

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 8, v. 1
Jan.-Jun.
2015

www.hispanistas.org.br



abehache

**Revista da Associação Brasileira
de Hispanistas**

**n. 8, v. 1
Jan.-Jun. 2015**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS

Diretoria da ABH (2014-2016)

Presidente

Diana Araujo Pereira (UNILA)

Vice-presidente

Jorgelina Ivana Tallei (UNILA)

1ª Secretária

Alai Garcia Diniz (UNILA)

2º Secretário

Fidel Pascua Vilchez (UNILA)

1º. Tesoureiro

Flavio Pereira (UNIOESTE)

2ª. Tesoureira

Giane Lessa (UNILA)

abehache

**Revista da Associação Brasileira
de Hispanistas**

ISSN 2238-3026

abehache	v. 8	n. 1	p. 1-186	Jan./Jun. 2015
----------	------	------	----------	----------------

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

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

abehache: revista da Associação Brasileira de Hispanistas – v. 1, n. 1 (2011) -
. – São Paulo: ABH, 2011-.

Semestral.

Versão eletrônica.

ISSN 2238-3026

1. Língua espanhola. 2. Literatura espanhola. 3. Literatura hispano-
americana. 4. Países de língua espanhola – cultura e história. I. Associação
Brasileira de Hispanistas.

CDD 460
860

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

Comissão Editorial

Alai Garcia Diniz
Ariadne Costa da Mata

Jorgelina Ivana Tallei
Rubens Daniel Castiglione

Wanderlan da Silva Alves

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

Conselho Consultivo

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

SUMÁRIO

Apresentação	8
Dossiê Hispanismo e Interculturalidade	
Dimensión literario-cultural y lingüístico-discursiva en la formación en lenguas modernas a partir de dos poemas de José Luis Vidales David Alonso Bueno Baena	11
	34
<i>Don Quijote de la Mancha</i> : aspectos literários e culturais do romance moderno Thayane Morais Silva	
Um brinde à identidade, à diversidade e à alteridade: um passeio pelo mundo dos mortos no sul do México Júlia Batista Alves	53
Educación intercultural en la triple frontera Iván Alejandro Ulloa Bustinza	73
O <i>ethos</i> do personagem "celebridade" em revistas da Argentina e do Brasil: projeções que refletem identidades diferentes? Lorena Mariel Menón	98
<i>La frontera de cristal</i> de Carlos Fuentes: nas <i>trampas</i> de um narrador coiole, (des)caminhos para imaginários Luciano Prado da Silva	122
El abordaje de la variación lingüística en las clases de E/LE de las escuelas secundarias en Castanhal Maria José Souza Lima	143
Entrevista	
Convivir en la catástrofe: caminos para los estudios literarios en el siglo XXI (entrevista a Ottmar Ette) Ariadne Costa da Mata	165
Quarta Capa	
Os duendes da noite (Pedro Lemebel) Tradução: Alejandra Rojas Covasliki	183
O informe RETTIG - Ou recado de amor ao pé do ouvido insubornável da memória (Pedro Lemebel) Tradução: Alejandra Rojas Covasliki	185

APRESENTAÇÃO

Entre a abertura a contribuições para o campo com artigos provenientes de novas teses e pesquisas, bem como de leituras transversais sobre artefatos culturais do mundo hispânico, a chamada para o dossiê do número 8 trazia como desafio a questão da interculturalidade, e o resultado obtido é uma série de enfoques sobre este conceito vital na contemporaneidade, em diferentes modelos de aplicabilidade. Pode-se constatar que a proposta desvenda desde projeções atuais sobre aspectos de leituras de cânones que extrapolam o âmbito literário de uma obra clássica, ao estabelecer uma conexão entre os procedimentos formais de um texto como o *Quixote* e o contexto do humanismo florentino como parte de uma experiência vivida por Miguel de Cervantes, que hoje se revelaria como algo semelhante à marca de um hibridismo cultural.

Outro enfoque da questão intercultural decorre de uma apresentação de práticas culturais no México, como a do Dia dos Mortos, que coloca em diálogo valores e crenças que se reforçam naquele país e evidenciam diferenças referentes ao Brasil. Entretanto, resta saber até que ponto as práticas das culturas originárias foram apropriadas pela construção do nacional e não adotam a homogeneização como fórmula para atração turística em um mundo globalizado.

A questão que, diretamente, relaciona a interculturalidade às assimetrias culturais em tempos de globalização careceu de eco entre os pesquisadores e leitores da ABH. O mesmo se pode dizer sobre a referida diferenciação entre os termos “multiculturalismo” e “interculturalidade”, usados como sinônimos quando, em verdade, entre eles se evidenciam diferentes filiações. No caso do primeiro, a origem canadense e norte-americana estabelece como elemento principal de diversidade cultural e a proposta de inclusão ao *status quo*, em uma proposta que se articula de cima para baixo, sem evidenciar os conflitos existentes, nem um avanço decisivo para a igualdade de direitos. Isto se contrapõe à interculturalidade crítica (Walsh), que apresenta o conceito como algo inexistente, que só pode ser entendido como processo, a partir da escuta de movimentos a quem sofre discriminação e desrespeito a seus direitos inalienáveis como seres humanos, como é o caso das culturas originárias e afro-descendentes.

A entrevista com Ottmar Ette, importantíssima para o campo, também toca o tema do dossiê, ao tratar das relações entre macrocosmo e microcosmo, da necessidade de tratar do elemento pragmático vinculado às pesquisas e ao explicar a necessidade de reorientação disciplinar. De certa forma, questiona a construção literária com um só foco, o nacional-linguístico, e configura no cruzamento cultural (interculturalidade) de deslocamentos, como as migrações, um eixo da literatura em movimento que combina espaço e tempo, e a partir de uma longa tradição germânica, como a humboldtiana, operando e atualizando encontros transversais em determinadas regiões, tais como o Caribe, o Chile ou o mundo árabe. A partir da forja de um conceito como o de *estudios transareales*, Ottmar Ette chama a atenção para as superposições das perspectivas e os diferentes ângulos que a literatura exige, hoje, para se reorientar. Em consonância com o tema deste número, a interculturalidade, a proposta de Ette requer atenção à necessidade de reorientação do campo, o que se mantém ainda como desafio latente.



Por fim, a Revista *ABEHACHE* realiza uma homenagem póstuma à passagem ao modo encantado do escritor chileno Pedro Lemebel (1952-2015), a partir de janeiro de 2015, com a contribuição oferecida por sua tradutora oficial, Alejandra Rojas (UFFS/PGET-UFSC), em forma de duas traduções “Duendes da Noite” e “O informe Rettig”, graças à cessão de direitos da editora Cesárea, na pessoa de Schneider Carpeggiani, a quem agradecemos. Boa leitura!

**DOSSIÊ
HISPANISMO E
INTERCULTURALIDADE**

DIMENSIÓN LITERARIO-CULTURAL Y LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA EN LA FORMACIÓN EN LENGUAS MODERNAS A PARTIR DE DOS POEMAS DE JOSÉ LUIS VIDALES

DAVID ALONSO BUENO BAENA¹

Resumen: Este artículo describe la importancia de incluir la cultura y la literatura dentro del proceso de enseñanza de lenguas². Estudios recientes han ubicado que tanto la cultura como la literatura son poco consideradas en dicho proceso. De esta forma, estudiamos el uso de la poesía, desde la confluencia de Estudios Culturales, literarios y lingüístico-discursivos en la movilización de significaciones desde de la subjetividad del aprendiente. En este caso el foco será el español para brasileños (ELE-B), para hablantes no nativos en contexto brasileño. Hemos considerado dos poemas colombianos del siglo XX con características urbanas/movilidad y los pronombres átonos como tema de lengua. Para ejemplificar este proceso, tenemos en cuenta un libro didáctico producido recientemente en Brasil y analizándolo desde la perspectiva multidimensional-discursiva. La propuesta manifestó la relevancia del uso de géneros literarios para abordar temas lingüístico-discursivos y literario-culturales, tanto en el libro didáctico de ELE-B como en el aula de lengua desde una visión procesual del contenido.

Palabras clave: ELE-B; Multidimensional-Discursivo; Poesía colombiana; Lingüístico-Discursivo; Literario-Cultural.

Abstract: This article describes the importance of including culture and literature in the process of language teaching. Recent studies have located as hardly considered both, culture and literature in this process. Thus, we study the use of poetry, from the confluence of cultural, literary and linguistic-discursive studies, and the mobilization of meanings from the subjectivity of the learner. In this case, the focus is Spanish (ELE) for non-native speakers in the Brazilian context. We have considered two Colombian poems of the twentieth century with urban/mobility characteristics and, unstressed pronouns as subject of language. To illustrate this process we consider a teaching book produced in Brazil analyzed from the multidimensional-discursive perspective. The proposal expressed the importance of the use of literary genres to address linguistic-discursive and literary-cultural subjects, in both SFL-B teaching books as in the classroom language from a procedural view of content.

Keywords: SFL-B; Multidimensional-Discursive; Colombian Poetry; Linguistic-Discursive; Literary-Cultural.

¹ Licenciado en Lenguas Modernas. Actualmente cursa estudios de Maestría en el Instituto de Estudios del Lenguaje en la Universidad Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP) davidbueno.b@gmail.com

² El artículo hace parte del trabajo de investigación de Maestría desarrollado en el Iel/Unicamp, que incluye cinco poetas Colombianos del siglo XX y los diferentes cambios de la ciudad de Bogotá en ese periodo.

Introducción

La ciudad, inspiración de grandes poemas desde la antigüedad, tuvo una serie de cambios acelerados y únicos en Latinoamérica que fueron vivenciados y hechos poemas por grandes autores como Oswald de Andrade, Pablo Neruda, Nicanor Parra, entre otros. Dichas particularidades pueden ser abordadas, desde los Estudios Culturales, más allá de simples cambios de la forma material. Ello se debe a que las ciudades empiezan a constituirse como uno de los principales agentes de transformación de la realidad de toda una cultura a partir del establecimiento de sus bases físicas e ideológicas.

De esta forma, tanto el espacio urbano como el espacio simbólico e imaginario nos pueden conducir a pensar en la capacidad/posibilidad de producción de significaciones por parte del usuario de la ciudad o, en nuestro caso, el aprendiente de la lengua hispánica. Para ello, en este trabajo serán analizadas las representaciones de **lo urbano/movilidad** en un poeta colombiano del siglo XX, que focaliza este tema, aproximando al lector a diferentes apreciaciones de la ciudad como lejanía, vecindad, desprecio, asombro, entre otros. Parte fundamental de esos valores son verbigracia de la relación con el tránsito o los medios de transporte que formaban parte de la Bogotá que vivió ese poeta. Analizar esta ciudad y su configuración a partir de la poesía nos ayudará a escucharla o, como dice ORLANDI (2001) en la introducción a *Cidade atravessada*: “compreender alguma coisa desse espaço urbano”, pues es allí donde las identidades se encuentran en constante formación junto al discurso.

A partir de recursos como el que presentaremos aquí, un profesor de español como lengua extranjera para brasileiros en Brasil puede participar colaborativamente en el proceso de complementación de libros didácticos en pro de una enseñanza significativa en la que tanto él como sus estudiantes puedan verse beneficiados.

Para ello, es necesario que se tengan en cuenta procesos histórico-sociales que revitalicen los temas culturales en la clase de lengua. Esto es posible a través de un trabajo no dicotómico entre lengua y literatura (BRAIT 2000). Así, en la primera parte de este trabajo estudiaremos, desde una visión procesual, el desarrollo material (infraestructura y movilidad) de Bogotá para, posteriormente, analizar la poesía de José Luis Vidales y sus

referencias a la ciudad/movilidad, donde incluiremos dimensiones lingüístico-discursivas y literario-culturales. Posteriormente nos referiremos a algunas consideraciones del libro didáctico para la enseñanza fundamental en Brasil “Español ¡Entérate! 3” desde una perspectiva Multidimensional-Discursiva.

La idea de cultura como norte en la enseñanza de lenguas: la ciudad

La idea de cultura ha sido repensada desde una visión política con las concepciones que Mathew ARNOLD introdujo, en 1965, en su libro *Culture and Anarchy*. A partir de allí, este concepto, se empezó a alejar de prejuicios morales e intelectuales que pensaban la cultura “con el cerebro” como apunta EAGLETON (2000: 12; 49).

En una nueva perspectiva, desde estudios como los de Raymond WILLIAMS (1960) y Terry EAGLETON (2000), la cultura no aparece como inacabada sino en contante proceso de (re)significación. Dicho abordaje es recogido y replanteado por SERRANI (2014:17), que lo interrelaciona con temas hispánicos, entre los cuales queremos rescatar para este trabajo, la “cultura como producción artística y del conocimiento”. Este tipo de acepciones encuentran respaldo bajo la propuesta de no dicotomía Lengua-Literatura (BRAIT, 2000), donde se entiende que estas no se pueden separar en ninguna esfera del conocimiento y mucho menos en la enseñanza de lenguas.

Ahora bien, el punto más importante del entrecruzamiento de la cultura y del abordaje no dicotómico de lengua-literatura es, sin duda, la importancia que ambas adquieren para la enseñanza de lenguas, donde siempre han jugado un papel fundamental y bien reconocido por todos los formadores. Sin embargo, es notable que, durante un tiempo, se perdió esa importancia dentro de la planificación de contenidos para libros y/o currículos, y que poco a poco se ha venido revitalizando con el ánimo de no ser más que una distracción o un momento de alegría o de asombro presente en secciones aisladas del libro didáctico. Ahora, más que nunca, pasa a explotarse como un aprendizaje significativo tanto para el aprendiente como para el profesor.

Una de las premisas que como grupo de investigación³ tenemos es que, cuando pensamos en la cultura como eje y norte de las prácticas en el aula debemos pensar en función de las características que sean reales para el aprendiente; esto es, partir de la cultura del mismo (C-Fuente). Pues bien, la ciudad es una de ellas y al igual que para el aprendiente, para el poeta existe una visión de ciudad única, irrepetible, y en constante cambio.

Podemos considerar que dichos cambios empezaron justamente después del proceso de descubrimiento, conquista y colonización de Hispanoamérica y la posterior fundación de ciudades como Bogotá⁴; después, continuó lo que ORTIZ (1987: 5) trataría como **transculturación**: “[...] un fenómeno nuevo, original e independiente.”

Ahora bien, lo que pretendemos no es una “historización” sin sentido del proceso de construcción de la ciudad de Bogotá o que el profesor lo haga con la ciudad de sus aprendientes, sino comprender algo de cómo ese proceso está involucrado en la producción/compreensión de sentidos que el aprendiente también pueda usar como ejemplo para dar continuidad a su identidad. Para lograrlo deberíamos pensar en la pregunta que SIMMEL (2005: 1) propone: “cómo la personalidad se acomoda y se ajusta a las exigencias de la vida social”.

Para tratar de responder a esta pregunta SIMMEL se vale de recursos como ‘la afectividad’, ‘la reacción frente a lo externo’, ‘la relación Tiempo-Dinero’ o ‘la reserva’, temas vigentes para una sociedad como la latinoamericana del siglo XX. Junto a estos temas aparece otro denominado la “búsqueda de la libertad” (LANGE, 2011: 88) y que es derivado del simbolismo detrás de la locomoción. Según este autor, cuando hablamos del desarrollo urbano (el aumento de la infraestructura, por ejemplo) también estamos hablando de un impacto directo en el modo de vida y en el habitante como tal y, sobre todo, **cómo ellos perciben la ciudad a través de los recorridos que hacen por ella**. Hacemos nuestras las palabras de DELGADO (2007: 12) al concordar con lo anterior y considerar que el

³ Constantes investigaciones han sido levantadas por diferentes participantes del “Centro de Estudios Hispanoamericanos” (CEHISP) del Instituto de Estudios del Lenguaje (IEL)/Unicamp, bajo la tutela de la Profa. Dra. Silvana Serrani. Cfr. CAHUAO, 2005; LADEIA, 2007; SERRANI, 2007; SOUZA, 2010; BUENO, 2015a.

⁴ Esta ciudad fue fundada el 6 de agosto de 1538 por Gonzalo Jiménez de Quesada, y es un dato importante que puede ofrecer contenido intercultural.

espacio urbano es reinterpretado constantemente por los usuarios a partir de las “formas en que acceden a ella y la caminan”.

Las diferentes categorías desde las que podríamos tratar el tema de la movilidad junto con una propuesta sociocultural son reunidas por LANGE (2011: 88-89) en su texto “Dimensiones culturales de la movilidad urbana” en cuatro “ámbitos”: el primero hace referencia a lo íntimo (sensaciones, pensamientos, deseos, etc.). El segundo, habla del "mundo privado" o, de carácter primario, donde encontramos relaciones con la familia, amigos, conocidos en general, por eso son primarios. En el tercer ámbito se encuentran las experiencias comunitarias, o interpersonales, lo grupal prima en esta categoría, la pertenencia a grupos políticos, deportivos, religiosos, etc. El último ámbito es público y lo constituye las relaciones con personas que solo son conocidas, según el autor, "de vista". Esta categoría es muy importante por su relación con el primer ámbito y su consecuencia es el relacionamiento con extraños, que deriva en el anonimato y todo lo considerado como es efímero.

Conseguir capturar alguno de estos ámbitos parece una tarea difícil de alcanzar. Según DELGADO (2007: 12) porque estos agrupamientos son polimorfos y “sólo puede[n] ser observado[s] en el instante preciso en que se coagula[n], puesto que está[n] destinado[s] a disolverse de inmediato”. Es por ello que nos valemos de la poesía que, al igual que una fotografía, plasma instantáneamente estos ámbitos desde la lente de un poeta.

Bogotá y los objetos de la vanguardia en dos poemas de Luis Vidales

La obra de Luis Vidales representa la Colombia de los años 20 a los 40 del siglo XX, un momento de encuentro significativo entre la cultura y la sociedad junto a la configuración de una Bogotá moderna, como lo fue la llegada de los vehículos a base de combustión, a la par que de grandes ideas de transformación en una nación “conservadora, clerical y atrasada” (ROMERO, 2012: 191).

Con Vidales se da el posible inicio de la *vanguardia* que tuvo Colombia y que, si existió, fue efímera incluso en el mismo autor que “niega, sin embargo, toda asociación con grupo conocido, dadaísta, surrealista, ultraísta o seguidor de las greguerías de Ramón

Gómez de la Serna; pero es obvio que en él hay de todo eso, y de menos, ya que su poesía posterior desdice mucho de su avanzada vanguardia” (Ibidem.: 192). Veamos ahora dos poemas, ‘Flor extraña’ y ‘La ciudad infantil’, del libro ‘Suenan Timbres’ ([1926] 1976) y lo que estos nos dicen de Bogotá.

Flor extraña⁵

- 1 Los automóviles pasan sobre sus ruidos.
- 2 Los ruidos chillan todo cuanto pueden
- 3 pero los automóviles
- 4 ¡uf!
- 5 Los aplastan
- 6 y los dejan estampados contra el pavimento. (p. 127)

La ciudad infantil

- 1 Pasaban los hombres manejando sus coches, sus trenes,
- 2 Sus tranvías, sus automóviles.
- 3 ¿Qué era lo que hacían?
- 4 Jugaban.
- 5 Iban en sus juguetes grandes.
- 6 Seguían siendo niños.
- 7 Y volaba y volaba la gran juguetería de ruedas.
- 8 ¡Ah! la ciudad infantil! (p. 150)

Partimos de la idea de que estos poemas manifiestan ese periodo de Bogotá en el que aún no se perdía la capacidad de asombro frente a los cambios que, lentamente, llegaban a la ciudad. Este será, *grosso modo*, uno de los temas principales de ‘Suenan Timbres’. Era entonces Bogotá una especie de Europa atrasada, que era el referente hasta el fin de la Primera Guerra Mundial, donde se desvía la mirada hacia la nueva potencia americana.

En esta época se empezaban a ampliar las redes de ferrocarriles y el tranvía se convertía en una empresa pública de Bogotá. Sin embargo, fue un proceso modernizador lento y regido por la burguesía. Por tanto la crítica, a través del humor y la ironía, a la sociedad colombiana de la época eran necesarias para Vidales ya que, según el mismo

⁵ La numeración en los poemas tiene la intención de ayudar en la fácil ubicación de algunos versos que serán discutidos durante el desarrollo de la disertación.

poeta:

Había que destruirlo todo: lo respetable, establecido o comúnmente aceptado, la moral y las buenas costumbres, sin descartar la poesía manida [...] de un espíritu de la Colombia profunda, para el cual eran transparentes la falsedad y la majadería del comportamiento social, que aún hoy le retrae y causa leve sonrisa (VIDALES, 1976: 20)

De una u otra forma, lo que el trabajo de Vidales denota es un deseo por alejarse de un concepto de “copia” de otros autores y por poetizar con un aire nuevo los cambios que otros no percibían y los dejaba, como dice Carlos VIDALES (2001), en un “tradicionalismo decadente” conjurado en el simbolismo y el parnasianismo francés.

Aquel tiempo del anac[oluto y el carientismo, el tropo y la sinonimia, la elipsis y la metáfora, la transposición y la figura, la intención y el sinónimo, el hiato y la sinalefa, la lexicografía y el arabismo, y a la vez los movimientos contra la vieja ciencia estilística [...]. (VIDALES, ibíd.: 18)

Las personificaciones son evidentes a lo largo del libro. Mucho antes que artistas como Walt Disney crearan sus caricaturas basadas en objetos que cobran vida, Vidales ya enfocaba su obra prima en visualizar lo auditivo, en transmitir significados usando imágenes poderosas de lo cotidiano. Los ruidos, la música, los números, los mismos versos, todo cobra vida. Lo mismo sucede con las calles, las luces, los árboles, los edificios, las casas, coronas, sombreros, relojes, y así podríamos continuar. Todo hace parte no solo de la escenografía, sino que son parte del dialogo con lo íntimo del ser.

A manera de ejemplo, en “Flor extraña”, hay dos objetos en una especie de rivalidad y que, por ello, cobran vida. Automóviles y ruidos. Los primeros “pasan sobre sus ruidos/ Los ruidos chillan todo cuanto pueden” (versos 1 y 2) pero finalmente las máquinas vencen el sonido. Una referencia directa a dos de los factores más llamativos del momento, el aumento de la contaminación auditiva y el aumento en la velocidad para la locomoción. Debemos decir que, anterior a esto, la mayor parte de la vida bogotana transcurría en calma, con animales de carga como principales vehículos, por ejemplo en el tranvía halado por mulas, que después sería suplido por energía eléctrica, y donde había tiempo para saludar a quien se cruzaba por el camino.

Las diferencias más evidentes de esta poesía con la de otros poetas de la época son: la versificación libre con diferente número de sílabas o el uso de onomatopeyas y el humor;

todos estos evidentes en ‘Flor extraña’. Sin embargo, la forma de abordar la ciudad es una novedad en sí. Vidales logra capturar una ruptura con el de otras corrientes usando como “fuente de [...] inspiración: la calle. [...] cuánto le debo; cuánto la plagio. ¡Cuántas veces un poema se hace en mí por un rasgo, una chispa de algo que oigo al pasar! Es esto una influencia rotunda en mi poesía” (VIDALES, 1976: 34).

Elementos similares encontramos en el segundo poema, “La ciudad infantil”. Este poema retoma esa visión paradójica y reflexiva de este libro. Y vemos una participación más directa del ciudadano adulto comportándose como niño (versos 1 y 9). Directamente ligada a esta idea, vemos que la ciudad es una “gran juguetería de ruedas” (verso 11).

Estas ideas no solo nos dicen de los principales cambios que experimentaba la ciudad, como las vías para el tránsito, la contaminación auditiva, la velocidad de la información, sino también cómo estos paradigmas estaban cambiando la forma de pensar de los ciudadanos. Quien conduce un vehículo sabe de la importancia y seriedad que se debe tener al respecto y, adicional a esto, sabe que ante la ley un vehículo es un arma en potencia. Sin embargo, Vidales los presenta irónicamente como juguetes. Un objeto que cualquiera puede poseer pero que pierde el centro de atención con el pasar del tiempo, siendo totalmente reemplazable mas no cambiabile; es decir, siempre se querrá uno nuevo con nuevos accesorios, con más potencia que el otro. Este poema habla, por tanto, de una inmadurez del ciudadano frente a los sucesos más importantes del espacio urbano.

A diferencia de poemas que pueden tener la misma temática y en otras épocas, como los de Rogelio Echavarría o Mario Rivero podemos, podemos ver que el poeta toma una posición de espectador. El poeta se posiciona críticamente ante las novedades de la ciudad. Como usuario de la ciudad, Vidales tenía poder adquisitivo por la posición de su padre, sin embargo no lo vemos haciendo uso de esas nuevas carreteras, o autos lujosos. El poeta, y urbanita, se queda con el ruido; los ve pasar en sus afanes e inmadurez paulatina.

Otro aspecto que podremos notar es que la única referencia a seres animados es a personas del género masculino, que son quienes conducen los vehículos. También, una ciudad como la plasmada por el poeta nos remite al dicho popular “cuando sea grande quiero ser niño”, pues son los niños lo que realmente disfrutan de la vida, lo que tienen capacidad de asombro. Por el contrario, una vida madura es sinónimo de ocupaciones, prisa

y falta de diversión. Parece entonces que Bogotá era, en ese sentido, una ciudad infantil, una flor extraña. Y puede ser que todo lo que se dice de su lento modernismo no sea otra cosa que el deseo del espacio urbano de nadar contra esa corriente parnasianista, aburrida, que tenía de ejemplo a Europa. Quizá por eso miró hacia América y lo que ofrecía: novedades, libertad, fantasía.

Una aclaración que debemos hacer en este momento es que el discurso poético que estamos usando para esta ejemplificación es materializado por medio de la lengua. Hasta ahora hemos podido generar el análisis del poema desde lo literario-cultural sin hacer uso de la materialidad lingüística, lo que nos permite llegar a pensar que podemos articular ambas, no “usarlas” separadamente como si fueran ajenas una de la otra. Sin embargo, ambas trabajan de manera conjunta y ninguna preexiste a la otra. Además de este hecho, debemos considerar la posibilidad de incursión de otros géneros dentro del mismo texto; solo por mencionar uno tenemos el irónico-humorístico, ambos dentro de una trama descriptiva. Dado que no es nuestro objetivo primario el análisis literario de los poemas de Vidales, podemos pasar a considerar la importancia de todos esos elementos socio-históricos antes mencionados en la relación con la lengua, que no puede ser desvalorizada en ningún sentido.

Veamos un ejemplo concreto en el poema “Flor extraña” donde podemos localizar, además de lo antes planteado, un tema de la lengua española relevante en el contexto brasileño de enseñanza como lo son los ‘pronombres personales átonos’: “pero los automóviles/ ¡uf!/ **los** aplastan/ y **los** dejan estampados contra el pavimento” (Versos 5 y 6). Tenemos, pues, dos pronombres átonos en función de objeto directo y proclítico con verbos principales en presente.

Sobre el tema de lengua que aquí nos ocupa, quisiera resaltar su importancia, evidenciada por Neide GONZÁLEZ en sus diversos trabajos alrededor de este (1994; 1998; 1999; 2005; FANJUL *et* GONZÁLEZ 2014) en cuanto a la dificultad que el mismo presenta para los aprendientes de ELE en Brasil (1999: 170). Principalmente, para la autora este es uno de los temas que varían drásticamente entre las dos lenguas por lo que el aprendiente presenta “insensibilidade à ausência de evidências que confirmen [...] suepergeralizações” (Ibíd.: 175). Por otra parte, FANJUL (2014: 41) expone como

diferencia entre el português y el español que “*Em E(spanhol)não se registra (...) uso de pronome tônico para retomar o OD (Objeto Direto), (...) [esses] são preenchidos pelo pronome átono*”. Esta observación no la hago para decir que ambas deben ser iguales, pues cada lengua tiene una autonomía relativa (HENRY *Apud* COURTINE, 1981: 12), sino con el ánimo de resaltar la importancia que el hispanista debe considerar sobre la composición fono-morfo-sintáctica de la lengua en relación con el género literario.

Personalmente, en un ejercicio simple e independiente de esta investigación, realizado con tres estudiantes brasileños de español, noté que en los tres casos se usó la estructura siguiente: “Los automóviles aplastanlos” y “Los automóviles dejanlos estampados contra el pavimento” evidencia de los aprendientes conocen el tema pero desconocen la ubicación de los pronombres (PETRONILI, 2014). Dirá Maia González (1999: 175) que puede deberse a que “podem ter o recurso excessivo à explicação e aos exercícios gramaticais e a correção e focalização exageradas” por parte de quienes los instruyen.

Es evidente entonces, que el docente tiene la gran responsabilidad de presentar en sus clases la dimensión lingüístico-discursiva y literario-cultural que permitirá que el estudiante no descuide su constante formación identitaria. Aunque los libros didácticos, recientemente producidos por autores brasileños, hayan presentado una mejoría en cuanto al tratamiento de estos temas, se hace necesario que, por un lado, las investigaciones alrededor de estos temas continúen, y por otro, que el docente sepa distinguir cuándo y cómo replantear este tipo de materiales en pro de una enseñanza/aprendizaje significativo para todos los involucrados en el proceso.

El libro didáctico y la propuesta multidimensional-discursiva

Pasemos ahora al análisis del libro didáctico desde la perspectiva Multidimensional-Discursiva (SERRANI, 2010) con el propósito de determinar posibilidades de complementación de un libro que ha mostrado avances significativos, principalmente sobre abordaje desde el contexto cultural fuente. La propuesta Multidimensional-Discursiva parte de tres componentes principales que trabajan concomitantemente en espiral y con igual

importancia dentro del proceso. El primero de ellos es el componente *intercultural* (SERRANI, Ibíd.: 30-31) para el cual es importante reconocer lo propio y lo ajeno (diversidad socio-cultural) insertado en un contexto discursivo específico. De esta forma, este componente responde a preguntas como ¿Cuándo? ¿En dónde? ¿Por qué? ¿Por quién?; en palabras de SERRANI (ibíd.) este componente se concretiza en 1) **territorios, espacios y momentos histórico-culturales**; 2) **persona y grupos sociales**; y 3) **legados socioculturales**.

El segundo componente es el de *lengua-discurso* donde la literatura es un elemento a ser usado para las clases de lengua o de redacción, desde una perspectiva **no dicotómica lengua-literatura**, y no solamente para las clases de literatura, pues el discurso literario aporta una carga cultural inmensa que puede ser explotada en esas cátedras teniendo siempre como foco la formación de identidades (SERRANI, Ibíd.: 57-58; BRAIT, 2000).

Un tercer componente es el de **prácticas verbales de y con los aprendientes** pues el trabajo del aula no es solo producción de los aprendientes, sino que es un trabajo en conjunto que involucra también a quien dirige la clase. De esta forma se garantiza que la identidad está siendo formada desde todas las perspectivas posibles y por medio de producciones orales, escritas y/o expresiones artísticas.

Por motivos de espacio, nos centraremos en los puntos más importantes de esta propuesta dentro del libro “Español ¡Entérate!” (CABRAL BRUNO *et alii* 2011). Hemos escogido el volumen número 3 de la colección y, dentro de este, la unidad 4. Es de resaltar el hecho de que la editorial⁶ y las autoras tienen alguna relación directa con Brasil, ya que demuestra la capacidad que hay en el país para producir material pertinente por/para los mismos brasileños. De esta forma, no se depende de los imaginarios externos sobre cómo o qué necesitan los aprendientes para las clases de una determinada lengua extranjera, sino que se plantea la posibilidad de representar esa realidad en otra lengua.

Antes de continuar con el análisis, quisiéramos dejar claro al lector que de ninguna forma es nuestra competencia decir que un libro didáctico está “bien” o “mal” diseñado. Más aún cuando entendemos el arduo proceso que envuelve la publicación de una colección didáctica. Es por este motivo que nos propusimos en este trabajo filtrarlo por

⁶ Actualmente se encuentra en la cuarta edición (2011) por la editorial Saraiva.

medio de la propuesta Multidimensional-Discursiva, reconociendo que presenta nuevos elementos antes omitidos y que, por supuesto, puede ser usado bajo las premisas de la propuesta antes mencionada en pro de la calidad de la enseñanza de la lengua española en Brasil. De igual forma, debemos destacar que, a pesar de que el libro sea diseñado para la enseñanza fundamental, muchos agentes privados también hacen uso de este tipo de material para enseñar español en territorio brasileño.

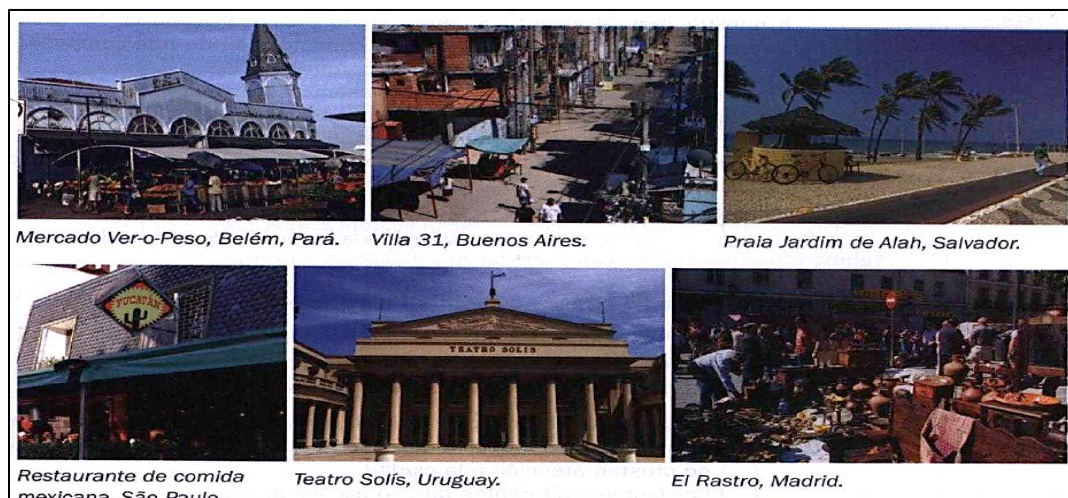
Partimos de la unidad cuatro (4) de este libro debido a que pudimos constatar que reúne en la misma unidad los dos temas que pudimos encontrar en el poema de Vidales: La ciudad, como tema cultural y, el estudio de los pronombres átonos en función de complemento directo e indirecto como tema de lengua. Para conseguirlo, la unidad está repartida en dos lecciones. La lección 1 menciona los sitios principales del barrio o la ciudad. Dicha lección esta sub dividida a su vez en dos, la primera parte para el complemento directo (CD) y la segunda para el indirecto (CI). La lección 2, por su parte, toca el tema del consumismo. Finalmente, encontramos un “taller creativo” sobre la publicidad y el consumismo.

Desde el inicio podemos resaltar que la secuencia seguida por la unidad lleva al aprendiente por los temas importantes para que tenga las herramientas necesarias para desarrollar el “taller creativo”. Esto es extremadamente importante, pues es el momento en el que el aprendiente puede poner en práctica todo lo que aprendió; es entregarle al aprendiente la dirección en la construcción como individuo y para que sean sus palabras las que signifiquen y no las voces de otros.

Componente Intercultural

Con relación a este componente encontramos diferentes referencias a **territorios y espacios** de la **cultura de partida** (un total de once referencias entre estados y ciudades brasileñas, entre otras: São Paulo, Rondônia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná, Salvador, Pará). De igual forma encontramos elementos de la **cultura objetivo/de llegada** ([Imagen 1.] Uruguay, Argentina y España). Esto es un gran avance en términos de inclusión de la cultura de partida y la mejoría en la monótona y exclusiva referencia a

España de muchos libros para la enseñanza de ELE-B, producidos durante el siglo XX; además de esto, cabe notar que la unidad cuenta con diversas regiones de Brasil (Nordeste, Sureste, Centro-Oeste, Sur, Norte) y que además no siempre se habla de ciudades capitales, sino que incluye las que no lo son, resaltando la importancia que cualquier ciudad podría tener para la formación del aprendiz.



(Imagen 1: Ejemplo de cultura de llegada)

En cuanto a los **momentos**, se incluye una pregunta sobre el origen del barrio/ciudad del aprendiz (Imagen 2) usando como ejemplo del origen de algunas de las ciudades antes mencionadas. También encontramos algunas costumbres, fiestas realizadas en fechas específicas y con relación con el consumismo. Algunas de estas son la fiesta de San Fermín (España) o San Valentín. Con todo, no parece que exista una correlación entre esos momentos y el contenido presentado de pivote (las ciudades de varios países) que lleven directamente a discutir sobre momentos específicos. Así, y para aprovechar el trabajo hecho hasta aquí, creemos que vendría bien considerar el tratamiento discursivo de, al menos, un momento específico. Por ejemplo, en relación al Teatro Solís, cuándo fue su construcción/inauguración; quiénes (personas y/o grupos sociales, próximo ítem) se presentaron en el teatro, entre otras.

De cualquier forma, la pregunta sobre el origen de la ciudad/barrio del aprendiz de la página 61 encierra de por sí un propósito discursivo al querer entrelazar la relación de

esos lugares, la historia del mismo y el aprendiente, y que se presta para ser tratado discursivamente.

e) ¿Sabes el origen de tu barrio/ciudad? ¿Cuál es? *Respuestas personales.*
Las razones pueden ser muy variadas, ponemos algunas para auxiliarlos/as.

Inmigrantes extranjeros/as la construyeron.



Holambra, São Paulo.

A causa del agua del río.



Porto Velho, Rondônia.

sesenta y uno 61

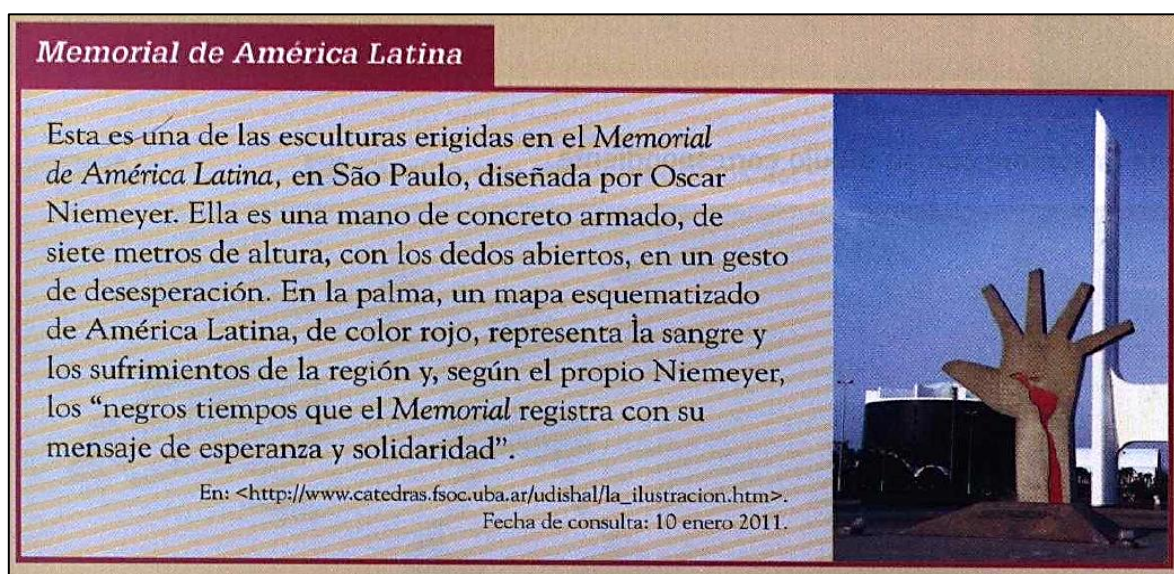
(Imagen 2: Pregunta sobre *Momentos*)

En los contenidos específicos sobre **personas y grupos sociales** se ha optado por los dibujos en detrimento de las fotografías con personas reales. Estas imágenes parecen adecuadas para estudiantes de enseñanza fundamental, es decir, no son ni infantilizados ni muy elaborados; sin embargo, es un factor a tener en cuenta si se quiere considerar en otro tipo de ambiente, por ejemplo en la enseñanza para adultos.

Por otro lado, no hay alusión a personas o grupos específicos. Se pueden encontrar personajes ficticios y sin una conexión histórico-social relacionada con el contexto de la unidad. Sin embargo, vemos que se han incluido, dentro de los dibujos, personas de diferentes edades (adultos, adultos mayores, niños, jóvenes, bebés), al igual que encontramos un equilibrio entre apariciones/participaciones de hombres y mujeres y, por lo que se puede identificar en los dibujos, personas de diferentes etnias. Adicional a esto, los lugares hacen referencia a lugares de clases socioeconómicas: alta, media y baja. Por ejemplo, la referencia al cementerio La Recoleta, la plaza de mercado Ver-O-Peso, o la

Villa 31 de Buenos Aires. Ahora bien, no se trata solo de ubicar, por ejemplo, personas de diferentes etnias, sino de considerar las diferentes miradas y posiciones de quienes puedan aparecer en el libro didáctico. Por ejemplo, cuando consideramos el poema decíamos que quienes aparecían allí tomaban una posición infantil en cuanto a un peligro inminente, como puede ser un vehículo; en el poema también aparecían solo hombres, ¿Por qué? ¿Cuál era la posición de esa sociedad con relación al papel de la mujer?

Los principales **legados culturales** los encontramos en las estructuras de las ciudades. Por ejemplo, el Cementerio La Recoleta (Buenos Aires), el Teatro Solís (Uruguay), el Mercado Ver-o-peso (Belém de Pará), El Rastro (Madrid). De igual forma, aparecen algunos aspectos generales de la ciudad de Granada, algunos comentarios sobre comidas como “las tapas”, el nombre de algunas bandas o cantantes de habla hispana, así como también, algunas costumbres como la Fiesta de San Fermín. Además, encontramos dos textos de internet, uno sobre la fiesta de San Fermín y otro al final de la unidad sobre el Memorial de América Latina en São Paulo (Imagen 3). En todos los ejemplos anteriores vemos que las menciones a estos lugares, al no ser abordados discursivamente, tienden a caer en recortes sesgados sobre elementos culturales que alguien (autor) ha considerado como “memorables”.



(Imagen 3: Memorial de América Latina)

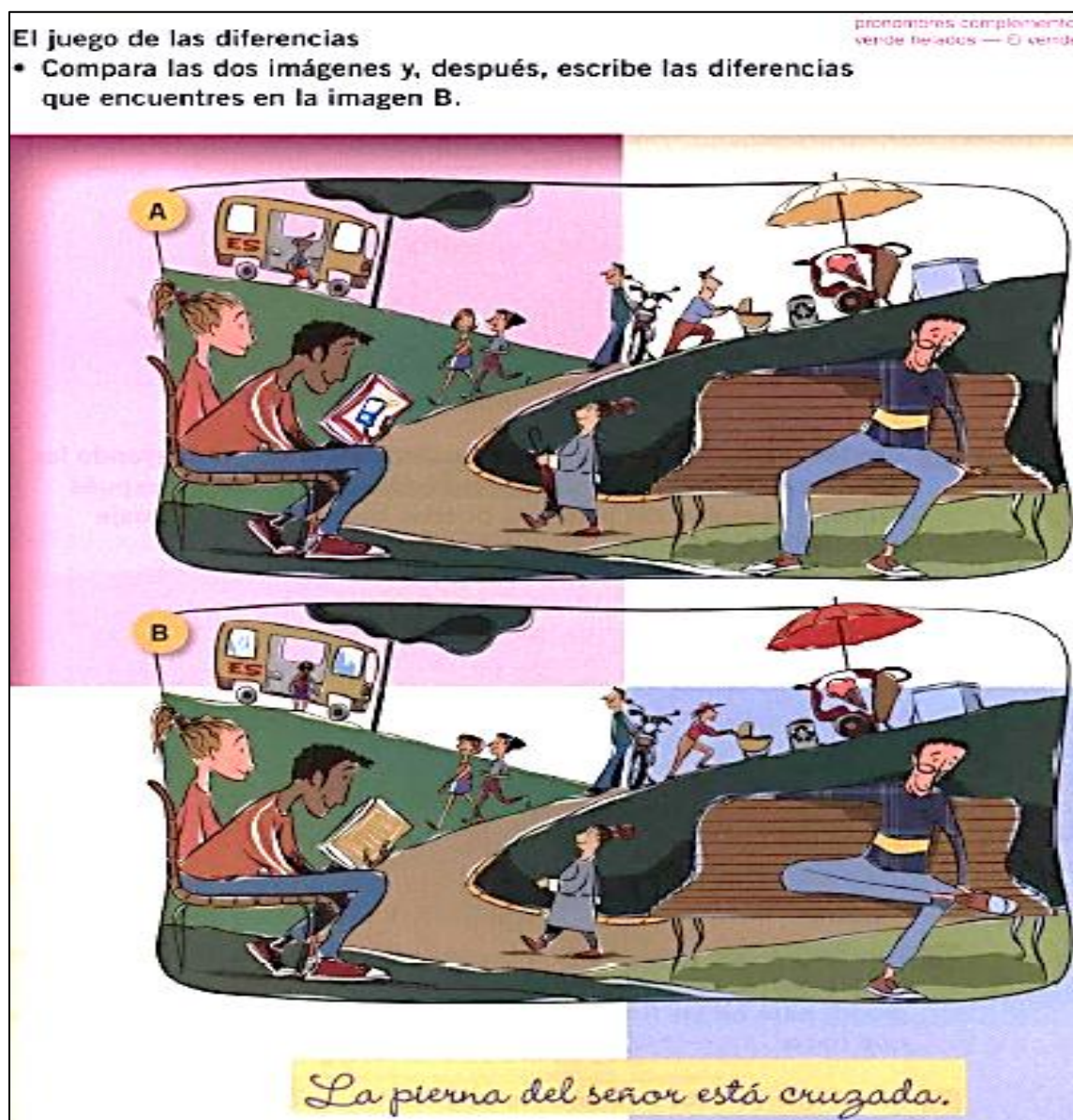
A este respecto, si consideráramos la pertinencia de la literatura, podríamos encontrar en la obra y vida del poeta importantes legados, que no solo son interesantes para el estudiante, sino necesarios dentro de los recursos de cada profesor; este tipo de datos debe ser bien conocido por los hispanistas, por ejemplo, mientras en Colombia se vivía un periodo de posible “vanguardia” ¿Cuál era el contexto literario-poético de Brasil?, la misma pregunta se aplica para todo el mundo hispánico, reconocernos a la vez que reconocemos al otro.

El componente lengua-discurso

Los pronombres átonos en función de complemento directo e indirecto (págs. 68-69, 74-76) están destinados a “preguntar y responder sobre el barrio/la ciudad”. Estos temas son más evidentes en la sección “Gramática ¡Entérate!”. Las formas en que aparecen aquí y en el resto de las subsecciones 1 y 2 son: a) en los paradigmas morfológicos con ejemplos y explicaciones de la diferencia entre el pronombre tónico y el átono, y algunas de sus ubicaciones, principalmente con el CI; b) en los ejercicios de transformación de oraciones (escritas u orales); c) en lecturas de diversos géneros, tomados en su mayoría de fuentes en internet, algunos con alusión al tema del consumismo; d) en la formación de oraciones con verbos en pretérito perfecto simple de indicativo y presente simple, con lo que la ubicación del pronombre será siempre antepuesta al verbo.

