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica no Rio de Janeiro em 1956 e era professor do Colégio Pedro II. Emilia Navarro, por sua vez, era professora da Faculdade Católica de Filosofia do Rio de Janeiro e nasceu na Catalunha (Sobrino Porto, Sobrino Porto, Haggerty, 2024). Não temos informações sobre o professor Mário San Juan, mas sua inclusão no grupo de professores reflete a diversidade e a competência do corpo docente selecionado para o curso.

Esses eventos, com o envolvimento de órgãos ligados à Espanha, demonstram a influência crescente que a Espanha passou a ter na área do ensino do espanhol após a inclusão da língua no currículo do ensino secundário brasileiro. A indicação desses professores pelo IBCH reflete um esforço coordenado para garantir que o ensino do espanhol fosse conduzido por profissionais qualificados, capazes de transmitir o conhecimento linguístico e a cultural associada à língua espanhola. Este curso e a escolha dos professores demonstram um comprometimento com a excelência educacional e a promoção de intercâmbios culturais entre o Brasil e a Espanha, reforçando os laços culturais e educacionais especificamente com este país europeu. A iniciativa ressalta o foco na cultura espanhola, evidenciando um direcionamento claro das políticas educacionais e culturais da época em fortalecer a relação bilateral entre o Brasil e a Espanha.

A Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) foi fundada em abril de 1959 e representa um marco significativo nos esforços contínuos para a promoção do ensino de espanhol no Brasil. Este evento pode ser entendido como uma continuidade dos esforços incansáveis do professor José Carlos Lisboa e das pessoas envolvidas com o Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH) para expandir e consolidar o ensino do espanhol no Brasil. Este movimento foi uma resposta natural à série de iniciativas e eventos promovidos tanto pelo governo quanto por instituições ligadas à Espanha, que visavam fortalecer a presença da língua e da cultura espanhola no país. A APES, sob a liderança de Lisboa, nasceu com o objetivo principal de congregar e assistir técnica e culturalmente os professores de espanhol no Brasil (Diário de Notícias, 1959). A diretoria inicial era composta por José Carlos Lisboa como presidente, Emmanuel Pereira Filho

como vice-presidente, Hécio Martins como secretário-geral, Marlene de Castro Correia como tesoureira e Célia Teresinha Guidão da Veiga Oliveira como bibliotecária (Tribuna da Imprensa, 1959). O primeiro evento da APES foi a solenidade de posse da diretoria, realizada em maio do mesmo ano, marcando o início das atividades oficiais da associação.

Sem uma sede própria A APES usaria provisoriamente uma sala no prédio da FNFi, que ficava localizado na Avenida Presidente Antônio Carlos, 40, na Capital Federal. Em sua sede provisória seriam planejadas as ações para enfrentar os grandes desafios a superar. Desde sua fundação, a APES se comprometeu a promover cursos de aperfeiçoamento e especialização para professores de espanhol, além de incentivar a publicação de livros e revistas especializadas (Correio da Manhã, 1959).

O impacto inicial da APES foi imediato e significativo. A associação organizou seminários e eventos. Em julho de 1959, a associação organizou o I Seminário de Professores de Espanhol, na Faculdade Nacional de Filosofia, com o objetivo de revisar criticamente os programas de ensino do espanhol no nível médio e superior (Diário de Notícias; Tribuna da Imprensa, 1959). Este seminário ocorreu nos dias 13, 15, 17, 20, 22 e 24 de julho. Fruto desse debate foi elaborado um relatório sobre temas específicos. Os temas e seus relatores foram os seguintes: 1. As origens da poesia espanhola, José Carlos Lisboa; 2. A literatura (poesia) do século XVII, Celia Theresinha Guidão da Veiga Oliveira; 3. O teatro de Cervantes, Marlene de Castro Correia; 4. Didática da conjugação de verbos irregulares, Maria de Lourdes Cavalcânti Martini; 5. O século XVIII, Emanuel Pereira Filho; e 6. Instrumentos bibliográficos, Hécio Martins (Diário de Notícias, 1959; Tribuna da Imprensa, 1959; Correio da Manhã, 1959).

Não conseguimos informações sobre a duração das atividades da APES. É provável que a associação tenha se dissolvido na década de 1960 ou no início da década de 1970. Essa conclusão é baseada em notícias de jornais de 1974 que relatam uma reunião para discutir a situação das línguas estrangeiras nos currículos escolares após a Reforma do Ensino de 1971. Nessa reunião, participaram a Associação dos Professores de Inglês da Guanabara (APIEG) e a Associação dos Professores de Francês do Rio de Janeiro (APFRJ), e professores de espanhol foram convidados. Dado a importância desse evento para os professores de espanhol, a ausência da APES sugere que a associação já não existia nessa época.