Siguiendo con este tema la de lengua-discurso, consideramos desde una perspectiva multidimensional-discursiva, que hay pocos enfoques en cuanto a los **funcionamientos discursivos de las unidades didácticas**, como sí sucede en muchas otras unidades de las demás series de este libro didáctico. La primera lectura de la unidad (Imagen 4), por ejemplo, es uno de las pocas muestras que encontramos. En dicha lectura se puede ver una escena en la que los aprendientes deben leer la imagen y escribir las diferencias. Posteriormente, esto los llevará a escribir frases cortas acompañadas de CD o CI, que aparecen como recomendación de las autoras de ser usadas al final de la unidad “como un ejercicio más de repaso” (CABRAL BRUNO *et alii* 2011: 60). Para que un trabajo como este sea bien aprovechado, convendría pensar en frases que tengan que ver con las prácticas

discursivas, y no solamente como frases aisladas que no compaginan con el tema propuesto por la unidad, como es el publicitario. Por ejemplo, vemos en la imagen revistas, helados, vestidos para diferentes ocasiones, accesorios, en fin, diversos productos de consumo que, bien trabajados sobre un discurso de compra-venta pueden ser gananciosos para el estudiante pues tienen un sentido que va a resonar a lo largo de la unidad y de su vida.



(Imagen 4: Ejemplo lengua discurso, p. 60)

Los **géneros** discursivos están altamente marcados por el uso de las nuevas tecnologías, como son el “blog” (de economía; tercerización (reproducción) del género

discursivo pedagógico e incluso una historieta tomada de la página de un “bloguero”), páginas de internet que comparan precios y dan referencias a ciudades en España, y páginas de información general como Wikipedia.com. Por este motivo consideramos que hay una variedad de géneros considerable que se relacionan con el tema cultural, que es la ciudad y la publicidad.

Aun así, continuamos defendiendo la importancia de basar la enseñanza a partir de géneros literarios, bien sean narrativos o poéticos, entre otros, de los cuales no se encuentran referencias directas o indirectas en esta unidad; es algo que extrañamos desde esta perspectiva puesto que los géneros, tal y como dice BRAIT (2000: 188):

Passam necessariamente pela língua e, conseqüentemente, mobilizam e revelam as múltiplas faces desse instrumento que, dependendo do suporte, das condições de produção, das formas de circulação e recepção, reflete e refrata as maneiras de ser, de ver e de enfrentar o mundo de uma dada comunidade em um dado momento histórico, social, cultural.

Prácticas verbales (lectura, escritura, producción oral, comprensión auditiva)

En las prácticas de **lectura** (Imagen 5) se proponen imágenes como “ejercicios de calentamiento” (CABRAL BRUNO *et alii* 2011: 61), o como parte de algún ejercicio con miras a su interpretación. También se pueden encontrar lecturas de textos extraídos de internet (blogs, post, entre otros). Estos llegan hasta la decodificación, es decir, leer y responder preguntas o completar espacios en blanco con palabras dadas. Se pierden así las posibilidades de explotar un contexto o propósito discursivo.

También constatamos que hay lecturas gramaticales sobre el tema de lengua en foco con algunos ejemplos y diferenciaciones. Al final de la unidad existe una lectura para el desarrollo del *taller de creación 2* “sobre una propaganda publicitaria educativa” que, creemos, tiene el objetivo de guiar al estudiante sobre una práctica que va a aplicar.

Seguidamente, podemos ver ejercicios de transformación/reemplazo de oraciones aleatorias (Imagen 6). Con todo, hay ejercicios relacionados a la lectura de imágenes con una estructura basada en indagaciones sobre elementos que el aprendiente ha visto con anterioridad en las lecturas.



leer

3 Lee el texto y contesta:

El consumismo de los jóvenes

A diferencia de otros tiempos, nuestros jóvenes suelen ser ricos en bienes y en tiempo libre, pero muy pobres en espacios. Lo que demandan no es ni más cosas ni más tiempo, sino espacios en donde poder manifestarse como jóvenes y hacer cosas que entienden que les distinguen del mundo de los adultos.

(...)

La ciudad se ha convertido en un gran hipermercado. Cada día unos mil mensajes nos incitan a comprar artículos que no necesitamos. Estamos inmersos en el consumismo que se alimenta de la influencia de la publicidad y esta se basa en ideas tan falsas como que la felicidad depende de la adquisición de productos. Consumir quiere decir tanto utilizar como destruir. En la sociedad de consumo no solo sentimos cada vez mayor dependencia de nuevos bienes materiales y derrochamos los recursos, sino que el consumo se ha convertido en un elemento de significación social. Se compra para mejorar la autoestima, para ser admirado, envidiado y/o deseado.

En: <<http://www.ecobachillerato.com/trabajosecono/consumismojovenes.pdf>>.
Fecha de consulta: 21 diciembre 2010.

pedir, solicitar, reivindicar.

afán de comprar bienes indiscriminadamente, sin necesidad.

comprar y utilizar lo que ofrece el mercado.

(Imagen 5: Práctica de lectura, p. 65)

También hay varios ejercicios de producción en los que se invita al aprendiente a **escribir** un texto con contenidos sobre lugares importantes de la ciudad. Sin embargo, lo que más aparece en la unidad son ejercicios de completar o de dar respuestas cerradas como “marca sí o no”.



escribir

1 Transforma según el modelo:

Doña Encarnación compró un juguete a Chelo.

↓
complemento directo

Doña Encarnación lo compró a Chelo.

a) Ayer después de las clases, Mónica devolvió los libros a Marisa.
Ayer después de las clases, Mónica los devolvió a Marisa.

b) Toni no entregó el CD de La Oreja de Van Gogh a Julio porque se le olvidó.
Toni no lo entregó a Julio porque se le olvidó.

c) Vivian nunca lleva goma a la escuela. ¡Qué olvidadiza es!
Vivian nunca la lleva a la escuela. ¡Qué olvidadiza es!

d) Lucía no dice la verdad.
Lucía no la dice.

e) José mostró las evaluaciones a sus padres.
José las mostró a sus padres.

sesenta y nueve **69**

(Imagen 6: Ejercicio transformación de frases, p. 69)

El componente de **producción oral** más frecuente en la unidad es la conversación entre compañeros para responder preguntas cerradas y abiertas sobre la ciudad/barrio y sus actividades principales, como fiestas o eventos nacionales.



LECCIÓN 2

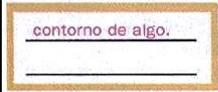

hablar

1 Discute con tus compañeros/as: *Respuestas personales.*

- En tu ciudad, ¿hay alguna fiesta típica que solo ocurre allí? ¿Cuál/es?
- ¿Te gusta participar en las fiestas? ¿Por qué?
- ¿Tu ciudad se pone totalmente diferente durante las fiestas? ¿Cómo?

(Imagen 7: Practica de Producción Oral, p. 72)

Existen también ejercicios de **comprensión auditiva** que, en algunos casos, sirven de complemento para las lecturas y comprobar/corregir los ejercicios de escritura indicados anteriormente.


contorno de algo.

pero resulta que nosotros no podemos asomarnos ni a la esquina porque **diluvia** sin interrupción. En otras ocasiones nos **cargamos** de un número infinito de guías, libros de historia, catálogos y mapas, y salimos a la calle dispuestos a que no se nos escape el más mínimo **detalle** de todo lo que hay a nuestro **alrededor**.

ALONSO MORALES, M. Carmen. *Granada en 7 paseos*. España: Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada, 2000. p. 7.


escuchar

Con tal vez, puedes usar el indicativo o el subjuntivo. Se usa el indicativo cuando hay menor duda y el subjuntivo cuando hay mayor duda. Matte Bon (1998, 70) también describe las dos posibilidades, pero indica que en el lenguaje culto se usa el subjuntivo.

• **Ahora escucha el texto y confirma tus respuestas.**

- Conocer una ciudad es una cuestión bastante difícil porque:
 - ☒ depende del interés que cada uno/a tiene.
 - ☐ seguimos la orientación de amigos/as.
- Las personas que han nacido y vivido en una ciudad durante toda la vida tienen visiones muy diferentes, porque:
 - ☐ no prestan atención a la ciudad.
 - ☒ hay factores diferentes que no explica el texto.
- Cuando vamos a otra ciudad tal vez nos interese:
 - ☒ el camino más rápido para el concierto.
 - ☐ estudiar todos los mapas y guías de la ciudad.

(Imagen 8: corroboración hipótesis pos-escritura/lectura, p. 64)

Consideraciones finales

Hemos visto, desde la materialidad de dos poemas, que es posible considerar la cultura como eje de una enseñanza en segunda lengua/lengua materna. Para ello hicimos uso de los estudios culturales, literarios y lingüístico-discursivos. Pudimos constatar, entre otras cosas, que la implementación de una propuesta como la multidimensional-discursiva en sala de aula no quita, ni resta importancia o tiempo al libro didáctico con el que se trabaja o al formador, sino que es una de las posibilidades que existen para ofrecer una enseñanza significativa para los aprendientes. La preparación de una implementación con estas concepciones no toma un tiempo superior a 30 minutos entre la búsqueda de material de interés sobre el tema que se piensa abordar o la planificación del mismo. Para ello se puede hacer uso de internet, una herramienta que agiliza la operación en unos cuantos “clicks”, este proceso será cada vez más rápido en la medida en que el profesor tenga una formación en la que se tenga en consideración el amplio abanico de literatura que se le presenta, por ejemplo en el mundo hispanico. Conocer a los autores más importantes de este universo le permitirá al profesor de ELE-B agilizar y mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje que lleva a que el aprendiente realmente se sienta involucrado, y que su proceso de significación e identidad suponga un cambio efectivo y continuo.

Referencias bibliográficas

BRAIT, Beth. Língua e literatura: uma falsa dicotomia. In: *Revista ANPOLL*, n. 8, jan./jun. 2000, 187-206

BUENO, David. *Lenguaje, poesía y ciudad colombiana: Lineamientos Multidimensional-discursivos para la formación de hispanistas*. 2015. Disertación de Maestría –Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudios del Lenguaje (IEL), Campinas, SP.

CABRAL BRUNO Fátima Aparecida Teves; BENASSI TONI, Margareth Aparecida Martinez et FERRARI, Silvia Aparecida. *Español ¡Entñerate! 8º ano*, (4ta edição) São Paulo: Saraiva. 2011.

COURTINE, J. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. In : *Langages*, 15^e année, n°62,

1981. Analyse du discours politique [Le discours communiste adressé aux chrétiens] pp. 9-128.

DELGADO, Manuel. *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2007. GONZÁLEZ, N. T. M. *Cadê o pronome? –O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. DL/FFLCH/USP, Tesis doctoral. 1994.

_____. Pero ¿qué gramática es ésta? Los sujetos pronominales y los clíticos en la interlengua de brasileños adultos aprendices de Español/LE. In: *Revista Rilce Filología Hispánica*, Pamplona, España, v. 14, n. 2, p. 243-263, 1998.

_____. Sobre a aquisição de clíticos do Espanhol por falantes nativos do português. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, Campinas, v. 36, p. 163-176, 1999.

_____. Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: Fátima Cabral Bruno (Org.). *Ensino-Aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática*. São Carlos: Clara Luz, 2005, v, p. 53-70.

LANGE VALDÉS, Carlos. Dimensiones culturales de la movilidad urbana. In: *Revista INVI, Norteamérica*, 26 (71), mar. 2011, 87-106.

ORLANDI, Enni. (Org.). *Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho; 1987 (Primera edición del libro: 1940).

PETRONILI, C. Colocação dos pronomes clíticos. In: GONZALEZ, N. T. M. (Org.); FANJUL, A. P. (Org.). *Espanhol e português brasileiro: estudos comparados*. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2014, pp. 51-71.

ROMERO, Armando. Ausencia y presencia de las vanguardias en Colombia. In: PÖPEL, Hubert (Eds.) et GOMES, Miguel (Eds.) 2ª Ed. corregida y actualizada. *Bibliografía y antología crítica de las vanguardias literarias en Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela. Bibliografía y antología crítica*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana. 2008 [Primera edición, 1999], Pp. 185-196.

ROMERO, Armando. Poetry of Colombia. In: R. Greene Et Al. (Eds.) *The Princeton*

encyclopedia of poetry and poetics. Princeton and Oxford: Princeton University Press. 4th edition, 2012. p. 274-277.

_____. *Discurso e cultura na língua/currículo – leitura – escrita*, 2. Campinas, SP: Pontes, 2010. (Primera edición 2005)

_____. La noción de cultura en el estudio de la lengua: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. In: *revista intersecciones (APEESP)* nº 2- 1º semestre de 2014, 15-39.

SIMMEL, George. La metrópolis y la vida mental. In: *bifurcaciones [online]*. núm. 4, primavera 2005. World Wide Web document, URL: <www.bifurcaciones.cl/004/reserva.htm>. ISSN 0718-1132 (31/05/2015)

EAGLETON, Terry. *The idea of culture*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2000.

VIDALES, Luis. *Suenan Timbres*. 2ª ed. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1976. (Primera edición: 1926).

VIDALES, Carlos. Luis Vidales, In: *La rana dorada*, 2001. <http://hem.bredband.net/rivvid/lvidales/luisv.htm> (06/09/2014).

WILLIAMS, Raymond. *Culture and society 1878-1950*. New York: Anchor Books, 1960.

_____. The Idea of Culture, in: MCLLROY, J.; Westwood, S. (Eds.): *Border Country – Raymond Williams in Adult Education*. Leicester: Niace, 1993, 57-77. (1a. edição 1953)

DON QUIJOTE DE LA MANCHA: ASPECTOS CULTURAIS E LITERÁRIOS DO ROMANCE MODERNO

THAYANE MORAIS SILVA¹

Resumo: Este artigo apresenta um estudo inicial sobre os aspectos macroespaciais e estruturais do romance *Don Quijote de La Mancha*. A primeira parte trata de uma breve pesquisa sobre o humanismo baseada nos estudos de Skinner (1996) e Chastel (2012). Na sequência, discorre-se sobre a relação de Cervantes com o humanismo florentino e como suas experiências corroboraram a forma de seu romance, objetivando verificar o hibridismo cultural do autor refletido no gênero romanesco. Para tanto, são considerados os trabalhos de Canavaggio (2005) em que se pode verificar um estudo das relações entre a experiência e as produções literárias de Cervantes. Propõe-se, na segunda parte deste trabalho, uma análise dos procedimentos formais, como a estruturação da narrativa e a configuração das personagens quixotescas. O desenvolvimento deste artigo apresenta um hibridismo de métodos de análise literária que equilibra o puramente textual e o espaço intercultural do Quixote, corroborando, assim, a unidade de sentido.

Palavras-chave: Don Quijote de La Mancha; humanismo; estudos culturais; estrutura narrativa

Abstract: This article presents an initial study on the macro-spatial and structural aspects of the novel *Don Quijote de La Mancha*. The first part concerns a brief research on humanism based on the studies of Skinner (1996) and Chastel (2012). Then, we discuss the relation between Cervantes and the Florentine humanism and how his experiences corroborate the novel form, aiming to verify the author's cultural hybridity in the Romanesque genre. Therefore, we consider the works of Canavaggio (2005) in which one can verify the study of the relations between experience and Cervantes' literary productions. We propose, on the second part of this paper, an analysis of formal procedures, such as the narrative structure and the set of the quixotic characters. The development of this article presents a hybridity of methods of literary analysis that balances the purely textual and the intercultural space of Quixote, which supports the unity of sense.

Keywords: Don Quijote de La Mancha; humanism; cultural studies; narrative structure

Dom Quixote e os Estudos Culturais

Não há dúvidas de que *Don Quijote de la Mancha* seja um dos principais romances ocidentais e de que o estudo do romance cervantino seja crucial aos Estudos Literários. Logo, as perspectivas que seguem voltam-se tanto às questões culturais, que são representadas no Quixote, quanto às questões estruturais que perpassam a forma do romance moderno. Assim, as narrativas interpoladas no Quixote, em forma de novela ou conto, são interpretadas à luz de questões que, em um primeiro momento, parecem fugir

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: thayanems_letras@gmail.com – bolsista PROPP UFOP.

à teoria literária justamente por pertencerem às alçadas dos Estudos Culturais e da História Cultural. No entanto, tomar tais narrativas como representações não significa o mesmo que desprezar a análise formal ou estrutural do texto literário, pois é justamente a estrutura poliforme do romance que torna possível a representação do homem e da mulher tal como são. Isso quer dizer que as narrativas interpoladas do Quixote corroboram a protagonização de outros personagens, que são tão idealistas quanto Dom Quixote e Sancho Pança. Nesse sentido, o hibridismo dos gêneros, bem como a polifonia da narrativa cervantina, são questões democráticas que, em grande medida, estão relacionadas aos conceitos tipicamente humanistas, como a retórica escolástica, o antropocentrismo e a representação da feminilidade. Assim, o romance humanista de Cervantes emite uma política democrática e polifônica de representação romanesca.

A primeira hipótese que podemos colocar é a de que as relações entre a História Cultural e os Estudos Literários corroboraram uma metodologia ideal para a análise que se propõe neste trabalho. Conforme BAKHTIN (1998:16) “a autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura”. Esta autonomia só é possível devido a um estado anterior de dependência cultural da obra de arte: dependência histórica, social e política. Conforme esclarece o formalista russo Iuri TINIANOV (1999), se em um dado momento uma obra literária é considerada como fato literário, em outro momento, esta mesma obra pode ser considerada como um fenômeno linguístico da vida social. A partir de tais considerações, conferimos diferentes aspectos (que não se anulam um ao outro) a uma mesma obra literária.

Considerando o Quixote como um produto da cultura ocidental, podemos atribuir a sobrevivência do romance cervantino a uma questão canônica ou ainda à noção de arquivo, segundo as definições apresentadas por Aleida ASSMANN. (2010). Para a autora, o processo de canonização é determinado pela construção de um conjunto de textos, lugares, pessoas, artefatos e mitos que são significantes para a memória coletiva de uma sociedade. A canonização dos textos literários é marcada por três qualidades: seleção, valor e duração. Logo, se consideramos o Quixote a partir de uma lista institucional em que constam leituras obrigatórias aos estudantes de Literatura, ou aos leitores em geral da cultura ocidental, estamos atribuindo um valor canônico ao romance. Por outro lado, considerá-lo como um arquivo em que constam registros que representam o oco constitutivo da cultura, ou seja, a contingência do real representada

do modo mais imediato possível, implica, primeiramente, conhecer as diferentes definições para o que se chama de arquivo. De modo geral, o arquivo é entendido como um depósito de documentos e informações necessárias à formação da memória de uma dada cultura. ASSMANN (2010: 102) corrobora tal entendimento quando afirma que *the archive is the basis of what can be said in the future about the presente when it will have become the past*. Esta definição é subjacente a que postulou Michel FOUCAULT (2008), pois para ele o arquivo é, a princípio, a lei do que pode ser dito dentro de um sistema que rege o aparecimento dos enunciados como regulares (como possíveis).

Quando Dom Quixote sai da estalagem para ir ao encontro de Sancho Pança, a fim de elegê-lo seu escudeiro, ele escuta, aos arredores, alguns clamores delicados como se quem os estivesse produzindo estivesse manifestando dores e incômodos. Dom Quixote, então, convencido de que esta ocasião poderia ser uma boa oportunidade para exercer os feitos da cavalaria, descobre um jovem sendo espancado pelo patrão. Sabe-se que a relação empregado-patrão na Espanha do século XVII era uma relação de exploração, ou seja, os empregados eram como propriedades de senhores, privados de renumeração e direitos trabalhistas. Os feitos do Cavaleiro Andante se iniciam quando ele afirma ter autoridade suficiente para determinar que o jovem não fosse mais espancado pelo patrão. O que está em jogo, nesta passagem, é a casuística praticada por Dom Quixote ao recorrer os princípios da cavalaria a fim de justificar o empregado, que, segundo o seu patrão, estaria deixando a cada dia uma de suas ovelhas fugir. Segundo ECHEVARRÍA (2008: 67) “cuando el héroe analiza cada uno de sus casos, está practicando la casuística”. Nesse sentido, a aplicação da casuística está estreitamente relacionada à contingência dos casos presentes ao longo do romance cervantino, pois as especificidades dos delitos cometidos pelos indivíduos, bem como as circunstâncias em que tais delitos são praticados, não podem ser julgadas a partir de um único código jurídico, mas devem ser analisadas separadamente, conforme a medida dada pela especificidade de cada caso. Conforme ECHEVARRÍA (2008:64), a atribuição do conceito de arquivo ao Quixote é determinada justamente pelo caráter casuístico que circunda toda a narrativa picaresca:

El archivo judicial constituye la fuente de descripciones disponible más amplia de la acción y la interacción humanas; es actual y específico, y está presente y al alcance de los sentidos humanos en un aquí y ahora que incluye al autor e sus personajes. Obedece a una forma primaria, incluso primitiva, de registrar toda la

gama de desviaciones en la vida cotidiana, una codificación de la conducta anterior a las abstracciones y fórmulas: un tipo de escritura que es anterior al código. El código se redactará para clasificar lo ilegal y asignar castigos. El registro por escrito representa la cruda contingencia de lo real de la manera más inmediata posible. Por eso el archivo es un depositario inapreciable de la incipiente novela, un tesoro de las rarezas de la conducta humana.

Retomando a definição proposta por Michel FOUCAULT (2008), o arquivo é aquilo que se define na própria raiz do enunciado (acontecimento) e, no contexto em que se dá, define, desde o início, o sistema de sua enunciabilidade. Ao empregar juízos de valores às condutas das personagens, atentando-se à especificidade de cada caso, Dom Quixote está corroborando a construção de um arquivo que preexiste aos códigos jurídicos. Assim, a casuística aplicada pelo herói corrobora um arquivo de enunciados que são condicionados pela peculiaridade das condições de produção; a saber: quem diz e com que autoridade se diz. Nesse sentido, quando um cavaleiro andante, que se afirma como tal, determina que o senhor lavrador pague ao seu criado o que lhe deve, está validando a formação de um arquivo constituído pela lei do que pode ser dito regularmente no *status* fictício. O romance cervantino é considerado, então, como um arquivo, à medida que comprova uma série de aplicações de casuística vigoradas pela lei da cavalaria andante, constituindo o espaço de uma escrita que representa a desconstrução de valores morais e sociais de uma época.

Todavia, o Quixote é também parte do cânone ocidental, por corresponder, principalmente, à uma lei institucional de valor histórico-literário. Nesse sentido, tal como a inauguração de uma forma romanesca nova e poliforme, a integração do Quixote a um conjunto de memória coletiva de textos literários é um fator determinante para o processo de seleção canônica.

O Quixote e a memória cultural do humanismo (os *topoi*)

Através deste estudo foi possível verificar que o Quixote é um produto, embora bastante derivado, das concepções humanísticas iniciadas por Petrarca no Quatrocento italiano. A representação humana no Quixote parece estar plenamente em acordo com a estética humanista iniciada na Itália. Ao contrário de um efeito neutralizado que, por ora, a distância de dois séculos poderia causar, o romance parece representar um

humanismo esclarecido e maduro. Contudo, foi necessário a passagem de dois séculos ou três para fazer florescer nas Letras um humanismo abrangente, iniciado em Florença, no final do século XIV.

Conforme o historiador britânico Quentin SKINNER (1996), este humanismo pode ser compreendido como um movimento cultural extenso e lento, com duração de aproximadamente quatro séculos. Trata-se ainda de um movimento intelectual dialético e não uniforme, como é retratado por alguns autores. Desse modo, o que esteve em jogo foi o surgimento de ideias científico-filosóficas e políticas, advindas de uma possível contrariedade entre a mentalidade teocêntrica da filosofia medieval e as posteriores considerações antropocêntricas. Para os primeiros humanistas, influenciados por Petrarca desde a metade do século XIV, o homem era colocado no centro das preocupações humanas e espirituais, em busca da construção da mais alta humanidade possível, considerando as práticas e valores cristãos.

Sabemos que a partir de textos proeminentes de uma época é possível compreender as ideologias como pressupostos das ações políticas. Para o historiador britânico, esse é um método de análise historiográfica bastante eficaz. É nesse sentido que um romance carrega algumas representações sociais e se equipara a uma fonte documental, pois, conforme esclarece (SKINNER 1996:13) “quando tentamos situar um texto em seu contexto adequado, não nos limitamos a fornecer um quadro histórico para a nossa interpretação: engrenamos já no próprio ato de interpretar”. Contudo, embora a ficção cervantina pareça suficientemente capaz de mostrar os principais traços genéticos de um humanismo anterior, a historiografia que discorre sobre as origens do humanismo, bem como sobre seus principais fundadores, torna-se indispensável à compreensão integral desses ideais estéticos que Cervantes impregna em sua escrita. Adiante, alguns desses temas e ideais são identificados, uma vez que se manifestam em ideais estéticos antropocêntricos articulados, em alguma medida, às configurações das personagens.

Alonso Quijada passou de leitor de romances de cavalaria a cavaleiro andante. Sabe-se que Quijada ficou louco devido aos momentos de ócio, que não eram poucos e lhe davam tempo suficiente para ler tantas novelas de cavalaria. Dois séculos antes da publicação de Dom Quixote, o humanista Desidério Erasmo escrevera em seu *Elogio da loucura* espécie de manifesto crítico às mais diversas castas de seu tempo, sobretudo

aos fidalgos que se julgavam bastante esclarecidos. Após dedicar seu livro ao companheiro Thomas More e a declarar o estado satírico de sua pilhéria, Erasmo cria uma personagem, Moria, descrita como a própria loucura que busca elogiar-se a si mesma. Em Cervantes, o sentido da loucura está também aquém de ser um estado debilitado de saúde mental, pois como escreveu ROTTERDAM (2002:27) “quanto mais o homem se afasta de mim [da loucura], tanto menos goza dos bens da vida, avançando de tal maneira nesse sentido, que logo chega a fastidiosa e incômoda velhice, tão insuportável para si como para os outros”.

Ao contrário do precipitado diagnóstico sobre a loucura de Dom Quixote, formulado por um cura local e por um barbeiro, Erasmo de Rotterdam classificou como um estado de saúde intelectual, e similar virtude, a loucura de seu tempo. Nesse sentido, a crítica social de Erasmo de Rotterdam é análoga à sátira da loucura representada no Quixote, uma vez que no romance cervantino a loucura também funciona como uma ironia. Um século após a primeira circulação de *O Elogio da Loucura*, os leitores do romance cervantino estariam aptos a não conceber o Cavaleiro de Triste Figura como um doente mental, mas como um intelectual entediado que precisava de uma dose de volúpia para tornar-se cavaleiro andante.

A partir deste breve esclarecimento sobre o tema da loucura, presentes em dois textos clássicos do humanismo europeu, verifica-se como o sentido das ideias foram amadurecendo e como os *topoi* foram sendo (re)significados ao longo de quatro séculos de processos culturais lentos e fragmentados. Verifica-se ainda que não houve um grupo homogêneo de pensadores e artistas, reunidos em uma mesma escola italiana - como o círculo *Careggi*, por exemplo - a fim de fundarem “O humanismo”, ou a fim de fundarem “O Renascimento”.

Nesta perspectiva, o Quixote é compreendido como um produto cultural, formado e pensado a partir das principais ideias políticas e ideais fundadores do humanismo. Todavia, é preciso examinar as principais características que deixaram transparecer o estilo tipicamente humanista e, para o desenvolvimento de tal análise, o Prólogo ao Quixote parece colaborar muito. Encontra-se, neste texto, um autor amadurecido pelas batalhas, preocupado com a recepção de seu romance, fadado a se desculpar por quaisquer falhas em sua obra e a justificar algumas de suas escolhas. Nem um pouco altivo e menos ainda direto, as mais significativas afirmações sobre a obra no

prólogo ao romance estão sempre disfarçadas de modéstia. Sobretudo, deve-se observar como Cervantes considerou em seu Prólogo a importância dos textos clássicos para se construir um romance ideal.

André CHASTEL (2012) esclarece que nos textos proeminentes do humanismo havia a prevalência dos principais conceitos tradicionais da filosofia, como por exemplo a noção aristotélica da imitação somadas às noções platônicas de inspiração. Além desta combinação, os humanistas de Florença utilizaram conceitos da Retórica para delinear uma estética da arte ideal; *ethos* do discurso (*studium, inventio, elocutio, ingenium*) considerados como métodos de analogia (*ut pictura poesis*). Quando Cervantes se refere ao Quixote como livro da razão, ele está, em grande medida, articulado aos princípios da arte inaugurado por esses precursores do humanismo florentino. O estudo de poetas e pintores antigos bem como a referência a eles na obra de arte nova traziam autoridade e peso às produções que se iniciavam, pois como afirma CHASTEL (2012:159) “Com a natureza (*ingenio*) e o estudo dos mestres (*studio*), estão colocados os grandes temas que iriam fornecer as fórmulas-modelo para o julgamento artístico durante um ou dois séculos”.

Através da leitura do prólogo ao Quixote, são identificadas algumas notas em que há, por parte do autor, uma preocupação com a teoria humanística de arte ou mesmo com os efeitos que essa preocupação poderia causar no leitor: a consciência de Cervantes em relação ao seu tempo histórico, ao seu engajamento cultural e político. Assim, um amigo, ao ouvir as lamentações de Cervantes, oferece-lhe respostas às suas indagações; soluções evidentes, mas não enxergadas pelo próprio autor do Quixote. A sequidão poética de que o poeta reclamara poderia ser sanada com a sua própria erudição. Sendo o autor conhecedor dos antigos, do livro cristão e das línguas clássicas, poderia ele facilmente usar todas essas memórias e experiências em prol da construção de seu romance. Conforme as orientações deste amigo, para cada *topos* que viesse a aparecer entre as ações da trama, o autor empregaria uma referência clássica. Sendo assim, quando Cervantes estivesse exercitando sua memória, articulando um trabalho de memória intertextual em seu texto, ele deveria lançar mão das frases latinas, pois isto valorizaria sua escrita sobre alguns temas como a liberdade, o cativo e a morte.

A tendência humanista da recorrência aos valores clássicos, seja na escrita ou na pintura, é explicada pelo historiador britânico Quentin SKINNER (1996). Em relação ao

humanismo literário, houve uma tendência voltada para o estudo e imitação da história da filologia e da poesia moral clássica. No século XIV os humanistas da escola de Petrarca empenharam-se o resgate de autores clássicos aclamados, como Cícero, considerado como uma grande mente da Antiguidade Clássica. Quentin SKINNER (1996) denomina esta recorrência como princípio da disjunção. Trata-se da disjunção entre o emprego das formas clássicas e a insistência humanista de que essas mesmas formas carregavam significações adequadas ao presente.

Ao (re) significar os *topos vir virtus* desenvolvidos pelo humanista Cícero em seus tratados e oratórias, os humanistas do século XIV pressupunham que uma educação ideal para a formação de um homem virtuoso deveria estar fundamentada no estudo da filosofia e da retórica. O chamado Humanismo Cívico relaciona-se à trama do herói de Miguel de Cervantes à medida que encontramos justiça, bondade, eloquência por onde Dom Quixote passa. A excelência humana consistia na busca de virtudes que conservavam os homens coesos com a sociedade. Entre as virtudes ressaltadas pelo humanista Cícero, está a justiça, a equidade, a liberdade e o amor. Além dessas, outras são necessárias para defenderem os homens das adversidades da vida: a firmeza, a estabilidade, a constância, a força e o desdém pelas coisas efêmeras. É importante ressaltar que o conjunto das principais virtudes atribuidoras do humanismo ao homem, propagadas pelo humanismo cívico, apresenta-se como uma bricolagem que, conforme SKINNER (1996:113),

[...] se trata em essência de uma análise aristotélica, posto que evidentemente está enraizada na crença de que as quatro virtudes cardeais são a justiça, a sabedoria, a temperança e a fortaleza d'alma. Mas ela se completa com mais duas exigências, refletindo ambas, uma escala de valores inegavelmente cristãos.

Os ideais de *vir* e *virtus* como prática do humanismo cívico correspondiam a uma causa puramente política: a implantação de um governo republicano (*in libertà*) e de governantes possuidores de virtudes e sabedoria. Essas virtudes e ideias políticos, recuperados da antiguidade clássica e anexados às virtudes cristãs, propagados por conselheiros de magistrados da Bolonha do século XVIII, repercutiram até três séculos posteriores em forma de *topos* representados pela *ars dictaminis*, pelas artes e pelas poéticas. No Quixote, essas virtudes são (re)significadas como *topoi*, como uma memória intertextual apresentada no Prólogo e, posteriormente, é representada no

romance.

Romance, história, experiência e memória

O romance cervantino atesta a formação de uma fonte que, embora seja fictícia, constitui traços e costumes de uma época. Contudo, o realismo quixotesco relaciona-se menos com a representação de questões cotidianas da época e mais com as perspectivas e práticas pensadas e representadas pelas ideologias humanistas. Como consequência do processo artístico, o romance deixa transparecer alguns traços da experiência de Cervantes, os quais o hispanista Jean CANAVAGGIO (2005) considera como representação. Assim, ao se deparar com a ausência de alguns documentos do Tesouro Espanhol, o hispanista complementou seus estudos sobre a vida de Cervantes com informações retiradas das produções literárias: *Don Quijote*, *La Galatea*, *Viage Del Parnaso*, entre outras. O Conto do Cativo, que se encontra na primeira parte do romance, confirmou?? a biografia de Cervantes escrita por Canavaggio quando seu interesse consistia em saber como o Cervantes se relacionou com o povo turco em uma época de invasão árabe e conflitos políticos. É neste sentido que algumas partes da ficção corroboram a historiografia biográfica, pois estão em alguma medida relacionadas à experiência e à memória individual e coletiva do autor. Sobre a representação da realidade (verossimilhança) presente no discurso ficcional, afirma CANAVAGGIO (2005:92) que:

São transposições muito livres, mas nem por isso menos imprescindível. Por trás da parte de convenção e fabulação que contém, vêm de fato restituir fragmentos de uma aventura excepcional e, além disso, os sentimentos pessoais de quem a viveu.

A respeito da experiência militar de Cervantes, em alguma medida representada em Dom Quixote, Jean CANAVAGGIO (2005) esclarece algumas datas em que as experiências do soldado em Lepanto se destacam, e como elas se fundem às narrativas interpoladas do Quixote. Conforme o historiador supracitado, em 1570 a Ilha de Chipre, até então sob o domínio de Veneza, foi tomada pelo império Otomano. Na ocasião, o Papa Pio V investiu na formação da Santa Liga, que em suma, consistia em uma união de tropas italianas e espanholas, sob o apoio e comando da igreja, a fim de combater a

expansão do império turco. Jean CANAVAGGIO (2005) esclarece que Cervantes poderia ter exercido seu ofício de soldado neste mesmo ano ou em dois anos anteriores. Porém, o único documento que o hispanista encontrou, a respeito do envolvimento de Cervantes com a armada da Santa Liga, comprova apenas o serviço de Cervantes a partir do ano da Batalha de Lepanto. Assim, no sexto dia do mês de outubro de 1571, às vistas do canal de Lepanto, Cervantes encontrava-se na galé *La Marquesa*, em deploráveis condições humanas, sob o comando de Diego de Urbina, prestes a enfrentar a sua maior batalha, o que marcaria sua memória e sua experiência civil. Nesse sentido, a hipótese é de que a experiência militar de Cervantes emergiu em sua escrita, modificando as lentes com as quais Cervantes enxergava a vida humana.

Além dos arquivos do Tesouro – em que consta a estadia do soldado de Lepanto em cidades italianas, Jean Canavaggio (2005) considera *Viaje Del Parnaso* como um testamento espiritual com sabor de autobiografia, onde pode-se ler algumas experiências realistas em que são descritas detalhadamente as cidades de Genova e Messina. Estas viagens de Cervantes à Itália também influenciaram a escrita de seu romance, principalmente no que se refere aos planos de fundo do Quixote. A Novela do Curioso Impertinente se passa em Florença, berço do humanismo italiano. Além disso, as ações dos personagens da Novela – Anselmo, Camila e Lotário, estão impregnadas de influências do humanismo cívico. A passagem em que Lotário tenta convencer o amigo a não colocar à prova a fidelidade de Camila, demonstra virtude em saber ajudar as mulheres a conservarem a virtuosidade, retirando-lhes, e não colocando, pedras de tropeço:

La honesta e casta mujer es arminio, y es más que nieve blanca y limpia la virtud de la honestidad, y el que quisiere que no la pierda, antes la guarde e y conserve, ha de usar otro estilo diferente que con el arminio se tiene, porque no le han de poner delante el cieno de los regalos y servicios de los importunos amantes, porque quizá, y aun sin quizá, no tiene tanta virtud e fuerza natural que pueda por sí misma atropellar y pasar por aquellos embarazos, y es necesario quitárselos y ponerle delante la limpieza de la virtud y la belleza que encierra en sí la buena fama. (CERVANTES 2013: 457)

Ao analisar **O conto do cativo**, narrativa interpolada da primeira parte do Quixote, percebemos que a participação de Cervantes como soldado da Santa Liga lhe rendeu as principais experiências que serviriam como matéria prima para o Quixote. As mazelas

do soldado ferido, porém bravo e destemido, inspiraram as andanças do herói de escudo enferrujado, ao passo que as memórias ainda recentes de Argel exerceram papel estruturador na narrativa. Conforme Jean CANAVAGGIO (2005), a narrativa interpolada serve até mesmo à historiografia, quando se trata de averiguar as relações que os cristãos mantinham com os mouros em meio às temidas invasões turcas para obterem a conquista da Ilha de Chipre. Nesse sentido, ao adentrar a narrativa do narrador autodiegético (O Cativo), podemos verificar um segundo denominador comum entre história, experiência, memória e ficção:

Con eso entretenía la vida, encerrado en una prisión o casa que los turcos llaman baño, donde encierran los cautivos cristianos, así los que son del rey como de algunos particulares, y los que llaman del almacén, que es como decir cautivos del Concejo, que sirven a la ciudad en las obras públicas que hace y en otros oficios, y estos tales cautivos tienen muy dificultosa su libertad; que, como son del común y no tienen amo particular, no hay con quien tratar su rescate, aunque le tengan. En estos baños, como tengo dicho, suelen llevar a sus cautivos algunos particulares del pueblo, principalmente cuando son de rescate, porque allí los tienen holgados y seguros hasta que venga su rescate. También los cautivos del rey que son de rescate no salen al trabajo con la demás chusma, si no es cuando se tarda su rescate; [...]. Yo, pues, era uno de los rescate; que como se supo que era capitán, puesto que dije mi poca posibilidad y falta de hacienda, no aprovechó nada para que no me pusiesen en el número de los caballeros y gente de rescate. (CERVANTES 2013: 534)

Alguns elementos textuais: estrutura e estética

Papéis avulsos jogados pelas prateleiras do refeitório de uma estalagem: assim é o modo como **A Novela do Curioso Impertinente** nos é apresentada pelo narrador. Posteriormente, o manuscrito é lido pelo cura, a fim de passar o tempo e dispersar a insônia dos hóspedes ali presentes. Chama atenção o modo como as narrativas interpoladas são articuladas no espaço romanesco. Não há um narrador confiável a quem o leitor pode recorrer. Contudo, as ações são mais ricas que as descrições, nos levando a não precisar tanto de um narrador confiável, uma vez que os personagens agem e dizem por si só.

Alguns estudiosos do romance e do procedimento de criação artística corroboram a compreensão da forma quixotesca. Assim, se em Georg LUKÁCS (2000), encontramos a estética do idealismo abstrato que parece explicar a fenomenologia do Quixote, encontramos em Viktor CHKLOVSKI (1973) importantes proposições

relacionadas aos procedimentos estéticos da criação literária. Assim, através das formulações práticas do formalista russo, o Quixote é compreendido como uma imagem² um tanto surrealista. A análise científica feita sobre tal objeto espiritual perpassa dois pontos fundamentais: a existência de tal objeto e o que ele é, o que representa e como representa. Sobre este último aspecto, a representação é menos mimética do que metafórica. Neste sentido, se percebe um jogo de indicação e subtração do objeto a fim de que a percepção seja prolongada, tendo em vista o efeito de uma camuflagem. Exemplo deste procedimento é o ferimento proposital de Camila, quando a personagem se fere com uma adaga desembainhada para convencer o marido de que estava prestes a morrer. Cervantes articula a narrativa de modo que o ferimento fingido de Camila não seja dito, apenas mostrado através de imagens instigantes e que prolongam a percepção do leitor. Trata-se, portanto, da não descrição sistematizada dos objetos, mas da impressão de que a narrativa está sendo complicada a fim de desempenhar a função da linguagem literária. Como observa CHKLOVSKI (1973:54):

Percebemos que o caráter estético se revela sempre pelos mesmos signos: é criado conscientemente para libertar a percepção do automatismo; sua visão representa o objetivo do criador e ela é construída artificialmente de maneira que a percepção se detenha nela e chegue ao máximo de sua força e duração.

Corroborando o procedimento categorizado por Viktor CHKLOVSKI (1973), o crítico literário estadunidense Wayne BOOTH (1983), estabelece uma formulação semelhante, mas que trata especificamente da tarefa do narrador não confiável: mostrar algo e não dizer nada de modo direto. Em um sentido mais amplo, tais perspectivas apresentam o modo peculiar da linguagem literária, que é o de demonstrar lançando mão de signos que podem variar a ponto de transcenderem os seus significados correspondentes. Assim, apresentar o ferimento de Camila é menos uma tarefa de descrição e mais um empenho de demonstração. Desse modo, o leitor faz parte de todo o processo de criação, pois consegue assimilar o processo narrativo sem interferências diretas do narrador.

Sabemos muito pouco sobre Camila, a esposa de Anselmo, e o pouco que se

² Lançando mão da formulação que rompe o ensaio de V. Chklovski: “a arte é pensar por imagens” p. 39

sabe deve ser tomado como verdade, caso o leitor queira adentrar o restante da estória. Wayne BOOTH (1983) trata as informações fornecidas por um narrador não confiável como ponto de partida para a continuação de uma leitura: aceitamos aquilo que o narrador nos diz sobre tal personagem, ou desconfiamos. O autor exemplifica essas informações na narrativa com a história de Jó, no Antigo Testamento da Bíblia. O leitor deve aceitar a informação de que Jó era um homem reto e justo caso queira continuar lendo a sua estória. O mesmo fator imprescindível ocorre na *Novela do Curioso Impertinente* com relação a personagem Camila que, a princípio, não se pronuncia, mas é apresentada pelo narrador como donzela ilustre e formosa, digna de se casar com Anselmo.

Ao decorrer da narrativa, os leitores terão consciência do tipo de narrador da novela, bem como da sua confiabilidade, pois é possível observar a transformação de Camila pelas ações, e, sobretudo, pelas circunstâncias criadas por este narrador a fim de que a imagem da personagem seja mostrada ao receptor. O narrador passa a não ser confiável a partir da discrepância entre comentário do narrador e as ações dos personagens. No *Quixote*, esses elementos dicotômicos entram em choque porque não há o fluxo de consciência do narrador intradiegetico. Sendo assim, o que é conhecido sobre Camila ou sobre Anselmo e Lotário, sabe-se pelos comentários do narrador, e posteriormente, tal conhecimento advém daquilo que o narrador mostra. A *Novela do Curioso Impertinente* apresenta-se menos complexa em termos narrativos, mas é um texto literário ideal para assimilar as discrepâncias entre as ações dos personagens e comentários de um narrador não confiável. Para Wayne BOOTH (1983) estas características desenvolvidas pelo autor no narrador podem ser menos ou mais complexas e são típicas do romance moderno. A partir das exemplificações do crítico estadunidense, entendemos como o narrador de Cervantes mostra e diz ao mesmo tempo. Do ponto de vista do crítico literário, pode-se dizer que o narrador se enquadra na categoria daquele que conta a história.

“En Florencia, ciudad rica y famosa de Italia, la província que llaman Toscana, vivian Anselmo y Lotario, dos caballeros ricos y principales, y tan amigos que, por excelencia y antonomasia, de todos los que los conocían los dos amigos eran llamados” (CERVANTES 2013: 448). Ao início, o receptor é informado e levado a acreditar na amizade de Anselmo e Lotário; que dúvidas restam em relação a isso? Como o exemplo

da história de Jó, os leitores devem confiar no que o narrador está dizendo, caso queira prosseguir em sua leitura.

A cena na qual Lotário tenta convencer o amigo Anselmo a não colocar a fidelidade de Camila em xeque, a virtuosidade da esposa parece ser reafirmada pelos comentários do narrador e, até então, sua confiabilidade é mantida. Wayne BOOTH (1983) faz importantes considerações a respeito dos comentários do narrador, que podem substituir as dramatizações ou o centro de consciência de personagens mais interiorizados. Nesse sentido, os comentários parecem fornecer fatos, imagens ou resumos. Através desses comentários o leitor se torna conhecedor da bondade de Camila e da amizade de Anselmo e Lotário pois estas informações não poderiam ser ditas de modo direto pelos personagens cervantinos. Como afirma BOOTH (1983:169),

*The most obvious task for a commentator is to tell the reader about facts that he could not easily learn otherwise. There are many kinds of facts, of course, and they can be "told" in an unlimited number of ways. Stage setting, explanation of the meaning of an action, summary of thought processes or of events too insignificant to merit being dramatized, description of physical events and details whenever such description cannot spring naturally from a character — these all occur in many different forms.*³

Após comentar sobre a bondade de Camila e a amizade dos dois cavaleiros, pouca coisa é acrescentada pelo narrador ou, pelo menos, nada diferente do que já foi dito. A interpretação a partir da cena em que Lotário é vencido pelo insistente desejo de Anselmo ficará por conta das ações que seguirão rumo ao adultério de Camila. Até que as ações contradigam as afirmativas do narrador, elas são sempre reforçadas em quaisquer brechas, para não criar expectativas equivocadas no leitor.

Segundo Wayne BOOTH (1983), um episódio mostrado é mais eficaz que um episódio dito. Na novela do Curioso Impertinente, a força da narração parece ser menor que a força das ações, do que é efetivamente mostrado. As ações das personagens frequentemente contradizem o narrador e põe a sua confiabilidade em risco. As

³ A tarefa mais óbvia de um comentarista é informar o leitor sobre fatos que não poderia aprender facilmente de outra forma. Existem muitos tipos de fatos que podem ser ditos de acordo com um número ilimitado de formas a saber: explicação do significado de uma ação, resumos de processos de pensamento ou de eventos insignificantes para merecer ser dramatizado. Além disso, há a descrição de eventos físicos e detalhes que não surgem naturalmente de um personagem. (Tradução minha)

personagens são significativamente modificadas pelas ações e pela narrativa. Se em alguma parte, a personagem Camila deixa de ser coerente com os comentários do narrador, isso se justifica por sua vulnerabilidade humana e mais ainda pela inconstância de Anselmo, desencadeador de uma tragédia. Justifica-se, sobretudo, levando em consideração as configurações do sujeito antropocêntrico moderno, pela insubstancialidade do mundo em ruínas criado pelo próprio sujeito.

O romance é compreendido por Gerog LUKÁCS (2000) como o gênero que melhor representa a mulher e o homem moderno. Tal postulação implica uma configuração mais subjetiva dos personagens, ou ainda, da representação assimilada na cultura do romance. Assim, a individualidade, o antropocentrismo e a condição feminina correspondem ao idealismo abstrato emergente no romance moderno, uma vez que os personagens romanescos são ideólogos em maior ou menor grau.

Alguns ideais do humanismo, como o antropocentrismo de Lotário e o individualismo de Camila, podem ser encontrados enquanto representações no Quixote. A própria condição de Sancho Pança também pode ser vista como uma representação do sujeito moderno que emana dos ideários de uma liberdade incomum na época. Está claro, contudo, que o humanismo se identifica mais como movimento cultural, de longa duração, que como um movimento revolucionário o qual atingiu de modo homogêneo populações europeias. As mudanças humanistas, iniciadas em Florença, afetaram não só a pintura e a oratória, mas também a poética, tendo em vista os modos de representação da vida cotidiana. O humanismo cultural que ocorreu nas artes plásticas e na literatura, iniciados pelos pintores de Careggi e por Petrarca em Florença, corresponderam às novas tendências estéticas com que a natureza humana como problema pudesse ser representada.

O conceito de obra de arte como articulação de imagens, apresentado por Viktor CHKLOVSKI (1973), como função estética da obra, corrobora à estética do Quixote de modo que a representação da natureza humana é superada, visto que, antes do humanismo, o princípio geral da arte como procedimentos estavam voltados para a imitação para entretenimento. A superação eufemística da natureza humana como problema no Quixote corresponde não só ao projeto humanista em voga no Século de Ouro Espanhol, como também se relaciona à ressignificação dos exemplos de Boccaccio em Decamerão. Se em Boccaccio, o significado ou o símbolo do adultério e

do homem que empresta a mulher ao amigo tinha por função entreter leitores mais ociosos, em Cervantes, o *topos* do adultério significa algo muito maior. Tal significado, atrelado à subjetividade de Anselmo, aquele que é traído no Quixote e ganha enquanto perde, parece emergir de um de humanismo amadurecido. Assim, o humanismo literário reflete sobre a real existência e sentido humano medido por suas próprias escolhas. Após o adultério cometido por Camila, Anselmo atribui a si mesmo, e não a ela, toda a culpabilidade, visto que, ao invés de se deixar convencer pelas as palavras de Lotário, preferiu prosseguir com a sua investigação. Percebe-se, a partir desta leitura, a racionalização dos sentimentos humanos, a ponderação, a autojustificação representadas pelas ações finais de Anselmo, ao final da novela e, sobretudo, a condição humana da mulher colocada como um problema.

Podemos observar que a modernidade atemporal do Quixote se evidencia não só pelo gênero poliforme e polifônico inaugurado pelo romance, mas também pelo modo como variados temas são espelhados e, sobretudo, como a individualidade e o antropocentrismo, enquanto categorias da ideologia humanista, são representados. Nesse sentido, o fidalgo entediado que deixa sua propriedade e família em busca de aventura pode suscitar várias interpretações. Uma delas é que a loucura, a fantasia e a ironia de Dom Quixote constituem parte de um homem ideal, que vê a si mesmo por si mesmo, que é louco e ao mesmo tempo sábio e que se protagoniza em meio a tantas ocorrências romanescas.

A loucura constitui o dizível que possibilitou a crítica social de Desidério Erasmo. Algo semelhante constitui a sátira adoxiográfica de Cervantes sobre os romances de cavalaria e sobre os temas dessas literaturas: o ser cavaleiro, o ser donzela, o ter um lugar próprio no mundo. Uma passagem que ilustra a racionalização da loucura de Dom Quixote e outros temas que derivam deste mesmo desdobramento crítico, é quando a personagem Marcela, acusada pela *polis* de ser responsável pelo suicídio de Grisóstomo, manifesta sua individualidade em desacordo com as orientações sociais proeminentes. Através da narrativa, Cervantes concede a palavra à personagem Marcela, de modo que ela pudesse de justificar e se defender das acusações alheias. Mais uma vez é possível observar a racionalização das questões humanas e o apreço pela individualidade feminina. Em sua fala, Marcela assume não ter culpa pela morte de Grisóstomo, uma vez que nunca nutriu os sentimentos do rapaz e escolheu ser livre

como pastora do campo:

Yo nací libre, y para poder vivir libre escogí la soledad de los campos. Los árboles destas montañas son mi compañía, las claras aguas estos arroyos mis espejos; con los árboles y con las aguas comunico mis pensamientos y hermosura. Fuego soy apartado y espada puesta lejos. A los que he enamorado con la vista he desengañado con las palabras. Y si los deseos se sustentan con esperanzas, no habiendo yo dado alguna a Grisóstomo ni a otro alguno, en fin, de ninguno dellos, bien se puede decir que antes le mató su porfía que mi crueldad.(CERVANTES 2013: 224)

Quando a *polis* concede a palavra a Marcela, o narrador permite que a pastora seja conhecida e exponha o que ela até então guardava em seu íntimo, o que lhe revolvía o peito e agitava seu espírito. Em conformidade com Viktor CHKLOVSKI (1973), a arte da ficção cultiva o humano no homem. Cervantes empenhou-se na construção de um romance aparentemente antropológico, em que nada do que fosse humano parecia estranho.

A relação entre o gênero romanesco como um todo e a presença da Novela do Curioso Impertinente é bastante estreita. A princípio, a temática da novela não parece estar diretamente articulada aos demais acontecimentos do Quixote. Há, no entanto, duas hipóteses para a inserção da novela. A primeira diz respeito ao espaço do gênero romanesco. Por ser um gênero poliforme, a inserção de narrativas interpoladas está esclarecida. Mas há uma segunda hipótese ainda mais esclarecedora, que diz respeito ao livro como símbolo, desenvolvida por Ernst Robert CURTIUS (2013). Nesta perspectiva, o Quixote é visto como uma metáfora da escrita humanista do Século de Ouro Espanhol.

Para Ernst R. CURTIUS (2013), o emprego da escritura do livro na linguagem figurada ocorre em todas as épocas da literatura universal, mas com diferentes características. Se o Quixote é visto como um cânone da literatura ocidental, como memória da literatura, então tal consideração parece suficiente para justificar a novela enquanto *topos*. A escritura da novela é, então, uma alegoria do sagrado, daquilo que representa por excelência a personificação virtudes e conceitos. A narrativa do Curioso Impertinente aparece como uma escritura que chama atenção por ser um manuscrito jogado pelas prateleiras da estalagem, cujo título parecia instigante.

Considerações finais

Paradigma do romance moderno e parte da memória cultural literária ocidental, *Don Quijote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes (1547-1616) é uma força literária que sobreviveu à corrosão do tempo devido a sua originalidade persistente e às inúmeras possibilidades de leitura que, por quatro séculos, suscitou as mais variadas reações nos leitores. Ao ler o Quixote somos coparticipantes do processo romanesco cervantino, somos leitores ativos. Cada leitor é levado a pensar e a influir sobre as ações, portanto, nenhum leitor parece ler o mesmo Quixote que o outro. Não há no romance cervantino personagens implacáveis e imbatíveis, como na epopeia clássica. A condicionalidade do heroísmo de Dom Quixote se estabelece pela própria loucura; seu escudeiro o segue a princípio, não por cordialidade ou amizade, mas por que Dom Quixote promete dar-lhe uma ilha como retribuição de trabalho. Assim como Dom Quixote e Sancho Pança, todos os personagens são representados como verdadeiros humanos. Suas falhas e suas qualidades corroboram as ações e, muitas vezes, são desencadeadoras de tragédias e infortúnios.

O romance moderno, tomado como um tratado histórico-filosófico, propõe uma nova cultura romanesca. Através da pesquisa sobre a vida de um autor e sobre suas experiências, torna-se possível verificar como suas memórias individuais e até coletivas corroboram a estruturação de sua escrita literária. Neste trabalho, verificamos e exemplificamos como é tênue a linha entre romance e autobiografia e como elementos extrínsecos ao texto literário pode corroborar a interpretação genérica de uma obra. Ao adentrar o romance cervantino é possível estabelecer relações entre tais elementos extrínsecos e intrínsecos do romance, a saber: a narrativa, a história do humanismo moderno, a memória e a experiência. Estes elementos, internos e externos se relacionam significativamente. Nesse sentido, tanto as noções e conceitos fornecidos pelos estudos culturais quanto as definições propostas pelo estruturalismo da teoria literária corroboram a análise aqui proposta. Cada campo de estudo contribui com suas metodologias específicas corroborando a unidade de sentido da análise gênero romanesco.

Referências bibliográficas

- ASSMANN, Aleida. Canon and Archive. In: ERLI, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Eds.). *A Companion to Cultural Memory Studies*. Berlin; New York: De Gruyter, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estética e de literatura: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- BOOTH, Wayne. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press, 1983.
- CANAVAGGIO, Jean. *Cervantes*. Trad. Rubia Goldoni & Sergio Molina. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- CERVANTES, Miguel de. *Don Quijote de La Mancha*. Madrid: Catedra, 2013.
- CHASTEL, André. *Arte e Humanismo em Florença*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- CHKLOVSKI, Victor. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de. (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- CURTIUS, Ernst Robert. *Literatura Européia e Idade Média Latina*. São Paulo: Edusp, 2013.
- ECHEVARRÍA, Roberto González. *Amor y Ley en Cervantes*. Madrid: Editorial Gredos, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- LUKÁCS, Georg. *A Teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2009.
- SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- TINIANOV, Iuri. Da Evolução Literária. In: TODOROV, Tzvetan (org.). *Teoria da Literatura I: Textos dos formalistas russos*. Lisboa: Edições 70, 1999.
- ROTTERDAM, Erasmo de. *O Elogio da Loucura*. Atena Editora, 2002. Versão para e-book.

UM BRINDE À IDENTIDADE, À DIVERSIDADE E À ALTERIDADE: UM PASSEIO PELO MUNDO DOS MORTOS NO SUL DO MÉXICO¹

JÚLIA BATISTA ALVES²

Resumo: Este trabalho pretende propiciar um diálogo intercultural entre Brasil e México por meio do contato e da aproximação à cultura do outro (o mexicano). Essa aproximação, que parte da apresentação do Dia dos Mortos em algumas regiões do México, visa à criação de estímulos que permitam a reflexão sobre os distintos contextos culturais em que vivemos e o reconhecimento do outro não só como diferente e exótico, mas também, como semelhante, uma vez que compartilhamos saberes, conhecimentos, significados e cultura com grupos diferentes. Compreender valores e crenças de outros grupos sociais também nos faz ressignificar os nossos. Contribui para a reflexão sobre o porquê pensamos, agimos e nos comunicamos de determinada maneira e, dessa forma, para que possamos nos colocar no lugar do outro e respeitarmos a(s) sua(s) maneira (s) de agir, pensar, de se comunicar, ver e sentir o mundo a sua volta.

Palavras-chave: identidade; diversidade; alteridade; Dia dos Mortos mexicano; diálogo intercultural.

Abstract: This paper has the intention to provide an intercultural dialogue between Brazil and Mexico through contact and approach to the Mexican culture. This approach, which comes from the presentation of the Mexican Day of the Dead in some places, aims to the creation of stimulations that allow reflection about distinct cultural contexts we live in and the recognition of the other not only as different and exotic, but also, as a similar, once we share knowledge, meanings and different group cultures. Comprehend values and beliefs from other social groups also make us ponder why we think, behave and communicate in a determined manner and, this way, we are able to put ourselves in the others' position and respect their ways of behaving, thinking, communicating, looking and feeling the world around us.

Keywords: identity; diversity; otherness; Mexican Day of the Dead; intercultural dialogue.

Introdução

Palavras como identidade, diversidade e interculturalidade estão presentes, atualmente, na maioria dos discursos a que estamos expostos: políticos, midiáticos, educacionais, sociais etc. Podemos dizer que o objetivo principal desses discursos, principalmente na área educacional, seja a promoção da tolerância, da compreensão, da

¹A pesquisa sobre o Dia dos Mortos mexicano expressa neste trabalho faz parte de um recorte de nossa Dissertação de Mestrado (2012) apresentada ao Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Antonio Lindo.

² Júlia Batista Alves atualmente é doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP- Araraquara). Possui Mestrado pelo Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (USP - 2012) e Graduação com Licenciatura em Letras Português-Espanhol pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Assis, 2007). E-mail para contato: juliabatistaalves@yahoo.com.br

aceitação e do respeito às diferenças, tão necessários para esse mundo plural em que vivemos.

No âmbito educacional brasileiro, a noção de desenvolvimento da cidadania e da escola como instituição responsável pela formação dos cidadãos está presente em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2000), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) etc. Nesses documentos, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras, especificamente, podemos observar que a construção da cidadania é abordada de maneira contundente, visando a uma percepção, compreensão e a um diálogo interculturais entre os países. Os documentos chamam a atenção para a realidade em que vivemos: mundo plural, multicultural, multilíngue; e alertam para a importância de uma Educação que promova a reflexão dessa nova realidade política, econômica, social e cultural para que o indivíduo, cidadão, saiba interagir em diferentes contextos e comunidades a que estiver exposto. A apreciação de costumes, valores e crenças de outros grupos sociais e culturas, nessa ótica, contribui para a percepção, por parte do indivíduo, da sua própria cultura, levando-o a refletir, por exemplo, sobre as suas próprias atitudes em relação ao outro: como enxerga esse outro, como trata e julga as maneiras de pensar, agir, de se comunicar, ver e sentir o mundo desse outro, tão diferente de nós.

Estamos diante de uma configuração mundial em que as fronteiras se tornam invisíveis, promovendo o nosso contato com o outro, seja ele conterrâneo ou estrangeiro, de maneira mais veloz que outrora. Diante desse fato, torna-se de extrema importância a reflexão sobre os distintos contextos socioculturais em que vivemos e o reconhecimento do outro não só como aquele diferente de nós, mas também semelhante em muitos aspectos. Faz-se necessário, no cenário global atual, perceber o outro enquanto ser humano; ser humano de direitos e de deveres, que possui crenças e valores tão preciosos quanto os nossos e não ignorar essa diversidade, essa diferença, essa alteridade que está diante de nós a todo o momento. Não é tarefa fácil; tampouco simples. É um constante exercício de empatia que devemos praticar todos os dias nas nossas relações e interações com pessoas e culturas. Em relação à complexidade do que é lidar com um outro que é ao mesmo tempo diferente e semelhante a nós, Todorov (2003, p. 3) destaca:

Quero falar da descoberta que o eu faz do outro. O assunto é imenso. Mal acabamos de formulá-lo em linhas gerais já o vemos subdividir-se em categorias e direções múltiplas, infinitas. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo; eu é um outro. Mas cada um dos outros é um eu também, sujeito como eu.

Será o outro tão diferente de nós? O dicionário *Aulete* na sua versão digital nos apresenta a palavra **outro** como um pronome indefinido, ou seja, que não se pode identificar nem determinar. Ademais, nos diz que **outro** é o diferente, distante, oposto, contrário. Em contrapartida, também nos apresenta uma acepção em que **outro** aparece como mais um, um novo (ideia de adição); como igual, semelhante. Como podemos notar, não é tão simples assim definir o que é **outro** e, ao encontro das palavras de Todorov (2003), observamos que **outro** nos remete tanto às diferenças, quanto às semelhanças.

Operando, dessa vez, com a palavra **estrangeiro**, observamos que sua acepção nos leva à palavra **outro**. Segundo o mesmo dicionário, **estrangeiro** é aquele que pertence ou que vem de **outro** país, diferente do nosso, nos remetendo à primeira concepção de **outro** mencionada anteriormente, como o diferente, o alheio. Almeida Filho (2010, p. 11-12), abordando as dimensões comunicativas no ensino de línguas propõe uma reflexão acerca da **desestrangeirização** da língua estrangeira e que julgamos ser pertinente ao que está sendo discutido aqui se a relacionarmos com as novas atitudes que devemos (ou deveríamos) ter em relação ao **outro**:

Língua estrangeira é, por outro lado, também um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. Pode significar língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica. A compreensão do termo se aperfeiçoa se o tomarmos como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se **desestrangeiriza** ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la. (grifo do autor).

Apoiando-nos no termo e na ideia utilizada por Almeida Filho (2010), a tolerância, a compreensão, a aceitação e o respeito às diferenças só serão possíveis a partir do momento em que passemos a **desestrangeirizar** o **outro**. Isso implica conhecer, perceber e compreender sua maneira de ser no mundo. Nesse contexto, nos propomos a apresentar um pouco da cultura mexicana por meio de uma das celebrações mais representativas da identidade cultural desse povo: o Dia dos Mortos.

O Dia dos Mortos no México

No México, país que ainda hoje conta com no mínimo sessenta grupos indígenas, a celebração do Dia de Finados é de um sincretismo extravagante. Elementos católicos e indígenas misturam-se dando origem a uma forma de celebração muito peculiar. Entretanto, as práticas indígenas originárias também podem ser vistas claramente arraigadas na forma de celebrar. Primeiramente, o próprio caráter festivo da celebração remonta, por exemplo, à maneira asteca de cultuar os mortos, povo indígena contemporâneo à chegada dos espanhóis. Eles possuíam um calendário de dezoito meses, sendo que em cada um deles acontecia alguma festa em honra aos deuses e outras delas dedicadas também aos mortos. Nessas festas ofereciam-se comidas e bebidas típicas, havia música, bailes, flores e muito colorido. Hoje em dia brinca-se com a morte e faz-se piada dela. As pessoas fantasiam-se de caveiras e de esqueletos e comem alimentos nesses formatos. A devoração simbólica da morte é uma maneira de dizer-lhe que se é forte diante dela e que ela não é mais temida que a própria vida. Em segundo lugar, destacam-se os elementos simbólicos que compõem a festividade e que fazem parte das oferendas dedicadas aos mortos: altares, comidas, bebidas, flores, velas, incenso e outros objetos. Muitas dessas comidas e bebidas, além da flor de morto que é presença constante nessa celebração, fizeram parte do mundo indígena de outrora.

Diante dessa forma tão particular de cultuar os mortos por parte do povo mexicano – com todas as suas cores, sabores, texturas, sons e imagens – e por conta do sincretismo entre o ritual ancestral indígena e a religião católica, podemos considerar a festividade como uma manifestação da identidade cultural desse país. Exatamente por esse motivo foi reconhecida como Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no ano de 2003.

Ao realizarmos uma pesquisa sobre a presença indígena no território mexicano, constatamos que a região sul, justamente onde a tradição da celebração do Dia dos Mortos pode ser fortemente observada, é a que conta com o maior índice de grupos: 62 grupos atualmente, sendo 41 os que o celebram. Diante disso, podemos mergulhar no universo da celebração e compreender alguns dos aspectos homogeneizantes e heterogeneizantes que a envolvem e que fazem com que ela se torne tão única,

fortemente identitária e rica, histórico, social e culturalmente, realizando um passeio pelo mundo dos mortos na região sul do México.

Um passeio pelo Mundo dos Mortos no Sul do México

O Dia dos Mortos no México apresenta vários dias de celebração de acordo com quem o celebre. Segundo a obra de Iglesias y Cabrera (2008), cada região mexicana terá sua maneira e data particular de venerar os mortos. A autora traça um pequeno percurso apontando algumas dessas regiões, suas datas de celebração e alguns grupos indígenas aí presentes, citando, por exemplo, Veracruz, Puebla, Oaxaca e Baixa Califórnia.

Para esses grupos, a celebração está intimamente ligada ao calendário agrícola, já que é nos meses de colheita, representando a fartura diante da escassez de períodos anteriores, que as festividades têm lugar. E não há data melhor para ofertar alimentos aos mortos que essa, uma vez que há abundância deles.

De maneira geral, as datas mais recorrentes de celebração do Dia dos Mortos são os dias 1 e 2 de novembro. No primeiro, cultuam-se as almas das crianças; no segundo, a dos adultos.

Sobre Veracruz, a autora nos fala acerca do grupo dos *totonacas*, que no dia de São Lucas, comemorado em 18 de outubro, rendem homenagens aos mortos que tiveram uma morte violenta (por acidente, afogamento, assassinato), enquanto que às crianças e aos demais adultos rendem homenagens nos dias 31 de outubro e 1 de novembro, respectivamente. Em contrapartida, seus conterrâneos de Papantla, assim como os Zihuateutle de Puebla, dedicam os dias 20 e 30 de outubro aos mortos que têm até um ano de falecimento. Já as almas velhas, isto é, que já morreram há mais de um ano, são homenageadas nos dias 1, 2 e 3 de novembro.

Os *nahuas* de Zongolica, Veracruz, recebem as crianças (as que foram ou não batizadas) no dia 31 de outubro. No dia 1 de novembro, chegam as almas dos adultos mortos de morte natural e, em seguida, nesse mesmo dia, as almas solitárias, as dos órfãos e dos criminosos. As almas solitárias não possuem familiares que rezem por elas. Por sua vez, os *nahuas* da região de Xoxocotla, Morelos, iniciam a comemoração no dia 23 de outubro. Desta data até o dia 2 de novembro, os sinos soam das dezesseis às dezenove horas da noite para que todos se lembrem de começar os preparativos para

receber os antepassados. Nesses nove dias, além do emblemático soar de sinos, são realizadas oferendas aos mortos, que consistem em dois copos com água, um ramalhete de flor de morto e um prato com ameixas, até que cheguem os festejos tradicionais do dia 2 de novembro.

Os *otomís* iniciam a celebração no dia 28 de outubro, que é dedicado àqueles que morreram de forma repentina. O dia 29 é dedicado aos afogados; o dia 30, às crianças sem batismo; o dia 31, aos que foram batizados, chamados de *angelitos* – anjinhos – e o dia 1 de novembro, finalmente aos adultos. Os mestiços *tlaxcaltecas* dedicam aos mortos os dias 29 de outubro (àqueles que morreram sem serem batizados, aos afogados, e bebês que nem chegaram a nascer), 30 de outubro (àqueles que não são lembrados por ninguém, as almas solitárias), 31 de outubro (às crianças, os anjinhos) e por fim, o dia 2 de novembro (aos adultos).

Para os *choles* de Oaxaca, a celebração é bem extensa compreendendo o período de 25 de outubro a 5 de novembro, no qual todas as almas podem vir sem distinção. Já entre os *mixtecas*, as almas das crianças são recebidas no dia 31 de outubro, as dos adultos no dia 2 de novembro e as almas solitárias no dia 3 de novembro.

Entre os *amuzgos*, é costume dedicar o dia 24 de outubro aos anjinhos, o dia 30 àqueles que morreram repentinamente, o dia 31 aos mortos de morte natural e o dia 1 de novembro, a Todos os Santos. Os *pai-pai* da Baixa Califórnia, assim como os *choles*, recebem as almas de uma única vez, com a diferença de ser somente em um dia, o dia 2 de novembro. Os *tzeltales* de Chiapas seguem o calendário maia e recebem os seus mortos no dia 15 de outubro, finalizando a celebração no dia 2 de novembro, segundo a tradição católica hispânica.

A herança dos astecas pode ser claramente observada nas celebrações dos grupos indígenas nas quais são dedicadas datas direcionadas a cada tipo de morto. Os astecas possuíam um ritual distinto para cada tipo de morte, aliás, cada tipo era o que orientava o destino do corpo morto e o rumo que seria tomado por sua alma no *Mictlán*, o mundo dos mortos. Já o conceito de alma solitária – *anima sola* – é uma representação do pensamento cristão que foi incorporado com o estabelecimento do Dia de Finados no calendário litúrgico. Esse dia consiste na realização de missas e orações que intercedam por todos os mortos, inclusive por aqueles que não são lembrados por ninguém.

Atendo-nos unicamente aos estados localizados no sul do México no que diz

respeito à forma de celebração do Dia dos Mortos, de acordo com a obra de Zarauz López (2004), iniciamos nosso passeio pelo estado de Michoacán, precisamente pelos distintos povoados que rodeiam o lago de Pátzcuaro e a ilha de Janitzio. O significado do nome do lago nos leva a relacionar o lugar com a morte: o lugar que se tingiu de negro, segundo a cultura *tarasca*, para a qual a cor negra estava relacionada com o funerário, com o lugar onde viviam os mortos. Segundo a autora, os *tarascos* acreditavam que o lago, assim como a cidade, eram a entrada do reino dos mortos. Hoje em dia, vários ritos realizados na celebração do Dia dos Mortos devem suas origens a tais convicções. Pátzcuaro ainda conserva uma população indígena notável, sendo que a etnia *purépecha* se destaca. Sua economia é predominantemente de pesca e agrícola, além de contar com muitos comerciantes. Em razão da notável presença da população indígena, o povoado segue mantendo suas tradições.

A celebração do Dia dos Mortos nessa região inicia-se a fins de outubro, por volta do dia 28, encerrando-se no dia 2 de novembro. No dia 28 as almas do limbo, ou seja, das pessoas que morreram vítimas de algum acidente ou aquelas que têm menos de um ano de falecimento, são recebidas. No dia 31 é preparada uma canastra com tudo o que será levado para o cemitério de Janitzio para ser oferecido em forma de oferenda: alimentos, bebidas, velas e flores. O dia 1 de novembro é dedicado às crianças, que recebem uma missa denominada “Vigília dos Anjinhos” nas igrejas. O dia 2, por sua vez, é dedicado às almas dos adultos, recebidas pelas badalas dos sinos das igrejas. Uma peculiaridade da região é o cruzamento do lago em canoas carregando velas e círios acesos e com redes estendidas, evento realizado pelos habitantes do povoado. Diz-se que a visão proporcionada pelo feito se assemelha à lindas borboletas borboleteando no manto noturno, segundo as palavras da autora. Os familiares depositam nas tumbas comidas e bebidas para alimentar os mortos; flores e velas para enfeitar o local e guiá-los. Esses creem que as velas iluminam o caminho para as almas, ao passo que as flores, as conduzem pelo caminho correto, uma vez que podem seguir o cheiro exalado por elas. No dia 1 de novembro, à meia noite, os familiares encaminham-se aos túmulos e depositam os alimentos e velas sobre uma toalha branca. As famílias realizam cantos, orações, comem, bebem, dançam e conversam com seus mortos. Em outro povoado da região, Jarácuaro, grupos de dançarinos bailam em honra aos mortos na praça principal. Os alimentos depositados nas tumbas são retirados no dia 2 de novembro e levados à

igreja, onde são compartilhados por todos.

Nas regiões citadas é possível observar, claramente, a presença do sincretismo religioso cerimonial da celebração. Os rituais indígenas são completados pelos católicos. O turismo, muito forte devido às formas de celebração da região e à divulgação proposta pelo governo (baile, feiras de artesanato, concursos), por um lado beneficia tanto as localidades quanto os costumes; por outro, de caráter mais negativo, esvazia o sentido da espiritualidade, que vai perdendo um pouco o significado ritual devido à comercialização da festividade, em palavras de Zarauz López (2004).

O próximo destino nos reserva uma maneira muito peculiar de comemorar a festividade do Dia dos Mortos apegada às raízes indígenas, revivendo a cada ano a tradição. Esse lugar, chamado de Huasteca, está situado ao norte do estado de Veracruz. As celebrações iniciam-se no final de setembro, dia 29, que é o Dia de São Miguel, o patrono dos mortos. Acredita-se que nesse dia São Pedro abre as portas do Céu, dando permissão aos mortos para que eles saiam e possam receber, no dia de São Lucas, 18 de outubro, a sua primeira oferenda. Os que primeiro a recebem são aqueles que morreram vítimas de afogamento, de tiro ou de algum acidente. A oferenda consiste em *enchiladas*³, frango, bebida, velas, incenso e *copal*⁴, porque se acredita que são estas almas as que mais penam pelo tipo de morte que tiveram.

Os dias subsequentes são dedicados aos preparativos para a celebração. A flor *cempasúchil*, cultivada desde junho, é colhida no dia 31 de outubro, denominado, assim, de “Dia da Flor” ou “Dia dos Arcos”. Os arcos são enfeitados com *cempasúchil* e flores brancas e são colocados diante da casa do defunto. Além das flores como adorno, os arcos contam com frutas (mexerica, laranja, lima, maçã) e pães com figuras humanas, também como enfeites. As frutas ficam penduradas no arco. Embaixo do arco monta-se um altar que contém papel de seda picado, chocolate, pão, aguardente, refrigerante, cerveja, cigarros, água (limpa para beber), velas e imagens religiosas. Esse dia 31 de outubro está dedicado às almas das crianças. Acredita-se que, como são pequenos, não têm força suficiente para carregar velas grandes. Por esse motivo, as velas oferecidas são pequenas e finas. A comida para as crianças é diferente daquela oferecida aos

³ As *enchiladas* são uma espécie de panquecas feitas com farinha de trigo ou milho e recheadas com algum tipo de carne. Acompanha o prato um caldo de legumes apimentado.

⁴ O *copal* é uma resina fossilizada utilizada para incensar o ambiente.

adultos consistindo em caldo de frango, *tamales*⁵ de gergelim, feijão, chocolate, pão, suco ou refrigerante e frango sem pimenta. As almas das crianças são guiadas por um caminho de pétalas de flores (confeccionado também por crianças) e por palavras de carinho elaboradas pela mãe que as invocam desde o altar. O caminho de pétalas é regado com água benta para purificá-lo.

O dia 2 de novembro está reservado aos mortos adultos. As mulheres são as encarregadas da preparação dos alimentos: *tamales*, *mole de guajolote*⁶, arroz, café, chocolate, *elotes*⁷. A oferenda, ademais desses alimentos, constitui-se de velas, frutas e frango. Em frente ao altar é colocada uma penca de banana e quatro velas grandes. Do lado de fora da casa arma-se uma cruz feita com pau e enfeitada com flores. Aquelas almas que não têm família que as recorde são agraciadas com uma oferenda de alimentos que é disposta ao lado da cruz. Nesse mesmo dia, as pessoas dirigem-se aos cemitérios para limpá-los e enfeitá-los. Sobre os túmulos são colocadas as comidas, o *copal*, quatro velas acesas, tudo sobre uma toalha. Acredita-se que as almas necessitam de vinte minutos para consumir a essência e o aroma dos alimentos ofertados e, depois desse período de espera, tudo é dividido e consumido pelos familiares e amigos presentes. Os familiares permanecem nos cemitérios até a noite, quando é possível contemplar tudo iluminado pelas velas acesas e o som de trios *huapangueros*. Saindo dos cemitérios, as pessoas costumam visitar os seus compadres, comadres e padrinhos para oferecer-lhes parte da oferenda.

Outras duas cerimônias realizadas nessa época são a Dança dos Velhos, realizada entre 31 de outubro e 2 de novembro, e o Carnaval de Xantolo, até o dia 3 de novembro. Um dos requisitos para participar da Dança dos Velhos é que os participantes sejam homens idosos. Quanto ao vestuário dos dançarinos, uns devem estar em farrapos, outros, vestidos elegantemente, ou ainda, usando máscaras e bengalas. Essa dança representa o ciclo vital: nascimento-reprodução-morte. Algumas pessoas acreditam que o nome da dança se deve ao fato da longevidade dos homens de

⁵ Os *tamales* são semelhantes à pamonha brasileira e podem conter recheio doce ou salgado. Era um prato cerimonial para os astecas, empregado em jejuns religiosos. Os astecas o ofereciam aos deuses, aos mortos e o comiam durante a guerra.

⁶ O *mole* também é um prato cerimonial de origem asteca. Era considerado um alimento sagrado e até hoje figura nas festas sociais e religiosas mexicanas. Consiste em um molho feito com uma diversidade de ingredientes como pimenta, chocolate, amêndoas, nozes, passas, entre outros. Acompanha carnes cozidas, preferencialmente, aves como o *guajolote* (peru).

⁷ Espigas de milho recém-colhidas.

Huasteca. As máscaras eram usadas pois representavam, e ainda representam, a maneira simbólica de ludibriar a morte, impedindo-a de reconhecer os dançarinos e levá-los para o mundo dos mortos. Os personagens principais da dança, o Diabo, a Morte, uma mulher grávida e um vaqueiro, dançam ao som de *huapangos*. Os vaqueiros são aqueles que, quando fazem soar o chifre de touro, convidam as almas para participar do baile. A festividade ainda tem continuidade oito dias depois do baile.

Aproximando-se a partida dos mortos, são preparados alimentos para serem dedicados a eles, em especial os *tamales*, e flores são levadas para o cemitério, principalmente para os que morreram de morte natural. Acredita-se que aqueles que morreram de forma trágica (afogados ou em acidentes) não se ausentam no mesmo dia das outras almas. Elas permanecem no mundo terrenal até o dia 30 de novembro.

No carnaval dedicado aos mortos, o carnaval de Xantolo, toda a gente vai fantasiada com máscaras de velhos feitas de madeira, representando as almas dos mortos (os velhos representam os *abuelos* – avós, tidos como os antepassados). Os participantes dançam ao som de grupos de violinistas, violões e *jarana*⁸, interpretando *huapangos*, em direção ao altar de arcos que foi confeccionado e dedicado aos finados. Ali recolhem as oferendas deixadas. A celebração é concluída no dia 3 de novembro quando representantes de cada bairro, ao som dos *huapangos*, dançam até chegar ao cemitério.

A próxima parada do nosso passeio nos deixa na região maia, em especial na península de Yucatán. Nessa região, os preparativos para a veneração dos defuntos iniciam-se bem cedo com a confecção de diferentes tipos de artesanato como velas, brinquedos para as crianças mortas, xícaras, vasos, pratos e incensários que irão compor o altar. Este é montado nas casas, sobre uma mesa que simboliza a terra. A toalha branca colocada sobre ela representa as nuvens. A cruz, a vida. Ademais, encontram-se imagens de santos católicos, que substituíram os deuses pré-hispânicos. A oferenda é colocada em xícaras e é formada por diversos itens: frutas, milho, amendoim, abóbora, um tipo de inhame, pimenta, folha de tabaco, mel e alguma bebida alcoólica, água e sal (ambos símbolos da vida). Além desses itens, também fazem parte da oferenda alguns objetos do defunto, flores amarelas e roxas.

Para as almas das crianças são colocadas velas brancas no altar e xícaras

⁸ Instrumento de corda utilizado nos *huapangos* (bailes de sapateado).

pequenas com chocolate, *atole*⁹, *tamales*, doces de coco, mandioca, inhame e pão em forma de animais. Todas as comidas para os pequenos são preparadas sem pimenta. Ademais, são oferecidos brinquedos e reza-se diante do altar. O *Hanal Pixán*, recepção das almas dos adultos, inicia-se no dia 1 de novembro, quando os homens do povoado, bem cedo, começam cavando o “forno de terra”, um grande buraco feito no chão onde são cozidos os grandes *tamales* que eles chamam de *mukbipollos*. São feitos de massa de milho, manteiga de porco e sal. Já o recheio pode ser de carne de porco, frango ou galinha. Eles são envoltos em folha de bananeira. Aqui, a crença é que as almas permanecem no plano terreno durante uma semana. Nesse período são realizados vários tipos de oferendas. O caráter religioso e místico da celebração continua vivo por meio do *Hanal Píxan* maia e do forte apego às tradições.

No estado de Puebla, em Huaquechula, povoado de origem *nahua*, o apego às tradições é aparente na maneira de venerar seus mortos. As homenagens são organizadas em quatro festividades, sendo cada uma dedicada a um tipo de morto, ou melhor dizendo, a um tipo de morte, como nos relatos de Sahagún a respeito dos *mexicas*. Os primeiros a serem recordados, no dia 28 de outubro, são os que morreram vítimas de algum acidente. Posteriormente, no dia 31 são recepcionadas as almas das crianças. O dia 1 de novembro está reservado aos que morreram de morte natural ou vítimas de alguma doença, enquanto o dia 2 de novembro é dedicado à visita ao cemitério após a missa na paróquia.

Trinta dias antes da celebração inicia-se a preparação das oferendas. Estas consistem em uma fotografia do morto, flores e velas. A chegada das almas é anunciada pelo badalar dos sinos nas igrejas. Nesse momento, são realizados alguns rituais como regar com água benta o caminho a ser percorrido pelas almas desde o cemitério até as suas casas. Além da água benta também são jogadas pétalas de flores e espalhado o cheiro do incenso. Segundo Zarauz López (2004, p. 166, tradução nossa):

A água benta é borrifada para que a alma reconheça o caminho de sua casa; as flores simbolizam o carinho da família e o incenso e o *copal* indicam que está sendo recebida uma alma que goza da graça de Deus. Já as velas, iluminam a trilha e o espírito chega sem contratempos a sua casa.

O povoado camponês de Santa Apolônia, localizado próximo à capital do estado

⁹ Bebida doce à base de milho.

de Tlaxcala, venera seus mortos de maneira semelhante às comunidades indígenas de Puebla. Os preparativos para a celebração são iniciados já no mês de junho com o plantio da flor de morto – *cempasúchil* –, que é colhida em agosto. Em relação à recepção das almas, assim como em Puebla, cada dia está dedicado a um tipo de morto. A recepção inicia-se no dia 28 de outubro quando chegam as almas dos que morreram sem receber o batismo, as dos que morreram em algum acidente e as dos que nasceram de parto cesáreo, ou seja, dos que não nasceram de forma natural e foram arrancados do ventre de suas mães. São dedicadas a elas flores roxas, vermelhas e azuis, sendo elas rosas, cravos e goivos. O dia 29 de outubro está reservado para aqueles que morreram afogados ou sem batismo. Para eles são dedicadas flores brancas, rosas e azuis. O dia 30 de outubro está dedicado às almas solitárias. O dia 31, assim como em Puebla, está reservado às almas das crianças. Elas são recebidas com brinquedos, frutas e doces. Os túmulos são enfeitados com flores brancas, azuis e rosadas. É costume na região deixar abertas as janelas das casas para que as almas possam circular livremente, sem nenhum obstáculo. No dia 1 de novembro é a vez da chegada das almas dos adultos, que são recebidas com *tamales*, *moles*, pão e fruta, pão de morto ou pão das almas, doce de batata-doce e de abóbora no tacho, mel, alfenim, leite e água. À maneira dos astecas, terminada a celebração, a oferenda é compartilhada com os pobres. Essa oferenda, ademais dos alimentos citados, constitui-se de flores, imagens religiosas enfeitadas com papel de seda, velas e incenso. Para que as almas não se percam no caminho do cemitério até as suas casas, são espalhadas pétalas de rosas formando uma trilha ou ilumina-se o caminho com lamparinas a óleo.

Entre os *otomís* do Estado do México, a celebração começa no dia 31 de outubro com a recepção das crianças que morreram prematuramente, sem batismo e se encontram no limbo. Os chamados “anjinhos” são as crianças que morreram batizadas e são recepcionadas no dia 1 de novembro, enquanto os adultos são recordados no dia 2 de novembro. Como em todas as regiões, é preparada uma oferenda com alimentos, bebidas, velas, incensos, *copal* e flores. As almas das crianças são recebidas com rojões para que encontrem o caminho de casa sem se perder. São disponibilizadas a elas vasilhas para que bebam água, *atole*, chocolate e para que comam pão, frutas, bolachas e doces. A oferenda dos adultos é mais completa, consistindo em *mole de guajolote*,

tamales, pão, arroz, sopa, *gorditas*¹⁰ de milho, cigarros, *pulque*¹¹ e aguardente. Os cemitérios são limpos e enfeitados com flores. Alguns louvores são cantados enquanto se queima o *copal*.

Segundo Zarauz López (2004, p. 168) é em Oaxaca que a celebração do Dia dos Mortos é vista com maior diversidade, heterogeneidade e colorido. Isso porque o estado conta com maior presença e diversidade de povoação indígena do México. De acordo com as pesquisas de Zarauz López, a forma de celebrar os mortos atualmente muito tem em comum com o modo de celebração dos indígenas pré-hispânicos. Assim como faziam seus antepassados, matam-se perus e preparam-se *tamales* para a montagem do altar a ser ofertado durante a celebração. Durante a noite, as pessoas reúnem-se diante do altar para realizar as orações aos deuses e aos mortos pedindo-lhes que os guardem e os protejam. Antigamente era pedido a eles que favorecessem os vivos com saúde, boas colheitas e prosperidade. Durante essas orações não era permitido levantar o olhar, de modo que quem o fizesse receberia o castigo dos deuses por desrespeito e ofensa a eles e aos mortos. Atualmente, a celebração oaxaquenha inicia-se no dia 31 de outubro com a chegada dos defuntos pequenos. Para eles são oferecidas flores de morto, velas, *copal*, um arco de varas e o famoso pão de morto. As velas só são colocadas no momento da chegada dessas almas. Na noite de 1 de novembro um grupo de pelo menos quarenta pessoas fantasia-se de morte, diabo, viúva, médico, padre, capataz, bruxa, coroinha e avós e dançam fazendo representações a fim de afugentar os mortos para que retornem ao seu mundo. Essas pessoas vão de casa em casa pedindo “o morto”, ou seja, prendas que consistem em comida e bebida.

Ao sul do estado de Oaxaca e nos povoados de Tehuantepec e Juchitán são elaborados altares especiais pela etnia *zapoteca*. Esses altares são colocados sobre uma estrutura de nove níveis ou degraus feitos com gavetas. Eles simbolizam o retorno ao ventre da mãe terra, já que representam os nove meses para o nascimento, e a elevação da alma passados os nove dias que ela demora em espiritualizar-se. Uma particularidade dessa região diz respeito ao adorno do cômodo da casa no qual se encontra o altar com cachos de banana e com cana de açúcar. Os altares são enfeitados com as cores branca (representando a luz), preta e roxa (representando o luto). O arco formado com folhas de

¹⁰ Pães caseiros de milho que podem ser recheados a gosto.

¹¹ Bebida alcoólica feita a partir da fermentação do agave. Era considerada pelos astecas como uma bebida sagrada e consumida nas festas religiosas.

palma é enfeitado com mexericas e maçãs (que são penduradas no arco) e flores de defunto. Nos nove níveis que o altar apresenta acrescenta-se chocolate e licores (entre eles o *mezcal*¹²), círios e velas, *tamales* de galinha, caveiras de açúcar, pães, frutas, a comida favorita do defunto e uma cerveja.

As crianças mortas são recordadas com muita música e cânticos, pois se acredita que a morte foi algo bom para elas, uma vez que não passaram pelos sofrimentos e dificuldades da vida.

A oferenda *zapoteca* é composta por flores de morto, crista-de-galo, frutas como laranja, lima e cocos, pães e *tamales*, caveirinhas de açúcar, a cerveja e alguma comida ou bebida que era de preferência do defunto. Os jovens costumam visitar as casas do povoado e, cooperando com dinheiro, comem e bebem com as pessoas da casa, além de dançar canções tradicionais e dedicá-las aos falecidos. O jantar deles conta com *tamales* para comer e *mezcal*, cerveja e café para beber.

Com as visitas ao cemitério, levando círios e velas, a celebração, que se inicia no dia 31 de outubro, é finalizada, realizando-se, ao mesmo tempo o ritual católico e o indígena. O culto aos mortos para os *zapotecas* é completado na Semana Santa, quando todos acodem aos cemitérios levando flores, círios e velas. Ademais, costuma-se ofertar doces, tais como o de abóbora, batata doce, entre outros.

Os pescadores *huaves* do istmo oaxaquenho apresentam uma maneira peculiar de montar o seu altar, diferente das que vimos até agora. Eles desenvolvem uma espécie de conversa com seus mortos pedindo-lhes que protejam os vivos dos perigos da vida, das doenças. Posteriormente, o altar é elaborado. Ele conta com três níveis, sendo os dois superiores dedicados a Deus e o inferior a todos os mortos, ou seja, não é um altar direcionado a um familiar falecido, mas aos mortos de um modo geral. O altar é montado sobre uma mesa na qual são colocados guardanapos, um vaso com manjeriço, uma panela, velas, flores e imagens religiosas de santos católicos. No dia 2 de novembro as mulheres vão aos cemitérios carregando flores e velas para enfeitar os túmulos. Ali realizam suas orações e cantos.

No povoado de Ayutla, localizado ao noroeste do estado de Oaxaca e habitado pela etnia *mixe*, a manutenção da tradição ancestral se faz presente de forma bastante contundente, conservando a integração religiosa da comunidade. No final do mês de

¹² Bebida alcoólica rústica obtida a partir da fermentação e destilação do agave.

outubro as famílias já se encarregam de comprar nos mercados aqueles produtos que serão utilizados na preparação das oferendas aos mortos como flores de morto, crista-de-galo vermelha, velas e castiçais, frutas (maçã, goiaba), pão e bebidas. O altar é erguido em um dos cômodos da casa e deve estar pronto no dia 31 de outubro com *tamales* de carne de vaca, peixe, texugo, camarão, flores, imagens e velas. Ademais, são colocadas figuras de açúcar e de pão representando flores e carinhas de anjos. O cômodo no qual está montado o altar deve ser perfumado com *copal*. No dia seguinte, as pessoas saem convidando compadres e amigos para que venham compartilhar a oferenda e recordar juntos os seus mortos. Por esses dias, os cemitérios e as igrejas contam com bandas musicais para receber os seus mortos em uma atmosfera alegre e harmônica.

Continuando o nosso passeio, nos deparamos com os índios *zoques* do estado de Chiapas. Eles associam o Dia dos Mortos ao período de colheita. Dessa forma, esse dia para eles significa o fim do ciclo agrícola. É o período em que são colhidos os melhores produtos. As pessoas aproveitam para pedir aos mortos que eles intercedam junto a Deus para que este abençoe a próxima colheita e para que seja tão boa quanto a anterior.

No dia 31 de outubro as pessoas sobem às montanhas para apanhar flores e plantas para a preparação dos altares, que também contam com copos com água, a comida e a bebida favorita do defunto, frutas da temporada, arcos de flores amarelas, pão doce, café e *tamalitos* (pequenos *tamales*). O lugar onde o altar será montado é previamente purificado. O altar conta ainda com pequenas figuras de Santo Antônio, colocadas após a purificação do ambiente.

Em Chiapa de Corzo, povoado de índios e mestiços que se dedicam à agricultura, ao artesanato e ao comércio, o altar é montado em três níveis, contendo flor de morto, alguma foto do falecido, imagens de santos de devoção da família e do defunto. Na madrugada do dia 2 de novembro todos do povoado dirigem-se ao cemitério para despedir-se de seus entes queridos falecidos. Ali queimam incensos e há música e dança. No dia seguinte, ao meio dia, as almas devem regressar ao reino dos mortos. Essa partida é anunciada pelo badalar dos sinos.