No temos informações mais detalhadas da atuação da APES, mas como ela foi uma continuidade das atividades do CBEH, é provável que as atividades e aproximação durante a sua vigência tenha sido com muito mais vigor com a Espanha, reinterpretando as diretrizes governamentais e a política de integração cultural, evidenciando a dinâmica e a complexidade do ciclo de políticas educa-

cionais (Ball, 1994). A prática educativa, marcada por seminários, cursos e produção de material didático especializado, reflete uma negociação constante entre as intenções políticas e a aplicação concreta dessas políticas pelos educadores. A APES, ao promover uma educação focada na cultura espanhola, adaptou as diretrizes de integração cultural de maneira a atender às necessidades e interesses específicos dos professores de espanhol no Brasil.

A fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) em 1959 marcou um ponto significativo no desenvolvimento do ensino do espanhol no Brasil, refletindo uma continuidade das atividades iniciadas pelo Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH). A APES, liderada por figuras como José Carlos Lisboa, destacou-se por suas ações voltadas para a formação de professores e a promoção da cultura espanhola, evidenciando uma prática educativa mais orientada para a Espanha do que para os países hispano-americanos, conforme originalmente proposto pelo governo brasileiro. Essa dinâmica reflete a complexidade do ciclo de políticas de Stephen Ball, onde as diretrizes governamentais de integração cultural foram reinterpretadas e adaptadas no campo prático pelos educadores e pelas instituições envolvidas. A atuação da APES, através de seminários, cursos de especialização e eventos culturais, demonstra a negociação constante entre as intenções políticas e a aplicação concreta das políticas educacionais, resultando em uma prática educativa que atendeu às necessidades e interesses específicos dos professores de espanhol no Brasil.

Considerações Finais

A fundação da Associação Brasileira de Professores de Espanhol (APES) em 1959 representou um marco na trajetória do ensino do espanhol no Brasil. Surgindo em um contexto de crescente formação de associações de professores nas primeiras décadas do século XX, a APES deu continuidade às atividades do Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos (CBEH), promovendo a cultura e a língua espanhola de maneira intensa e sistemática.

Apesar das diretrizes governamentais que visavam a integração cultural com os países hispano-americanos, a prática educativa, conforme evidenciado pelas ações da APES e do CBEH, mostrou uma reinterpretação dessas políticas com um foco mais acentuado na Espanha. Esta orientação prática revelou-se nas inúmeras atividades culturais e educativas promovidas pela APES, como seminários, cursos de aperfeiçoamento e a publicação de material didático especializado.

Utilizando o ciclo de políticas de Stephen Ball como lente de análise, foi possível observar a complexidade e a dinâmica da implementação das políticas educacionais. A APES, ao adaptar as diretrizes de integração cultural do gover-

no, mostrou como a prática educativa pode refletir uma negociação constante entre as intenções políticas e as realidades locais. A reinterpretção das políticas educacionais no campo prático pela APES e pelo CBEH evidenciou a flexibilidade e a adaptabilidade das instituições educacionais em responder às necessidades específicas dos professores de espanhol no Brasil.

Ainda que não tenhamos informações sobre até quando a atuação da APES se estendeu ou sobre quando a associação encerrou suas atividades, é evidente que seu impacto inicial foi significativo e contribuiu de forma substancial para o fortalecimento do ensino de espanhol no país. Nossa intenção com este artigo é contribuir para a memória do ensino de espanhol no Brasil, destacando a importância da APES nesse processo.

Esperamos que futuras pesquisas possam aprofundar este tema, explorando em maior detalhe a trajetória da APES e suas contribuições para a educação linguística no Brasil. Ao iluminar aspectos menos conhecidos da história do ensino de espanhol, desejamos fomentar um maior reconhecimento e valorização dos esforços realizados por educadores e associações ao longo dos anos.

Referências

A MANHÃ. Curso de Férias no Conselho Nacional de Geografia. Rio de Janeiro, 17 jan 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 06 jul 2024.

BALL, Stephen J. *Educacion Reform: a critical and post structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BARROS, Cristiano Silva de; MARINS-COSTA, Elzimar Goettenauer de; FREITAS, Luciana Maria Almeida de (org.). *O Livro Didático de Espanhol na Escola Brasileira*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2018.