No povoado camponês de Teloloapan, de comunidade *náhuatl*, no estado de Guerrero, a tradição é mantida viva com seus altares e oferendas para os mortos. Se uma criança falece, a despedida para essa alma conta com música de violino e violão a fim

de alegrar as almas dos pequeninos. A chegada dessas almas, como na maioria dos lugares destacados, é no dia 31 de outubro e para elas são oferecidos pães em forma de animais, doces, frutas, *atole*, chocolate e brinquedos feitos de barro. Os altares são compostos por toalhas brancas bordadas especialmente para essa ocasião. Santos de devoção da família e do falecido são colocados ao centro da mesa juntamente com flores e velas. Essas últimas também são colocadas à entrada da casa para indicar o caminho para as almas que chegarão. Posteriormente, as oferendas são levadas ao cemitério devido à despedida das almas e ali os alimentos são intercambiados entre amigos e parentes. Aqui, finalizamos nosso passeio e nossa observação dos rituais festivos do Dia dos Mortos em algumas regiões do México.

Conclusões

O Dia de Finados é uma celebração religiosa que faz parte do universo católico e foi instaurado na América Latina no período da colonização e da conquista. Daí deriva o fato de ser uma celebração comum a todos os países que integram essa região. Mas, apesar de apresentar elementos similares em cada país, esse evento – ora tratado como culto, ora como festividade – assumirá características singulares de cada lugar. Características que, em alguns casos, aproximam-se do modelo ibérico e, em outros, das tradições dos povos indígenas que ali habitaram, não esquecendo, é claro, do processo de sincretismo religioso a que foram submetidos. Isso significa que mesmo se a celebração se aproxima do primeiro ou do segundo modelo citado, ambos estão permeados pelas duas culturas: a do europeu e a do indígena (sem esquecer-nos da africana, em muitos casos). O que é possível perceber é que um deles ocupará lugar de destaque em relação ao outro, em determinadas culturas.

A maneira de encarar e de lidar com a morte sofreu fortes mudanças ao longo dos séculos. Da maneira familiar e natural da Idade Média, em que, por causa das condições de vida da época, lidava-se com a morte todos os dias e de perto (corpo morto e corpo vivo estavam lado a lado), passamos à maneira solitária e rude dos dias atuais, no sentido de que corpo vivo e corpo morto se distanciam. (ARIÈS, 1988; KOVÁCS, 1992). Não se morre em casa. Morre-se sozinho e, muitas vezes, no hospital. E não queremos lidar com o corpo morto, pois contamos com prestações de serviços para esse

fim. Cultuamos, também, demasiadamente a juventude e a beleza e nos lembrarmos da morte significa o desmoronamento desse castelo de areia que construímos para nos iludir. Ainda que a morte esteja presente todos os dias nos noticiários da televisão, em jornais e em revistas, fingimos não a notar e não a queremos encarar.

Recordar e homenagear pessoas que já morreram é uma prática realizada por muitos povos e religiões desde que o mundo é mundo. Há uma necessidade universal de recordar os antepassados, mas seus significados e formas de representação irão variar de acordo com cada cultura, tempo e lugar. Povos antigos como os egípcios, celtas, gregos e romanos realizavam tais práticas rituais por meio de celebrações festivas que consistiam em oferta de comidas, bebidas, objetos pessoais, utensílios diversos e adornos. Em alguns casos, havia a execução de música e dança, em outros, encenações e representações dos mortos por meio de imagens, bonecos de barro, cerâmica ou madeira.

Cada região mexicana tem sua forma particular de realizar oferendas e recordar os seus mortos, assim os elementos comuns também dão lugar aos diferentes. É importante perceber que semelhante é a vontade das pessoas de receber as almas em um ambiente harmônico, onde reinam a espiritualidade, a lembrança e a comunhão acima de tudo, mas a maneira de conduzir a cerimônia varia de lugar para lugar, de acordo com a crença de cada um e dos elementos de que se dispõe para realizá-la. A realidade econômica também determinará o que e como será oferecido algo aos mortos. Contudo, seja a oferta simples ou luxuosa, o importante é recordar os antepassados e compartilhar o presente para garantir o futuro.

Referências bibliográficas

ARIÈS, Phillipe. *Sobre a História da Morte no Ocidente desde a Idade Média*. Tradução Pedro Jordão. Lisboa: Editorial Teorema, 1988.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRANDES, Stanley. El Día de Muertos, El Halloween y la Búsqueda de una identidad nacional mexicana. *Alteridades*, Distrito Federal, México: Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, v. 10, n. 20, p. 7-20, jul./dic. 2000.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. (14/04/2015).

_____. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. (14/04/2015).

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. (14/04/2015).

CASCUDO, Luis da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11. ed. São Paulo: Global, 2002.

CHALLAYE, Félicien. *As grandes religiões*. Tradução Alcântara Silveira. 6. ed. São Paulo: Ibrasa, 1981.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Tradução Vera da Costa e Silva et al. 22. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

CONSEJO NACIONAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES – CONACULTA. *La Festividad Indígena Dedicada a los Muertos en México*. Obra maestra del patrimônio oral e intangible de la humanidad. Unesco. México, 2003.

CULTURA mexicana.

http://www.iztapalapa.gob.mx/museo_fuegonuevo/firea/muss4.htm. (26/01/2012).

Dicionário Aulete Digital. <http://www.aulete.com.br>. (24/04/2015).

DEL PRIORE, Mary. *Religião e religiosidade no Brasil Colonial*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

ELIADE, Mircea. *Imagens e símbolos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ESPARZA, José Ruiz de. *El México festivo*. México, D.F.: Ciencia y Cultura Latinoamérica, 1996.

FIESTAS de Muertos en México. México, D.F.: C/Producciones, S.A., 1998. Documentários sobre a festividade dedicada aos mortos em diversos estados mexicanos. 1 DVD (70 min), son., color.

FUEGO Nuevo. http://www.iztapalapa.gob.mx/museo_fuegonuevo/firea/msx.htm. (26/01/2012).

GIOSA, Elenice. O mundo numinoso dos mitos celtas e seu canto na cultura; mitemas recorrentes no Ciclo Arturiano; O mito cantando a cultura britânica. In: *Mito Arturiano*

e processo de individuação: caminhos para uma Educação de Sensibilidade na relação ensino--aprendizagem de Inglês. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2007.

IGLESIAS Y CABRERA, Sonia C. *Cuando los abuelos regresan: origen y simbología del Día de Muertos en México*. México: Gobierno Del Estado de Michoacán de Ocampo/ Secretaría de Cultura, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2000: características gerais da população, resultados da amostra*.

ITANI, Alice. *Festas e calendários*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Morte e desenvolvimento humano*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.

MATTOSO, José (Org.). *O reino dos mortos na Idade Média peninsular*. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1996.

MEC/SEB. Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 85-164. http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. (14/04/2015).

MORAIS FILHO, Melo. Dia de Finados. In: ____ *Festas e tradições populares do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

PAGOTO, Amanda Aparecida. *Do âmbito sagrado da igreja ao cemitério público: transformações fúnebres em São Paulo (1859-1860)*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

PAZ, Octavio. Todos os Santos, Dia de Finados. In: ____ *O Labirinto da Solidão: e post-scriptum*. Tradução Eliane Zagury. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 45-61.

¡QUÉ VIVA MÉXICO! Direção: Sergey Eisenstein. Produção: Grigory Alexandrov. México/Rússia/Estados Unidos, 1931-1979. Documentário sobre a sociedade mexicana. 1 DVD (85 min), son., preto e branco.

RINALDI, Natanael (padre). Dia de Finados. *Centro Apologético Cristão de Pesquisas – CACP*, São Paulo, nov. 2007. Seção Estudos Bíblicos: Credos Históricos. <http://www.cacp.org.br/catolicismo/artigo.aspx?lng=pbr&article=1308&menu=2&submenu=8>. (13/01/2012).

RODRIGUEZ, Cláudia Fernanda. Falando de morte no século XXI: a busca por ultrapassar os limites do indizível e a importância da comunicação. In: ____ *Falando de morte na escola: o que os educadores têm a dizer?* Tese de Doutorado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2010.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de. *Historia general de las cosas de nueva España*, 1. Madrid: Alianza Editorial, 1988.

STEUDING, Hermann. *Mitologia griega y romana*. Tradução J. Camón Aznar. 4. ed. Barcelona: Editorial Labor, 1934.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. Trad.: Beatriz Perrone-Moisés. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VASQUES, Márcia Severina. *Crenças funerárias e identidade cultural no Egito Romano: máscaras de múmia*. Tese (Doutorado em Arqueologia). Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2005.

ZARAUZ LÓPEZ, Hector L. *La fiesta de la Muerte*. México: CONACULTA, 2004.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA TRIPLE FRONTERA

IVÁN ALEJANDRO ULLOA BUSTINZA¹

Resumen: Este artículo propone un viraje hacia una educación intercultural crítica en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas adicionales en el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur, especialmente en áreas fronterizas como la denominada "Frontera Trinacional" entre Brasil, Argentina y Paraguay. Para ello, tratamos diferentes aspectos: primero reflexionamos acerca de la realidad social en la región del sudoeste brasileño cuestionando el concepto tradicional de "frontera" como separación entre países y entendiéndola, más bien, como una zona proclive a la comunicación intercultural. Después, analizamos la dimensión teórica del concepto de interculturalidad y, finalmente, observamos los retos a lo que se enfrenta la enseñanza básica, media y superior en esta región fronteriza.

Palabras Clave: Educación; interculturalidad; integración latinoamericana; frontera

Abstract: This paper propose a path to a critical intercultural education in foreign languages teaching in the context of Latin American Integration and Mercosur, especially in the "Triple Border" between Brazil, Argentina and Paraguay. We look at various aspects: first, we think about the South-West region socio-linguistic characteristics, and questioning the traditional "border" concept. We understand the border like a special area where intercultural communication is not only possible, but also natural and spontaneous between people. Secondly, we analyze the theoretical dimension of intercultural competence, and, finally, we think about the future goals of basic and superior learning in this border area.

Keywords: Education; intercultural competence; Latin American integration; border.

Introducción

En los últimos años, ha habido una transformación importante en las estrategias geopolíticas del continente, desde una serie de Estados-nación que intentaron establecerse como entidades monoculturales y monolingües, emancipándose de su pasado colonial y diferenciándose de los Estados vecinos, hacia una nueva coalición y convergencia geopolítica en el contexto global de grandes áreas económicas. Se trata de procesos complementarios de integración económica que intentan diseñar el futuro económico y

¹ Doctor en Historia de la Literatura y Teoría Literaria por la Universidad de Vigo. Profesor Adjunto de Español Lengua Adicional en la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: ivan.bustinza@unila.edu.br.

cultural de la región. Por una parte, los EUA han creado tratados con Canadá y con algunos países latinoamericanos como Colombia, México y Chile (ALCA); por otra parte, el Mercosur quiere constituirse en una integración no sólo económica, conducente a la creación de un área de libre comercio, sino también social y cultural. Este sería uno de los principales diferenciales entre ambos procesos de integración, rubricado en la práctica con la firma de tratados a favor de un Mercosur educativo, que fomenta y auspicia la movilidad académica y la interrelación de las grandes universidades latinoamericanas (HAMEL 2003).

En este proceso de apertura de los Estados-Nación, ha cambiado radicalmente la concepción de las fronteras geopolíticas, que han pasado de ser vistas como límites entre países a constituirse en enclaves estratégicos para la convivencia y la comunicación intercultural (PIRES SANTOS 2004). En este sentido, siempre ha habido una escisión entre la percepción de las áreas de frontera por parte de los gobiernos y la realidad efectiva de los habitantes de estas zonas, las cuales tradicionalmente han buscado estrategias de interacción que, lejos de dar lugar a hibridismos culturales, han mantenido las diferencias sociales, étnicas y culturales, configurando una zona franca de interacción económica y social.

La frontera es considerada actualmente por los gobiernos, especialmente por el brasileño, como el lugar privilegiado de la integración, tanto económica como social. Un buen ejemplo de esta tendencia es la política educativa del gobierno brasileño dentro del Mercosur, con una serie de medidas y proyectos. Uno de ellos, probablemente el más importante en este campo, es el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera (PEIF), dependiente del MEC, a las que le dedicaremos una parte importante de este artículo.

En este artículo, reflexionamos acerca de la realidad social y política de las fronteras latinoamericanas como campo de acción de la educación intercultural. Para ello, llevamos a cabo un recorrido por diferentes aspectos teóricos de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas adicionales, y discutimos la adecuación de las prácticas educativas actuales en Brasil a este paradigma, especialmente en las zonas de frontera. A continuación exploramos la realidad social y educativa de la frontera tanto en la educación básica y media como en la educación superior, a través del Programa de Escuelas Interculturales de Frontera y de una

institución bilingüe como la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA). Estas reflexiones nos llevan a proponer algunas cuestiones didácticas y metodológicas y abren una serie de interrogantes acerca de cómo enseñar segundas lenguas o adicionales en el contexto fronterizo.

La educación intercultural, elementos teóricos

La educación intercultural ha generado en las últimas décadas una gran cantidad de páginas. Ligado a diversos conceptos, como los de “identidad” y “diferencia”, este campo de estudio obliga a transitar de manera interdisciplinaria entre la Historia, la Sociología, la Antropología y otras disciplinas. En lo que se refiere a nuestro campo de estudio, la Enseñanza de Lenguas Segundas o Adicionales, la relación entre lengua y cultura es de suma importancia, más aún cuando el contexto de reflexión es el de la integración latinoamericana.

Las cuestiones de nacionalidad, identidad y diferencia cultural vienen determinadas por la construcción social estereotipada que los grupos dominantes establecen de los sujetos (post)coloniales. Las comunidades, en realidad, no constituyen algo acabado, totalmente definido, con rasgos sólidos e imperturbables. Por el contrario, constituyen una suerte de proyecto, de construcción, de emergencia y evolución continua. Entonces, no es en la existencia de categorías fijas y excluyentes donde se pueden buscar los rasgos identitarios, sino en los “intersticios” y en la negociación continua:

El distanciamiento de las singularidades de “clase” o “género” como categorías conceptuales y organizacionales primarias ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. Lo que innova en la teoría, y es crucial en la política, es la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales. Estos espacios “entre-medio” [*in-between*] proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [*selfhood*] (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios innovadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad.

Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de a diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [*nationness*], interés comunitario o valor cultural. (BHABHA 2002: 18).

Es difícil saber el concepto que el Estado tiene de “interculturalidad”. De acuerdo con la tendencia observable, los gobiernos impulsan la educación intercultural siempre y cuando no afecte al *statu quo* establecido. Es decir, abogan por reconocer las diferencias y proponer diálogos interculturales. Sin embargo, existen otras corrientes que demandan un multiculturalismo (y una interculturalidad) revolucionario o crítico (OLIVEIRA 2004; CANDAU 2012; MACLAREN 2000), capaz de provocar que los estudiantes adquieran una fuerza transformadora, convirtiendo a las minorías en agentes de su propia transformación. En este sentido:

O multiculturalismo crítico, ao discutir a diferença, não a separa da discussão da desigualdade social. Por não cindir diferença cultural e relação de poder, politiza a primeira; não a concebe, portanto, como uma essência de identidades ou apenas um efeito da linguagem, mas a situa nos conflitos sociais e históricos, na produção desses conflitos sociais, como construção histórica e cultural (...).

O multiculturalismo crítico procura ir além do ceticismo epistêmico, assumindo uma perspectiva contra-hegemônica. Por esse prisma, toma como referência a liberdade e a emancipação e, com isso, defende que a justiça, a equidade e a democracia precisam ser continuamente criadas e conquistadas. Acima de tudo, assume o pressuposto básico de que não só é conveniente como possível uma perspectiva multicultural nos currículos das escolas. (OLIVEIRA 2004: 70).

Según Katherine WALSH (apud CANDAU 2012: 244), existen tres concepciones de educación intercultural:

1. Relacional: Contacto e intercambio entre culturas y sujetos socioculturales. Esta concepción reduce las relaciones interculturales al ámbito de las relaciones interpersonales y minimiza los conflictos y la asimetría de poder entre personas y grupos que pertenecen a culturas diversas.
2. Funcional: Se implementa la interculturalidad sin cuestionar el modelo del capitalismo neoliberal. La interculturalidad es asumida como estrategia para favorecer la cohesión social, asimilando a los grupos socioculturales subalternos a la cultura hegemónica.
3. Crítica: Coloca las relaciones de poder en cuestión. Cuestiona las diferencias y

desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos culturales, ya sean étnicos o de género. En esta concepción de interculturalidad se presentan las diferencias como parte indisoluble de la sociedad. Se recurre al concepto de “empoderamiento”, se centra en los sujetos subalternos y se parte, entre otros, de autores como Paulo Freire.

Según CANDAU (2012: 245-246), un posible mapa conceptual que resuma de forma holística las implicaciones de la educación intercultural debe tener en cuenta varias categorías:

1. Sujetos y actores: Una educación intercultural debe buscar la intensificación de las relaciones entre personas de diferentes culturas, y debe tener en mente la construcción de “identidades dinámicas, abiertas y plurales”, todo ello para contribuir al empoderamiento de los actores y su emancipación social.
2. Saberes y conocimientos: Normalmente denominamos conocimientos a los contenidos científicos, reservando el concepto de “saberes” para los conocimientos de los grupos socioculturales minoritarios. En esta forma de hablar existe una marcación de prejuicios que resta valor a los conocimientos de los pueblos originarios.
3. Prácticas socio-educativas: La interculturalidad obliga al cuestionamiento de las prácticas escolares, que en muchos casos no tienen en cuenta las diferencias culturales de los alumnos. La educación intercultural aboga por un aprendizaje colaborativo, en el que la participación activa de los alumnos resulta fundamental, y donde los sujetos tienen la oportunidad de expresarse y mostrar al resto la riqueza de su propia cultura.
3. Políticas públicas: La interculturalidad no puede estar aislada de los procesos sociales y de los conflictos existentes, y para ello tiene que fijarse también en los movimientos sociales de la región donde se implanta.

En la educación intercultural, por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe contemplar una serie de factores extracurriculares o transversales que tengan en cuenta todos los elementos involucrados en la educación. Esta nueva tendencia define nuevas relaciones entre los profesores y los alumnos, y demanda de los profesores una especial sensibilidad hacia la composición multicultural de las aulas, dándole valor a la diversidad, y conduciendo al alumno hacia un nuevo estatus en el que deje de ser un sujeto

pasivo para convertirse en un agente participativo que, a partir de la investigación y la colaboración, adquiera una serie de habilidades que le den la competencia necesaria para entender la propia diversidad de su país de origen y la diversidad de las regiones y países con los que su región hace frontera.

En las últimas décadas han surgido los términos “Comunicación intercultural” (CANALE 1983), “Interacción intercultural” y “Competencia intercultural” (BYRAM 2009) a la par o como prolongación de los estudios de Hymes y su “Competencia comunicativa” (HYMES 1974). La comunicación ha sido también el elemento dominante entre los teóricos de la didáctica de lenguas, como se aprecia en los estudios que dieron lugar al Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. En ese sentido, Byram (2009) realiza un mapa conceptual de los elementos que implicaría una “competencia intercultural” y establece un enfoque que él denomina *CLIL: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* (Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido). Según este enfoque didáctico, la lengua puede ser enseñada tomando como base los contenidos, no necesariamente lingüísticos, de un determinado currículo. Una enseñanza pautada por estas directrices tiene que contemplar las siguientes dimensiones:

CONTENT (Contenido): Habilidades relacionadas a elementos específicos de un determinado currículo.

COMMUNICATION (Comunicación): Usar el lenguaje para aprender. Uso de la lengua extranjera para la educación en ciudadanía.

COGNITION (Cognición): Desarrollo de habilidades cognitivas (de pensamiento) para relacionar conceptos.

CULTURE (Cultura): Exposición a perspectivas alternativas y comprensión compartida.

El modelo de Byram pone el acento en las habilidades (*Skills*) que el alumno debe interiorizar, porque estas serán la clave que le permita conseguir una mayor autonomía en el aprendizaje. Divide esas habilidades en dos aspectos complementarios: el primero, *savoir comprendre*, tiene que ver con la capacidad de los alumnos para interpretar y comparar contenidos, puntos de vista, saberes y conocimientos de diferentes grupos culturales, tanto sobre uno mismo, es decir, su propio grupo cultural, como sobre los otros; el segundo, *savoir apprendre / faire*, tiene que ver con la capacidad de los alumnos para adquirir nuevos

conocimientos y para aplicarlos en situaciones reales de comunicación. La educación, desde este punto de vista, supone la capacidad del alumno para “evaluar de forma crítica” conocimientos (*Knowledge*) sobre su propia cultura y sobre las otras. Y este aprendizaje, para ser efectivo, debe estar guiado por una actitud (*Attitudes*) de curiosidad y tolerancia por parte del alumno. Cabe al profesor crear el clima propicio en el aula para que el alumno se interese por el aprendizaje y para que se sienta comprometido con lo que está aprendiendo. En este sentido, un repliegue táctico del profesor, desde una concepción asimétrica de la enseñanza a una posición de mediador, es lo más apropiado, de manera que los alumnos sean los agentes de su propio aprendizaje, a través de investigaciones que ellos mismos realicen.

Este concepto de enseñanza / aprendizaje, según Byram, desplaza la atención hacia parámetros que en el Marco reciben sólo una atención secundaria, tales como la consciencia intercultural. La comunicación es aquí entendida de una manera diferente, no como una lista de funciones y situaciones comunicativas que todo sujeto debe realizar en la vida real para ejercer su plena ciudadanía en el seno de una comunidad de países reunidos en torno de una serie de acuerdos económicos, sino como una manera de usar la lengua extranjera para aprender y para entrar en contacto con perspectivas y culturas diferentes.

Identidad y diferencia

Identidad y diferencia son dos conceptos que actualmente aparecen con gran regularidad en los estudios culturales, y que ya tienen un largo desarrollo histórico:

La moda identitaria reciente es la prolongación del fenómeno de exaltación de la diferencia que surgió en los años 60 y que fue el resultado de movimientos ideológicos muy diversos, incluso opuestos, si hacían la apología de la sociedad multicultural o de “cada uno en su casa para seguir siendo el mismo” (...). La cultura se origina en gran parte en procesos inconscientes. La identidad remite a una norma de pertenencia, necesariamente consciente porque está basada en oposiciones simbólicas (...). La identidad es siempre una relación con el otro. Identidad y alteridad tienen una parte en común y están en relación dialéctica. (CUCHE 2002: 105).

En este sentido, la identidad es, según CUCHE (2002: 107), una construcción social permeada, además, por relaciones de poder, de manera que, si un determinado grupo social (él pone el ejemplo de los *WASP*, *White*, *Aglosaxon*, *Protestant*) detenta el poder, automáticamente clasificará a los demás grupos sociales como los “otros”, “norteamericanos en la categoría de grupos étnicos o grupos raciales”, de manera que un determinado grupo que constituye una élite se arroga el poder de catalogar a los grupos minoritarios.

De manera que las identidades son construcciones sociales no sólo exclusivas de las zonas de frontera, sino que, justamente, ellas mismas se establecen como fronteras incluso dentro de un mismo país. Por otra parte, en la frontera encontramos en muchas ocasiones identidades que son, precisamente, fronterizas, cuyo diferencial es el haber sido construidas en la intersección entre diferentes países y culturas. Hibridismos que, lejos de constituirse en una suma de todas las partes, se definen por ser dinámicos, maleables, relativos (MOITA LOPES 2013; BHABHA 1994), dependiendo del contexto en el que los sujetos se encuentren. Las fronteras, que también son construcciones sociales, no constituyen tan sólo límites geopolíticos que separan personas y cosas que pertenecen a diferentes Estados-Nación. Desde esta perspectiva, constituyen espacios dinámicos y pasibles de transformación en los cuales puede producirse el encuentro intercultural que, inevitablemente, pasa por el reconocimiento de las diferencias.

La diferencia no se opone a la igualdad, se opone a la uniformización, a la estandarización. No se debe, en nombre de la igualdad, eliminar las diferencias en busca de un monoculturalismo y un monolingüismo etnocéntrico. Las diferencias son necesarias y positivas, constatan la diversidad esencial de todo lo que existe en la naturaleza. La educación intercultural, por lo tanto, debe conducir a la aceptación de las diferencias como algo natural y la igualdad sólo se logrará si aceptamos que somos diferentes.

Por el contrario, las diferencias han sido históricamente, y aún en la actualidad, explotadas para llevar a cabo políticas y actitudes excluyentes. Para algunos autores (CANDAU 2012, entre otros), la igualdad conlleva la aceptación de las diferencias, pero también la existencia de conflictos sociales que no deben ser olvidados, de manera que la negociación y la interacción son condiciones fundamentales para lograr una verdadera

igualdad.

Como ocurre con las políticas lingüísticas, la proclamación de la igualdad de todas las lenguas (o culturas) no debe significar que todas ellas tengan que competir en igualdad de condiciones, porque esto, en una relación asimétrica y de conflicto, siempre va a provocar un desequilibrio de fuerzas (BAZTARRIKA 2010). De igual modo, una lengua minoritaria o en vías de extinción no puede competir en igualdad de condiciones con la lengua mayoritaria; si no se la ayuda, sucumbirá de acuerdo a una implacable lógica determinista. Con esto quiero decir que las lenguas y los grupos sociales minoritarios deben ser protegidos por políticas públicas, porque los grupos subalternos no tienen las mismas condiciones de defenderse. Este razonamiento puede extrapolarse a múltiples dimensiones.

En una educación intercultural, debemos luchar por des-construir unos prejuicios generados de diversa manera, pero especialmente presentes en los medios de comunicación, que casi siempre responden a unos determinados intereses. Los grupos minoritarios que sufren la estigmatización de las élites, que propagan prejuicios sobre ellos, no tienen el respaldo de grandes medios de comunicación que puedan reivindicar sus demandas sociales, y reciben como una losa la exclusión que significa ser vistos como el Otro, el considerado diferente, y toda la serie de valores negativos a los que su grupo social generalmente es asociado. Si protestan, serán calificados de violentos. Si se mantienen pasivos, cada vez se les excluirá más. Si se organizan, se les llamará alborotadores. Si renuncian a su identidad e intentan integrarse a los grupos dominantes, primero se les parará los pies, y si realmente consiguen entrar en el nuevo grupo, tendrán que renegar de sus orígenes y hacer propios los prejuicios que antes se les asignaba.

La escuela, principalmente la escuela pública, es la principal mediadora entre las comunidades y el Estado. Las políticas educativas, a través de los niños, pueden alcanzar también a los padres. Es lógico que el niño imite las reacciones de sus progenitores, pero a través de actividades extraescolares, los padres también pueden sentir la acción de la escuela. En las universidades, el relativismo cultural, entendido como una opción ética (CUCHE 2002), formará a profesionales de todos los ramos, por ejemplo ingenieros civiles, médicos, etc., más sensibles a las diferencias culturales y a las relaciones de poder asimétricas que provocan conflictos y que demandan soluciones enérgicas y justas, aunque

esto suponga reducir los beneficios de las lenguas o las elites sociales en un primer momento, beneficios que aumentarán para todos en el futuro gracias a la existencia de una sociedad más justa y equilibrada, en la que igualdad sea sinónimo de justicia social, y la diferencia equivalga a tolerancia.

Hacia una educación intercultural en Brasil

En el caso específico de América Latina, especialmente en Brasil, generalmente se ha adoptado una metodología funcionalista sin pestañear, además de privilegiarse, en la enseñanza de la lengua española, los materiales didácticos y los libros de texto de origen español. Esta actitud no deja de mostrar una tendencia etnocentrista con respecto a la enseñanza de la lengua, y conduce a la perpetuación de estereotipos y errores ampliamente criticados por profesores y estudiosos de diferentes universidades brasileñas, especialmente de São Paulo. El gran poder del aparato mediático y el tejido empresarial de organismos semiprivados y públicos, como el Instituto Cervantes y la AECID, por un lado; y la proliferación de editoriales españolas, por otro, contribuyen a esta situación.

Brasil, en cuanto país emergente, con una clase media en aumento, se ofrece como una tabla de salvación para muchas empresas no sólo españolas, sino también argentinas, por citar los dos principales países que compiten en el sector del mercado editorial relativo a la enseñanza de español en ese país. En este sentido, han sido denunciadas algunas supuestas prácticas desleales del Instituto Cervantes en asociación con el Banco de Santander y Universia relativas a la formación de profesores de español en Brasil (MAIA GONZÁLEZ 2009).

El libro didáctico originario de España generalmente no responde a las necesidades de una educación intercultural en el contexto de la integración latinoamericana. Es lógico que no lo haga ya que, producido bajo el paraguas metodológico de una interpretación excesivamente funcionalista del MCER por profesionales que no están familiarizados con la realidad latinoamericana, estos libros didácticos, aunque pretendan atender a las especificidades del alumnado brasileño con ciertos matices contrastivos entre las dos lenguas, nunca llegan a poner el acento en la educación intercultural y no poseen un

repertorio textual realmente representativo de la diversidad lingüística y cultural latinoamericana.

Esta situación se complica especialmente en el caso concreto de la educación superior, donde uno de los objetivos prioritarios es la reflexión crítica sobre la lengua y la cultura. El grupo de investigación *Materiais didáticos de espanhol: entre a quantidade e a diversidade. Ofertas e carências de materiais para o ensino superior*, coordinado por la profesora Gretel Eres Fernádes, concluye que existe una gran variedad de materiales didácticos, pero que, pese a esta abundancia, no existen materiales específicos satisfactorios para la enseñanza superior, por lo que los profesores, en muchas ocasiones, deben crear sus propios materiales didácticos².

En ningún caso queremos atacar o criticar el MCER, todo lo contrario, lo consideramos un admirable documento que por primera vez ha logrado sistematizar las diferentes dimensiones en el aprendizaje de una lengua y que, además, contempla la dimensión (pluri)cultural, dejando vía libre para que los diferentes centros educativos exploren la enseñanza de lenguas a través de objetivos culturales específicos:

En algunos casos, el aprendizaje de una lengua extranjera se basa, sobre todo, en impartir conocimientos declarativos al alumno (por ejemplo, de la gramática o la literatura, o de determinadas características culturales del país extranjero). En otros casos, el aprendizaje de idiomas se contempla como una forma para que el alumno desarrolle su personalidad (por ejemplo, mayor seguridad en sí mismo, mayor disposición a hablar en grupo), o para que desarrolle sus conocimientos sobre cómo aprender (mayor apertura a lo que sea nuevo, consciencia de aquello que es diferente a lo propio, curiosidad por lo desconocido). Existen muchos motivos para considerar que estos objetivos concretos, relacionados con un sector o tipo de competencia específica, o bien el desarrollo de una competencia parcial, pueden contribuir de forma general a la creación o al refuerzo de una competencia plurilingüe y pluricultural. En otras palabras, la búsqueda de un objetivo parcial puede formar parte de un proyecto general de aprendizaje. (MCER 2002: 133)

Por su parte, el propio Plan Curricular del Instituto Cervantes, PCIC (IC 2006), segundo nivel de concreción del MCER para el español, incluye también contenidos que denomina: Referentes culturales, y saberes y comportamientos socioculturales. Así, por

² Disponible en <<http://www4.fe.usp.br/pesquisa-arquivos/public7/trab/a023.html>>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

ejemplo, en el Inventario de Referentes Culturales, el documento deja total libertad para la adecuación de contenidos culturales a los niveles de referencia en el ámbito hispanoamericano. Entre estos referentes, se incluyen: Conocimientos generales sobre los países hispanos (geografía física, población, gobierno y política, organización territorial y administrativa, economía e industria, medicina y sanidad, educación, medios de comunicación, medios de transporte, religión, políticas lingüísticas); Acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente (acontecimientos y personajes históricos y legendarios, acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural); Productos y creaciones culturales (literatura y pensamiento, música, cine y artes escénicas, arquitectura, artes plásticas).

De manera que, tanto el MCER como el PCIC dejan la puerta abierta a que el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje sea la cultura de la lengua meta, pero no hacen hincapié en el desarrollo de una conciencia crítica por parte de los alumnos, ni en el análisis de los conflictos existentes en la sociedad, elementos que creemos indispensables en una educación intercultural crítica. Por ello, sin negar el valor de estos marcos de referencia, sostenemos que el MCER no puede ser exportado a cualquier latitud sin un cierto distanciamiento crítico, pues ha sido creada en y para el contexto europeo, y las prioridades educativas varían de un lugar a otro. En el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur, la enseñanza de lenguas adicionales adquiere matices sensiblemente diferentes.

En el contexto latinoamericano, en los últimos años han aflorado un gran número de investigaciones sobre la Pedagogía por Proyectos, aplicada en países como Venezuela en la educación general. Por otra parte, no debemos olvidar los contactos lingüísticos con numerosas lenguas originarias de América Latina, que influyen al español hablado en diferentes regiones y que merecen atención específica, como es el caso del quechua, del guaraní, del aymara, del náhuatl y de otras muchas. Además, debemos destacar la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), característica de las comunidades originarias, especialmente en los países andinos y en Centroamérica, entre los que destacan, por ejemplo, Bolivia, Chile y México.

En el caso de las lenguas originarias de América Latina, los diferentes estados han realizado en los últimos años importantes transformaciones legislativas que han tenido

efectos lentos pero positivos, sobre todo en lo que se refiere al reconocimiento del derecho de los pueblos originarios a la ya mencionada Educación Intercultural Bilingüe, la cual debe realizarse, en los primeros años de escolarización, en la lengua materna, para introducir después, de forma progresiva, la segunda lengua, ya sea el español o el portugués (HAMMEL 2003). En este caso, los niños tienen derecho a recibir una educación que valore los saberes de sus comunidades, y los profesores deberían ser miembros de sus comunidades o, por lo menos, hablantes de su lengua. De todos modos, los cambios legislativos muchas veces no acompañan la realidad de estas comunidades, que en ocasiones tienen que soportar en su día a día un clima de estigmatización y subordinación económica y social.

Las comunidades indígenas generalmente poseen centros escolares propios, por lo que el aislamiento y la segregación social se mantienen intactos. Sus comunidades sufren la presión del capitalismo expansionista, que depreda su hábitat, y durante generaciones han sido sometidas a una posición subalterna, de manera que, en no pocas ocasiones, estamos ante comunidades que presentan una gran precariedad y pobreza, con altas tasas de alcoholismo y suicidios, como ocurre en algunas regiones de Brasil y de Paraguay. En este sentido, parece claro que la existencia de una legislación propicia y favorable a los pueblos originarios no garantiza, ni mucho menos, su inclusión social automática. Otro de los elementos que nos obliga a tratar de una manera diferenciada la enseñanza de español y portugués por un lado, y la enseñanza de lenguas indígenas por otro, son las grandes diferencias tipológicas entre ambos grupos de lenguas.

En lo que respecta a la enseñanza de portugués y de español como lenguas adicionales, lenguas para la integración, la proximidad tipológica entre ambas lenguas, pese a ser el origen de ciertos estereotipos nocivos (KULIKOWSKI y MAIA GONZÁLEZ 1996; MAIA GONZÁLEZ 2008; FANJUL 2002), es cierto que favorece un tipo específico de enseñanza de lenguas diferente de la enseñanza de español o portugués para chinos, o para estadounidenses, por poner sólo un par de ejemplos. La proximidad de ambas lenguas provoca que los profesores puedan trabajar desde los primeros niveles con textos de una relativa dificultad, pudiendo, además, centrarse en contenidos lingüísticos aislados previamente de forma contrastiva. En este sentido, existen buenos estudios contrastivos

entre las dos lenguas (BARBIERI DURÃO 1999). Esto nos lleva a pensar que, en el marco de una integración latinoamericana entre Brasil y el resto de países hispanohablantes, es posible replantearse la metodología y el enfoque que han de aplicarse a la enseñanza de español y de portugués, con un viraje hacia la práctica discursiva y hacia la discusión y el debate. Esa proximidad nos permite, además, centrarnos mucho más en aspectos culturales, de manera que el aprendizaje de la lengua vaya unido a la discusión de las identidades y las diferencias, y a la reconstrucción de los estereotipos existentes, especialmente marcados en el caso de las regiones de frontera.

Existen varios enfoques y métodos alternativos (RICHARDS y RODGERS 2003), los cuales no vamos a desarrollar en este artículo, que facilitan el trabajo para una educación intercultural y algunos de ellos privilegian la práctica discursiva, como la Enseñanza de la Lengua Basada en Contenidos. La Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas, a la que, por otra parte, el MCER dedica bastante espacio, pone el acento en el aprendizaje autónomo del alumno, que debe usar la lengua extranjera para realizar acciones reales a través de proyectos, muchas veces seleccionados por los propios alumnos, de una manera totalmente colaborativa. En este caso, la selección de las tareas es fundamental para decantar la enseñanza de la lengua adicional hacia la vertiente intercultural. Reconociendo la diversidad del aula, el profesor debe buscar la manera más adecuada de dar voz a sus alumnos para que expongan sus propios conocimientos y saberes, especialmente si pertenecen a grupos minoritarios. En este sentido, en muchas de las escuelas de frontera la diversidad es muy acusada, y lo mismo ocurre en algunas universidades brasileñas, especialmente en la Universidad Federal para la Integración Latinoamericana (UNILA), pero también en otras universidades federales y estatales que reciben alumnos de diferentes regiones de Brasil y / o pertenecientes a diversos grupos culturales. Para mantener vivo el mito de un Brasil multicultural, en el cual las diferentes etnias y culturas conviven de manera ejemplar, idea que sabemos no es totalmente cierta, es necesario comenzar por la educación.

Las Escuelas Interculturales de Frontera

Denominado originalmente Programa de Escuelas Interculturales Bilingües de

Frontera, este proyecto eliminó el término **bilingües** por varias razones. En primer lugar, este término restringe la pluralidad de lenguas habladas en estos países a dos: el español y el portugués, sin tener en cuenta la gran diversidad lingüística de los países envueltos en la integración. Por otra parte, el Programa, desde el punto de vista del bilingüismo, finalmente se limita a fomentar cruces de profesores brasileños al país vecino y viceversa, pues, aunque valora y promociona el aprendizaje y el uso de diferentes lenguas, no puede ofrecer realmente una educación bilingüe, por ello el término “intercultural” resulta mucho más adecuado.

De acuerdo con este término, las escuelas de frontera tienen la oportunidad de convertirse oficialmente en escuelas interculturales, fomentando la interacción entre culturas nacionales. Llegados a este punto, se abren varios interrogantes. Por una parte, no puede hablarse de una cultura homogénea en cada uno de los países involucrados. En el caso de Brasil, la diversidad cultural es innegable, y esta se intensifica según sea la configuración social específica de cada frontera. Por otra parte, en muchas ocasiones, la transformación en escuelas interculturales provocará una serie de complejas reacciones en la comunidad escolar, desde los propios profesores hasta los padres de los alumnos, que a diario lidian con los estereotipos y prejuicios propios de su país, en los cuales tienen una gran incidencia, como sabemos, los medios de comunicación. Por último, sabemos que existen diferentes interpretaciones de lo que se entiende por interculturalidad, según se trate de los formadores, de los profesores de escuela, o de los responsables del gobierno.

Con respecto al primer punto, las escuelas de frontera se están instalando, lógicamente, en las diferentes fronteras de Brasil, con Argentina, con Uruguay, con Bolivia, con Paraguay, con Venezuela, con las Guayanas, etc. En cada una de esas fronteras, las escuelas interculturales tendrán una forma de actuar diferente, pues la realidad sociolingüística de cada región difiere mucho, tanto en lo que se refiere a la diversidad cultural como a las lenguas en contacto. En el caso de la frontera entre Brasil y Paraguay, encontramos dos regiones sensiblemente diferentes, una en la Frontera Trinacional, con Foz de Iguazú, Puerto Iguazú y Ciudad del Este como núcleo principal (aunque se extiende por otras ciudades próximas), separadas por el Río Paraná; y otra, en la frontera seca en Mato Grosso do Sul, entre las ciudades de Ponta Porã y Pedro Juan Caballero. En la primera de

ellas, existe una menor imbricación entre los habitantes de ambas ciudades, mientras que en la segunda la imbricación es mucho mayor. De todos modos, el guaraní, tercera lengua en contacto, provoca una cierta dificultad en la comunicación en ambas fronteras, ya que las personas pueden comunicarse en una interlengua más o menos franca: el portuñol, mientras que el guaraní, aunque un cierto número de brasileños lo entienden, es casi exclusivo de los paraguayos.

La lucha contra los estereotipos y la interacción intercultural tiene su segunda piedra de toque en las reacciones de la comunidad escolar, acostumbrada a la circulación de estereotipos intensamente legitimados en cada uno de los países. En este sentido, la transformación de las escuelas provoca, en un primer momento, reacciones adversas, tanto de ciertos profesores, que en un principio son reacios a asumir el nuevo papel que una educación intercultural demanda de ellos, como de algunos padres, que perpetúan estigmas y percepciones prejuiciosas con respecto a los países vecinos y también con respecto a ciertos grupos sociales de su propia región. ¿Cómo lidiar, por ejemplo, con los estereotipos vertidos sobre las comunidades indígenas, tachados de vagos, violentos, usurpadores de tierras, en regiones en las que el conflicto de tierras es muy intenso? Es necesario un consenso entre los profesores de la escuela intercultural y mucha fuerza de voluntad para seguir adelante frente a estos obstáculos.

Existe una cierta contradicción entre las políticas educativas y la legislación referente a la diversidad lingüística en el papel, por un lado, y las acciones reales que pueden llevarse a cabo en cada contexto particular. En ciertas regiones de frontera, los estereotipos son más intensos, y dan lugar a actitudes de rechazo. En otras regiones, la interacción es más fluida. Lo cierto es que el Programa de Escuelas Interculturales de Frontera ha echado a andar y cuenta con el respaldo institucional del Mercosur educativo, además del financiamiento del MEC brasileño. Desde este punto de vista, se trata de una realidad inapelable, destinada a transformar, poco a poco, las percepciones prejuicios de unos y otros, dando lugar, al menos en las fronteras, a una convivencia mejor.

Queda aún un punto para cuestionarse, y tiene que ver con la metodología a ser utilizada en las escuelas interculturales. Una cosa es clara: los profesores deben abrirse a nuevas posibilidades, adoptando nuevas metodologías en un proceso de formación

continuada. Según el PEIF, se privilegiará la metodología por proyectos, pero no existe mucha información sobre cómo se implementa esta metodología, y sabemos que en cada región las escuelas tendrán autonomía para desarrollar su transformación hacia la interculturalidad.

En Ponta Porã y Pedro Juan Caballero, la frontera es muy porosa. Las dos escuelas participan del Programa desde 2008. La distancia entre ambas es reducida, por lo que es muy fácil realizar el cruce. De los 2000 alumnos de la escuela brasileña, la Escuela Estatal João Brembatti Calvoso, el 80 por ciento vive en Paraguay. La mayor parte de los alumnos entran con cinco años y el 60 por ciento tienen como lengua materna el guaraní, lo cual provoca serios problemas en su adaptación. Muchos de estos alumnos, antes del programa, eran tratados como portadores de deficiencias, sin comprender que el problema real tenía más que ver con la lengua. Ahora bien, hay que tener en cuenta que entre los paraguayos es más común el dominio de las tres lenguas (guaraní, español y portugués) que entre los brasileños, y esto se intensifica aún más cuando se trata de los profesores involucrados en el programa. En los cruces de frontera periódicos, cada escuela tiene que prepararse para recibir a los alumnos de la otra escuela. En este sentido, deben celebrarse festivales y actos en los que se le dé la voz al otro, interesándose por su cultura.

Basándome en la conferencia de la profesora Eliana Aparecida Araujo Fernândes, directora de la escuela Joao Brembatti Calvoso, en la Aula Inaugural intitulada *As línguas e o PEIF* (5 de septiembre de 2014) y en sus comentarios en la reunión que se celebró al día siguiente también en Foz de Iguaçu, voy a explicar la metodología que fue adoptada por la escuela cuando comenzó a transformarse en una escuela intercultural. Los profesores decidieron usar una metodología basada en mapas conceptuales que transformó la agenda de todos los profesores de la escuela.

La directriz básica fue convertir a los alumnos en agentes activos de su propio aprendizaje, de manera que ellos mismos pudiesen elegir lo que iban a aprender. En una primera clase, se les preguntaba directamente a los alumnos qué es lo querían aprender, y se anotaban en la pizarra todas las respuestas, realizando a continuación mapas conceptuales que reflejasen una jerarquización de lo que querían aprender. Pongamos por caso que lo que quieren saber es por qué el sol nace y desaparece cada mañana, qué son las estrellas,

cómo nació la música, cuál fue el primer cantante de *funk* y cosas por el estilo. Cada uno de esos puntos deberá constituirse en un contenido transversal a ser desarrollado en las diferentes disciplinas, ya sea Lengua y Literatura, Matemáticas, Geografía, etc.

Con todos los problemas que un cambio metodológico como este puede conllevar, supone cuando menos un gran reto para los profesores, acostumbrados en muchos casos a reutilizar una y otra vez, con diferentes grupos de alumnos, los mismos portafolios. Por otra parte, esta metodología supone un incentivo para los alumnos, aumentando su autoestima y su interés por el aprendizaje. Otro de los cambios colaterales ha sido la interacción entre profesores, acostumbrados a no interferir en las disciplinas de cada uno. Esta metodología obliga a los profesores a comunicarse y a relacionarse más, compartiendo conocimientos y estrategias de enseñanza. El profesor se transforma en un mediador cultural, no es el dueño del saber en una relación asimétrica donde los alumnos son sujetos pasivos. Los alumnos tienen que realizar investigaciones, pero el profesor tiene que ofrecerles materiales, ya sean revistas, imágenes, vídeos, canciones, etc., que les ayuden en sus investigaciones.

Otro de los elementos que contribuyen a transformar la escuela en una escuela intercultural es la decoración de la escuela, tornándola un lugar agradable donde el alumno reciba estímulos positivos. La escuela en su totalidad debe sufrir una transformación, abriéndose a la comunidad y dándoles oportunidades a los alumnos para involucrarse en actividades extraescolares. La formación teórica de los profesores y de los demás trabajadores de la escuela vendrá a la par de esta transformación.

Pueblos originarios y educación superior: aymara y quichua en la UNILA

Originarios en su mayoría de regiones rurales, los estudiantes bolivianos de la UNILA, universidad en la que actuamos, constituyen un caso específico en el contexto de la integración latinoamericana, y han sido objeto de nuestro Grupo de Investigación (Producción de materiales didácticos para la enseñanza de Español Lengua Adicional en el contexto de la integración latinoamericana y del Mercosur³) en el que están colaborando

³ Disponible en <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2102639430462051>>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

dos bolsistas de Iniciación Científica⁴. El Proyecto pretende, entre otras cosas, indagar acerca del aprendizaje de lenguas adicionales por parte de alumnos que tienen como lengua materna una lengua originaria, analizando en qué medida esta condición plurilingüe supone en realidad una dificultad mayor en su desempeño escolar, habida cuenta de que los alumnos reciben clases en portugués y en español. En conversaciones y entrevistas con profesores y alumnos hemos detectado las grandes dificultades que estos alumnos tienen, especialmente en lo que se refiere a la comprensión y producción de textos académicos.

Las familias de muchos de estos alumnos, generalmente campesinos, han emigrado de las zonas rurales más aisladas a las ciudades y sus alrededores. En este proceso, algunos de ellos han dejado de hablar la lengua originaria de sus familias, ya sea el aymara, el quichua o una mezcla de ambas, cuando sus familias se han desplazado a zonas mayoritariamente hispanohablantes. En las entrevistas, hemos descubierto que el proceso constituyente del MAS (Movimiento al Socialismo) está revirtiendo, en gran medida, este proceso de pérdida de identidad. Las comunidades indígenas ven cómo su cultura y su lengua adquieren un mayor estatus, han mejorado las redes de transporte y se han creado escuelas en las zonas rurales, de manera que los alumnos ya no tienen que desplazarse caminando durante varias horas para recibir una educación en español. Ahora, por ley, la educación debe realizarse de manera bilingüe, en español y en la lengua originaria de la región, ya sea el aymara o el quichua. Por otra parte, la emisora Radio Patria Nueva, trilingüe, y la Red de Radios de los Pueblos Originarios se han extendido por el territorio boliviano dándole una mayor visibilidad y estatus a las lenguas indígenas. De esta red, ocho emisoras tienen el aymara como lengua mayoritaria; siete, el quichua; trece, el castellano; y una el guaraní.⁵

En las conversaciones con estos alumnos, hemos constatado que la influencia de la lengua materna aymara o quichua (a veces los padres hablan ambas lenguas) influye y determina toda su producción verbal en castellano, ya que la mayor parte de ellos, piensa en aymara y después traduce al español. Su interlengua tiene las características de las lenguas en contacto, en este caso, elementos como la supresión de artículos y preposiciones, la falta de concordancia o una sintaxis insólita. Esto, que no supone mayores problemas en la

⁴ Francisco Muzzo y Pedro Cunha Germano.

⁵ Disponible en <[Http://www.patrianueva.bo](http://www.patrianueva.bo)>. Consulta realizada el 1 de ago. de 2015.

interacción cotidiana, se complica cuando el alumno tiene que producir enunciados complejos y textos cohesionados en español, en trabajos y exámenes. Por otra parte, le educación que han recibido en Bolivia en sus escuelas, cargaba el lastre de una instrucción en castellano que anulaba la lengua indígena (elemento este que en la actualidad está cambiando, con el desarrollo de la EIB). De todos modos, los alumnos arrastran, cuando llegan a la universidad, las deficiencias del sistema escolar de su país de origen.

Por otra parte, los alumnos, una vez llegan a la UNILA, comienzan a recibir algunas clases en portugués, una lengua con la que, al contrario de muchos alumnos paraguayos, uruguayos y argentinos, no han tenido el mínimo contacto. La experiencia de estudiar en una institución bilingüe resulta para ellos muy positiva, una vez superados los primeros meses de instrucción. Las clases de lengua adicional (en su caso el portugués) favorecen tanto su inserción educativa como social, habida cuenta de que estos alumnos se hallan en una situación de inmersión en la ciudad de Foz de Iguaçu. Curiosamente, preguntados acerca de si sienten algún tipo de discriminación en la UNILA, los alumnos mencionan a ciertos profesores que no tienen en cuenta la especificidad de su educación previa y de su desempeño discursivo en español y en portugués, reivindicando una mayor sensibilidad por parte del cuadro docente a este respecto. Cuando son preguntados acerca de la necesidad de disciplinas optativas para mejorar el desempeño oral y escrito en castellano, los alumnos se muestran muy favorables a ello.

Cabe decir que se advierte una gran conciencia política en este grupo de alumnos. Preguntados acerca de si desean hacer carrera en Brasil o regresar a Bolivia cuando terminen sus estudios, la mayor parte afirma que su deseo es regresar a su país para contribuir al crecimiento y al progreso de sus comunidades, desmintiendo así a los que argumentan que la UNILA contribuye a fomentar la emigración de comunidades pobres hacia Brasil. Por el contrario, en este sentido, la UNILA cumple con su objetivo de formar recursos humanos para que actúen en sus propios países contribuyendo al desarrollo interno y a la integración latinoamericana. Cabe decir que, en el momento en que escribimos estas líneas, se decide en Entre Ríos, Argentina, en la Cumbre del MERCOSUR, la adhesión de Bolivia a este organismo.

Haitianos en la frontera Trinacional

El martes 12 de enero de 2010, a las 16:53, hora local, ocurrió un terremoto de 7 grados en la escala Richter a 15 kilómetros de Puerto Príncipe que devastó la capital haitiana. Entre otros muchos edificios públicos y construcciones (aproximadamente el 70 por ciento de la ciudad), la Facultad de Letras de la Ecole Normale Supérieure (ENS) fue destruida y murieron una gran cantidad de profesores y alumnos. En total, se habla de tres millones de damnificados y 25.000 muertos. Este acontecimiento, ocurrido en uno de los países más pobres de América Latina, provocó el caos. Diversos organismos internacionales, entre ellos la ONU, colaboraron en la reconstrucción, tarea que se extenderá durante años. La Misión de Estabilización de las Naciones Unidas en Haití (MINUSTAH), que comenzó en 2004, está comandada por Brasil, lo que supone la intervención militar del Ejército brasileño para, entre otras cosas, mantener el orden. Esta misión ha recibido críticas desde diferentes sectores y en algunos medios (FIORITO 2014) se llega a afirmar que la reconstrucción es un negocio para EEUU y otros países que lideran el proceso. El liderazgo brasileño en esta misión nos ofrece la exacta dimensión de este Nuevo Brasil del s. XXI y su poder geopolítico.

Sin embargo, la permanencia del Ejército brasileño en Haití tiene los días contados, pues el gobierno ha decidido la retirada progresiva de los más de dos mil soldados que aún permanecen en el país. De todos modos, esta es una intervención militar. Nos interesa aquí otro tipo de intervenciones, como el *Programa Emergencial em Educação Superior Pró-Haiti-Graduação* de la CAPES, que tiene como objetivo contribuir a la formación de recursos humanos. Se aprobó en 2011 una ayuda para 500 haitianos que, finalmente, debido entre otras cosas a la baja participación de las universidades brasileñas, sólo llegó a 81 de ellos, de los cuales 41 estudiaron en la UNICAMP de São Paulo. Uno de los problemas de esta ayuda fue que sólo contemplaba un periodo de 18 meses, insuficiente para completar una graduación.

En este contexto de intervención educativa, la UNILA, en febrero de 2014, ha realizado un proceso selectivo para seleccionar alumnos haitianos que recibirán una beca para estudiar en esta institución. La llegada de 82 estudiantes haitianos se ofrece como un

reto para una institución como la UNILA, cuya diversidad lingüística y cultural es su mayor exponente. En este sentido, se están sopesando diferentes medidas compensatorias para facilitar el aprendizaje de español y portugués de este grupo de alumnos, para ayudarlos en su integración a la ciudad y a la región. Se trata de un desafío no sólo para la Universidad, sino para una comunidad como la de Foz de Iguaçu, cuya ubicación geográfica fronteriza ha marcado su desarrollo social multicultural y plurilingüe.

Coda

Brasil enfrenta en los últimos años a una contradicción: acostumbrado a sentirse inferior frente a otros países y regiones, como la europea o la norteamericana, no se percató de que, poco a poco, o aceleradamente, se ha ido convirtiendo en un gigante geopolítico, codiciado por unos, ejemplo para otros, referente económico para la mayoría de los países latinoamericanos. No cayó en la cuenta tampoco de que su actitud geopolítica, oculta bajo el velo gracioso de una supuesta simpatía natural del brasileño medio, es en los últimos tiempos la propia de un país de tipo imperialista, y de que, lejos de ser el país inferior que algunos imaginan todavía, se ha convertido en un país dominante y dominador de otros países más pobres y atrasados de su periferia. Un país modernizado, con un modelo de producción agraria extensiva, y muy agresivo con el medio ambiente.

Esta nueva posición, demanda del país una importante responsabilidad, ya que ha de usar su influencia geopolítica para impulsar el desarrollo económico y social de toda la región. Unos países más fuertes y seguros a su alrededor llevarán al país a ser más fuerte y competitivo. En líneas generales, como suele ocurrir, los movimientos de los gobiernos oscilan entre varios polos. Si por una parte se fomenta el intercambio educativo, se legisla a favor de las minorías lingüísticas y sociales, se toman medidas para reducir las desigualdades y se habla en favor de la conciencia medioambiental; por otro lado, la enorme dimensión del país, la desconexión entre políticas federales y estatales, y la presión de corporaciones y grupos empresariales dificultan la toma de decisiones.

Las zonas fronterizas de América Latina encarnan esta compleja dicotomía. Por una parte, aparecen caracterizadas como lugares conflictivos y peligrosos, rutas de tránsito de

mercancías contrabandeadas y sustancias ilegales. Por otra parte, muchas de las acciones en favor de la integración económica y cultural de América Latina tienen lugar en estas regiones fronterizas, como hemos visto, precisamente porque se trata de espacios históricamente privilegiados para la comunicación intercultural. Desde el punto de vista educativo, que es el que aquí nos incumbe, se abre en toda América Latina un proceso interesante, en el que los avances de la educación son indudables, aunque la sociedad en su conjunto no acompañe el ritmo de los cambios.

Los numerosos proyectos y grupos de investigación a lo largo y ancho del continente que se ocupan de la educación intercultural, reflejan un cambio de paradigma. Dentro del Mercosur, Brasil ha llevado a cabo interesantes iniciativas lingüísticas y educativas en los últimos años, iniciativas que, especialmente a lo largo de sus múltiples fronteras, tendrán la responsabilidad de transformar la vida de muchos de los habitantes de estas extensas áreas. Esos lugares periféricos, de identidades fluidas, a través de este proceso tendrán la oportunidad de convertirse en nuevos centros de integración entre países. La educación intercultural debe actuar no solo en los intersticios de las fronteras nacionales, sino también en las fronteras simbólicas (de género, de clase, de sexo, de etnia, etc.) existentes dentro del propio país.

En suma, estas líneas, lejos de cerrar el horizonte de la cuestión, abren una serie de interrogantes que precisan de la acción conjunta de los diferentes agentes educativos, empezando por los propios profesores. Espero que este artículo sea una base para continuar profundizando en la reflexión acerca de cómo puede ser la enseñanza de lenguas adicionales en la UNILA y otras instituciones educativas: ¿El enfoque por proyectos y mapas conceptuales característico de las Escuelas Interculturales de Frontera es aplicable en la educación superior? ¿Podría establecerse en el caso de la UNILA una enseñanza por contenidos a partir de un diálogo interdisciplinar con la disciplina Fundamentos de América Latina? ¿Es necesario proponer materias que tengan por objetivo la enseñanza de lenguas adicionales con fines específicos académicos? ¿Necesitamos un abordaje personalizado para grupos de alumnos con necesidades específicas, como ocurre con los bolivianos, los paraguayos o los haitianos?

Referencias bibliográficas

- BHABHA, Homi, K. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial, 2002.
- BARBIERI DURÃO, A. B. de A. *Análisis de errores e interlingua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1999.
- BAZTARRIKA, Patxi. *Babel o barbarie. Una política lingüística legítima y eficaz para la convivencia*. San Sebastián: Alberdania, 2010.
- BYRAM, Michael. *Intercultural citizenship and foreign language education*. 2009. In: <<http://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/FR/byram.pdf>>. (1/08/2015).
- CANALE, Michael. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (eds.) *Language and Communication*. London: Longman, 1983.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. In: *Educação Social* 118, 2012, 235-250.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (MCER)*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002.
- CUCHE, Denys. *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- FANJUL, Adrián Pablo. *Português e Espanhol: Línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Paulo: Claraluz, 2002.
- FIORITO, Lorenzo. MINUSTAH's Occupation of Haiti. A Estructure of Global Complicity. Disponible en: <<http://www.globalresearch.ca/minustahs-occupation-of-haiti-a-structure-of-global-complicity/5407957>>. Consulta realizada el 5 de ago. de 2015.
- GARCÍA VERA, Nylza Offir. La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. In: *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación* 9, 2012, 685-707.
- HYMES, Dell. Hacia etnografías de la comunicación. In: GARVIN, Paul; LASTRA DE SUAREZ, Yolanda (orgs.) *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 1974.

HAMEL, Rainer Enrique. Las políticas lingüísticas en el Mercosur: ¿una barrera frente a la globalización del inglés? In:

<<http://www.hamel.com.mx/ArchivosPDF/Work%20in%20Progress/2003%20Mercosur.pdf>>. (21/06/2015).

HAMEL, Rainer Enrique. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia purhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. In: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, *Anales...* Buenos Aires: MEC-Argentina y UNICEF, 2010, pp. 113-137.

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006.

KULIKOWSKI, Maria Zulma; MAIA GONZÁLEZ, Neide T. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos IX*, 1999, 11-21.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 1998.

MAIA GONZALEZ, Neide. FORMACIÓN/FORMAÇÃO: a serviço do/de que(m) está o jogo da (des)informação? Disponible en la página web de la Asociación de Profesores de Español de Sergipe (APEESE). <http://apeese.blogspot.com.br/2009/10/texto-da-prof-dr-neide-gonzalez-usp-no_22.html>. (1/08/2015).

MAIA GONZÁLEZ, Neide. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: *SIGNOS ELE* 1-2, 2008. <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394>>. (3/08/2015).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. In: *Revista Brasileira de Educação* 25, Enero-abril de 2004. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06>>. (1/08/2015).

PIRES SANTOS, Maria Helena. *O cenário multilingüe/multidialeto/multicultural de fronteira e o processo identitário "brasiguai" na escola e no entorno social*. São Paulo: Universidade de Campinas, 2004.

O *ETHOS* DO PERSONAGEM “CELEBRIDADE” EM REVISTAS DA ARGENTINA E DO BRASIL: PROJEÇÕES QUE REFLETEM IDENTIDADES DIFERENTES?

LORENA MARIEL MENÓN¹

Resumo: Considerando a contemporaneidade atravessada pelo binômio do exibicionismo e do voyeurismo, cuja manifestação pioneira passa pelos meios de comunicação social, propomos uma análise do “ethos discursivo” para o personagem projetado como ‘celebridade’, feminina e associada a um *reality show*, forjado num recorte extraído de duas revistas de imprensa rosa - uma argentina, outra brasileira - que caracterizamos como análogas, e, consequentemente, também propomos uma comparação entre a discursividade argentina e brasileira, envolvendo identidade, cultura e discurso. Nesse sentido, levamos em conta a caracterização que assumimos de contemporaneidade e imprensa rosa como fenômenos transversais, as revistas escolhidas como materiais análogos, a “cena enunciativa”, especialmente a “cena genérica”, como a primeira instância onde observamos os distanciamentos, e, finalmente, a apresentação do personagem ‘celebridade’ como projeção e reflexo não apenas de um estereótipo de ‘celebridade’, mas também de uma identidade coletiva, associada ora à discursividade argentina, ora à discursividade brasileira.

Palavras-chave: ethos; imprensa rosa; personagem celebridade; discursividade argentina; discursividade brasileira.

Abstrac: Considering the contemporaneity crossed by the binomial made up of the exhibitionism and the voyeurism whose pioneering expression goes through mass media, we propose an analysis of the “discursive ethos” of the projected character as a celebrity, female and associated with Reality Shows, forged in a selection of cut-offs extracted from two gossip magazines – one Argentinean, another Brazilian – that we characterize as analogous, and, thus, we also propose a comparison between Argentinean and Brazilian discursive, involving identity, culture and discourse. In these terms, we consider the characterization that we accept for contemporaneity and gossip press as a crosscutting phenomena, the chosen magazines as analogous materials, the “expository scene”- particularly the “generic scene” - as the first instance where we observe the gaps, and, finally, the celebrity character performance not only as a ‘celebrity’ stereotype but also as a collective identity projection and reflection, associated with either the Argentinean discursive or Brazilian discursive.

Keywords: ethos; gossip press; celebrity character; Argentinean discursive; Brazilian discursive.

¹Doutoranda do Departamento de Letras Modernas – Espanhol - Universidade de São Paulo (USP/PG). E-mail: lorenammenon@gmail.com

1. Na mira do holofote... ou por trás dele?

Coisa rara:
Teu espelho
Tem minha cara.
(Millôr)²

Neste artigo, apresentaremos uma análise linguística, de cunho enunciativo-discursivo, pondo em evidência, de acordo com Charaudeau (2015: 26-27), a relação entre discurso e identidade a partir de matérias publicadas em revistas impressas de celebridades: a argentina *Gente* e a brasileira *Contigo!* que consideramos análogas³, na sua condição de gênero, junto com Steimberg (1998):

clases de textos u objetos culturales, discriminables en todo lenguaje o soporte mediático, que presentan diferencias sistemáticas entre sí y que en su recurrencia histórica instituyen condiciones de previsibilidad en distintas áreas de desempeño semiótico e intercambio social. (STEIMBERG 1998: 41)

Cabe destacar que, embora os suportes e os textos que caracterizam as revistas impressas de celebridades não estejam restritos aos âmbitos nacionais correspondentes a Argentina e Brasil, sendo dessa forma “gêneros transversais” (FANJUL 2011: 50), é possível estabelecer comparações pertinentes sobre um fenômeno da contemporaneidade a partir da análise do funcionamento discursivo-enunciativo neles.

Dessa forma, estamos circunscritos ao que FANJUL (2011: 39, 46) chama de “*prácticas discursivas de comparación*”, em especial abrangendo aspectos comparativos “*en la dimensión cultural y discursiva*”, tendo como objetivo mobilizar uma comparação entre duas revistas marcadas pelas discursividades argentina e brasileira, restringindo essas conceituações a setores urbanos específicos (Buenos Aires, na Argentina; eixo São Paulo – Rio de Janeiro, no Brasil), entendendo que:

Quando aqui dizemos ‘a discursividade brasileira’ ou ‘a discursividade argentina’, estamos destacando o que é da ordem do funcionamento discursivo dos enunciados de brasileiros e argentinos, e não pressupondo homogeneidade

² MILLÔR FERNANDES. *Hai-Kais*. Porto Alegre: L&PM, 1997, 81.

³ Levando em consideração a aplicação feita por Fanjul (por exemplo, em 2012 e 2013), cujos trabalhos têm como foco o nível do discurso em letras de música urbana, circunscritas nos mesmos espaços.

argentina ou brasileira nessa ordem. (FANJUL 2002: 41)

Para a análise, levamos em conta o “campo jornalístico” (BOURDIEU 1997: 104), especialmente o subcampo imprensa rosa impressa, caracterizado por uma “latência de jornalismo”⁴, cuja marca é a permeabilidade daquilo que é/era da índole do privado, para ganhar espaço no que é/era da índole do público. Consideramos, ainda, importante pensar na materialidade discursiva via campo jornalístico, pois da suposta dominância do campo, decorrente “da capacidade de controle da expressão pública, ao acesso à notoriedade ou, que dá no mesmo, à existência em sociedade”, de que fala Miranda (2005: 154), ecoa a sua relevância como lugar chave para vislumbrar aquilo que pode ser projetado como notoriedade, sob a relação discurso-cultura, na contemporaneidade.

De fato, essa notoriedade parece estar cada vez mais presente naquilo que é dado como existente, sejam fatos, coisas ou seres. Segundo Sibila (2013: 274), na contemporaneidade, a espetacularização de que falava Debord (1997)⁵, ainda no final da década de 1960, superou as projeções do filósofo, pois no século XXI “*solo ocurre aquello que se exhibe en una pantalla*”, pois “*en el imperio de las subjetividades alterdirigidas, todo lo que es debe ser visto para poder realmente ser*” (SIBILA 2009: 313). A antropóloga ainda acrescenta que a contemporaneidade não só está marcada pela urgência de se mostrar, mas também, citando Foucault (1980: 59)⁶, pela avidez de curiosear e consumir vidas alheias.

Se trata de convertir a la propia intimidad en un espectáculo y a la personalidad en una criatura orientada hacia las miradas ajenas, como si los otros constituyeran la audiencia de un espectáculo capaz de legitimar que el protagonista de ese show de hecho existe, y que ese yo es alguien. (SIBILA 2009: 328)

Levando em conta as características da contemporaneidade, baseadas no binômio voyeurismo-exibicionismo como pano de fundo, e a refração identitária que envolve “discurso e cultura”, observada no “uso que se faz da língua, por meio do ato de

⁴ Entendemos que o subcampo imprensa rosa impressa se depreende do campo do jornalismo e do subcampo da imprensa impressa, mas ao mesmo tempo está atrelado de forma significativa e explícita ao subcampo televisual, assumindo uma relação de dependência confortável e simbiótica.

⁵ DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

⁶ FOUCAULT, Michel. *Historia da sexualidade*, vol. I: *A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

enunciação que a coloca em funcionamento” (CHARAUDEAU 2015: 26), faremos uma análise de recortes das revistas *Gente* e *Contigo!*, em edições publicadas ao longo do 2º semestre de 2011 e do 1º semestre de 2012, com foco nos aspectos da “identidade coletiva” (CHARAUDEAU 2015: 17), aquilo que é partilhado e que forma parte da produção de um sentido que é coletivo, mobilizada a partir da construção do personagem ‘celebridade’, que remete ao “mundo ético das celebridades” (MAINGUENEAU 2008: 18).

Mas o que seria esse personagem ‘celebridade’⁷ de que falamos? As celebridades da contemporaneidade são os ‘famosos’, utilizando a palavra como um substantivo justificável por si só, parafraseando Paula Sibila (2013), pura personalidade visível, em exposição e venda nas vitrines midiáticas, mais conhecidas pela sua exposição midiática do que por qualquer outro valor. Admiráveis e comuns.

É interessante observar como as revistas de celebridades acabam surgindo como uma das formas mais claras (e pioneiras) de mediação no que diz respeito ao processo de construção das celebridades como “personalidades alterdirigidas”, compondo o leque de práticas apoiadas no binômio voyeurismo-exibicionismo:

En perfecta sintonía con otros fenómenos contemporáneos que se proponen mostrar las banalidades más privadas de todas las vidas o de cualquier vida, como los reality-show y las revistas de celebridades, los talk-show de la televisión y la proliferación de documentales en primera persona, el éxito de las biografías en el mercado editorial y en el cine, y la creciente importancia de la imagen cotidiana para los políticos y otras figuras famosas. (SIBILA 2013: 27, 90)

E, apostando na circularidade dos “fenômenos contemporâneos”, no nosso recorte de análise, selecionamos especificamente 14 entrevistas de personagens femininos, sendo 7 da revista *Gente* e 7 da revista *Contigo!*, que participaram de programas caracterizados como *reality-show*⁸ - mais uma vez, gêneros análogos

⁷ As “celebridades” são uma versão contemporânea dos “personagens olímpicos”, vedetes projetadas como semideuses (“astros” com direito a vida íntima banal), de Edgar Morin (*Cultura de massas no século XX. (O espírito do tempo)*. 2ª ed. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. Rio de Janeiro - São Paulo: Editora Forense, 1969, 111-115).

⁸ O *reality show*, no Brasil, ganhou formatos como: o quadro *Medida Certa* (Globo), os programas *A casa dos Artistas* (SBT), *A Fazenda* (Record), *Mulheres Ricas* (Record), *Big Brother Brasil* (Globo). Na Argentina, os quadros *Cantando por un sueño*, *Bailando por un sueño*, *Patinando por un sueño* (El 13), os programas *Cuestión de Peso* (El 13), *Gran Hermano* (América TV/Telefe).

transversais que proliferaram tanto na Argentina como no Brasil em diferentes formatos.

Como o corpus está composto de duas revistas de ampla cobertura de celebridades, de duas comunidades linguísticas diferentes, poderemos estabelecer comparações que deflagrem esse “mundo ético”, via “fiador”, de que fala Maingueneau (2008: 65), associado a tais projeções dos personagens em cada caso, na tentativa de vislumbrar as “identidades coletivas” mobilizadas a partir da observação, em particular, de aspectos dos imaginários ligados às relações sociais (CHARAUDEAU 2015: 22, 23), levando em conta as três cenas que compõem a “cena da enunciação” (MAINGUENEAU 2008:70): no nosso caso, a “cena englobante” (o discurso midiático), a “cena genérica” (a entrevista jornalística), a “cenografia” (conversa intimista).

Acreditamos que a delimitação imaginária da vida privada que pode ser apresentada como pública, embora movediça, não é equivalente nos objetos em análise, mesmo considerando-os análogos. Isso terá implicações principalmente no “ethos construído” e no “mundo ético” (MAINGUENEAU 2008: 65) associado a ele. Todavia, em ambos os casos, observamos uma tentativa de humanizar⁹ o personagem ‘celebridade’, a ponto de que a delimitação imaginária da vida privada, que pode ser apresentada como pública, envolva questões sem valor informativo; o que tem a ver com, parafraseando Verón (1993), a produção de um “real” na imprensa que não diferencia entre realidade e ficção, entre real e representação, entre atualidade e teleteatro, nas quais o leitor (destinatário) pode se refletir. Nesse sentido, podemos dizer que não há apenas um valor a ser legitimado pela exibição, mas também um valor que é legitimado como reflexo, ao convocar a adesão dos olhares que encerram (ou começam) o círculo vicioso do binômio dessa tendência contemporânea: “teu espelho tem a minha cara”.

Para isso, vamos considerar, por um lado, as informações do “ethos dito” (MAINGUENEAU 2010: 83), que compreendem dados de ordem social e psicológica do personagem (enunciadas por ele ou pelo entrevistador) e, por outro lado, as informações do “ethos mostrado” (MAINGUENEAU 2010: 84), que envolvem

⁹ Exemplos: “Sensual quando quer, Carolina Kasting diz ser uma mulher real longe da TV. Sou uma mulher real. Levo e busco minha filha na escola, coordeno a empregada, frito ovo e limpo a casa”. (*Contigo!* ed.1881, p.30); “*Es más: si se tapa la cañería del baño, voy yo con la sopapa (risas)*”. (*Gente* ed. 2419, 76)

“escolhas da ordem lexical, complexidade da sintaxe, ritmo das frases, jogo de planos enunciativos, qualidade ortográfica ou riqueza e natureza cultural” do personagem projetado como ‘celebridade’ nessas revistas.

À maneira de antecipação, podemos levantar a seguinte hipótese: as representações projetadas do personagem ‘celebridade’ ativam “mundos éticos” diferentes nas revistas, observáveis pelas informações obtidas a partir do “ethos discursivo”, dependendo da discursividade a qual esteja associado. Dessa forma, a construção do personagem ‘celebridade’, no nosso recorte de análise, seria uma imagem rebatida no espelho a partir de “identidades coletivas” que provocam adesão, mas não se apresentam como reflexos intercambiáveis, pois evocam identidades outras.

2. «Gente» e «Contigo!»: gêneros análogos?

Argentina en 1965

Así fue el año que nació GENTE

*Había democracia: Illia. Pero estaba amenazada: Onganía. El dólar: para arriba. La tele: mataba Biondi. La noche: Mau Mau. El día: la playita de Saint-Tropez (costanera norte). La pareja: Gra Borges y Bordeu. Los puños: Bonavena. La moda: Courreges. La primicia: GENTE en el tiroteo entre argentinos y chilenos en Laguna del Desierto. [...]*¹⁰

A NÚMERO 1

Em 1963, Contigo! estreava como uma revista de fotonovelas.

A bossa nova e os Beatles conquistavam o mundo, Roberto Carlos lançava Splish Splash, Ieda Maria Vargas era eleita Miss Universo, as novelas começavam a fazer parte do dia a dia do brasileiro, com 2-5499 Ocupado, na TV Excelsior e o Programa de Silvio Santos estreava na TV Paulista para ocupar a programação dominical. ... Edição de Aniversário. Contigo! 50, 15

As duas revistas que escolhemos como fontes para nossa análise, *Gente*, publicação argentina da editora Atlántida, e *Contigo!*, publicação brasileira da editora Abril, surgem na década de 1960 (*Gente y la actualidad*, em 1965; *Contigo! Onde o talento acontece*, em 1963) e continuam sendo publicadas, além de serem ícones representativos de seu gênero nos seus respectivos contextos nacionais. No entanto, enquanto *Contigo!* nasceu como uma revista feminina, tendo como destaque as

¹⁰ Disponível em: <<http://www.gente.com.ar/nota.php?ID=5447>>

fotonovelas, *Gente* surgiu como uma revista não restrita ao público feminino e com foco nas notícias de atualidade.

Tais características ainda estão presentes, ao mesmo tempo em que a cobertura das celebridades tem ganhado espaço nas últimas décadas, assim como um diálogo aberto com a televisão, seus programas e celebridades do momento em ambas as revistas, sendo que o *boom* do jornalismo voltado para as celebridades aconteceu na década de 1990 e trouxe a publicação de novas revistas (na Argentina: *Caras*, *Pronto*, *Semanario*, *Paparazzi*, *Hola Argentina*; no Brasil: *Caras*, *Istoé Gente*, *Tititi*, *Conta Mais*, *Flash*).

Na sua trajetória, na tentativa de ganhar identificação com o subcampo de imprensa rosa impressa, *Gente* teve um deslocamento que consistiu numa intensificação na construção de um real sem a distinção entre a ficção e a não ficção de personagens ‘celebridade’. Já a *Contigo!*¹¹ teve um movimento de deslocamento que consistiu em deixar em segundo plano a construção de um real baseado na ficção, para intensificar a construção de um real sem distinção entre ficção e não ficção dos personagens ‘celebridade’. Podemos observar esses deslocamentos nas capas das revistas. No caso de *Gente*, vamos tomar como exemplo as mais de 150 capas (a primeira em 1967) protagonizadas por Susana Gimenez (modelo, vedete e apresentadora de tv); nelas, a sua fotografia é acompanhada de manchetes de sua vida profissional e da sua vida pessoal. Ao redor do destaque central da diva na capa, nas primeiras décadas, havia manchetes satélites sobre fatos da atualidade (política, economia, segurança pública, etc.) e de outras celebridades; já nas últimas décadas, tais manchetes satélites trazem cada vez mais chamadas sobre outras celebridades e cada vez menos sobre fatos da atualidade. No caso de *Contigo!*, as manchetes relacionadas com as novelas da TV e as capas com as fotos dos personagens das novelas foram desaparecendo e dando lugar às manchetes e capas de celebridades. O que fica exemplificado com a) uma capa de 1998, na qual aparece Branca, personagem que a atriz Susana Vieira¹² interpretava na novela *Por amor*, como tópico da manchete central, tendo como satélites chamadas menores relacionadas com outras novelas (*Anjo mau* e *Chiquititas*) e notícias sobre celebridades,

¹¹Já na década de 1970, Ecléa Bosi, num estudo de psicologia social, apontou a tendência de a revista *Contigo!* valorizar a cobertura das celebridades. (BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular. Leituras de operárias*. 5ª ed. Vozes: 1981, 137).

¹² Consideramos os exemplos das capas de Susana Vieira e Susana Giménez comparáveis pelo fato de serem contemporâneas e aparecerem desde os primeiros anos da publicação das revistas até a atualidade.

principalmente abordando questões da vida privada; b) uma capa de 2007, na qual aparece a atriz Susana Vieira, cuja vida privada é o tópico da manchete central, tendo como satélites chamadas menores sobre a vida privada de outras celebridades, sem espaço para as novelas e os seus personagens.

Na atualidade, ambas as revistas, mesmo preservando suas peculiaridades de origem e trajetória, alimentam-se do mundo das celebridades, e o retroalimentam, além de dialogar de forma explícita com os outros meios, principalmente com a televisão.

A partir desses dados, podemos dizer que, embora de origens não equivalentes (revista de notícias de atualidade / revista de fotonovela), a presença por mais de cinco décadas de ambas as revistas e a centralidade que o personagem ‘celebridade’ acaba tendo a partir da década de 1990, fazem delas materiais comparáveis e, ao mesmo tempo, significativos na procura de elementos que deflagrem de que forma se constrói o personagem ‘celebridade’ nelas, em especial aquele que projeta uma personagem feminina associada a um *reality show*, e com isso desvelar alguns traços do reflexo construído na relação “discurso-cultura”.

3. Projeções identitárias construídas: o eu no outro? ...que outro?

Que crean y que digan lo que quieran. No puedo complacer a todos. (Gente, Nº 2437, 22.)

Se me querem sexy, que seja! (Contigo!, Nº 1879, 18.)

Em ambas as revistas, podemos observar como gênero de informação comum a entrevista jornalística. Segundo Charaudeau (2012: 214), a entrevista jornalística está baseada no contrato midiático que consiste num “dispositivo triangular: entrevistador e entrevistado são ouvidos por um terceiro ausente”. Dentro das “variantes de entrevistas”, Charaudeau (2012) descreve a “entrevista de estrelas”:

seu propósito diz respeito à vida das personalidades do mundo do espetáculo (atores, cantores, etc.). O convidado, mais ou menos em evidência, está obrigado a aparecer na mídia e fazer uma boa figura para alimentar a sua notoriedade; ele se presta, com maior ou menor vontade, às perguntas do entrevistador, que procura fazê-lo falar de sua vida particular. [...] Pode-se dizer que esse gênero exibe à opinião pública uma série de apreciações emocionais visando suscitar um “prazer culpado” [Segundo nota do autor: “culpado” porque

o contrato midiático de informação só deve abordar o espaço público. Mostrando o espaço privado dos indivíduos, as mídias colocam o receptor na posição de *voyeur*] (CHARAUDEAU 2012: 216-217)

Na conceituação da entrevista de estrelas, há um pressuposto implícito: “o prazer culpado” é condição *sine qua non* para que a “cena genérica” seja validada como tal no contexto das revistas de celebridades. Assim como também é um pressuposto que os personagens entrevistador e entrevistado têm necessidades que se complementam (aquele precisa de revelações íntimas para ‘vender’; este, dar revelações íntimas para conseguir notoriedade); nesse sentido há uma encenação do ‘toma lá, dá cá’ das revelações, numa “cenografia” de conversa intimista/confidente, na qual o terceiro ausente recebe uma aparente posição exclusiva de *voyeur* cúmplice.

A primeira distinção que temos de fazer, antes de passar para a análise propriamente dita, diz respeito à configuração dessas “cenas genéricas” nas revistas, pois vêm ao encontro das características observadas no “ethos discursivo” construído do personagem celebridade nas respectivas “cenografias” de “conversa intimista”.

Na revista *Gente*, observamos uma tendência para apresentar a realidade construída com a típica entrevista pergunta-resposta¹³, sem edição aparente, à maneira de transcrição da encenação da entrevista, permitindo a emergência de um “ethos discursivo vedetiano”, associando “vedetiano” às características do teatro de revista (praticamente, em extinção no Brasil e, pelo contrário, ainda vigente na Argentina) e que, conforme a ficha de registro de Patrimônio Cultural da Cidade de Buenos Aires¹⁴, “*es un género en el que se mezclan música, baile, humor y pequeños sketches teatrales, en un tono entre comedia y sátira*”, e cuja figura central são as vedetes.

Na revista *Contigo!*, a tendência é apresentar a entrevista reconstruída como relato¹⁵, sem as perguntas, no qual a voz do entrevistado aparece como citação ou depoimento. Nesse sentido, observamos uma espécie de transposição do gênero, o que implica numa nova textualização (haveria, primeiro, uma entrevista e, após, um relato

¹³ É o caso das 7 entrevistas selecionadas para esta análise.

¹⁴ O teatro de revista data do final do século XIX e, após entrar em decadência, ressurgiu revigorado na metade da década de 1990. Em 21 de novembro de 2013 foi declarado Patrimônio Cultural da Cidade de Buenos Aires o gênero teatral “Revista Porteña”, Lei 1227, art. 4, inc. J. Disponível em: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ficha_teatro_de_revista.pdf.

¹⁵ Nas entrevistas selecionadas para esta análise, constam cinco em forma de relato (C2, C3, C4, C5, C7); uma com a estrutura pergunta-resposta, com quadros laterais em forma de relato (C1) e uma com apenas as respostas organizadas em tópicos (C6).

baseado na entrevista), na qual emerge um “ethos discursivo dissimulado”, associando “dissimulado” às características do “homem cordial” (BUARQUE DE HOLANDA 1975: 107), em particular quando o antropólogo descreve a “polidez” como “uma organização de defesa ante a sociedade”, pois “Detém-se na parte exterior, epidérmica do indivíduo, podendo mesmo servir, quando necessário, de peça de resistência. Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções.”.

Indo às análises, consideramos relevante montar os seguintes quadros com informações sobre as entrevistas selecionadas, que antecipam a construção de dois ethos: na revista *Gente*, um “ethos vedetiano”, com apelo à sensualidade/sexualidade, à coloquialidade e ao embate de forma direta e explícita; na revista *Contigo!*, um “ethos dissimulado”, com a atenuação e a modalização nos assuntos relacionados com a sensualidade/sexualidade e o embate. Tais ethos discursivos observados ressoam como ecos das duas estratégias de ocultamento na construção de identificações relacionadas à sociabilidade na Argentina e no Brasil, conceituadas por FANJUL (2002: 154). Respectivamente, “centralidade pessoal” e “viver nos outros”.

Quadro 1 - Ficha do recorte da revista *Gente*

REVISTA GENTE

G1

DADOS DA	23/08/2011
REVISTA	Nº 2405
MANCHETE	COKI RAMIREZ
SATÉLITE	Marcelo es supersexual, calentón y muy atrevido.
TÍTULO E LEAD	COKI RAMIREZ Marcelo es súper sexual, calentón y muy atrevido. Hace cuatro meses se instaló en Buenos Aires, según dice “para estar más cerca de él”. La cordobesa más hot – que prepara Se puede, su disco debut – habla de las fantasías que le despierta Tinelli, que la presenta cada semana en la pista de Bailando 2011 y para quien escribió el tema Estás conmigo. Hoy, casi 160 mil fanáticos piden verla en pareja con el anfitrión.
PARTICIPAÇÃO	-Bailando por un sueño (2010)
EM ‘REALITIES’	-Bailando por un sueño (2011)
	-Cantando por un sueño (2011)
	-Tu cara me suena 2 (2014)

G2

DADOS DA	30/08/2011
REVISTA	Nº2406

TÍTULO E LEAD Poetisa, actriz, bailarina, cantante y ahora, en su período más creativo, Belu se inclinó por la pintura. Sus caricaturas, segmento destacado de *Este es el Show*, ya son un clásico de la tele. Aquí, una charla íntima con la nueva reina de la paleta multicolor. Y, trazo a trazo, no se salva nadie. “Hay varias que están pintadas... pero yo soy *La Gioconda*”
BELÉN FRANCESE

PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’ -Patinando por un Sueño (2008)
-Bailando por un sueño (2008)
-El musical de tus sueños (2009) --Bailando por un sueño (2010)
-Cantando 2011

G3

DADOS DA REVISTA 06/09/2011
Nº2407

TÍTULO E LEAD ERIKA MITDANK
Soy una bebota caprichosa, dulce, pegota e histérica
La más pequeña de Bailando por un sueño tuvo una infancia dura: cuando nació, su madre ya sufría de esquizofrenia. Ella se vio obligada a colaborar en su casa y juró salir adelante. El año pasado saltó a la fama cuando ganó el casting para novia de Ricardo Fort. Hoy juega a seducir a Marcelo Tinelli con su estilo jugado y provocativo.

PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’ -Bailando por un sueño (2011)

G4

DADOS DA REVISTA 13/09/2011
2408

TÍTULO E LEAD *Se llevan poco más de 18 años, se prestan ropas, salen a bailar juntas y son muy compañeras, pero a la vez dicen que tienen gustos muy diferentes respecto del otro sexo. Adriana (44) fue quien incentivó a Eugenia (25) para que se anotara en Soñando por bailar. Hoy se enfrentan a Graciela Alfano en el Bailando, se muestran mediáticas y hasta tienen sus clubes de fans de Twitter.*

EUGENIA LEMOS Y SU MAMÁ
“No me gusta que ningún hombre se levante a mi mamá delante de mí”
PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’ -Soñando por bailar (2011)
-Bailando por un sueño (2011)
-Pareja perfecta – Chile (2012)
-Combate Argentina (2014)
-Amor a prueba - Chile (2015)

G5

DADOS DA REVISTA 03/04/2012
2437
CAPA

FLORENCIA PEÑA
A los 37 años, recién separada de Mariano Otero, y en la intimidad de su casa, cuenta por qué la sedujo Tinelli, explica qué pasa con sus convicciones políticas y se defiende de las polémicas por el costo de su tira en Canal 7 y el cachet de Bailando por un sueño.
“Ahora quiero volver a divertirme”
TÍTULO E LEAD Íntima, la actriz abre las puertas de su casa y de su corazón para hablar de una etapa en la que, “sin dejar la lucha por las propias convicciones”,

asegura ser “algo más liviana y permisiva”. Cómo enfrenta la separación tras diez años de pareja, los proyectos que la motivan, su postura ante las críticas, su vínculo con Marcelo Tinelli y el ansiado regreso al humor con su arribo a la pista de ShowMatch, “mi gran desafío”.

FLORENCIA PEÑA

“En mi vida he nacido varias veces”.

**PARTICIPAÇÃO
EM ‘REALITIES’**

- Bailando por un sueño (2012)

-Tu cara me suena 2 (2014)

G6

DADOS DA

15/05/2012

REVISTA

2443

TÍTULO E LEAD

“Antes en la tele, pagaba la pelea, hoy el éxito está en dar lástima.

AMALIA GRANATA

Ácida y sin filtros – su marca personal --, la modelo y panelista de Antes que sea tarde (América) – ciclo que conduce Guillermo López – habla del secreto de su permanencia en los medios, de su convivencia con la crítica por “no ser periodista, bailarina ni conductora”, y de su actitud frente a la vida: “si no tomase las cosas con humor, ya me habría tirado debajo de un tren”.

Picante

Tiene más de 800 mil fans en Twitter (@ameliegranata) que esperan sus polémicas opiniones. “No voy a hacer nada cuando llegue al millón. No soy (Luisana) Lopilato”.

**PARTICIPAÇÃO
EM ‘REALITIES’**

-Gran hermano Famosos (2007)

-Bailando por un sueño (2010)

G7

DADOS DA

21/02/2012

REVISTA

2431

TÍTULO E LEAD

ILIANA CALABRÓ

“Para estar así hago 700 abdominales por día”

A los 45, luce mejor que muchas jovencitas que transitan en los medios. Dice que el secreto está en “mucho gimnasio y electrodos para las piernas”. En medio del gran éxito que disfruta con Qué gauchita mi mucama, que superó los 50.000 espectadores, y después de 21 años de casada con Fabián Rossi, dice que jamás haría como Carmen Barbieri: “Nunca le revisaría la computadora a mi marido. Si la mujer busca, es porque algo falta.”

**PARTICIPAÇÃO
EM ‘REALITIES’**

- Cantando por un sueño (2006)

- Bailando por un sueño (2007)

- El musical de mis sueños (2009)

- Bailando por un sueño (2010)

- Cantando por un sueño (2012)

Quadro 2 - Ficha do recorte da revista Contigo!

REVISTA CONTIGO!

C1

DADOS DA

25/08/2011

REVISTA

EDIÇÃO Nº 1875

CAPA	RENATA CERIBELLI “O CASAMENTO FICOU MELHOR” Jornalista ensina como perder 11 kg de gordura em quatro meses e motivar o marido a emagrecer 17 kg.
TÍTULO E LEAD	NA SAÚDE E NA DIETA! Renata Ceribelli e marido celebram 28 quilos a menos.
PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’	- Medida Certa (2011).
C2	
DADOS DA REVISTA	22/09/2011edição nº 1879
TÍTULO E LEAD	“SE ME QUEREM SEXY, QUE SEJA!” A sensualidade da atriz Ellen Rocche. Em ensaio exclusivo para <i>Contigo!</i> , a atriz, que vive a sedutora Valéria em O Astro , fala sobre a carreira e revela que se sente à vontade com o seu <i>sex appeal</i> .
PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’	- Casa dos Artistas 2 (2001) - Dança dos famosos 8 (2011)
C3	
DADOS DA REVISTA	29/12/2011 EDIÇÃO Nº 1893
MANCHETE	MARIA, EX-BBB
SATÉLITE	“Não estou com câncer”
TÍTULO E LEAD	“Estou muito bem, não tenho câncer.” Maria começa a gravar após susto. Vencedora do BBB 11, ela fala sobre a boa fase na carreira e no amor e desmente rumores sobre a doença.
PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’	- BBB 11 (2011)
C4	
DADOS DA REVISTA	19/01/2012 EDIÇÃO Nº 1896
CAPA	EXCLUSIVO A POLÊMICA NARCIZA Sobre Val Marchiori: “Ela é mal educada” Sobre o reality Mulheres Ricas: “Só o IBGE pode dizer se sou rica ou não” Sobre o namorado, o escritor Guilherme Fiúza: “Ele é inteligente, e eu também, então dá certo”.
TÍTULO E LEAD	RICA, EU? Socialite abre seu apartamento e afirma que só o IBGE pode dizer se é milionária ou não.
PARTICIPAÇÃO EM ‘REALITIES’	- Mulheres Ricas (2012)
C5	
DADOS DA REVISTA	02/02/2012 EDIÇÃO Nº 1898
TÍTULO E LEAD	SEM-TERRA DE LUXO A participante de ‘Mulheres Ricas’ abre sua casa e conta como ganhou muito dinheiro com o seu trabalho.

PARTICIPAÇÃO - Mulheres Ricas (2012)
EM ‘REALITIES’

C6

DADOS DA 09/02/2012
REVISTA EDIÇÃO Nº 1899
TÍTULO E LEAD “Sem joias, me sinto nua”.
Uma das estrelas de Mulheres Ricas mostra a casa e a coleção de preciosidades, com exclusividade.

PARTICIPAÇÃO - Mulheres Ricas (2012)
EM ‘REALITIES’

C7

DADOS DA 09/02/2012
REVISTA EDIÇÃO Nº 1899
TÍTULO E LEAD PEDRA PRECIOSA
Atriz, que faz Deborah em Fina Estampa, assume seu lado sensual e admite: não gosta de fazer tarefas domésticas.