BRASIL. *Exposição de Motivos*. Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/19401949/decretolei42449abril1942414155133712pe>.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Portaria Ministerial 127 de 3 de fev. de 1943. Resolve expedir e determinar que se execute o programa de espanhol, que se anexa a presente portaria ministerial, dos cursos clássico e científico do ensino secundário. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, DF, 5 de fev. de 1943. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 10 out. 2013.

CARVALHO, Abigail de Oliveira; ALMEIDA, Guy de. (Org.). *José Carlos Lisboa: o mestre, o homem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guaracira Lopes Louro. *Teoria & educação*. Porto Alegre, 1990. nr. 2. p. 177-229.

CORBACHO QUINTELA, Antón. *A aculturação e os galegos do Brasil: O vazio galeguista*. 2009. Tese (Doutorado em Filologia). Faculdade de Filologia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2009.

CORREIO DA MANHÃ. Conferências e Cursos. Rio de Janeiro, 15 abr 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO DA MANHÃ. Bolsas de Estudos para Professores de Espanhol. Rio de Janeiro, 09 jan 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO DA MANHÃ. Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos. Rio de Janeiro, 08 nov 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO DA MANHÃ. Literatura Espanhola: êxito do curso é devido à amizade hispano-brasileira. Rio de Janeiro, 05 set 1958. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO DA MANHÃ. Fundada a Associação dos Professores de Espanhol. Rio de Janeiro, 08 mai 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 mar 2022.

CORREIO DA MANHÃ. Seminário de Professores de Espanhol terminou ontem. Rio de Janeiro, 26 jul 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO PAULISTANO. Bolsas de Estudos para Professores de Espanhol. São Paulo, 30 jan 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

CORREIO PAULISTANO. Acham-se Abertas... São Paulo, 16 jan 1957. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Ainda a Reforma do Ensino. Rio de Janeiro, 07 mar 1943. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 06 jul 2024.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Conferências. Rio de Janeiro, 16 abr 1952. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Nomeado o sr. Carlos Lisboa para a Cadeira de História Contemporânea do Curso de Jornalismo. Rio de Janeiro, 16 out 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. APES: "Por um Conhecimento Maior da América Espanhola". Rio de Janeiro, 24 mai 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Professores de espanhol fundam sua Associação. Rio de Janeiro, 07 mai 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Professores de Espanhol Reunidos em Seminário. Rio de Janeiro, 10 jul 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Professores Debaterão Programas de Espanhol. Rio de Janeiro, 01 jul 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. 311 f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Entre lembranças e esquecimentos: relato memorístico sobre o ensino de Espanhol no Rio de Janeiro. *Hispanista* (Edición Española), v. 46, p. 348, 2011. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/348.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2016.

GUIMARÃES, Anselmo. *Livros Didáticos de Espanhol: trajetória, prescrições legais e ensino (1920-1961)*. Curitiba: Appris, 2019.

NASCENTES, Antenor. *Discurso Proferido em 23 de Setembro de 1952 no Salão Nobre do Externato do Colégio Pedro II Por Ocasião do Recebimento do Título de Professor Emérito*. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1952.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luisa. A des(valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. In: MIRANDA, Cícero (Org.). *La lengua española en Brasil: enseñanza, formación de profesores y resistencia*. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018.

PARAQUETT, Márcia. Por que formar professores de espanhol no Brasil? *Hispanista – Revista eletrônica de los Hispanistas de Brasil*, v. IX, n. 35, p. 1-11, out.-dez. 2008.

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

PINHO, José Ricardo Dordron de (Org.). *História do ensino de Espanhol no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021.

PINTO, Carlos Felipe. Breve Panorama da Gramática no Ensino e na Pesquisa da Língua Espanhola no Brasil. *Revista abehache*, [S. l.], n. 24, 2023. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/475>. Acesso em: 06 jul. 2024. p. 162-192.

RÊSES, Erlando da Silva. *De Vocação para Profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia). Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SOBRINO PORTO, Elisa; SOBRINO PORTO, Renata; HAGGERTY, Caroline Elisa. *Leônidas Sobrino Porto Uma Fotobiografia*. Disponível em: <https://professorleonidas.com>. Acesso em: 12 jul. 2024.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Nova Diretoria do Centro Brasileiro de Estudos Hispânicos. Rio de Janeiro, 16 nov 1953. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Professôres de espanhol debatem. Rio de Janeiro, 08 jul 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 21 mar 2022.

TRIBUNA DA IMPRENSA. Professôres de espanhol fundam sua Associação. Rio de Janeiro, 06 mai 1959. Disponível em: <http://memoria.bn.br>. Acesso em: 20 mar 2022.

VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. *Uma história de politização do ensino de espanhol: Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