PARTICIPAÇÃO - A Fazenda (2010)
EM ‘REALITIES’

Ao analisar o “ethos dito” (como o personagem ‘celebridade’ fala de si ou é apresentado), no caso do recorte da revista *Gente* observamos uma tendência a enfatizar o esforço e a dedicação como valores associados ao vale-tudo pelo objetivo no âmbito profissional midiático, ao mesmo tempo em que há uma indefinição no que seria a profissão em si. Dessa forma, são articuladas formulações como “*Aquí trabajo por mi sueño de ser una cantante reconocida*”, “*Estoy abocada a full a mi carrera*”, em G1, sendo que a carreira artística de cantora parece estar atrelada ao reconhecimento, à visibilidade. Em G2, em resposta para “*Ya no sólo te consideran una chica sexy*”, o personagem ‘celebridade’ responde: “*Mi público es muy variado. Me siguen chicos, adolescentes, grandes. Hasta me invitan a las fiestas de 15. Me estoy preparando para ser la artista más completa*”, o que revela um conceito de artista vago, associado a ser famoso, ter visibilidade. No caso de G3, fica explícita a relação do valor que o reconhecimento e a visibilidade têm para o personagem ‘celebridade’: “*... soy muy consciente de que si voy al teléfono me voy, porque no soy tan popular*”. Já em G4, é perfilada a escalada pela notoriedade: “*Mientras todos intentaban hacer amigos en la isla, yo anotaba en un cuaderno mi propio guión de alianzas y peleas*”; “*Lo que más me costó es que me entendiera mi papá, porque él es evangelista y le parecía un horror que me expusiera tanto*”; “*Pero estaba en un reality, y eso significaba que tenía que mostrarme vulnerable y actuar*.”. Sequência que é minimizada com uma justificativa

da ordem dos princípios: “*Mi familia me enseñó a luchar por lo que uno quiere, y mi sueño era ganar*”; “*Siempre quise llegar a la tele y esa fue mi gran oportunidad*”, finalizando com uma formulação que sugere cumplicidade, aprovação e adesão por parte do voyeur ausente: “*¿Y a quién no [le picó el bichito de la fama]?*”. Em G6, o personagem ‘celebridade’ assume essa condição de ‘famoso’ *per se* de que fala Sibila: “*No soy actriz. ... aceptaría hacer teatro solo por la plata.*”; “*Se ve que tengo algo que al público le interesa... solo me molesta el cuestionamiento que hay en el medio. Supuestamente no soy nada: ni periodista, ni conductora o bailarina, pero me siguen llamando*”. Por outro lado, aqueles personagens ‘celebridade’ que têm vida artística anterior aos *realities* fazem questão de deixar claro o seu lugar: “*Reflexioné y comencé a verlo como un desafío: mi esencia de humorista – la que me reclama la gente en la calle – conviviendo con el show realitizado*”; (G5); “*Ya pasé la etapa de exhibirme. Lo nuevo sería jugar con mi interior. Por eso volví a la comedia. ...*” (G7).

No que diz respeito a aspectos de personalidade e de gostos pessoais, há uma tendência que envolve o âmbito da sexualidade e do caráter, mesmo quando não sejam aparentemente aspectos positivos. Por um lado, ao falar da sexualidade, a celebridade de G1 se assume como “*sensual*”, “*sexual*”, “*divertida*”, “*reggaetonera*”¹⁶, confessa que tem fantasias sexuais e que tem a paixão das aquarianas, ao mesmo tempo em que se descreve como “*romântica*”, “*tradicional*” (prefere fazer sexo na cama e não frente às câmeras) e “*silenciosa*” na hora do orgasmo; em G3, a celebridade comenta que teve pouco sexo com um namorado arranjado midiaticamente, confirma que fez um vídeo que circula na internet de uma relação sexual com um namorado (“*una picardía, un juego inocente*”) e que tem fantasias com mulheres, e afirma que procura um homem que não seja mulherengo, porque gosta de namorar sério e deseja “*formar una familia*”; em G4, as celebridades assumem que gostam de seduzir os homens e que são “*libres y sexys*” e “*muy fogosas y sexuales*”, mas que não falam entre si sobre o que fazem na cama; em G7, a celebridade, ao falar da relação sexual, comenta “*Muchas veces hay que empezar mintiendo [na intimidade] para después entusiasmarse*”. Por outro lado, ao falar do caráter, em G1, a celebridade afirma não ter medo de parecer uma “*histérica*” e *ir de frente*; em G2, a celebridade se define como “*sensible*”, “*tierna*” e “*dulce*”, e de família religiosa, apesar de não combinar com seu perfil; em G3, a celebridade se

¹⁶ Alusão ao estilo musical *reguetón*, em particular às músicas cuja temática é o sexo.

descreve como “*una bebota caprichosa, dulce, pegota e histérica*”; em G4, a celebridade comenta que é definida como “*de pueblo*”; em G5, a celebridade afirma que seu estigma é a veemência com que defende as suas ideias, e reforça a sua postura em prol de suas convicções: “*siento que hay una nueva Florencia, igual de comprometida con sus convicciones, pero más liviana, más permisiva*”, e confessa ser “*insegura*”; em G6, a celebridade é definida como “*ácida y sin filtros*” e “*picante*”, e afirma: “*Eso de tener dos personalidades no me sale*”; “*Digo lo que pienso y no estoy muy errada, porque la gente en la calle me felicita*”, “*Si me atacás, me planto*”, “*Hay veces que lo tengo [el twiter] para bajar calenturas, ahí sí tiro nombres: no me importa nada, porque mandan las hormonas*” e que, em compensação, é uma “*mina tranquila*” no cotidiano, não é “*una mina jodida*” e que não se sente “*un ejemplo*”; já em G7, a celebridade afirma ser “*cero celosa*”, “*ni posesiva mal*”, e estar “*muy segura*” do seu marido.

Nesse sentido, de forma geral, podemos dizer que o “ethos dito” das celebridades do recorte na revista *Gente* se articula com um “ethos mostrado” desinibido e informal, especialmente na seleção lexical envolvendo palavras e expressões consideradas grosseiras ou vulgares (G1: “*nos decíamos cosas **chanchas**, fogosas, y no nos importa nada. Al contrario: esas palabras al oído me ponen **cachonda**.*”; G2: “*las que **me tienen podrida***”; G3: “*todas estaban con las **lolas al aire***”; G5: “*Si no me bancase sus críticas, sería una **boluda***”; “*Voy a intentar despertar las chicas que crean que mostrar el **culo** les traerá beneficios.*”) e no uso de certas fórmulas fixas e ditados (G1: “*Yo **estoy entregada**.*”; G4: “*Ella **tiene mucho levante**.*”; “*Bailando **soy de madera**.*”; G6: “*el escenario **me lo banco***”; “*Vine a Buenos Aires **con una mano atrás y otra adelante***”; G7: “*Si la mujer busca, es porque algo falla.*”) e marcas da oralidade (G2: “*pero, **pará**, que...*”; G5: “*Corté y me dije **naa...** contradicción.* G7: “*Después de más de veinte años, quiero un poco de vida propia, **jaja...***”; “*¡qué atrevido! **Mirá...***”).

Além disso, observamos uma tendência na forma de o ethos se perfilar que consiste na “centralidade da pessoa”, no recorte individual dentro do coletivo: “*yo no soy una más*”, “*aparecí yo y ahora todas están enamoradas*” (G1); “*hay varias que están pintadas, pero yo soy la Gioconda*”, “*cuando ingresé a este medio, me puse a pensar en si tenía que armar un personaje o no [...] Pero la esencia pesó más y me*

prometí ser fiel a mí misma. ...” (G2); “la gente dice que soy diferente” (G4); “Le conté de mi terror a desperfilarme”, “No quisiera convertirme en algo que nunca fui”, “Que crean y que digan lo que quieran. No puedo complacer a todos” (G5); “donde muchos callan, yo hablo” (G6).

Já ao analisar o “ethos dito”, no caso da revista *Contigo!*, observamos uma tendência a valorizar a família: “Renata diz que está revivendo o início da **relação** com o **marido**, Gustavo”, “O esporte acabou nos unindo mais... O **casamento** melhorou, o **relacionamento** como um todo melhorou. A nossa **parceria** e **amizade** ficou maior. Emagrecer sozinha, sem ele me apoiando, seria chato” (C1); “Não sou de assumir nada à toa”, “sou... **família**, ... afirmando ser **mulher para casar**” (C2); “A **união da família** é muito importante nessa hora [da doença]”, “sonho em **me casar e ter filhos**”, “as festividades de final de ano serão **em família e com namorado**” (C3); “sobre o instrumento [o suntuoso piano], porta-retratos exibem registros de **momentos familiares** e a dois, **com o namorado...**” (C4); “o que tenho hoje não é para me exibir, garante ela, que prefere gastar **com a família**”, “Alheia a fofocas, Débora prefere mesmo é **cuidar da família**.” (C5); “mora com os **filhos**, Jéssica, 20, e Ivan, 6, e o **marido**, Marcos Totoli, 45, diretor de marketing, com quem está há dez anos” (C6); “Se não fosse pela perseverança da minha **mãe**, não seria atriz” (C7).

Por outro lado, há também uma tendência a manifestar a superação como um valor, assim como a valorização de um padrão de beleza: “quase desisti”, “continuo [fazendo dieta]. Estava com sobrepeso. Agora já estou bem, mas não excelente. Quero vestir manequim 40 e pesar menos de 70 quilos. Estava vestindo 44, 46... isso nunca mais!”, “no início, morri para subir o Morro da Vista Chinesa, mas em um mês consegui chegar lá.” (C1); “fazia oito horas por dia de aulas de mágica [sic] e isso contribuiu com o emagrecimento. Perdi uns 12 centímetros de quadril. Continuo curvilínea, mas agora estou mais para Barbie”, “Posei [na *Playboy*] por dinheiro. Na época eu estava andando de ônibus. Com o cachê, ela fez investimentos, comprou um apartamento e a casa onde os pais vivem até hoje” (C2); “Depois desse susto [a doença da mãe], fiz uma promessa que, se entrasse no programa [*Casseta & Planeta*], faria sempre alguma coisa voltada para uma instituição de câncer” (C3); “Vaidosa, confessou que morre de medo de engordar. Na verdade, tenho pânico. Por isso, e por ser saudável, nado no Copa, ando de bicicleta e faço ioga. E não bebo mais” (C4); “A atual realidade

é bem diferente da infância sofrida de Débora Rodrigues, 43 anos, que já foi sem-terra e motorista de caminhão de boia-fria”, “Tem gente que diz: ela casou com milionário. Mas é mentira, porque crescemos e batalhamos juntos”, “Naquela época [1997], estava deslumbrada com a fama Logo depois fui assaltada com arma na cabeça, na minha antiga casa, e reví meus valores”, “Não vou à academia e como de tudo. Porém, em pouca quantidade. Pus silicone nos seios e já fiz uma lipo, mas isso foi há anos. Se vejo que estou saindo de forma, entro numa dieta só de proteína. Sou feliz com meu corpo.” (C5); “Nada foi fácil. Desde menina, estudo e provo meu valor”, “Ao contrário do que tudo mundo pensa, não fui uma herdeira natural. ... Aos 13 anos comecei a trabalhar na loja. Fazia faxina todos os dias com a dona Terezinha”, “Tenho orgulho de ter começado fazendo faxina na Casa Leão. Isso demonstra a nobreza do ser humano.”, “Em casa, no trabalho, ao educar meus filhos, ensino que se você vai fazer algo, tem de ser o melhor... Porque a vida é um desafio e a gente tem de estar muito bem preparado” (C6); “Às vezes fazia dois testes [em agências] por dia, diz a atriz, que é formada em publicidade e marketing. Quis ter uma outra carta na manga, conta”, “Faço musculação, mas não gosto de malhar. Vou à academia porque adoro comer feijão, arroz, bife, farofa e não quero engordar” (C7).

No que diz respeito à personalidade, há uma tendência a mencionar aspectos positivos: em C1, a celebridade fala de si descrevendo o seu estado atual, associado a um momento de superação – “Eu me sinto muito melhor depois dos 40, mais segura, mais feliz, me permitindo mais. Fiquei mais leve.” –; em C2, a celebridade se descreve estabelecendo mitigações via oposições para desconstruir uma imagem de ‘mulherão idealizado e sensual’ em favor de ‘mulher real e de família, com qualidades positivas’ – por um lado, “sensual”, “exuberante”, “curvilínea”, “a primeira impressão que os homens têm de mim é de ser avassaladora”; pelo outro lado, “tenho celulites, acordo amassada, tenho de malhar para não ficar flácida”, “sou palhaça, moleca, brincalhona, meiga, família”, “mulher para casar”, “tive só três namorados na vida e nunca trai”; em C3, reforça-se um aspecto do caráter “sou fiel”; em C4, observa-se uma sequência de atributos positivos: “inteligente”, “eu economizo, controlo minhas tentações”, “vaidosa”, “pessoa do bem”, “positiva”, “solar”, “com alto-astral”; em C5, reforça-se o caráter: “educada”, “alheia às fofocas”, “o homem da casa”; em C6, enumera-se uma sequência de aspectos do caráter apresentados como positivos: “guerreira de voz forte,

pulso firme”, “assertiva”, “discreta”, “mulher de caráter, que se preocupa em transmitir mensagens positivas”.

Em oposição aos comentários sobre os *realities* feitos na revista *Gente*, em que as ‘celebridades’ falam abertamente e sem remordimentos sobre as suas futuras e/ou passadas participações, na revista *Contigo!* há uma tendência à mitigação, associada a um reforço no que diz respeito à profissão: em C1, a celebridade comenta que “achou que poderia pagar ‘mico’ ao participar de um *reality show* para perder peso, “Tive medo de ficar conhecida como a **jornalista** que não emagreceu”; em C2, a menção do *reality* aparece como um dos degraus para a carreira de atriz: “Buscando se aprimorar até se tornar **atriz** – em 2003 estreou em A turma do Didi, na Globo, após participar de Casa dos Artistas, no SBT –”, “Agora é hora de batalhar a carreira de **atriz**”; em C3, a celebridade somente é apresentada como a vencedora da última edição do BBB e fala-se sobre a participação dela num programa de humor, “é a minha estreia como **atriz**”; em C4, se comenta que a celebridade “voltou aos holofotes por causa de Mulheres Ricas, *reality* da Band, e ela comenta que o seu intuito era mostrar a pessoa positiva que é, ao mesmo tempo em que é caracterizada como “**socialite**”, “**formada em jornalismo, além de direito**”, **apresentadora** de um programa de rádio e **escritora**”; em C5, ao mesmo tempo em que é apresentada como “uma das estrelas do *reality*”, fala-se que é “**piloto** feminina e Fórmula Truck do Brasil” e “**sócia** da equipe RM Comunicações ao lado do marido”; em C6, a ‘celebridade’ é apresentada como “uma das estrelas do *reality*” e fala-se que “**administra** a joalheria da família, a Casa Leão”, por sua vez, a ‘celebridade’ fala sobre sua relutância primeira com relação à participação no *reality* e justifica a sua aceitação (a visibilidade em função dos outros e não do eu): “acho que está sendo muito positivo participar do programa. Fiquei relutante no início, porque achava que seria muita exposição, e sempre fui e sou muito discreta. Mas o mundo mudou, a vida mudou, as mídias sociais estão aí e a gente tem de se modernizar, reinventar. Continuo com o escritório fechado, mas **o mundo precisava me conhecer**”; em C7, a celebridade é apresentada como **atriz** e novamente há uma justificativa que introduz a participação no *reality*, mesmo com rechaço, e uma consequência positiva: “**Atrás de um lugar ao sol**, há dois anos participou da terceira edição de A fazenda (Record), **mas jura que não entraria em outro *reality***: ‘Era um querendo engolir o outro, mas **foi uma grande aprendizado. Amadureci muito**’”.

E, finalmente, observamos uma presença menor de “centralidade da pessoa”, mesmo se tratando de entrevistas com o foco na construção do entrevistado como ‘celebridade’. Inclusive no caso de C4, no qual a celebridade é associada a um “ethos pré-discursivo”¹⁷ (MAINGUENEAU 2008: 16) debochado e ególatra que é de domínio público e que pode ser, no caso, confirmada na enunciação, há uma enumeração de aspectos positivos, dificilmente rejeitáveis, para a construção do “ethos dito” e uma abertura de cunho contrastivo, mas não agressivo para a possível não adesão: “No Mulheres Ricas... e loucas (brincou ela, com o nome do programa), quis mostrar a carioca, a pessoa do bem, positiva, solar, com alto-astrol que eu sou. Mas ninguém é obrigado a gostar de mim. Tem gente que não gosta, que não vai com meu santo”. Dessa forma, podemos dizer que prevalece o “viver nos outros”, o fazer parte de um coletivo, na forma de o ethos se perfilar. O mesmo acontece em C6, em que se observa a confirmação de um “ethos pré-discursivo” “assertivo” e até “arrogante”, porém associado a um “ethos dito” construído com uma enumeração de aspectos positivos, dificilmente rejeitáveis: “Dentro e fora das telas, sou o que sou – uma mulher de caráter, que se preocupa em transmitir mensagens positivas”. No caso de C2, há um incômodo, verificável ao longo da entrevista toda, com a construção do “ethos dito” que confirma e infirma o “ethos pré-construído”, mas se rende à representação prévia: “Não fujo mais. Eu sou sensual, fazer o quê? ... se me querem sexy, que seja! Dessa maneira eu venho conquistando o meu espaço”. Em C5, ao se descrever uma situação de embate dentro do programa, relata-se: “Eu tentei ser verdadeira com ela e fazer amizade, mesmo não concordando com seu comportamento. [...] Segundo Débora, ela e as outras participantes do reality (Narciza Tamborindeguy, 45, Brunete Fraccaroli, 48, e Lydia Sayeg, 44) tentaram aconselhar Val, mas não tiveram sucesso”. Acreditamos que, nesse trecho, há uma tentativa de projetar um perfil conciliador, como um aspecto positivo em face do aspecto negativo do embate direto. A postura conciliadora também prevalece em C6, quando se relata sobre o mesmo caso: “somos muito honestas uma com a outra. Assistimos ao programa juntas... Sobre a Val (Marchiori, 37), vou repetir aqui o que falei diretamente para ela: é muito corajosa. Ela é como algumas outras mulheres da

¹⁷ Para MAINGUENEAU (2005: 15-16), o destinatário dispõe de representações prévias do ethos do locutor “no domínio político ou na imprensa 'de celebridades'”, por exemplo, em que a maior parte dos locutores, constantemente presentes na cena midiática, é associada a um tipo de ethos não discursivo que cada enunciação pode confirmar ou infirmar.”

sociedade, a amiga que sai para jantar e, assim que entra no carro, ‘mete o pau’ na outra. É um comportamento comum, mas tem muita gente incomodada com isso”.

Nesse sentido, de forma geral, podemos dizer que o “ethos dito” das ‘celebridades’ no recorte na revista *Contigo!* se articula com um “ethos mostrado” cuidado, embora informal. O que é observado na seleção lexical e no uso de certas expressões, como fórmulas fixas, ditados e marcas da oralidade (C1: “Uma desinchada, **sabe?**”; C2: “...mas me perguntava ‘**e daí?**’”; C3: “**Ele é o cara.**”; C4: “Tem gente que não gosta, que **não vai com meu santo.**”; C5: “Falamos que suas **cutucadas** magoam as pessoas.”; C6: “**Bati o olho** e soube que me casaria com ele.”; C7: “Não se vou ficar conhecida como a **boazuda.**”), junto com formulações que dificilmente apareceriam de forma espontânea numa conversa informal¹⁸ (C3: “Sou fã da Maria Paula e gostaria de conhecê-la.”; C4: “O livro será baseado nas entrevistas da rádio. E o grande amor de minha vida vai me ajudar a escrevê-lo.”; C5: “Se **a** encontrasse hoje, o máximo que iria fazer seria cumprimentá-la...”); C6: “Eu **o** conheci numa festa.”).

4. Algumas considerações finais: espelhos intercambiáveis?

Coisa rara:
Teu espelho
Tem a minha cara
des
fi
gu
ra
da.¹⁹

A partir de uma “maneira de dizer que é também uma maneira de ser” (MAINGUENEAU 2008: 72), um discurso ganha a adesão por parte do destinatário a partir da identificação via um ethos “investido de valores historicamente especificados”. Nesse sentido, a transversalidade dos fenômenos observados é afetada, na enunciação, pelas “maneiras de falar de cada comunidade, as maneiras de empregar as palavras, os modos de raciocinar, de relatar, de argumentar para fazer rir, para explicar, para

¹⁸ Reproduzimos fragmentos com o emprego de pronomes átonos de terceira pessoa.

¹⁹ Brincadeira nossa a partir do Hai-Kai de Millôr Fernandes, vide nota 2.

persuadir, para seduzir” (CHARAUDEAU 2015: 27), pois são portadores de cultura, de identidades coletivas. A transversalidade permanece, mas ganha “*tallados*” (cf. FANJUL 2013) diferenciados nas materialidades discursivas, e os *ethos* discursivos associados a personagens ‘celebridade’ projetam imagens rebatidas, mas não equivalentes.

Os *ethos* vedetiano e dissimulado, respectivamente atribuídos às discursividades argentina e brasileira, evidenciam alguns pontos de não confluência no que diz respeito ao mundo ético das celebridades ativado pela leitura das entrevistas da revista argentina *Gente* e da revista brasileira *Contigo!*. Se, por um lado, o *ethos* discursivo vedetiano permite construir o personagem ‘celebridade’ com marcas de uma perspectiva de “centralidade da pessoa”, sendo que nessa demarcação da individualidade ganha a adesão do *voyeur*, apresentando como valores a ambição, o embate e o desejo de forma explícita. Por outro lado, o “*ethos* discursivo dissimulado” permite construir o personagem ‘celebridade’ com marcas de uma perspectiva do “viver nos outros”, sendo que, nessa difusa demarcação da individualidade, ganha a adesão do *voyeur*, mitigando a ambição, o embate e o desejo em prol de valores de conciliação com o coletivo.

“Teu espelho tem a minha cara” é válido, aparentemente, quando circunscrito dentro de uma relação discurso-cultura, pois o reflexo projetado é um valor a ser legitimado pela exibição, mas também um valor que tem de ser legitimado como reflexo pelo olhar daquele que na sua ausência compõe a cena genérica.

Dessa forma, há um distanciamento da analogia que fizemos das revistas, instaurado por aquilo que pode ser projetado como personagem ‘celebridade’ nelas, especialmente no que diz respeito a personagens femininas vinculadas a *reality shows*. Consideramos, assim, que os “mundos éticos” mobilizados, além de estarem em conformidade com uma caracterização compartilhada “de um certo número de situações estereotipadas associadas a comportamentos” (MAINGUENEAU 2008: 18), no nosso caso das ‘celebridades’ contemporâneas, estão atrelados a “sistemas sociais” mais abrangentes que permitem o vaivém de aproximação e distanciamento da rua à casa / da casa à rua, de acordo com a forma em que o eixo das relações morais ou pessoais o estrutura (DAMATTA 1997). E isso parece permear e desfigurar qualquer tentativa de simples equiparação do que pode ser projetado e legitimado como reflexo.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Tradução Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. *Raízes do Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1975.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. 2ª ed. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. Identidade linguística, identidade cultural: uma relação paradoxal. In PROENÇA, Lara; PACHECO, Limberti (org.) *Discurso e (des)igualdade social*, São Paulo: Contexto, 2015.
- DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FANJUL, Adrián. *Português e espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo*. São Carlos: Claraluz Editora, 2002.
- FANJUL, Adrián. Prácticas comparativas sobre el español en Brasil: agentes y niveles. In: BÚSSULA, Diego; CARRIELO, Graciela; MIRANDO, Florencia; ORTIZ, Graciela. (org.) *Tramos y Tramas III Estudios Comparativos*. Rosario – Argentina: Laborde editor, 2011.
- FANJUL, Adrián. Tallado y demarcación. Letras adaptadas entre el rock de Brasil y de Argentina. In: *Linguagem em (Dis)curso* (Impresso), v. 13, 2013, 359-381.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Tradução Sírío Possenti et alli. São Paulo: Parábola, 2008a.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: Motta, Ana R. & Salgado, Luciana (org.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008b.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Doze conceitos em análise do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MIRANDA, Luciano. *Pierre Bourdieu e o campo da comunicação. Por uma teoria da comunicação praxiológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- SCADELAI, Érica. Ethos e comentário de fala na notícia impressa. In: Motta, Ana R. & Salgado, Luciana. (org.) *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SIBILA, Paula. En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien.

Revista *Psicoperspectivas. CL Individuo y Sociedad*. VOL VIII, nº 2 (Julio-Diciembre), 2009, 309-329.

SIBILA, Paula. *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Fondo da Cultura, 2013.

STEIMBERG, Oscar. *Semiótica de los medios masivos. El pasaje de los medios a los géneros populares*. 2ª ed. Buenos Aires: Atuel, 1998.

VERÓN, Eliseu. Relato televisivo e imaginário social. In: Mazziotti, Nora (comp.) *El espectáculo de la pasión. Las telenovelas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1993.

**LA FRONTERA DE CRISTAL DE CARLOS FUENTES: NAS
TRAMPAS DE UM NARRADOR COIOTE,
(DES)CAMINHOS PARA IMAGINÁRIOS¹**

LUCIANO PRADO DA SILVA²

Resumo: Em minha tese de doutorado, trabalho o tema da relação literariedade, imagem e imaginários na abordagem dos conflitos de alteridade entre mexicanos, chicanos e estadunidenses, à luz dos romances *...y no se lo tragó la tierra* (1971), de Tomás Rivera (1935-1984), e *La frontera de cristal* (1995), de Carlos Fuentes (1928-2012). O presente artigo abrange resultados da pesquisa referentes à linha narrativa adotada na obra de Fuentes. Nesse aspecto, destaca-se a escolha de um narrador nada confiável para contar as desventuras de personagens que têm no entorno fronteiro mexicano-estadunidense um espaço de encontros, conflitos e desencontros, identitários e culturais. Será, pois, a capacidade de engano promovida pela forma de narrar adotada o elemento que permite associar o narrador de *La frontera de cristal* à ação de convencimento posta em prática pelos coiotes atravessadores de humanos na fronteira entre México e Estados Unidos.

Palavras-chave: fronteira; México; Estados Unidos; narratividade; coiole.

Abstract: In my doctoral thesis, I discuss the relationship of literariness, image and imaginary by addressing conflicts of otherness among Mexicans, Chicanos and Americans. It is done in the light of the novels "*...y no se lo tragó la tierra*" (1971), by Tomás Rivera (1935-1984), and "*La frontera de cristal*" (1995), by Carlos Fuentes (1928-2012). This paper presents results related to the narrative line adopted in Fuentes's work. Concerning this aspect, I highlight the choice of an unreliable narrator to tell the misadventures of characters who have identity and cultural conflicts and misunderstandings around a meeting space in the Mexican-American border. It will then be a deceive capacity promoted by the narrating style, considered the element, which allows to associate the narrator of "*La frontera de cristal*" to the convincing action implemented by coyotes, the human smugglers, in the border between Mexico and the United States.

Keywords: border; Mexico; United States; narrating style; coyote.

O coiole habita terras americanas desde tempos pré-cortesianos. Afirmar tal coisa talvez por um lado surpreendesse um suposto interlocutor desavisado, não fosse, de fato, verdadeira. Com efeito, a oração que abre este tópico encontra respaldo na origem aceita para o espanholismo *coyote* (em português, coiole), palavra oriunda do nauatle *coyotl* (do substantivo singular de caso absoluto *'kɔ.jɔtl*). O anterior

¹Este artigo está intimamente ligado à minha tese de doutoramento desenvolvida junto ao Departamento de Letras Neolatinas (opção Literaturas Hispânicas) da UFRJ, compreendendo todo o primeiro tópico do "Capítulo 3 – *La frontera de cristal*: compondo (com) imaginários" do trabalho.

²Doutor em Literaturas Hispânicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professor de Literatura Hispano-Americana na UFRJ. Endereço eletrônico para contato: lucianoprasil@globomail.com.

nomadismo migratório dos nahuas, com suposta origem no hoje sudoeste estadunidense, passando pelo noroeste mexicano até se estabelecerem no México central, desde onde exerceriam forte influência sobre outras civilizações de seu tempo, dá conta da presença do animal ao qual se refere o termo *coyotl* por vastos territórios americanos, especialmente os do Norte.

O coiote é um espécime canídeo cujo habitat se estende do Canadá até áreas que variam da Costa Rica ao Panamá. A variedade do clima e da vegetação dos locais onde é encontrada esta espécie de tamanho menor ao do que tem um lobo aponta para uma forte característica de adaptabilidade ao terreno sobre o qual habite ou se imiscua (tal é o caso de quando se esgueira pelas cidades em busca de alimentos que vão desde restos de lixo revirado a pequenos animais domésticos). Pode reunir-se em matilhas, mas seus hábitos costumam ser, em geral, solitários. Outro dado relevante tem a ver com sua designação científica de *canis latrans*, ou seja, cão ladrador. Ocorre que os uivos e latidos emitidos pelo coiote (mais frequentes entre o fim da tarde e durante a noite) costumam ser enganosos, pois, dada a relação entre som e distância, pode parecer que o animal está em determinado lugar quando, na verdade, está em outro.

La frontera de cristal, de Carlos Fuentes, é uma obra constituída por nove contos que, devido à grande força intrínseca a uni-los, acabam por compor um romance. Nesse livro, contam-se as glórias e os infortúnios, a servidão e, ao mesmo passo, a grandeza das personagens de uma família: os Barroso – especialmente de *don* Leonardo Barroso, uma espécie de *self-made man* mexicano, rico, poderoso e influente. Para tanto, Fuentes utiliza como pano de fundo os históricos laços de amor e ódio, de rancor e admiração entre dois países de conturbadas relações fronteiriças: o México e os Estados Unidos.

Dessa forma, será utilizando esses vínculos históricos como base de sustentação para seus contos tão intimamente interligados que outros personagens e enredos vão, pouco a pouco, sendo apresentados ao leitor, inseridos, cada qual com seu devido destaque, no mosaico de imagens de encontros e desencontros fronteiriços que o romance quer transmitir.

No tocante à interligação aqui proposta, é interessante notar como muitos dos aspectos da espécie canídea coiote se veem emprestados, por aproximação, à gama semântica do significante quando este se refere a certo coiote homínídeo: o atravessador de fronteiras; ou, melhor seria, um atravessador de humanos nas fronteiras que separam

centro-americanos³ e mexicanos do chamado *american dream*, a ser de fato conhecido apenas do lado estadunidense da extensa fronteira “compartilhada” com o México. A respeito do homem coiote, são bastante esclarecedoras as palavras do jornalista mexicano Alejandro Suverza Téllez, quem escreve que

La definición académica describe que un coyote es un tipo de lobo pequeño, que sigiloso pesca a una oveja y se la traga. La palabra “coyotear” esconde a un pillo que hace de intermediario en cualquier negocio que pueda sacar ventaja. Pero la palabra coyote en México es sinónimo de abuso, de criminalidad, de un tipo que se aprovecha de migrantes que tienen la ilusión de llegar a Estados Unidos. (TÉLLEZ 2010: 1 – grifo do autor)⁴

Perceba-se que mesmo a remissão inicial de Téllez ao animal pode ser trazida, via metáfora, à figura inescrupulosa do coiote homem, na maior parte das vezes um falso cão pastor de ovelhas, as quais, em realidade, só quer tragar e enganar. Ainda acerca da aproximação entre a semântica dada ao canídeo e ao exemplar humano do termo, é interessante a informação fornecida pelo antropólogo mexicano Gonzalo Camacho Díaz, estudioso, entre outros assuntos, de culturas musicais do México. No artigo “*El baile del Señor del Monte*”, o autor conta que, em suas pesquisas, ao ser conduzido ao seio cultural de diferentes etnias, frequentemente percebia sua presença como perturbadora “*por ser un extraño, un forastero [...] o un simple coyotl* (DÍAZ 2011: 130 – grifo do autor)”. E ao verbete por ele grifado adere em nota o adendo de que “*Se trata de un término náhuatl cuyo significado literal es coyote y se emplea para denominar al mestizo, por poseer las mismas características depredadoras de este mamífero*” (DÍAZ 2011: 130 – grifo do autor).

Já a mesma alusão ao mestiço, àquele que vem de fora, um estranho à pureza da etnia, aparece também no volume três, dedicado ao teatro, da interessante reunião de textos *Words of true peoples/Palabras de los seres verdaderos: Anthology of*

³ Mesmo no México, mas, principalmente, na fronteira mexicana com a Guatemala, os coiotes são também chamados de *polleros*. Curiosamente, *pollero* pode, além de servir de sinônimo para o termo náuatle *coyotl*, significar tanto “persona que tiene por oficio criar y vender pollos”, como “lugar en que se crían pollos” (Fonte: Diccionario de la Real Academia en Línea).

⁴ Há no último conto de *La frontera de cristal* uma espécie de texto-rio (PEREIRA 1997), porque escrito todo ele em *cursivas*, que perpassa a totalidade da narrativa principal do capítulo com dados históricos da região fronteiriça mexicano-estadunidense, entremeados ao presente de personagens do romance. Dessa maneira, para preservar o grifo do autor, ponho em itálico somente as citações em que tal destaque obedeça à escolha estética adotada por Fuentes (ou mesmo a recursos utilizados pelas vozes teóricas aqui evocadas).

contemporary mexican indigenous-language writers (2004). Nela, em nota alusiva a um dos textos trabalhados, os editores chamam atenção para a voz nauatle utilizada pelo dramaturgo Ildefonso Maya no verbete *maseual* correspondente a índio, indígena ou camponês, com o sentido primordial de “gente comum”, “gente do povo” ou “gente rústica”; um meio termo para este primeiro conceito seria outra voz nauatle em *tlacatl*, que no geral designa a todo tipo de pessoa, não necessariamente “rústica” ou “comum”. É, pois, a partir desse termo que, em contrapartida ao conceito incluído no uso de *maseual*, o autor estudado lança mão de outro conceito, segundo os editores, desta feita incluído na utilização do termo *coyotlacatl*, donde se extrai a composição “la persona (*tlacatl*) ladina (*coyotl*)”, “gente de razão” (MONTEMAYOR; FRISCHMANN 2004: 247 – grifo dos editores).

Será justamente esse aspecto ladino voltado para uma das acepções cabíveis ao termo coiole, esse viés de astúcia e sagacidade que permitirá a percepção da narratividade adotada em *La frontera de cristal*, romance também de atravessamento de fronteiras. Perceba-se que, agregada a essa mesma linha de raciocínio do astuto e do sagaz, está não somente sua capacidade de raciocínio, mas, quem sabe, principalmente, sua lábia, a capacidade de envolver, de enganar pela fala. Será assim, dessa forma, que, a quem buscar posicionamentos plenamente evidentes, o narrador utilizado por Carlos Fuentes muitas vezes parecerá estar em determinado lugar do discurso quando, na verdade relativa das verdades, estará em outro.

A própria representação do coiole em *La frontera* é duvidosa. De um modo mais específico, este bem pode ser Rolando Rozas, personagem com trâmites de um lado e do outro da fronteira, amante de outra personagem, Marina *Malintzin de las maquilas*; dela e de muitas outras, conforme vai apontando a narrativa. A muitas de suas amantes Rolando conquista fingindo ser um homem de negócios, entrando em bancos, bares e restaurantes, simulando falar todo o tempo em um celular que na verdade não tem baterias. Talvez seja este o personagem figurado na capa da obra em edição brasileira de 1995, da editora Rocco, estampada pela foto de um homem em cujas costas desnudas se vê tatuada a imagem da Virgem de Guadalupe, padroeira mexicana. Reside a dúvida, entretanto, na idiotice dos atos com o falso celular por parte de Rolando e a aparente dureza maior que transmite a imagem da capa citada; havendo, ainda, no último conto do romance, a inserção do personagem Gonzalo Romero, este, sim, um coiole que acaba

morto por radicais *skin heads* estadunidenses em uma das incursões de atravessamento ilegal que ele promovia na fronteira.

A certeza mesma da descrição narrativa do coiote vem surgir em verdade já ao fim do romance. É ali, quando o narrador conta a espera do patrulheiro fronteiriço estadunidense Mario Islas por indocumentados que buscassem atravessar a fronteira, onde se lê algo do modo de agir dos coiotes:

[...] la noche se llenaba de algo que él conocía de sobra, los trinos y silbidos de los pájaros inexistentes, que era la manera como los coyotes, los pasadores de ilegales, se comunicaban entre sí y se delataban aunque a veces todo era un engaño y los pasadores silbaban como un cazador usa un pato de madera, para engañar mientras el paso se efectuaba en otro lado, lejos de allí, sin silbido alguno. (FUENTES [1995] 2007: 255-6)

Está, pois, nesse mesmo ato e efeito de engano, de aparentar estar “aqui”, quando se está “ali” um dos logros de mimetização coiote efetivados pela narrativa de *La frontera*. E o fato de que, mais do que em um personagem específico, tal mimetização se veja, por exemplo, em uma descrição de comportamento, como no trecho supracitado, sugere que para além da presença de um narrador coiote está a existência de toda uma “narratividade-mimese” de engano, digna de desconfiança, sugestiva, por conseguinte, de um narrador culto, com conhecimento amplo o bastante da língua e suas variantes, de linguagens e expressividade ao ponto de burlá-las todas, inclusive pela capa do popular, visando seduzir e conquistar o leitor, “conduzindo-o”, assim, pelos (des)caminhos da fronteira que ficcionaliza. Ao tratar desse modo a fronteira sobre a qual desfila seu fictício, *La frontera de cristal* se apresenta como um exemplo de uso do que nessa obra podemos chamar de “narratividade coiote”.

Sobre ela age e interfere um narrador que, qual o atravessador de humanos, fingindo deixar de ser um *coyote*, simula ser quase um cicerone, responsável por conduzir seu leitor “turista” ao lado do “sonho americano” da fronteira. Ajudam e interferem, portanto, sobre a mente desse leitor *viajero* os descaminhos pelo desconhecido que o narrador quer tornar, quer fazer parecer ser, sem que em verdade seja, familiar. Interessa, então, de que maneira esse narrador e sua narratividade coiote transmitem as imagens que almejam agir pelo convencimento de que ao real empírico se coadunam, quando na verdade não passam da elevação a imaginários.

Conforme adiantei acima, ao trafegar, com extrema facilidade, da erudição, de um registro tido como mais comum à dita alta cultura para o registro popular da e na linguagem literária que elege para desenvolver em seu romance, Fuentes demonstra assim em *La frontera de cristal* amplo conhecimento e domínio dos códigos linguísticos de que lança mão e faz uso em sua mostra literária acerca da fronteira México-Estados Unidos e das conturbadas relações de alteridade que desse entorno sobressaem. Tamanho domínio de ações discursivas, de explícitas relações para com sua própria ensaística (como, por exemplo, para com o seu *El espejo enterrado*, de 1992), Carlos Fuentes parece emprestar a seu narrador. Observemos, assim, de início, o conto-capítulo de abertura do romance.

Em uma de suas últimas aparições em público, em conferência realizada na Academia Brasileira de Letras (2012), Fuentes dedicou boa parte de sua fala a observações sobre a obra do grande escritor brasileiro Machado de Assis. Um recorte especial sobre Machado voltado para uma de suas mais aclamadas obras, o romance *Dom Casmurro* (1899), revela-nos a relação, como em espécie de homenagem, entre o nome de uma de suas mais célebres personagens, Capitu, a Capitolina dos “olhos de ressaca” (ASSIS 1899: cap. XXXII) e todo o esmero machadiano para com a concepção de seus capítulos, dos capítulos de suas obras. Ocorre em *La frontera de cristal* algo semelhante com a descrição da personagem Michelina Laborde e Ycasa, logo no primeiro conto do romance.

A primeira descrição proposta para a personagem surge após a afirmação de uma guia de que nada há para o visitante na desértica cidade nortenha de Campazas, observação esta a qual

[...] *arrancó una pequeña sonrisa a Michelina Laborde, quebrando fugazmente la simetría perfecta de su belleza facial – su “mascarita mexicana”, le dijo un admirador francés –, esos huesos perfectos de las beldades de México a las que el tiempo parece no afectar. Rostros perfectos para la muerte, añadió el galán, y eso ya no le gustó a Michelina.* (FUENTES [1995] 2007: 9 – grifo do autor).

A destacar nessa primeira aparição descritiva de Michelina a aceitação franca do narrador de que usa suas próprias palavras até o poético trecho “a simetria perfeita de sua beleza” para, logo em seguida, sem qualquer vacilação, a partir da introdução do “disse-lhe um admirador francês”, dar, ou fingir dar vez, à suposta reprodução da fala

do galanteador estrangeiro, como quem dissesse estar apenas repetindo a “voz”, as palavras dum outro.

No entanto, um pouco mais adiante e o narrador deixa uma das marcas a perpassar todo o seu modo de narrar este romance em contos. A repetição de termos nas partes descritivas aparece, pois, como uma marca estilística por meio da qual há a proposição de melhor fixação das personagens na imaginação (porém, ainda não no imaginário) do leitor. Assim, tem-se que, como o seu próprio nome sugere, e como através da repetição faz questão também de enfatizar o narrador, a personagem Michelina “*Era una mujer joven de gustos sofisticados porque así la educaron, así la heredaron, así la refinaron. Pertenecía a una ‘vieja familia’, pero cien años antes, su educación no habría sido demasiado diferente*” (FUENTES [1995] 2007: 9 – grifo do autor). Pouco mais à frente e o mesmo narrador reforça para o leitor a imagem de Michelina, acrescentando à descrição anterior o feito de que ela “*era una mujer que llenaba el espacio, dondequiera que estuviera. Coincidió con sus lugares, los hacía más bellos. Un coro de chiflidos machos la recibía en los lugares públicos*” (FUENTES [1995] 2007: 11).

Porém, as nuances poéticas desse descrever Michelina se tornam ainda mais agudas se observamos este longo, entretanto, necessário fragmento o qual aguça ainda mais a visão sobre a personagem:

Michelina Laborde e Ycasa: la capitalina. Ustedes la conocen de tanto aparecer en las páginas a colores de los periódicos. Un rostro clásico de criolla, piel blanca pero con sombra mediterránea, oliva y azúcar refinada, simetrías perfectas de los ojos largos, negros, protegidos por párpados de nube y una ligerísima borrasca de las ojeras; simetría de la nariz recta, inmóvil, y vibrante sólo en las aletas inquietas e inquietantes, como si un vampiro tratase de escapar de la noche encerrada dentro de ese cuerpo luminoso. (FUENTES [1995] 2007: 13-4)

E o narrador prossegue no desenho da imagem poeticamente metaforizada de Michelina:

También los pómulos, en apariencia frágiles como una cáscara de codorniz detrás de la piel, hacia la calavera perfecta. Y por último, la lengua cabellera negra de Michelina, flotante, lustrosa, olorosa a jabón más que a laca, era, fatalmente, el anuncio estremecedor de sus demás pilosidades ocultas. Todo lo dividía, cada vez, la barba partida, la honda comilla del mentón, la separación

de la piel... (FUENTES [1995] 2007: 13-4).

Aqui é enfim que Michelina Laborde se nos é revelada como a capitalina, epíteto emprestado também ao título do capítulo que a estampa, “*La capitalina*”, o conto primeiro do romance. É essa personagem membro de uma tradicional família da Cidade do México, capital do país. Dessa forma, como a Capitolina de Machado tem seu nome remetido ao esmero capitular de seu autor, a Capitalina de Fuentes (e a atenção descritiva dedicada aos olhos, ao olhar da personagem demonstra ser outra interessante associação entre ambas) faz clara e óbvia remissão ao local de onde vem, uma capital. Contudo, obliquamente faz remissão também ao capital enquanto sinônimo de obtenção de poder, enquanto sinônimo de posses e dinheiro. Sucede que sua família já não tem o mesmo prestígio e tampouco o mesmo poder do passado. É desse modo que, em uma hábil relativização narrativa entre a capital e as cidades mexicanas do norte incrustadas em meio a uma vasta região de deserto, Michelina termina por ser prometida em casamento ao filho do rico, vivido, ex-deputado federal e, no presente do enredo, um rico e influente empresário, *don* Leonardo Barroso, o *don* Leonardo do fim da descrição, o mais bem sucedido, mesmo que por vias de ética duvidosas, membro da família através da qual gira boa parte do enredo da trama fronteira orquestrada por Fuentes.

O mais interessante, porém, é que, logo após a citação sobre a qual versa o parágrafo anterior, logo em seguida a toda essa extensa e até certo ponto requintada descrição, onde o apuro no uso dos adjetivos se confunde com a mesma habilidade já demonstrada anteriormente, o mesmo narrador que se mostrou hábil com os artifícios de contar surpreende (num caso próprio de literariedade) ao interpor, imediatamente abaixo das reticências com que encerra o trecho acima citado, a informação de que “*Todo esto lo pensó don Leonardo cuando la vio ya crecida y se dijo en seguida: – La quiero para mi hijo*” (FUENTES [1995] 2007: 14). Ou seja, uma vez mais o narrador se utiliza do artifício de dizer-se mero reprodutor do discurso alheio, embora os pensamentos, as palavras que ele diz pertencerem a e apenas repetir de outrem, de outras vozes narrativas por ele convocadas (ou que ele finge convocar); embora tais palavras, tal cuidado, apuro e desenvoltura no uso das escolhas lexicais que se faz desfilar se confundam com a mesma qualidade demonstrada nas frases assumidamente dele, narrador, usadas em descrições, ou em passagens de descrições anteriores.

Entra-se assim em uma terceira linha de correspondências, na qual coincidem o

narrador (incluindo-se aqui as vozes supostamente por ele recuperadas) e o escritor, na mesma fluência poética, de sedutora prosa poética que deixa transparecer a grande fluência verbal do próprio autor Carlos Fuentes. Não se trata aqui da mera e comum, por vezes até aceitável e compreensível (outras nem tanto, porque ingênua), dificuldade de dissociação leitora e investigativa entre autor e narrador. Não. Na verdade, o “x” dessa observação está no verbo usado linhas acima: “transparecer”. A obra em destaque está longe de aproximar-se (minimamente que seja) de uma autoficção ou autobiografia. Mas, analisado o percurso literário do autor e as linhas desde as quais buscou dar vez a suas reflexões intelectuais, a narratividade adotada em seu *La frontera de cristal* permite, sim, aproximar o narrador que ele utiliza como fruto de uma espécie de “autobibliografia”, ou talvez melhor ficasse dizer, como fruto de um exercício de “autobibliografia”, uma consulta, revisão e devido tratamento literário da bibliografia (em especial a ensaística) que o próprio autor compôs durante anos, através de suas publicações.

Desse modo, ao recorrer a essa autobibliografia, ao dar vazão a este exercício, Fuentes deixa transparecer em seu narrador seu próprio verbo pessoal. Nela, na figura de seu narrador, deixa que se manifeste (e “manifestar-se” é também sinônimo para “transparecer”) sua fluência sedutora, seu dom, sua sensibilidade pessoal para a palavra, para o trato da e com a palavra, a língua, as línguas, suas variáveis, suas vertentes, seus diferentes registros e variantes, através dos quais, dada sua capacidade de absorção e transformação de sua vasta genealogia literária e investigativa, passeiam com técnica, habilidade e domínio de normas e burlas ele e seu narrador. E é justamente tal sagacidade, tamanha astúcia que permitem aproximar (sem que teoria seja) a técnica narrativa posta em prática em sua ficção sobre a fronteira mexicano-estadunidense a uma narratividade coiole, porquanto nela se faça lembrar e se veja mimetizada uma das ações principais do coiole: a busca do convencimento, pelo fingimento, de que nele se pode ter *toda confianza* para atravessar a(s) fronteira(s) até o sonho do eldorado na União Americana.

Serve ainda para atestar e ratificar os argumentos ora apresentados a voz enunciativa adotada por Fuentes na condução de ambas as versões do seu *El espejo enterrado*. Na série homônima feita para a televisão sobressai uma enunciativa de ordem mais narrativa, um caráter mais narrativo em que ganha importância, além, é

claro, do valor das informações e conclusões prestadas e passadas ao telespectador, toda uma “performática” fuentesiana de gesticulações, de falar também com as mãos e com expressões faciais para *atrapar*, seduzir, convencer e manter esse espectador junto a si. Enquanto isso, a versão para a série televisiva, publicada em livro, recebe contornos mais argumentativos próprios do e para o ensaio escrito. Buscar, pois, na lembrança e/ou na consulta este Fuentes narrador de seus argumentos em *El espejo enterrado* é revê-lo transparecido, transluzido, manifestado no narrador que elege para a ficção de seu *La frontera de cristal*.

Não é furtivo, portanto, que conste da sinopse de uma das primeiras edições da obra a seguinte abertura:

En La frontera de cristal, Carlos Fuentes es el mismo narrador de sus mejores libros: agresivo, vital, poderoso. Encuentra todos los ángulos posibles en una historia, con una variante insospechada: la comicidad, que ahora lleva al lector a la carcajada franca con algunas de sus páginas más memorables, no por ágiles menos penetrantes y agudas. (ALFAGUARRA: 1996)

Eis assim uma das chaves dessa exposição acerca da narrativa fuentesiana: Fuentes como narrador de seus livros. Quer dizer, implica diretamente muitas vezes em suas narrativas ficcionais toda a carga de conhecimento adquirido (em suas leituras, em suas vivências), pensado, trabalhado, discutido, argumentado e difundido por suas obras de caráter mais próximo do teórico-reflexivo. Por conseguinte, implica diretamente sobre determinados narradores seus muito da linguagem adotada pelo próprio Fuentes em gêneros aos quais normalmente se atribui uma pretensa maior objetividade (ainda que, nesse aspecto, o ensaio seja um gênero por assim dizer mais “livre”, no que diz respeito ao tratamento de suas fontes e à objetividade no produto-texto empregada; sendo, nesse sentido, menos fechado que um artigo acadêmico, por exemplo).

Tornando o olhar para *La frontera de cristal*, vale ressaltar que a comicidade desse Fuentes narrador, tocada na citação acima, já se vê de certa forma anunciada na primeira descrição dedicada à personagem Michelina Laborde. Um retorno a essa citação e se pode observar que, para o elogio a Michelina (“*esos huesos perfectos de las bellezas de México a las que el tiempo parece no afectar*”), com a sequência imediata em “*Rostros perfectos para la muerte, añadió el galán*”; enfim, para o elogio contido em ambas as sentenças, o mesmo narrador que atribui tais palavras a um galanteador

francês logo tece um complemento digno do que se convencionou chamar como típico de um humor inglês, comicidade repousada em leve ironia. Assim, para “*Rostros perfectos para la muerte, añadió el galán*”, esse narrador que lembra o próprio Fuentes sentencia “*y eso ya no le gustó a Michelina*”. Esse humor fuentesiano ganhará contornos mais ácidos e críticos em outros momentos da trama, podendo mesmo conduzir o leitor ao riso aberto. Riso solto causado de igual maneira por um Fuentes de humor mordaz e provocativo em muitas de suas conferências⁵, em breves apartes conclusivos que de fato levam seus espectadores à risada franca.

Convém, porém, aproximar-se um pouco mais da apresentação a uma das primeiras edições do romance aqui em destaque, citada há pouco por mim. Dela extraio agora outros predicados dedicados à observação de Fuentes como narrador de alguns de seus livros: “agressivo, vital, poderoso”. Predicados também na adjetivação de suas páginas como “penetrantes e agudas”. Ao tocar na possibilidade de leitura de Fuentes a partir da visão que toca em sua ficção como fruto algumas vezes de uma espécie de exercício de autobibliografia, de consulta ou remissão involuntária talvez (porque questionável) ou mesmo inconsciente (e aqui, pelas vias abertas pela psicanálise, questionável é a intencionalidade do ato) a sua própria bibliografia, à bibliografia que ele próprio produz; quer dizer, ao tocar nesse ponto, tenho comparado objetos que fazem uso de linguagens distintas, ou, quando muito, objetos cuja linguagem se apresenta em modalidades distintas. Tal seria o caso do livro e do vídeo, onde a palavra se apresenta respectivamente, e diferentemente, em suas modalidades escrita e oral, mais formalizada em uma e algo menos formal na outra, onde gestos, expressões e provocações ganham vez, voz e retorno quase imediato de impressões, de resposta. No tocante, entretanto, a esse narrar mais forte, agressivo, agudo e penetrante, certa passagem dedicada de novo à personagem Michelina Laborde e Ycasa em *La frontera de cristal* vai diretamente ao encontro de outra interessante abordagem levada a cabo na versão escrita de *El espejo enterrado*; sendo, por isso, tais passagens, dignas de ocuparem lugar como fechamento desse primeiro momento de aproximação que proponho entre Fuentes escritor e seu narrador coiteiro em *La frontera*.

O Barroco foi um estilo artístico próprio da Europa, adjunto à Contrarreforma católica. Enquanto o excessivo puritanismo proposto pela Reforma protestante parecia

⁵ Remeto o leitor para o vídeo de sua conferência na Cátedra Alfonso Reyes, realizada em Monterrey, México, no ano de 2001, cujo link consta das referências bibliográficas do presente artigo.

encontrar na música, especialmente em Bach, uma espécie de compensação sensual, a rigidez da Contrarreforma parece encontrar no Barroco e sua expressão na arquitetura e nas artes sua concessão à sensualidade (FUENTES [1992] 2010). O estilo barroco se caracteriza pelo exagero e suntuoso no uso propositadamente excessivo de elementos ornamentais. Segundo o próprio Carlos FUENTES ([1992] 2010: 239), a arte do barroco representou “*la excepción expansiva y dinámica a un sistema religioso y político que quería verse a sí mismo unificado, inmóvil y eterno*”. Na América colonial, esse estilo ganha o aporte de marca de registro e expressividade dos vencidos. Através dele artistas negros, mulatos, pardos e indígenas inserem suas mostras de pertencimento, dando expressão a sua voz e suas origens, talhados, mesclados à ordem política e religiosa do colonizador, transculturando sua dor e o sentimento de perda, sua submissão e o sofrimento, buscando um novo sentido de orientação, sua dúvida no presente em que pensar sobre o futuro. O corpo e o movimento aqui ganham vez e, mais até mesmo do que em Europa, entre a rigidez e a resistência ao mesmo sistema que lhe permite existir, o sensual se debate, dilacerando corpo, mente e alma de seus agentes, mergulhados em culpa, essa bandeira repressora própria dos dogmas que consigo trouxe o catolicismo da Contrarreforma.

O Barroco está presente no Fuentes de *La frontera de cristal* de modo bastante particular no primeiro capítulo do romance, o conto “La capitalina”, sobre o qual venho debruçando as principais atenções do presente texto. Ali, em “La capitalina”, uma primeira referência a esse estilo é feita com relação a uma correspondência de comportamento. É quando igualmente começam aproximações a um grande nome da literatura barroca mexicana

Michelina volvió a pensar en la moda de ayer, en la crinolina que disimulaba el cuerpo y el velo que escondía el rostro [...] Las luces antiguas eran bajas. La vela y el velo... había demasiadas monjas en su familia y pocas cosas exaltaban la imaginación de Michelina más que la vocación del encierro voluntario y, una vez dentro, amparada, la liberación de los poderes de la imaginación; a quién querer, a quién desear, a quién rezarle, de qué cosas confesarse... A los doce años, quería encerrarse en algún viejo convento colonial, rezar mucho, azotarse, darse baños de agua fría y rezar más. (FUENTES [1995] 2007: 15)

Um dos ensaios que compõem a edição escrita de *El espejo enterrado*, publicado a primeira vez em 1992, portanto, anterior ao *La frontera* é intitulado de “El barroco del

Nuevo Mundo”. Ali, muito desse comportamento de gozo e de culpa que o narrador nos diz “desejado”, sonhado por Michelina está também descrito nas linhas ensaísticas a este estilo dedicado por Fuentes. E, mais ainda, tal linha de comportamento desejado pela capitalina do romance acompanha o que o próprio Fuentes nos conta em “*Mi alma está dividida*”, segmento incluído no ensaio acima citado, sobre parte da história de Sor Juana Inés de la Cruz, quem para o autor foi “*el más grande poeta de la América colonial*” (FUENTES [1992] 2010: 251).

Essa ambientação barroca, ou neobarroca, não se restringe, contudo, ao universo da imaginação e do pensamento de Michelina levantados pelo narrador do romance. A oposição entre a vida reclusa do rapaz com quem termina por ver-se obrigada a casar e a educação viajada e capitalina da moça vai opor, ainda, todo um jogo entre sombra e luz, algo que também remete a artifícios usados na arte barroca. No entanto, tal ambientação vai além: ela segue, ainda, nas linhas arquitetônicas da poderosa mansão de *don* Leonardo Barroso, para onde viaja a capitalina a fim de que conhecesse e desposasse o excêntrico filho do empresário, Marianito Barroso. Ali, além do exagero das formas na descrição das mansões do lugar – um verdadeiro “*conjunto de mansiones amuralladas, mitad fortalezas, mitad mausoleos*” (FUENTES [1995] 2007: 15-6) – chamam a atenção o descrever esse mesmo conjunto de construções portentosas a partir do encerramento, de um abrir e fechar de grades que mais lembra o claustro de um convento. Uma vez mais, observe-se a repetição como artifício narrativo para a formação de uma ideia sobre o local, para a fixação da imagem que ultrapassa seu sentido (no) presente: “*Ni una teja, ni un adobe, sólo mármol, cemento, piedra, yeso y más rejas, rejas detrás de las rejas, dentro de las rejas, hacia las rejas, un laberinto enrejado*” (FUENTES [1995] 2007: 16).

Porém, as correspondências entre o ensaio de Fuentes (e as consequentes leituras e releituras que traz dos clássicos de sua genealogia literária) e a voz de seu narrador coíote se tornam ainda mais evidentes se avançamos um pouco mais em um drama que dilacera a capitalina de seu romance, sua Sor Michelina. Ocorre que a capitalina, ao ser prometida, se vê dividida entre a obrigação de unir-se ao filho que será seu marido e a imediata paixão pelo pai, que será seu amante. É quando, dilacerada, dividida, então, a alma dessa jovem, ela adormece vestida de noiva, com uma roupa antiga que atravessou

gerações na família, e tem um sonho de ambientação barroca similar à do real objetivo contado por Fuentes no capítulo “*El barroco del Nuevo Mundo*” do seu *El espejo enterrado*, no apartado “*Mi alma está dividida*” (FUENTES [1992] 2010: 251-2-3), acerca de Sor Juana. Em *La frontera*, é mesmo com tal ambientação que se assemelha o sonho de Michelina, a qual

Se soñó en un convento, paseándose entre patios y arcadas, capillas y corredores, mientras las demás monjas, acorraladas, se asomaban como animales entre las rejillas de sus celdas, le gritaban obscenidades porque se iba a casar, porque prefería el amor de un hombre a los esponsales con Cristo, la injuriaban por faltar a su voto, por salirse de su orden, de su clase. (FUENTES [1995] 2007: 26-7)

Mas, o sonho da capitalina avança, estando justamente nesse avanço o encontro maior entre um Fuentes ensaísta e seu narrador provocador, criador de *trampas* pelas quais quer, como um coioite, atrair, enredar e convencer o leitor de que é confiável em *La frontera de cristal*. Assim, tornando ao avanço do sonho da moça na Cidade do México:

Entonces Michelina trataba de huir de su sueño, cuyo espacio era idéntico al del convento, pero todas las monjas, congregadas frente al altar, le impedían el paso; las criadas negras les arrancaban los hábitos a las hermanas, las desnudaban hasta las cinturas y las monjas pedían a gritos los azotes para suprimir el diablo de la carne y darle el ejemplo a sor Michelina; otras menstruaban impudicamente sobre las losas y luego lamían su propia sangre y hacían cruces con ella sobre la piedra helada; otras más se acostaban al lado de los Cristos yacentes, llagados, heridos, espinados. (FUENTES [1995] 2007: 27)

Há que se ressaltar aqui que a sinonímia forçada, repetida na narração impressa ao romance, é e não é um exercício de estilo. Há a marca de estilo de Fuentes, uma marca autoral que talvez não devesse existir nesse exercício de contar. Mas tal artifício literário não é mero estilo, pois tem sua intencionalidade, reitero, na busca de fixação de imagens que o autor entende como importantes de serem passadas, transmitidas à mente do imaginante, do leitor. Para tanto, reforça esse intento o uso das imagens fortes, provocadoras, na ordem mesma do abjeto. Eis aí um emprego literário de estranhamento, de tirar o leitor de seu lugar comum, num provocativo emprego de

literariedades – estando outra delas nesse autor coíote que simula estar num lugar, quando está em outro, trazendo para o presente ambientações de um passado cujo conhecimento passa pela erudição talvez não dele, narrador; mas, antes, com efeito, de seu autor, seu criador, aquele que foi buscar nas portas autorais deixadas abertas pelo ensaio parte das situações que exprime, das palavras, frases, sentenças que usa e traslada para sua ficção posterior. Penso corroborem meus argumentos a evidência de semelhança da citação anterior para com as linhas a seguir, do apartado “*La ciudad barroca*”, ainda do capítulo dedicado ao barroco no Novo Mundo em *El espejo enterrado* (1992):

En una época dominada por la triple tensión del sexo prohibido, el ideal de esposar a Cristo y el ideal de la maternidad virginal, muchas monjas mexicanas, horrorizadas ante sus propios cuerpos, se vendaron los ojos, comunicando así su deseo de ser ciegas y sordas; lamieron el piso de sus celdas hasta formar una cruz con saliva; fueron azotadas por sus propias criadas y se embarraron con la sangre de sus propias menstruaciones. (FUENTES [1992] 2010: 262)

Há, pois, que se ressaltar desde um aproveitamento da situação trazida à baila no ensaio até mesmo o encontro de palavras e frases descritas também em ambas as citações do romance que aqui antecederam a citação ensaística. Haveria por fim então que se indagar o destino do tema maior incutido no título do romance: onde estará a fronteira em todo esse exercício de remissão barroca, de translação do ensaio ao romance? A verdade é que a fronteira faz-se, sim, presente nesse primeiro capítulo da obra. Apresentada já no início pelo epíteto metafórico que dá título ao conjunto romanesco de contos, ela é cruzada primeiro por Marianito e Michelina e, depois, mais ao fim do conto, após o casamento entre ambos, pela jovem e o pai do rapaz, sempre com a ideia chave da metáfora do cristal, seu espelhismo e fragilidade.

No que toca ao sonho final de Michelina é interessante notar que ele se passa com a jovem estando ainda na Cidade do México (centro) às vésperas do casamento que termina por acontecer em Campazas (norte). Sucede ainda que em determinado momento o sonho da capitalina vai unir-se ao do jovem solitário do deserto, estratégia representativa uma vez mais da oposição e, inclusive, miscelânea entre luz e sombra, apontando distâncias denotativas da existência de fronteiras culturais dentro do próprio território mexicano. Decorrem daí equações a revelar o levantamento, em imaginário, de

uma dicotomia fronteiriça (ainda no âmbito cultural) entre o centro e o norte mexicanos, entre cidade e deserto. A ironia questionadora no enredo está no fato de que, a tradição do centro (Michelina) vai buscar no desértico norte o poder e a riqueza que já lhe faltam a ele, centro, no casamento da jovem capitalina com o soturno e solitário Marianito, que não suporta as luzes da noite do lado estadunidense dessa terceira fronteira do enredo. Luzes com as quais essa dama da noite se vê afeita, principalmente no trânsito livre que lhe permitirá desfrutar seu amante, o empresário nortenho de sucesso, o *self made man* mexicano Leonardo Barroso, pai de seu esposo.

De volta à questão do narrador, a narratividade coiole adotada por Carlos Fuentes em seu *La frontera de cristal* traz de empréstimo, como demonstrei, nuances poéticas e mais duras, presentes também na prosa ensaística do autor. As nuances aproximativas que se vinculam ao tom de comicidade caro a Fuentes conforme o observado em palestras, ensaios e, como defendo aqui, que recaem emprestadas ao narrador que elege para o romance em epígrafe; tais nuances retornam em caráter menos esquemático mais ao fim desse meu artigo. Antes, com vistas a reforçar a evidência das aproximações ora destacadas, trago outro fragmento em que um tom mais duro, mais agudo de narrar em *La frontera*, encontra-se com situações descritas em *El espejo enterrado*.

Em seu *El espejo enterrado*, das páginas que dedica ao tema que chama de terceira hispanidade, sua atenção dada à marca de hispanidade dos e nos Estados Unidos, chama a atenção o questionamento levantado por Fuentes a partir da informação que presta ao contar um acontecimento de caráter linguístico e de choque de culturas bastante emblemático e significativo. Essa passagem é trazida ao leitor da seguinte maneira:

¿Puede un chicano ser artista en Los Angeles, por ejemplo, si no mantiene la memoria de Martín Ramírez, nacido en 1885, quien fue un trabajador ferrocarrilero inmigrante que llegó de México, y, en un hecho de inmensa fuerza simbólica, perdió el habla y fue por ello condenado a vivir tres décadas en un manicomio de California hasta su muerte en 1960? Pero Martín no estaba loco. Simplemente, no podía hablar. De manera que en la cárcel se convirtió en un artista y durante treinta años pintó su propio silencio. (FUENTES [1992] 2010: 447)

Esse silêncio pintado: parece ser tamanha de fato sua força simbólica a agir

sobre as instâncias do próprio Carlos Fuentes, que tal aspecto de não ditos é por ele retomado, merecendo desta feita uma representação ficcional também com um caráter, com uma força bastante simbólica, em *La frontera de cristal*. De volta a esse romance, a narratividade coiole imprimida por Fuentes, ao mesmo passo que vai e vem levando consigo o leitor aos dois lados da fronteira ao longo do desenrolar da trama, no último capítulo da obra, atrai, fazendo da representação da fronteira mexicano-estadunidense uma espécie de protagonista e ímã que, em tom de chamamento, “convoca” leitor e personagens para mais próximo de suas linhas divisórias. É assim que um texto-rio, um texto em *cursivas* se entremete nas “sub-histórias” que fragmentam em outras nove partes o último conto, chamado “*Río Grande, río Bravo*”, no todo do enredo, ao invocar de novo personagens que cruzam a trama aqui e ali, parecendo, simulando estarem isolados em suas aparições anteriores.

Esse texto-rio vai, pois, a episódios da história do México, atendo-se, principalmente, a momentos da definição de seu território, onde se aproxima novamente, ele, texto-rio artifício literário outro de uma narratividade coiole, dos ensaios de Fuentes em *El espejo enterrado*. Mas, como informei, retorna também a personagens chave para o imagético da trama, tal sendo o caso de Marina, do quinto conto-capítulo “*Malintzin de las maquilas*”. Essa personagem é clara remissão à figura histórica (e muitas vezes deturpada) da indígena Malinche, também chamada Malintzin, que teria sido ofertada como escrava ao “conquistador” Hernán Cortés. Fruto de uma visão intelectual questionável, que a coloca entre traidora indígena e criadora de fato do povo mexicano, doña Marina, como passaram a chamá-la os espanhóis da “Conquista”, era, segundo o próprio Fuentes ([1992] 2010: 133), “*‘mi lengua’, pues Cortés la hizo su intérprete y amante*”.

Fato é que esse papel de intérprete destacado por Carlos Fuentes em *El espejo enterrado* termina por incidir diretamente na personagem Marina de las maquilas, quem, na ficção de *La frontera de cristal*, vê-se encarregada por Dinorah⁶, trazida pelo texto-rio, de cruzar a ponte fronteiriça que separa Ciudad Juárez, Chihuahua, de El Paso, Texas, conduzindo

⁶ Amiga de Marina e mãe solteira que havia perdido um filho enforcado na própria corda em que ela o deixava preso para ir trabalhar nas montadoras do lado juarense (México) da fronteira com El Paso (EUA).

[...] una anciana muy pequeña [...] ilegible bajo el palimpsesto de las arrugas infinitas que cruzan su cara como el mapa de un país para siempre perdido, se la encargó la Dinorah, lleva a mi abuelita del otro lado del puente, Marina, entrégasela en el otro lado a mi tío Ricardo, él no quiere entrar otra vez a México, ya no sabe hablar español, le da pena, le da miedo también, que luego no lo dejen entrar de regreso, lleva a mi abuelita al otro lado del río grande, río bravo, para que mi tío se la lleve de vuelta a Chicago, ella sólo vino a consolarme por la muerte del niño, ella sola no se sabe valer, y no sólo porque tiene casi cien años, sino porque lleva tanto tiempo viviendo como mexicana en Chicago que desde hace tiempo se le olvidó el español pero nunca aprendió el inglés, de modo que no puede comunicarse con nadie. (FUENTES [1995] 2007: 278 – grifo do texto)

E, ato contínuo, completa a abordagem fuentesiana sobre a questão de trauma nos não ditos, agora tripartida na projeção ficcional do caso relatado de Martín Ramírez (em *El espejo enterrado*) para as figuras do tio e da avó da personagem Dinorah, o adendo de que essa avozinha não tinha mais como comunicar-se com ninguém,

[...] salvo con el tiempo, salvo con la noche, salvo con el olvido, salvo con los perros ixciuntles y las guacamayas, salvo con las papayas que toca en el mercado y los coyotes que la visitan cada amanecer, salvo con los sueños que no puede platicarle a nadie, salvo con la inmensa reserva de lo no dicho hoy para que pueda decirse mañana. (FUENTES [1995] 2007: 278 – grifo do texto)

Rememorando a afirmação do texto de apresentação de uma das primeiras edições do romance ora abordado, a qual diz que “em *La Frontera de cristal* Carlos Fuentes é o mesmo narrador de seus melhores livros” (tradução minha), as comparações feitas até aqui visaram demonstrar a constatação de que, ao fim e ao cabo, Fuentes termina por projetar no narrador de sua ficção sobre a fronteira mexicano-estadunidense traços compositivos de seu próprio discurso, principalmente os que nele se sobressaem (os quais procurei até aqui destacar) enquanto ensaísta, orador e palestrante⁷. O ensaio é um gênero literário mais marcadamente autoral, ou seja, mais aberto a marcas de autoria, sendo por isso menos impessoal que outros gêneros de escrita científica e de maior rigor acadêmico. Tal pessoalidade dele, Fuentes, no ensaio, vê-se manifestada, deixa-se transparecer na figura do narrador que elege para contar a ficção de *La frontera*

⁷ Sua produção intelectual não se limita a esses gêneros, avançando ainda sobre o teatro, a composição de roteiros para o cinema e de artigos acadêmicos e textos para jornais e revistas de expressiva notoriedade; além da concessão de inúmeras entrevistas, em muitas das quais deixou transparecer a mesma sedutora fluência verbal, a mesma habilidade para com o uso das palavras e desfile de seus argumentos que demonstra no material escolhido como recorte comparativo para a composição do presente trabalho.

de cristal.

Assim, pode-se dizer que Fuentes não é o narrador de *La frontera* por conhecimento **de** causa. Ele é o narrador por conhecimento **da** causa (do tema que ficcionaliza e, ato contínuo, da causa chicana), ancorado em e respaldado pela abordagem da temática de seu romance já em uma mostra de ensaios anterior; precursora, portanto, do trato ficcional de sua posterior reunião de contos acerca das relações de alteridade que fervilham do e no entorno fronteiriço fraturado, compartilhado, e ainda “disputado” pelos Estados Unidos Mexicanos e pelos Estados Unidos da América.

Com respeito à narratividade coiole (ênfase da argumentação por mim levantada neste artigo) não pretendo com o uso do termo que ele dê conta de ou mesmo venha a ser considerado como um conceito ou mesmo uma teoria que abranja mostras literárias que toquem no mesmo tema levantado por Fuentes em sua ficção. Salvo o caso de leituras vindouras que porventura identifiquem a mesma possibilidade de interpretação em outras obras com temática semelhante, a narratividade coiole se apresenta aqui como uma associação bastante cabível para as interposições verificadas de um Fuentes ensaísta sobre um “Fuentes narrador” e, por conseguinte, para as posições falsamente veladas, assumidas por esse mesmo narrador em *La frontera de cristal*. A esse respeito, um retorno ao artigo “*El baile del Señor del Monte*”, citado logo ao início do presente texto, traz-nos de volta o que contou o antropólogo mexicano Gonzalo Camacho Díaz, o qual, nas andanças de suas investigações, era frequentemente tido como um estranho, um forasteiro, sendo, por essa razão, visto como um coiole, um simples *coyotl* (DÍAZ 2011 – grifo do autor, tradução minha).

Incidindo, pois, diretamente na figura do narrador do seu *La frontera*, Fuentes passa a ser também a própria representação desse estranho, desse forasteiro, no melhor sentido existente desde a definição sartriana para o intelectual (SARTRE, 1972), esse intrometido que se imiscui a tratar de assuntos que a princípio não lhe dizem respeito. Assim é que Fuentes, dispondo de meios, dispositivos e artifícios literários que toda sua bagagem intelectual lhe permite usar, insere seu narrador coiole à categoria do narrador não confiável, nada confiável. Parece ilustrar bem tal situação, a irônica passagem que seu narrador atribui a um pensamento da personagem Dionisio “Baco” Rangel, um chefe de cozinha mexicano de muito sucesso nos Estados Unidos, no conto “*El despojo*”, terceiro capítulo de *La frontera*. A Dionisio o narrador atribui a seguinte “reflexão”:

Había millones de trabajadores mexicanos en los Estados Unidos y treinta millones de personas, en los Estados Unidos, hablaban español. ¿Cuántos mexicanos, en cambio, hablaban correctamente el inglés? Dionisio sólo conocía a dos, Jorge Castañeda y Carlos Fuentes, y por eso estos dos sujetos le parecían sospechosos. (FUENTES [1995] 2007: 65)

Com esse fragmento, o qual um Fuentes, aqui, nada confiável carrega de ironia, contemplo, por ora, os vieses pelos quais se estreita a narratividade coiole a respeito da qual me propus falar como caminhos, ou descaminhos, que o narrador procura criar e deles se utiliza rumo a dar vez à apresentação de imaginários. Foram estes vieses abordados: uma escrita que se encaminha para o entendimento de que seja o uso de uma prosa mais poética; uma linha narrativa mais dura, de escrita mais forte, às vezes beirando o abjeto, crua e também até mesmo aparentemente de tom mais pessimista, desalentadora; e a comicidade narradora, nos trechos citados, mais pelas vias da ironia.

Não me detenho tanto aqui no espaço do cômico porque muito das passagens de humor questionador do livro está presente justo no capítulo “*El despojo*”, de onde obtive e utilizei a última citação desse tópico. A razão do não aprofundamento momentâneo desse viés cômico se deve ao fato de que o capítulo mencionado é, ademais, importante para a análise do que chamo de, desde a leitura dessa mesma obra fuentesiana, metáfora ampla. Por considerar a metáfora ampla um tema distinto ao aqui tratado, vejo-a como capaz de preencher um artigo vindouro, onde será necessária maior detenção ao conto de Dionisio “Baco” Rangel. Ali, decerto retornarão, embora não venham mais a ser o foco da abordagem seguinte, questões que envolvam a comicidade que imprime a seu narrar esse narrador coiole de Carlos Fuentes no romance *La frontera de cristal*.

Referências bibliográficas

DÍAZ, Gonzalo Camacho. El baile del Señor del Monte. A propósito de la danza de Montezumas. In: MANZANO. M. Pilar Barrios; GIL, Marta Serrano (coord.). *Danzas rituales en los países iberoamericanos. Muestras del patrimonio compartido: entre la tradición y la historia. Estudios e informes*. Extremadura: Fondo Social Europeo, 2011.

FUENTES, Carlos. *El espejo enterrado*. México, D.F.: Santillana (Alfaguarra), 2010.

_____. *La frontera de cristal: una novela en nueve cuentos*. México, D.F.: Alfaguarra, 2007.

_____. *A fronteira de cristal*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

_____. La escritura: encuentro y memoria. In: *Cátedra Alfonso Reyes del Tecnológico de Monterrey* (Mesa redonda integrada por Carlos Fuentes). Monterrey, 2001.
<https://itunes.apple.com/mx/itunes-u/catedra-alfonso-reyes/id441977601>. (25/08/2014).

MONTEMAYOR, Carlos; FRISCHMANN, Donald (ed.). *Words of true peoples/Palabras de los seres verdaderos: Anthology of contemporary mexican indigenous-language writers Vol. 1 Prose*. Texas: The University of Texas Press, 2004.

PEREIRA, Maria Luiza Scher. Ficção e identidade em Carlos Fuentes: La frontera de cristal. In: *Ipotesi*. vol. I, nº 1, jul/dez. Juiz de Fora: EdUFJF, 1997, 101-9.

TÉLLEZ, Alejandro Suverza. Migrantes en manos de los “coyotes del sur”. In: *El universal.mx* Primera, México D.F., nov.2010.
<http://www.eluniversal.com.mx/primera/35942.html>. (20/08/2014).

EL ABORDAJE DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN LAS CLASES DE E/LE DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS EN CASTANHAL

MARIA JOSÉ SOUZA LIMA¹

Resumen: El artículo tiene como objetivo investigar la inclusión de la variación lingüística en las clases de español como lengua extranjera (E/LE) en las escuelas secundarias de la ciudad de Castanhal, Pará. Para alcanzar este objetivo, se ha verificado si los profesores utilizan o no las variaciones y cómo trabajan estas variaciones en sus clases de E/LE. También, hicimos una revisión bibliográfica, tomando como base los estudios de Bagno (2007), Moreno Fernández (2004a, 2004b, 2004c) entre otros, así como la lectura de algunos documentos oficiales para la enseñanza/aprendizaje de E/LE, como las *Orientações Curriculares para o ensino médio* (BRASIL, 2006). Como metodología, realizamos una investigación de carácter cualitativo, más específicamente un estudio de campo, por medio de observaciones no participativas y entrevistas con algunos profesores que actúan en las escuelas secundarias de Castanhal. Los resultados de la investigación revelan que los profesores reconocen la importancia de la utilización de la variación en el aprendizaje de E/LE, sin embargo se comprobó en las observaciones que los mismos no las abordan en sus clases y por lo tanto no dan la debida importancia a la variación lingüística del español.

Palabras-clave: Lengua española; variación lingüística; enseñanza/aprendizaje en la secundaria.

Abstract: The article aims to investigate the inclusion of linguistic variation in Spanish classes as a Foreign Language (E / LE) in the high schools of the city of Castanhal, Pará. To achieve this goal, it was found that the teachers use or not to variations and how they work these variations in their classes (E / LE). We also did a literature review, based on the studies of Bagno (2007), Celada y Kulikowski (1996), Moreno Fernández (2004), among others, as well as reading some official documents for teaching / learning and / LE, like the Curriculum Guidelines for Secondary Education (BRAZIL, 2006). As methodology, we conducted a qualitative research, specifically a bad field of study, through non-participant observation and interviews with some teachers working in high schools in Castanhal. Research results show that teachers recognize the importance of using the variation in learning E / LE, however, it proved the observations that they approach them not in their classes and therefore do not give due importance to linguistic variation Spanish.

Keywords: Spanish language; linguistic variation; teaching / learning in high school.

Introducción

Este trabajo tiene como principal objetivo identificar como son abordadas las variaciones del español por los profesores que actúan en las escuelas de la secundaria en Castanhal, Pará. Para ello, se buscó examinar la importancia de la enseñanza de la

¹Graduada en Letras – Lengua Española por la *Universidade Federal do Pará – Campus de Castanhal* (UFPA). Correo electrónico: maryjoseph@hotmail.com

variedad del español para los profesores; se verificó qué variedad utilizan y cuáles son los criterios para elegirla y además se reconoció qué instrumentos utilizan para el abordaje de la variación.

Entendemos que comunicar es una necesidad inherente al ser humano, hemos evolucionado en muchos aspectos que envuelven el desarrollo del lenguaje y por consiguiente en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. Según Monteiro (2000, p. 26) “[...] en su fase inicial, la sociolingüística tenía por tarea describir las diferentes variedades que coexisten dentro de una comunidad de habla, relacionándolas con las estructuras sociales, hoy engloba prácticamente todo lo que dice respecto al estudio del lenguaje en su contexto sociocultural.”². Así, el contexto social y el cultural será abordado en la primera sección del presente trabajo.

También, será discutida la importancia de llevar las variaciones a las clases. Este factor representa la posibilidad que la variación proporciona de aproximar al alumno al mundo y a las costumbres del otro a través de la lengua extranjera. Para las *Orientaciones Curriculares para la enseñanza secundaria*³, en adelante OCEM (BRASIL, 2006, p. 136) “el papel de los profesores pasa a ser casi el de articuladores de muchas voces.”⁴.

Las referencias teóricas en que se basa este estudio están constituidas por algunos autores como Bagno (2007), Celada y Kulikowski (1996), Monteiro (2007), Moreno Fernández (2004), Ponte (2010), los documentos oficiales las OCEM y las orientaciones educacionales complementares a los parámetros curriculares nacionales⁵ (PCN+), entre otros.

En la segunda sección, será descripta la metodología utilizada, que es de naturaleza cualitativa, específicamente, un estudio de caso realizado por medio de observaciones y entrevistas.

Por último, es presentado el análisis sobre el abordaje de la variación en las clases de E/LE en las escuelas secundarias en la ciudad de Castanhal, enfatizando el

² Traducción de la autora: “Em sua fase inicial, a sociolinguística tinha por tarefa descrever as diferentes variedades que coexistem dentro de uma comunidade de fala, relacionando-as com as estruturas sociais, hoje ela engloba praticamente tudo o que diz respeito ao estudo da linguagem em seu contexto sociocultural”. (MONTEIRO, 2000, p. 26)

³ Traducción de la autora: “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

⁴ Traducción de la autora: “O papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes”. (BRASIL, 2006, p. 136)

⁵ Traducción de la autora: “Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais”.

tratamiento dado por los profesores a la variación en la enseñanza del español, su concepción de la variación lingüística, comprobando su importancia, identificando además si utilizan alguna variante en clase y qué herramientas aportan para abordarlas.

1 El papel del contexto social y cultural en las variaciones lingüísticas

A língua e a sociedade são duas realidades que se inter-relacionam de tal modo, que é impossível conceber-se a existência de uma sem a outra. Com efeito, a finalidade básica de uma língua é de servir como meio de comunicação e, por isso mesmo, ela costuma ser interpretada como produto e expressão da cultura que faz parte.

José Lemos Monteiro

La lengua es uno de los instrumentos que utilizamos para interactuar con las otras personas, es nuestra forma de expresión. Somos motivados, en cierta medida, por lo que nos rodea, el entorno en que fuimos acostumbrados a vivir. Este aspecto es muy significativo y está presente en nuestras formas de actuar lingüísticamente, así que las palabras o expresiones que utilizamos son también determinadas por el lugar.

Ese rasgo está directamente relacionado con las variantes lingüísticas. La lengua no es solo gramática, contiene también semblantes sociales, particularidades del hablante, del lugar donde se habla, de las costumbres y de las creencias. La variación es, además de esto, un aspecto que mantiene la lengua viva y corriente.

Según Edwar Sapir (apud. MÁRQUEZ, et. al. 2010), el lenguaje es una entidad cultural y si absorbemos una lengua es justamente porque vivimos en una comunidad que la utiliza y porque nos cautivan sus hábitos y sus creencias. Con base en eso, se puede decir que las variantes, en cuanto fenómeno de la lengua, están en relación con lo social y lo cultural y de esta manera simbolizan componentes elementales en la comunicación.

De acuerdo con Paes Loureiro (2000, p. 369), "La palabra 'cultura', concepto universal, tal como lo concebimos, proviene del latín y se asocia al gesto de cultivar. Su semilla semántica originaria *colere* significa cultivar, esperar; curar, cuidar; preservar

[...]”⁶. El lenguaje hace parte de las prácticas sociales y acompaña la construcción de una identidad cultural. Esto simboliza que algunas expresiones solo tienen valor significativo dentro de una comunidad que las crea y las comprende.

Referente a esa comunidad que emplea determinadas especificidades en su modo de hablar y al aspecto social/contextual, Fernández (2000, p. 87) recuerda que “[...] las condiciones sociales y contextuales en que se producen los hechos lingüísticos son vistas como elementos capaces de determinar la variación.” Por esto, se hace indispensable la introducción de una noción, hacia la comprensión de lo que representa el contexto en la producción de las variantes lingüísticas.

De acuerdo con Van Dijk, (apud. PALLEIRO, et al. 2008, p. 56) el contexto consiste en el “conjunto de conocimientos referidos a las creencias, deseos y situaciones de los participantes”. De tal forma, reconocer la influencia del lugar ayuda a comprender que la lengua pasa también por la interpretación de tales especificidades, exponer que el ambiente influye en nuestras perspectivas, comportamientos y actitudes incluso las lingüísticas.

El contacto con puntos de vistas distintos, con otros valores y creencias, es relevante ya que la variación proviene de estos elementos y por lo tanto merece “[...] valorar las figuras teóricas de la variación, de la función comunicativa y del contexto socio-situacional, en otras palabras, requiere una atención a la lengua en su contexto social.” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 87).

Como hemos visto, la variación lingüística es construida a partir del seno social y cultural a la que pertenece y presenta sus propias características que las distinguen de las otras variaciones. El contexto sociolingüístico y cultural es ineludible, teniendo en cuenta el proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE.

Por eso, es esencial que este aspecto esté presente en la enseñanza de lenguas. Reconocer que esos componentes construyen la historia social y cultural de estos lugares, es un gran paso para tener noción del valor de las diversidades lingüísticas, incluso por ser entendida como una subcompetencia.

La *subcompetencia sociolingüística* es una habilidad relacionada con la

⁶ Traducción de la autora: “A palavra 'cultura', conceito universal tal como concebemos, advém de origens romanas e se liga ao gesto de cultivar. Sua semente semântica originária *colere* significa cultivar, esperar; curar, cuidar; preservar.”(LOUREIRO, 2000, p. 369)

adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes –*saber hacer y saber estar*– que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos. (GARGALLO, 2004, p. 35)

Con todo lo que hemos visto, se percibe la importancia del contexto sociolingüístico y cultural en las variaciones. De este modo, en la próxima sección discutiremos las aportaciones de la variación en las clases de E/LE, llevando en cuenta estos componentes como dos mecanismos que auxilian a comprender las variaciones y su papel en la enseñanza de E/LE.

1.1 La variación lingüística en las clases de E/LE

Una vez admitido que la lengua está lejos de ser una realidad homogénea, al profesor de E/LE se le plantea la cuestión de qué variedad o variedades, de entre el conjunto que conforma la lengua histórica del español, tiene que enseñar al aprendiz.

Francisco Alija (2000)

Actualmente, prospera la necesidad y la búsqueda del aprendizaje de otros idiomas. El acto de comunicarse solamente en lengua materna no es suficiente para satisfacer las necesidades y exigencias del mundo moderno. Con la globalización, el acercamiento entre los pueblos se acentuó e hizo que el conocimiento y la información circularan mucho más intensamente.

La enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil tuvo una expansión considerable a partir del 2005 cuando el gobierno concretizó la ley nº 11.161. Esa ley obliga a la enseñanza de la lengua española en las escuelas secundarias de todo el territorio brasileño.

A partir de ese momento se intensificó la preocupación acerca de la enseñanza del español en el país. En medio a esas preocupaciones estaban –y aún están– los contenidos que se deberían enseñar, los cuidados a tomar al enseñar la lengua extranjera, como los aspectos referentes a la similitud del portugués con la lengua española, el prejuicio lingüístico, el gran número de variantes existentes, etc.

Entre los contenidos que son destacables y sustancialmente pertinentes al proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE, se encuentra la variación lingüística, que de

ninguna forma puede ser soslayada de la enseñanza y por consiguiente de la práctica de los profesores, de los alumnos y de los materiales didácticos.

Como ya mencionados anteriormente, los componentes sociolingüístico y cultural necesitan ser trabajados de forma harmónica. La exposición de las muestras de habla es un intento por acercar a los alumnos a la lengua extranjera, a los pueblos hispanos y a sus variantes. El conocimiento referente a la variación supone una comprensión que está más allá del estrato lingüístico.

Sin embargo, a pesar de que los documentos, las publicaciones metodológicas y los estudios del área demuestran una preocupación acentuada respecto a la enseñanza de las variaciones lingüísticas en las clases de E/LE, se percibe que todavía no se las trabaja de forma satisfactoria en el aula. A partir de eso, es necesario proponer más discusiones acerca del tema para que se pueda optimizar el aprendizaje sobre las variaciones.

Para Celada y Kulikowski, (apud. PONTE *et alii* 1996, p. 165). “El desafío de cómo mostrar la lengua y su diversidad está directamente vinculado a cómo se presenta el otro, su cultura y diversidad.”⁷ Como afirman las autoras, la enseñanza de lenguas explora y muestra el mundo ajeno, en este sentido, hay que tener todo cuidado en la óptica que se utiliza para traer aspectos de este mundo, ya que el otro está presentado también a través de la lengua extranjera.

Es necesario evitar la formación de estereotipos al enseñar el español, por ejemplo, la dificultad, como vimos, puede estar en la forma como se presenta el sujeto, o sea, el hablante y la carga de significados expresos en la lengua considerada extranjera. Es preciso comprender que la lengua posee estructuras que son compartidas por las comunidades que la utilizan, pero la diferencia está justamente en las comunidades, las personas, las perspectivas y por consiguiente en el uso que hacen de esta lengua.

Asimismo, para tratar el tema de la variación, por un lado, parece necesario que el profesor sepa qué es la variación lingüística; y, por otro lado, que indague hasta qué punto la introducción de la variación lingüística en las clases es de hecho un problema. Hay que considerar también que la presencia de las variaciones es algo común para las

⁷ Traducción de la autora: “O desafio de como mostrar a língua e sua diversidade está diretamente atrelado a como se apresenta o outro, sua cultura e diversidade”. (Celada y Kulikowski *apud* PONTE *et alii* 1996, p. 165)

lenguas consideradas naturales, pues, como señala Moreno Fernández (2000, p.737) las mismas “[...] poseen una característica esencial para su correcto entendimiento: son realidades que se actualizan y manifiestan de un modo heterogéneo.”

Delante de la pluralidad lingüística, no es posible concebir ninguna lengua como homogénea. Los cambios que ocurren en la sociedad influyen en la forma de hablar, en las costumbres que se mantienen o que se alteran. Este es un componente perteneciente a la lengua que los profesores pueden –y deben– utilizar en sus clases para favorecer la comprensión y el aprendizaje de sus alumnos.

De la misma forma, Durão y Alonso (2001, p. 152) en sus aportaciones apuntan al carácter múltiple que poseen las lenguas en general.

La lengua española, como lengua natural, es esencialmente variable, porque se manifiesta según la geografía, el tiempo, la sociedad y la situación y también presenta una multiplicidad de manifestaciones geolectales (caracterizados de cada área a nivel fonético, fonológico, léxico y gramatical) y sociolectales (conjunto de características lingüísticas que permiten identificar a un grupo social).

En este sentido, hay que decir también que la variación se trata de un fenómeno cultural y no se resume solamente al aspecto lingüístico y gramatical de la lengua. Tampoco se puede presentar a los alumnos todas las variadas formas de hablar una lengua en la clase, sea esta una lengua materna o una lengua extranjera, como en nuestro caso el español, pero cabe intentar crear medios para que el alumno las conozca.

Cabe señalar que las OCEM (BRASIL, 2006, p. 134) proponen una sección intitulada “¿Qué hacer con la heterogeneidad del español?”⁸. En ella, se demuestra la preocupación en evidenciar la pluralidad lingüística y social de la lengua española, apuntando a la importancia de las variedades y a la obligatoriedad de no disminuir cualquier modalidad de la lengua.

Es necesario tener en cuenta que las aportaciones de la variación son cruciales para la práctica en las clases y para el aprendizaje de los alumnos. Por eso, no podemos tratar tal asunto de forma minúscula o interpretar las variantes como un problema. La dificultad está justamente en cómo abordarlas y no en las variantes propiamente dichas. Claro que, por la multiplicidad de variantes que hay, trabajarlas de manera adecuada es

⁸ Traducción de la autora: “O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?” (BRASIL, 2006, p. 134)

un desafío para el profesor de español.

En la mayoría de los abordajes acerca de la variación lingüística en los materiales didácticos, el proceso de enseñanza se limita a una observación al pie de página como un alerta. Así que, es tan substancial resaltar la importancia de cambiar los medios de trabajar las variaciones, la visión y el valor que se da a la variación, repensar en maneras de cómo mejorar el abordaje del fenómeno de la variación en las clases.

Tener en cuenta todos estos aspectos que forman parte del lenguaje es imprescindible para poder llevar a cabo una enseñanza adecuada de la lengua española, considerando los aspectos contextuales y sociales que influyen en el proceso de la comunicación. De esta forma, el tipo de abordaje es el punto clave en la enseñanza/aprendizaje de las variaciones en E/LE, es a este aspecto al que vamos a dar énfasis en la próxima sección.

1.2 ¿Cómo abordarlas?

La enseñanza de las variaciones lingüísticas en el aprendizaje de E/LE incluye aspectos sociales y culturales y no solamente lingüísticos, como fue aclarado anteriormente. En todo caso, la práctica y la forma de abordaje de las variantes lingüísticas implica algunas reflexiones, así daremos énfasis en algunas consideraciones de cómo abordar las variaciones en las clases de E/LE.

Según Andrea Ponte (2010, p. 173), para empezar a hablar y presentar las variaciones en clase, se hace necesario sensibilizar al alumno para tal cuestión, empezando por su propia lengua, o sea, su lengua materna, mostrando las variaciones existente en ella para a partir de ahí abordar la lengua extranjera.

[...] sensibilizar el alumno a partir de la diversidad de su propia lengua puede ser un camino interesante. Escoger aspectos específicos como vocabulario o pronunciación y proponer un análisis de las variedades del portugués puede ser el punto de partida para una visión más abierta acerca de la variación lingüística. Llevar el alumno a buscar sobre los aspectos lingüísticos de otras regiones hablantes del portugués le llevará también a conocer otras realidades culturales, otras influencias históricas, y ciertamente promoverá una mirada más lúcida y menos estereotipada del otro.⁹

⁹ Traducción de la autora: “Sensibilizar o aluno a partir da diversidade de sua própria língua pode ser um caminho interessante. Escolher aspectos específicos como vocabulário ou pronúncia e propor uma análise das variedades do português pode ser o ponto de partida para uma visão mais aberta acerca da variação linguística. Levar o aluno a pesquisar sobre aspectos linguísticos de outras regiões falantes de português o

Trabajar el acercamiento del alumno hacia el otro a partir de su lengua es interesante. Por un lado, porque posibilita que el alumno pueda entender que no existe equivoco por haber variaciones en la lengua, la variación es parte de ella; por otro, porque favorece la reflexión acerca de lo que es la variación en la lengua, del por qué existe, del por qué no hablamos todos de una misma forma si se habla en teoría la misma lengua.

Así, es posible exponer, por ejemplo, que como un hablante nativo no es capaz de saber y comprender todas las variantes pertenecientes a su propia lengua materna, tampoco será posible que lo haga en la lengua extranjera. Como apuntan las OCEM (BRASIL, 2006, p. 136) “Es preciso recordar, antes todo, que ningún hablante de ninguna lengua conoce a fondo todas las variedades existentes.”¹⁰

Por tanto, no es una obligación que el profesor sepa todas las variantes pero es aconsejable que intente conocer una cantidad significativa para que pueda tener condiciones de exhibir a sus alumnos una muestra considerablemente suficiente, propiciando así las condiciones para una posible elección de una variante del español.

Así, parece indispensable buscar, presentar y aclarar las otras formas de hablar diferentes de las que figuran en su habla y en el libro didáctico que utiliza, si lo hace, para aproximar a los alumnos a estas otras formas. Y que con ello, cuando estén frente a otras variantes, no se sorprendan o extrañen. El profesor tendrá en muchos casos su modelo de lengua para enseñar y el libro también va a presentar varios o un modelo, pero esto no es un problema, sino una oportunidad para trabajar esta diferencia presentada por el habla del profesor y la presentada por el libro.

El profesor tiene que intentar trabajar no solo el aspecto lingüístico, sino que, si es posible, aportar al aula un poco del contexto, del sujeto y del lugar que habla. Mostrar un poco de su forma de vivir. En este aspecto, Ventura (2000 p. 119-120) dice que

[...] es importante resaltar que el contacto que los alumnos tengan con las variedades del español no se puede establecer sólo por medio de simples

levará também a conhecer outras realidades culturais, outras influências históricas, e certamente promoverá um olhar mais lúcido e menos estereotipado do outro” (Ponte, 2010, p. 173).

¹⁰ Traducción de la autora: “É preciso lembrar, antes de tudo, que nenhum falante de nenhuma língua conhece a fundo todas as variedades existentes” (BRASIL, 2006, p. 136).

curiosidades léxicas, como si las diferencias se redujeran a unas tantas palabras que se usan en un lugar y en otro no. Es necesario que las variedades aparezcan contextualizadas y por medio de un hablante real o posible que muestre dicha variedad en funcionamiento. El profesor no puede sólo hablar sobre las variedades y ser la única voz que las representa, es importante que transmita la palabra a otros hablantes que mostrarán cómo funciona realmente cada variedad.

El contacto del alumno con las variaciones de la lengua es innegable pero, tal como afirma Ventura, no puede ser solamente sobre las diferencias lexicales, aunque estas sean igualmente importantes. Sin embargo, las diferencias entre un lugar y otro, entre un habla u otra son también, como ya fue dicho, resultado de las idiosincrasias que caracterizan cada pueblo y la cultura que este conserva y mantiene.

Es substancial promover el conocimiento de las diferencias de habla que reflejan las diferencias personales y culturales. Tenemos la posibilidad de trabajar con fuentes que transmiten de algún modo la variación en la lengua como, por ejemplo, textos, videos y otros materiales adecuados a las necesidades del grupo y que estén de acuerdo con la propuesta de contenido.

Hoy, con los medios de comunicación y las redes sociales se puede conectar con personas de muchas nacionalidades, elegir textos auténticos que aborden aspectos de la vida de muchos países, sintonizarse a las radios de los países hispanohablantes, llevar canciones de distintos países de habla hispana con el objeto de identificar los distintos acentos, lo cual hasta hace bien poco era más dificultoso.

Estos medios sirven como herramienta para que el profesor pueda incluir ese número de variantes en sus clases de E/LE. Incluso acentuar la búsqueda, a través de actividades interdisciplinarias con los alumnos, de la forma como hablan los pueblos hispanos en general, así como plantear una discusión sobre el prestigio y el prejuicio lingüístico, también presentes en la lengua española.

Sobre el trabajo con los textos, las orientaciones educacionales complementarias a los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's+) (BRASIL, 2006, p. 93) indican que

El análisis de textos de diferentes géneros (*slogans*, cuadrinos, poemas, noticias de noticieros, anuncios publicitarios, textos de manuales de instrucción, entre otros), basados en la lengua extranjera, permite la consolidación del concepto y el reconocimiento de que un texto solo se configura como tal a partir de la articulación de determinados elementos, de una intencionalidad, explícita o no, y de un contexto moldado por variables

socioculturales.¹¹

En este sentido, es posible promover el conocimiento a partir de la interacción y de la interpretación sobre los textos llevados a la clase, y del comentario sobre los países de donde se extrajeron estos textos. Todo ello para estimular el trabajo con diversos tipos de textos, para ampliar el horizonte de conocimiento de los alumnos, acercando la reflexión sobre las variantes en la lengua española y permitiendo cuestionar por un lado, el valor entre las variantes y por otro, el prejuicio lingüístico.

Esta discusión sobre el prejuicio es muy relevante pues construye la noción de tolerancia con el otro, con su mundo, su lengua y sus costumbres. Así, como afirma el documento OCEM (BRASIL, 2006, p. 134) “es preciso que la escuela actúe en el sentido de evitar dicotomías simplificadoras y reduccionistas y que permita la exposición de los estudiantes a la variedad sin estimular la reproducción de prejuicios.”¹²

La escuela es el lugar donde el alumno puede aprender a tolerar lo diferente. Sin embargo, esto debe suceder con el acompañamiento del profesor ante tales diferencias, entre lo que están acostumbrados y las nuevas formas que pasará a conocer a partir del aprendizaje de la lengua extranjera; además de también reconocer aspectos semejantes entre los hablantes del español y su cultura.

Con lo que llevamos dicho hasta aquí, parece interesante incluir las variaciones de forma contextualizada y que sean elemento para la construcción del significado. Como señalan las OCEM reiterando los PCNEM (BRASIL, 2006, p. 131) “Es fundamental trabajar los lenguajes no apenas como formas de expresión y comunicación, sino como constituyentes de significados, conocimientos y valores.”¹³ Pues la enseñanza de lenguas tiene este papel y es de este modo como se puede contemplar la esencia del aprendizaje.

¹¹ Traducción de la autora: “A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, *quadrinhos*, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais” (BRASIL, 2006, p. 93).

¹² Traducción de la autora: “É preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos” (BRASIL, 2006, p. 134).

¹³ Traducción de la autora: “É fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131).

Este conocimiento significativo está vinculado a las actividades sobre los países hispanos incluyendo también su modo de hablar, los textos, materiales y cuestionamientos propuestos en clase y al abordaje que se utilizó. Es necesario estimular tales trabajos específicos con el auxilio de diálogos, mediante la utilización de algunas de las variantes que fueron presentadas, o también con canciones, textos, entrevistas, reportajes en que se puedan apreciar las variaciones en español.

2 Metodología

Esta investigación tuvo inicio por medio de una revisión bibliográfica sobre la variación lingüística, en la que se consultaron los estudios de Bagno (2007), Celada y Kulikowski (1996), Monteiro (2007), Fernández (2006), Ponte (2010) entre otros autores, así como las OCEM (BRASIL, 2006) y los PCN's+ (BRASIL, 2002).

Además, realizamos una investigación de naturaleza cualitativa, específicamente un estudio de campo a través de observaciones de clases de español en cuatro escuelas de enseñanza secundaria en Castanhal, a saber, *28 de Janeiro*, *Lameira Bittencourt*, *Professor Benício Lopes* y *E.E.E.F.M. Professor Paulo César Coutinho Rodrigues-Caic*. También entrevistamos a los profesores, cuyas clases fueron observadas. Tanto las observaciones como las entrevistas se dieron en el periodo del 28 de abril al 29 de mayo de 2014, en todos los turnos.

Es necesario aclarar que las escuelas secundarias municipales estaban en huelga y solo volvieron a finales del mes de abril, entonces tuvimos menos de un mes para concluir. Este es uno de los aspectos negativos de la investigación, pues comprometió en cierta medida el desarrollo de las observaciones y el número de profesores que nos hubiera gustado entrevistar.

Las observaciones de las clases de español y las entrevistas tuvieron la finalidad de identificar la importancia de la enseñanza de la variedad del español para los profesores, verificar qué variedad utilizan y cuáles son los criterios para elegirla, qué instrumentos utilizan y cómo los manejan.

Las entrevistas realizadas fueron grabadas y posteriormente transcritas para dar más seguridad y autenticidad a las respuestas de los profesores. En esta entrevista había algunas preguntas, entre ellas seis, que consideramos las más relevantes para el trabajo:

¿Qué entiendes por variantes lingüísticas del español?

¿Qué importancia tiene la variación del español para la enseñanza de E/LE?

¿Utilizas alguna variante?

¿Qué variante utilizas en clase y por qué la elegiste?

¿Qué tipos de herramientas utilizas para abordar la diversidad lingüística del español en clases de E/LE?

¿Qué crees que se podría hacer para mejorar el abordaje de las variantes en clase?

Además de esto, elaboramos algunos criterios para analizar, junto con las respectivas respuestas a las preguntas expuestas arriba y los registros de las observaciones. Los profesores fueron identificados como Profesor 1, Profesor 2, Profesor 3 y Profesor 4.

Una vez que organizamos los datos obtenidos de cada uno de los profesores y los criterios que nos interesaban analizar empezamos a hacer el análisis, que se presentará a continuación.

3 Análisis de los datos de las observaciones/entrevistas

En nuestras observaciones constatamos, en primer lugar, que ninguno de los profesores hablaba en español con sus alumnos en las clases de español, lo que perjudica la presentación de una variante, en este caso la variante utilizada por el profesor, puesto que todos dijeron tener una variante del español como modelo de lengua.

La respuesta a la primera pregunta, que trataba sobre el conocimiento de las variantes, llevó a la comprobación de que el conocimiento de los profesores respecto a las variantes de E/LE, en general, era semejante. Toman en consideración las variaciones de los distintos modos de hablar la lengua española, sin embargo se percibieron algunas predilecciones y creencias de prestigio sobre las variantes.

Para comprobar esto, es interesante destacar como ejemplo lo que dijo el Profesor 3:

Profesor 3

Es muy grandioso, me gusta mucho las variaciones. Conozco algunos países con muchas variaciones como Colombia, Argentina, España el original, el clásico español, me gusta conocer estos países porque vivimos en el Mercosur, las regiones, ellos tienen que conocer las variaciones lingüísticas de estos países [...]

Cabe señalar que, para el profesor, aunque le guste una variante de la lengua española y esta sea la que él utiliza en clase, no puede dejar de presentar las otras variantes, mostrar y discutir la importancia de los otros modos de hablar español, todos modos auténticos de expresarse en la lengua española.

Las variaciones deben figurar como representación de la riqueza de la pluralidad lingüística y humana. Se puede intentar exponer en las clases el horizonte hispanohablante extenso, no podemos dejar espacio a la estigmatización, incluso se puede aprovechar este aspecto para discutir las relaciones entre estigma y prestigio en la lengua. Pues, de acuerdo con BAGNO (2007, p. 76)

[...] lo más importante en esa reflexión sobre el estigma y el prestigio atribuidos a las formas lingüísticas es saber que ese juicio de valor no tiene nada que ver con las características propiamente lingüísticas del fenómeno, sino con evaluaciones sociales lanzadas sobre los hablantes, o sea, sobre los seres humanos que utilizan esa o aquella forma lingüística.¹⁴

En la enseñanza de español se debe intentar mover al alumno a la apreciación de estas formas distintas y peculiares de hablar la lengua, y no a unas separaciones entre mejores y peores, o entre más y menos originales. Como señaló Bagno (2007), esta evaluación no hace sentido puesto que se sale del carácter lingüístico y entra en algo muy profundo, que se relaciona con el menosprecio social.

La segunda pregunta abordaba la importancia que tiene la variación del español para los profesores en la enseñanza de E/LE. Todos destacaron la gran importancia que tiene la variación. En general, las respuestas no diferían entre sí, como son las respuestas de los profesores 1 e 2:

Profesor 1

Conocer una variante es conocer las diferentes formas de hablar esta lengua extranjera. Y también sus respectivas culturas o sea se acercar un poquito más de sus culturas.

Profesor 2

¹⁴ Traducción de la autora: “O mais importante nessa reflexão sobre o estigma e o prestígio atribuídos às formas linguísticas é saber que esses juízos de valor não têm nada a ver com as características propriamente linguísticas do fenômeno, mais sim com avaliações sociais lançadas sobre os falantes, isto é, sobre os seres humanos que empregam essa ou aquela forma linguística” (BAGNO, 2007, p. 76).

É muito importante né, é muito importante, porque nós temos que mostrar ao nosso aluno que assim como na língua portuguesa no espanhol não acontece de maneira diferente a gente tem que mostrar essas variações a eles. Então elas são muito importantes pra que a gente aumente as possibilidades comunicativas.

Estos consideraban la importancia de la variación para el acercamiento a la cultura del pueblo que habla esta lengua extranjera. Por ser un fenómeno que tenemos también en nuestra lengua materna, se puede mostrar a través de él diferentes pronunciaciones y aumentar así las posibilidades comunicativas del alumno.

En cambio, en las clases se evidenció que los profesores no profundizaban lo que venían a ser las variaciones, no mencionaban las otras formas de habla y no hicieron distinciones entre las diversas pronunciaciones, tal como se afirmaba en la entrevista:

Profesor 3

Me gusta mucho hablar con las variantes, principalmente de aquí, hablo con estas variantes de aquí, de la frontera con nuestro país, porque es mas prójimo, hablo la distinción a través del alfabeto [...]

El profesor conoce otros países y este punto sería una buena oportunidad para exhibir la variación, ya que el profesor es el promovedor del acercamiento de los alumnos a las distintas hablas hispanas. Las OCEM (BRASIL, 2006, p. 137, señalan que “es preciso, entretanto, crear las condiciones para que puedan optar por la que consideren más viable, sea por la facilidad que encuentran, sea por gusto personal, sea porque se identifican más, con su cultura y con sus hablantes”.¹⁵

Como vimos, el documento expone la necesidad de proporcionar al alumno opciones de muestras de lengua para que él mismo pueda elegir la variante que le parezca más factible o por la facilidad que esta represente, o por cuestiones personales y culturales. Es importante crear condiciones y favorecer la aproximación a las variantes por parte de los alumnos.

El hecho de que todos hablaban en la lengua portuguesa puede tornar más difícil el llevar al aula acentos y hablas distintas. Cabe señalar que en la observación el Profesor 2 en su clase de alfabeto intentó muy superficialmente abordar la variación pero solamente dijo que existían muchas formas de hablar y pronunciar los sonidos del

¹⁵ Traducción de la autora: “É preciso, entretanto, criar as condições para que possam optar pela que considerem mais viável, seja pela facilidade que encontram, seja pelo gosto pessoal, seja porque se identificam mais com a sua cultura e com os seus falantes” (BRASIL, 2006, p. 137).

alfabeto.

Respecto a la pregunta que trataba sobre la variedad que utiliza el profesor y cuáles son los criterios para la elección, todos dijeron tener una variedad pero solo el Profesor 1 tuvo más seguridad al contestar. Los otros profesores tardaron en contestar e incluso no consiguieron entender la pregunta en un primer momento.

Sobre los motivos para elegir sus respectivas variaciones, los profesores contestaron que su elección fue por influencia o gusto personal por la variante. El Profesor 1 dijo que por influencia de su pos-grado, el Profesor 2 por tener un gusto personal, el Profesor 3 por haber vivido un tiempo en un determinado país y por último el Profesor 4 por la influencia de su profesora de la graduación. Entre las variantes que figuraron en las respuestas, el profesor 1 contestó que su variante corresponde a la variación rioplatense, el profesor 2 a la de Argentina, el profesor 3 a la variante de España y el profesor 4 no especificó la variante.

Es interesante tener en cuenta que los profesores hacen una distinción entre las variantes, como el Profesor 1, que se refiere a una región específica rioplatense, mientras el Profesor 2 a la española a todo un país, mientras que el Profesor 3 dice Argentina y el Profesor 4 no tenía una respuesta fija, sino que reproducía el sonido que le gustaba que era de una profesora Paraguaya. Entonces, ¿por qué en una nos referimos a una región y en otra a un país, en España no hay regiones? ¿Se habla de la misma manera en Madrid que en Andalucía? Es una cuestión para la reflexión.

Se constató además que, a pesar de que algunos profesores adoptaban una variante, en las observaciones identificamos que no hablaban en español, o sea, no las utilizaban en clase. Los profesores 2 y 4 por ejemplo cuando fueron preguntados si podrían contestar en español, pidieron hacer la entrevista hablando en portugués, lo que se puede considerar una inseguridad respecto a su español y su fluidez en la misma.

Con relación a la pregunta sobre las herramientas utilizadas para abordar la diversidad lingüística del español, los profesores 1, 2 y 3 mencionaron los textos, los videos, las canciones además del libro didáctico. El Profesor 4 dijo solamente el libro y el CD que acompaña al libro didáctico. En consonancia con las observaciones constatamos que los profesores solo hacen una interpretación ligera de los textos, se apoyan totalmente en estos libros didácticos, sin huir de lo que se propone en ellos.

Es interesante considerar que en las entrevistas todos los profesores hablaron

acerca de traer muchas opciones de lengua, a través de textos, videos, entretenimiento, distinción de acentos en las clases iniciales mientras enseñan el alfabeto, para desde ahí ya ir aclarando la gran pluralidad de la lengua española. Es decir, posibilitar al alumno un número considerable de variantes, pero en las observaciones no hubo mención a las formas de habla hispana, o sea, a las variantes.

Respecto a los instrumentos citados, nadie utilizó lo que propusieron en la entrevista, lo único que utilizaron fueron los textos. Los profesores 2, 3 y 4 utilizaban como herramienta el libro didáctico y junto a él la metodología que el mismo indicaba. Lo que es interesante, es que solo utilizaban la lengua en pequeños momentos, como por ejemplo para leer un texto o una pregunta.

Cabe señalar que los profesores 1 y 2 afirmaron no disponer de instrumentos necesarios para trabajar las variaciones en clase, por no haber instrumentos o por la estructura de la escuela:

Profesor 1

Sí. Si tuviese por ejemplo aparatos específicos para trabajar esas diferentes variantes sería mejor, pero estamos hablando de una realidad en la escuela pública, que no tenemos todos estos aparatos. Un proyecto multimedia, un magnetofón, que son cosas imprescindibles para las clases de español como lengua extranjera.

Profesor 2

Bom na nossa escola nós temos poucas ferramentas, nós temos poucos recursos, nós temos apenas a sala de vídeo que às vezes a gente usa data show. As aulas em vídeo que eu possuo algumas e a sala de aula. Nós temos poucas ferramentas nós somos pobres de ferramentas. Eu uso músicas porque eles são muito ligados em música, eles gostam de aprender com a música, então eu trago músicas pra mostrar que em determinada região usa uma forma e em outra região usa outra forma. Nas aulas em vídeos, trechos de filmes.

Sin embargo, el Profesor 4 afirma que la escuela dispone de condiciones para trabajar las variaciones pero confirma que su práctica todavía no está adecuada para el abordaje del tema:

Profesor 4

Sim, acho que sim, olha na escola a gente dispões de muitos recursos. Eu acho que na verdade o que falta, ai para mim, seria um projeto, uma maneira de como abordar isso, como te explicar eu não sei, mas acho que deveria definir a meta, os objetivos pra eu poder colocar isso em prática. A primeira coisa que eu penso são nesses recursos, ou talvez, além dos recursos, é pedir pros alunos começassem a falar, trabalhar grupos de investigação por conta deles para que talvez eles se identifiquem com aquela variante.

Sobre qué creen que se podría hacer para mejorar el abordaje de las variantes en clase, todos creen que hay formas para mejorar, con el esfuerzo y la profundización de los materiales llevados a clase y hasta incluso con el abordaje por parte del profesor. Como ya afirmamos, nadie utiliza su variante en clase, lo que dificulta la aproximación a la diversidad del español, en comparación con esta comprobación, tenemos la contradicción en la respuesta siguiente:

Profesor 1

Sí. Si tuviese por ejemplo aparatos específicos para trabajar esas diferentes variantes sería mejor, pero estamos hablando de una realidad en la escuela pública, que no tenemos todos estos aparatos. Un proyecto multimedia, un magnetofón, que son cosas imprescindibles para las clases de español como lengua extranjera.

Otro ejemplo, del profesor 4:

Profesor 4

Creo que hablando mismo [...]

Sin embargo, constatamos que a pesar de que todos reconocen la importancia de la variación, no fue posible identificar mención a la variación como fenómeno cultural, tampoco aclaración acerca de la existencia de diversas formas de habla hispana y de cuestiones tan importantes como el valor y el prejuicio lingüístico. Entendemos que si hubiera un intento en hablar en español y en utilizar las aportaciones de los recursos multimedia, sería posible llevar más efectivamente las variaciones del español a clase.

Terminamos este análisis con una respuesta del Profesor 4 respecto a su trabajo con las variaciones en clase:

Profesor 4

No acostumbro abordar este tema variante en mis clase, apenas estoy observando que el CD tras diversas pronuncias, diferentes variantes, pero no acostumbro abordar este tema en clase [...]

De ahí, podemos ver cuánto se puede y se debe mejorar en relación al abordaje de la variación, la profesora fue sincera de cierta manera cuando dijo que no trabajaba esto en clase, incluso porque no lo había intentado aún. A partir del análisis, fue posible identificar que no se trabajan las variaciones del español en las clase de E/LE.

Identificamos también la importancia de la variación para los profesores, los criterios de elección de la variante utilizada por ellos, aclarando la necesidad de crear condiciones y maneras de mejorar su abordaje en las clases.

Comprobamos que la variación es muy importante para los profesores porque acerca al alumno a las distintas culturas, a la diversidad de la lengua y de lo social. Constatamos que entre los criterios que los profesores utilizaron para elegir una variante están su identificación por la lengua, por la cultura y también por la influencia de sus profesores mientras estudiaban la lengua española

Conclusión

Este trabajo pretendió de forma general identificar cómo son abordadas las variaciones del español por los profesores de las escuelas secundarias de Castanhal, Pará, con el objeto de señalar cuál es la importancia de la variación para la enseñanza de E/LE, además de verificar qué variedad utilizaban los profesores y cuáles fueron los criterios que utilizaron para elegir su variedad de la lengua española y por último conocer qué instrumentos los profesores utilizaban para abordar la variación del español en las clases de E/LE.

En la primera sección abordamos la importancia de los conocimientos a cerca de los saberes, creencias y costumbres del entorno de quien produce el mensaje, o sea, del contexto. Asimismo, en esta sección tratamos con énfasis la importancia de los conocimientos sobre el contexto en el habla y la forma en que contribuye este a la comprensión de la diversidad lingüística.

También hablamos de las variaciones en las clases de E/LE, de la preocupación que desde hace mucho suscita a profesores, estudiosos y documentos de enseñanza de lenguas, la enseñanza de las variantes en la clase del español. En la metodología describimos la construcción del trabajo: el inicio de la investigación, la construcción del marco teórico, los objetivos de la entrevista, los objetivos de la observación, la relevancia del tema y del trabajo, de forma general.

Los resultados de las entrevistas, en consonancia con las observaciones, comprobaron que no se trabaja aún las variaciones lingüísticas del español en las clases. Los profesores saben qué es la variación, tienen una opción de modelo de lengua que utilizan como variante, creen que cuantos más instrumentos para su abordaje, mejor. Si

lo hacen, recuerdan la importancia del texto, del video, de los trabajos articulados al carácter social y lingüístico en la clase, incluso, creen que es posible mejorar el abordaje a partir de la profundización de estas herramientas, pero no trabajan la variación del español con sus alumnos.

Por último, resaltamos en este trabajo la importancia del abordaje de las variaciones en las clases de E/LE. Defendemos la necesidad de cambios referentes a una nueva concepción del fenómeno de las variaciones para la enseñanza de la lengua española. Llamamos la atención también, sobre todo, a la formación del profesor, que necesita una formación continuada, con el fin de buscar siempre evolucionar e intentar logros en su práctica, que pueda observar y contemplar lo que los documentos orientan y los alumnos necesitan en su aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ALIJA, Francisco Javier Grande. La diversidad del español a través de los manuales de e/le. ¿Qué lengua enseñan? In. **ASELE**, Actas XI. 2000. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0393.pdf, accesado en 27/01/2014

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. In. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. P. C.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, **PCN+ orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. 2006.

DURÃO, Adja. ALONSO, Maria Cibele. ¿Qué variedades lingüísticas deben figurar en los materiales didácticos para la enseñanza del español a brasileños? .In. **Actas del IX seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: registros de la lengua y lenguajes específicos**. São Paulo. Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil. 2001

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. Aportaciones de la sociolingüística. In. **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (l2)/ lengua extranjera (le)**. Coordinadora: Virginia Lara Casado. Universidad

de Alcalá e Instituto Cervantes. 2004.

_____. El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE. In. **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (l2)/ lengua extranjera (le)**. Coordinadora: Virginia Lara Casado. Universidad de Alcalá e Instituto Cervantes. 2004.

_____. El modelo de la lengua y la variación lingüística. In. **Vademécum para la formación de profesores enseñar español como segunda lengua (l2)/ lengua extranjera (le)**. Coordinadora: Virginia Lara Casado. Universidad de Alcalá e Instituto Cervantes. 2004.

_____. Qué español enseñar,, Madrid, Arco/Libros. 2000.

GARGALLO, Isabel Santos. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Arcos Libros, S.L., 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. Ensayo: A cultura amazônica e suas múltiplas wvozes. In **Obras Reunidas**, volumen 3. Escrituras Editora. São Paulo. 2000.

MÁRQUEZ, Laura Tinajero. Competencia en comunicación lingüística: competencia lingüística vs. Comunicación lingüística. **Temas para la educación- revista digital para profesionales de la enseñanza**. 2010. Disponible en: <http://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3939&s=5&ind=180>, acesado en 22/03/2014

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender LABOV**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2000.

PALLEIRO, María Ínes. **Formas Del discurso: De la teoria de los signos a las prácticas comunicativas**. Cap. Discurso, texto y contexo. 2º ed. Buenos Aires, Miño y Dávila srl, 2008.

PONTE, Andrea Silva. A variação linguística na sala de aula. In. **Espanhol: ensino médio**. Coordenação: Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Marins Costa. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino; v. 16. 2010.

VENTURA, R. P. Variaciones en algunos usos pronominales del español. In: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: reflexão e prática. (Org.) Bruno F. C. São Carlos, SP: Claraluz, p. 115-120, 2000.

ENTREVISTA

CONVIVIR EN LA CATÁSTROFE: CAMINOS PARA LOS ESTUDIOS LITERARIOS EN EL SIGLO XXI (Entrevista a Ottmar Ette)

ARIADNE COSTA¹

Ottmar Ette es profesor de Literatura Comparada y Lenguas Romances de la Universidad de Potsdam, en Alemania. Es un autor e investigador prolífico, estudioso, entre otros temas, de la obra de Alexander von Humboldt, con el que tiene en común el nomadismo del pensamiento. Su mirada no se detiene en objetos aislados, sino que busca precisamente los tránsitos, los cruces, las contaminaciones. En lengua española, además de diversos artículos, ha publicado *Del macrocosmos al microrrelato. Literatura y creación – nuevas perspectivas transareales* (traducción de Rosa María S. de Maihold, 2009); *Literatura en movimiento. Espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras entre Europa y América* (traducción de Rosa María S. de Maihold, 2008); *Literatura de viaje: de Humboldt a Baudrillard* (traducción Antonio Angel Delgado, 2001) y *José Martí. Apóstol, poeta, revolucionario: una historia de su recepción*. (Traducción de Luis Carlos Henao de Brigard, 1995).

La primera vez que escuché hablar a Ottmar Ette fue en Santiago de Chile, en el 2008, durante las Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana (JALLA). En aquel entonces, yo era una estudiante de doctorado en vías de concluir mi tesis, cargada de preguntas sobre el sentido de lo que estaba haciendo y la real importancia del trabajo intelectual para el mundo concreto. Fui a verlo sin saber qué esperar y entonces escucho a Ette proponer que la tarea fundamental de las humanidades en el siglo XXI sería ayudarnos a vivir juntos, enseñarnos sobre el convivir. Sus palabras en aquella charla se me quedaron como un punto cardinal al que yo volví varias veces para orientarme en los años siguientes, y así Ette se convirtió en uno de esos escritores con quien uno tiene conversaciones mentales a cada tanto. En septiembre de 2014, tuve la oportunidad, por fin, de volver real ese diálogo que, de mi parte, había empezado seis años antes. Esta entrevista sucedió durante el VIII Congreso Brasileño de Hispanistas, que tuvo lugar en la Universidad Federal de Río de Janeiro, al que Ette compareció como convidado a dar una conferencia. Muy amablemente, él aceptó hablar a *abehache* sobre sus proyectos de

¹ Doctora en Letras de la PUC-Rio. Profesora de Literaturas Hispánicas de la Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Correo Electrónico: ariadnecosta@gmail.com.

investigación y su propuesta para los estudios literarios en el presente.

AC: Hace ya bastantes años entonces que estás militando – podría decirse así, no sé si estás de acuerdo – por una transformación del campo de los Estudios Literarios, o quizás por una reorganización del conocimiento, del modo como están organizadas las disciplinas, las fronteras. Y bueno, ya comentaste en otras ocasiones² la preocupación por el riesgo del diletantismo, el riesgo de perdersnos, quizás, si abrimos mano de los estudios de área. Esta es una crítica que se hace con frecuencia, cuando se propone la apertura del campo. Mucha gente tiene miedo de que con eso el estudio se vuelva demasiado difuso y se pierda el rigor. La pérdida del rigor, sobre todo. Decías en la revista *Our Hemisphere* que habría que mantener las disciplinas, y el investigador partiría del área para una tarea de colaboración. Mi pregunta es básicamente en torno a esto. ¿Es posible mantener el área y al mismo tiempo practicar esta reorganización de los campos? Y en este caso, ¿cómo quedaría el hispanismo, o cualquier otra área definida por fronteras lingüísticas y geográficas? El hispanismo está definido por un límite que tiene todo que ver con el concepto de nación y de lengua, instituciones que están conectadas desde una perspectiva bastante vieja, si pensamos, no muy contemporánea. ¿Cómo quedarían las áreas en esta reorganización? ¿Será posible seguir existiendo Hispanismo dentro de unos años?

OE: Ah, sí. A lo largo de los últimos treinta años es bastante evidente que el concepto de estudios de área ha entrado en una fuerte crisis. Hace quince años quizás, se han cerrado toda una serie de centros de estudios de área, no solamente en Alemania, no solamente en Europa, sino en el mundo en general. A mí, a un nivel muy concreto, me ha tocado cooperar en una especie de intento de salvar determinados centros de estudios de área, por ejemplo, cooperar con grupo de expertos para salvar ese grupo en el que estoy radicado en Berlín.

La idea era analizar también a nivel epistemológico la necesidad de una reorganización de esos centros, que muchas veces, como enfocan solamente un área, no ven las relaciones que forman esa área, que articulan esa área, y entonces construyen un

² KUTZINSKI, Vera. "The fruits of collaboration". *Our hemisphere* – a newsletter of the Center for the Americas at Vanderbilt. Otoño de 2007.

ETTE, Ottmar. "Literature as Knowledge for Living, Literary Studies as Science for Living". Trad. Vera M. *PMLA*, Volumen 125, número 4, octubre de 2010, pp. 977–993.

objeto más o menos estable, definido, con unas fronteras, con unos límites bien definidos. Y creo que, por supuesto, debe haber ese tipo de especialización, pero debe insertarse dentro de otra dimensión epistemológica. Como por ejemplo, siempre van a existir estudios disciplinados, especializados en una disciplina, y también estudios interdisciplinarios, o sea, que producen un intercambio, un diálogo entre dos disciplinas bien definidas, sin que ellas se transformen. Pero debe haber también algo más, hay que cruzar diferentes disciplinas. Lo puedes hacer por supuesto a nivel individual, como investigador o investigadora, pero me parece que también es absolutamente necesario organizar esto a nivel colectivo.

Entonces la idea fundamental era organizar toda una serie de simposios, creo que hemos organizado como catorce simposios, que han tratado de enfocar América Latina, desde los movimientos que cruzan ese espacio, es decir, que configuran un espacio a través de los movimientos que cruzan ese espacio. Así hemos organizado unos simposios dedicados al mundo árabe, o sea árabe-americano, tanto en el norte del continente, como en el centro, en el Caribe, y en el sur del continente. Son migraciones que tienen un impacto fuerte, no solamente en las relaciones árabe-americanas sino áfrico-americanas, euro-americanas y asia-americanas también. Hemos ido ensanchando cada vez más ese tipo de estudios dedicados al mundo de las Américas, al mundo del Caribe también - a la isla de Cuba, en una ocasión, o al Caribe en su totalidad. O también hemos organizado congresos dedicados a un solo país, como Chile. Entender a Chile desde ese movimiento, desde los movimientos que cruzan, de migraciones, pero también el movimiento de las exportaciones, de extracciones, por ejemplo, desde las extracciones de cobre hasta las extracciones de ideas o las transformaciones de ideas. Y no hay que tener miedo de ese tipo de relacionalidades. Auerbach, en un ensayo publicado en los años 50, insiste sobre el hecho de que un investigador que se haya concentrado en la literatura provenzal - de la Provenza ¿no? - y que únicamente se haya dedicado a eso, deja de ser un especialista de literatura Provenzal porque reduce el foco de forma tal que no entiende qué es lo que articula y configura la literatura provenzal.

AC: Eso me hace pensar en nuestros departamentos de literatura en Brasil, que están organizados exactamente así. La formación de base de los alumnos es monotemática, se enseña literatura hispanoamericana, por ejemplo, pero sin ningún contacto con la brasileña.

OE: Yo creo que hay dos respuestas a ese desafío. Por un lado, en cada carrera individual que uno tiene, uno sigue un poco la forma de una botella: empieza por debajo primero y vas subiendo. O sea, cuando empiezas la carrera, cuando empiezas los estudios, tratas de abrir la visión, estudias materias diferentes, hasta tener una especie de primera impresión. Y luego se va cerrando la botella y pasas a producir una maestría, un trabajo de maestría dedicado a un tema x. Y luego preparas una tesis de doctorado y te vas concentrando.

AC: ¿Un poco como la idea de las *liberal arts* en Estados Unidos?

OE: Sí, pero lo que quiero decir es que siguiendo, a nivel individual, las carreras de mucha gente que ha tenido mucho impacto en las ciencias - hablando tanto de las naturales como de las humanidades, digamos - creo que debe haber un momento cuando nuevamente la botella se abre, y este momento me parece decisivo. Puede ser un momento individual, pero creo que es buena idea organizar esas estructuras. En Alemania, desde los tiempos humboldtianos – no de Alejandro sino de Guillermo –, hay una unidad, digamos, o por lo menos se intenta crear una unidad entre lo que se enseña y lo que se investiga. Esa relación crea una especie de tensión muy fructífera. Por lo menos cuando funciona, porque prácticamente ayuda a controlar los resultados de tu investigación a un nivel pragmático también, o sea, dentro de una institución que, por supuesto, es una institución disciplinaria, es decir, que disciplina a los discípulos. Y no creo que la disciplina sin ese tipo de fricciones exista. Si trabajas únicamente dentro de una disciplina puedes hacer un trabajo muy lindo, pero creo que el progreso de las ciencias, tanto de las naturales como las humanas, literaria, culturales, etc., depende en gran parte de reorientar un campo. Sin esos cambios epistemológicos, el progreso, el cambio de perspectiva no acelera. Entonces, claro, tienes que correr ciertos riesgos, porque a nivel epistemológico tienes que atreverte a poner en tela de juicio determinados límites. Por ejemplo, si pensamos en el mundo de la hispanística, el español es un idioma globalizado. A partir de finales del siglo XV, hay un movimiento de expansión, así que tienes hispanismos, digamos, la hispanofonía existe tanto como la francofonía, la anglofonía, la lusofonía. Pero todas esas fonías tienen un carácter diferente. Y solamente te das cuenta si estudias la lusofonía, la anglofonía, la francofonía y puedes entonces definir de forma diferente el campo de los hispanismos, por ejemplo. Así, el mundo de la francofonía durante mucho tiempo ha sido

monocéntrico, con París como centro. En el caso de la anglofonía, ha habido centros diferentes, cambiantes. En la lusofonía, el centro me parece ser el Brasil, sencillamente. Con un cuadro bastante complejo, claro, en África, en Europa... Se da el caso entonces de una situación bastante clara en que la ex-colonia domina lo que es la lusofonía. Mientras que en el mundo de los hispanismos – de eso hemos hablado y escuchado en la conferencia de esta mañana³ –, siempre ha habido intentos de la madre patria de controlar gramáticamente los espacios culturales de los hispanismos. Pero nunca han sido exitosos. Ya en el siglo 18 y 19 ves de qué forma hay una divergencia muy fructífera en el mundo hispánico, digamos, desde Filipinas hasta las Américas. Por lo tanto, en cuanto al campo de la hispanofonía, es interesante definir la relacionalidad con otros espacios del mundo latino, las relaciones específicas entre el campo del español, donde se habla español, con el campo donde se habla francés, y menos con el mundo germánico. Y ahí entra la necesidad de los estudios transareales. Para entender lo que está pasando en la literatura tomamos por caso el siglo XIX hispanoamericano. Necesitas saber algo de, por ejemplo, el desarrollo de la novela en Escocia, con Walter Scott. Sin Walter Scott, no vas a entender lo que está pasando en la literatura cubana de principios del XIX. Porque la novela histórica que se desarrolla en Cuba, que se desarrolla luego también en la Argentina, en muchos países nacientes – eso que Doris Sommers ha llamado *foundational fictions*, las ficciones fundacionales –, se desarrollan y prácticamente ponen en escena un desarrollo, por lo menos intentado, en el caso de Cuba, en el caso del Caribe, con muchos problemas, de una construcción de una nación. Es absolutamente imprescindible ver de qué forma incorporan, se transfieren y se transforman los movimientos que vienen de otros sitios, de otras latitudes, otras culturas. Creo que es inimaginable estudiar *Cecilia Valdés*, de Cirilo Villaverde, o por ejemplo *Amalia*, para un espacio más cercano, o también una obra como la de Euclides da Cunha, sin sus repercusiones que van mucho más allá de un espacio nacional dado. Y por eso buena parte de nuestros estudios literarios se basan en el concepto de literaturas nacionales. Porque la historia de las filologías es una historia extremadamente política y sigue las pautas de la filología nacional. Es una de las tradiciones que creo que hay que tener muy en cuenta. Desde hace un par de años tenemos un gran proyecto sobre la relación entre filología y racismo. Y ahí ves de qué forma entonces la conceptualización

³ Se refiere a las conferencias de Raúl Antelo y Daniel Link.

de la filología implica toda una serie de racismos que la filología, como una especie de ciencia guiadora, una ciencia orientadora en un campo académico determinado, ha propuesto para explicar los fenómenos por los que se interesa una ciencia. Entonces creo que es sencillamente impensable mantener, a estas alturas, como una especie de paradigma para los estudios, el esquema nacional. Con eso no quiero decir que tengamos que dejar de lado la dimensión nacional, porque sigue existiendo por supuesto. Hay premios a nivel nacional, hay instituciones a nivel nacional.

AC: Hay fronteras, pasaportes...

OE: Sí, hay fronteras, pasaportes, etc. Pero vemos que no solamente las escritoras y escritores leen textos de otras latitudes, lo que es una de las fuerzas motrices para las literaturas en el mundo, sino que sería sencillamente aberrante seguir una especialización únicamente nacional. Debe haber una especialización en el campo académico que enfoque las dimensiones nacionales, pero tiene que haber algo más. Y de lo que se trata es de cómo organizar ese “algo más”. Entonces no puede ser únicamente el espacio que determine la organización de ese campo de saber, sino el movimiento, es decir, una combinación entre espacio y tiempo. Ese movimiento digamos que informa y articula un objeto de forma diferente. El objeto que se va a estudiar es un objeto diferente, porque, epistemológicamente hablando, lo configuras desde algunas perspectivas diferentes. Los estudios transareales no pasan por alto o no quieren que pasen inadvertidas las fronteras. Lo que interesa son los movimientos que cruzan esas fronteras y, por lo tanto, lo que prácticamente pone en marcha un movimiento determinado. Puede ser artístico, científico, puede ser político. Por supuesto que eso también tiene implicancias políticas. Los estudios transareales tienen y quieren tener implicaciones políticas, tanto a nivel de la reorganización de un campo académico determinado, de una disciplina determinada, como a nivel de la introducción de diferentes lógicas al mismo tiempo. Para entender y para poder vivir, digamos, de una forma vivible en el mundo de hoy, tienes que seguir diferentes lógicas al mismo tiempo. Lógicas que tienen que ver con la presencia de diferentes culturas en un mismo espacio dado, por las migraciones, por muchos factores, por la aceleración de los intercambios que vivimos. No creo mucho en los universalismos, en las normas que puedan imponerse, que sean para todos. Sino que es un movimiento de redefiniciones que tiene que tener algo cubista, es decir, que se sobrepongan diferentes perspectivas al mismo

tiempo, como un cuadro cubista, donde el objeto como tal es reconocible. De pronto nos damos cuenta de que produce un sentido según las perspectivas que superpones en ese cuadro. Entonces creo que gran parte de la tarea de la filología y de los estudios transareales es tratar de crear perspectivas tales que te permitan entender, desde diferentes ángulos al mismo tiempo, los movimientos que existen entre diferentes áreas culturales, en una situación histórica dada. Así, creo que no se puede entender lo que es la literatura brasilera sin la presencia de los autores, digamos, en una relación muy estrecha con el mundo árabe, diferentes latitudes del mundo árabe. Creo que esa presencia es muy fuerte. Como también en la literatura actual alemana, es imposible entender esa literatura alemana sin pensar las literaturas sin residencia fija, es decir autoras y autores que siguieron una experiencia translingüística, que no escriben en el idioma que es su idioma materno.

AC: ¿Eso sería lo mismo que literatura de migración? Estoy pensando en esas literaturas sin residencia fija, en el caso de escritores bilingües, o que no son realmente bilingües, pero hacen como Nabokov, adoptando otra lengua, una lengua extranjera que se vuelve su lengua literaria. De algún modo es como si esos escritores, esos ejemplos fueran demasiado perfectos para el contexto, entiendes? Es obvio que ahí se puede hablar de tránsitos. Si se trata de un escritor en diáspora o un escritor que ha adoptado una lengua extranjera el tránsito es evidente. Pero de algún modo me parece que las ideas de literatura sin residencia fija y de transárea van más allá de esos ejemplos obvios, ¿no?

OE: Sí. Los ejemplos a lo largo de las literaturas del mundo son evidentes. En el ámbito de las literaturas occidentales, has mencionado a Nabokov. Podríamos mencionar a Dante, que no sabía si su comedia la iba a escribir en italiano, en provenzal o en latín. Pero hay algo que ha cambiado a lo largo de las cuatro fases de la globalización acelerada, tanto a nivel de los intercambios, de las transformaciones, como a nivel de la rapidez de las comunicaciones. Entonces creo que es bastante característico, para esta fase de la globalización acelerada, que en muchos ambientes, en muchas latitudes culturales, en muchas áreas, se ve de qué forma es ahora un fenómeno masivo la dimensión translingual. Podemos mencionar la presencia de los escritores latinos en Estados Unidos. Podríamos mencionar, por ejemplo, el hecho de que todos los grandes premios nacionales en Alemania han sido ganados por escritores nacidos en

Turquía, en Japón, en España, etc., pero que escriben en alemán, o simultáneamente en alemán y japonés u otras combinaciones. Y es exactamente lo mismo. Podríamos hablar de una literatura translingual que se inserta simultáneamente, siguiendo diferentes lógicas, por ejemplo, en el caso de Daniel Alarcón, el peruano...

AC: O Alberto Fuguet...

OE: Sí. Pero para limitarme a ese caso, para dar un ejemplo, Alarcón se inserta escribiendo en inglés en la literatura peruana. Se inserta en la literatura hispanoamericana, latinoamericana, pero se inserta también, por supuesto, en el mundo de las literaturas *latino*⁴, y de las literaturas sin residencia fija. Según la perspectiva que escoges, el resultado es diferente. O sea, es como un cuadro cubista, si lo superpones ese resultado va a ser diferente. Entonces, creo que ese escribir entre mundos, ese escribir entre diferentes áreas, entre diferentes culturas, diferentes lenguas, es un fenómeno ya no individual, por una trayectoria históricamente dada, sino que es un fenómeno masivo, que transforma, por supuesto, las literaturas nacionales. Los premios nacionales se dan ahora también a gente que no ha nacido en ese espacio.

AC: Y esos ya son cambios institucionales, ¿no? Los premios son instituciones nacionales.

OE: Sí, son instituciones nacionales. Pero es interesante, por ejemplo, que todos los premios literarios en Francia, premios nacionales, han sido ganados también – tanto el Goncourt como el Prix de la Academie etc. –, todos los grandes premios franceses han sido ganados también por autores que... No me gusta mucho el concepto de la francofonía en el sentido como lo entienden los franceses, el concepto de la francofonía es un concepto político, más que cultural y artístico. Estoy muy de acuerdo con toda la serie de autoras y autores que han protestado contra esa concepción de la francofonía, que diferencia entre lo francés, los del hexágono, y los que vienen de fuera, los demás. No me gusta ese tipo de reflexión. Pero, de todas formas, lo que me parece interesante es que la situación ha cambiado de forma tal que autores como Jorge Semprún, nacido en España, y que ha publicado la mayor parte de su vida en Francia y en francés, tanto como un Amin Maalouf, como Patrick Chamoiseau, para mencionar el mundo del Caribe, ganan premios nacionales en Francia. A pesar del status muy diferente y de trayectorias muy diferentes que informan sus obras y que también, digamos, las

⁴ Se refiere a las literaturas de escritores bilingües, español-inglés, inmigrantes o descendientes de inmigrantes hispanoamericanos radicados en Estados Unidos.

transforman. Pasan una información dentro de un espacio dado que es vectorial, es decir, que es una información acumulada, almacenada, que transforma prácticamente un espacio dado por los movimientos. En ese sentido, el hexágono francés sigue existiendo, por supuesto. Pero incluso a nivel de los premios literarios nacionales, el efecto es diferente, porque ahora, desde el primer Goncourt dado a una novela de los años 1920, hasta hoy en día, hay una larga trayectoria de transformación de un campo nacional de la literatura.

AC: Hace poco, cuando mencionaste el universo de lengua francesa, yo estaba pensando en cómo insertar tu propuesta de los estudios vectoriales, y además tu preocupación por la convivencia, adentro de una serie de textos que están surgiendo en otras áreas, en otras universidades, otros ambientes. Yo pensaba en especial en dos textos que llamaron mucho la atención en los últimos años, uno es de Todorov, el otro es de Antoine Compagnon, su clase inaugural en el Collège de France. Ambos han publicado textos en los últimos años en defensa de la literatura. Hay una cantidad de textos que han sido producidos, incluso en Brasil, frente a cierta amenaza institucional a las ciencias humanas, una especie de agotamiento de los estudios literarios, su posición periférica contraria a lo que tuvieron en cierto momento dentro de las humanidades. Una cantidad de textos que se proponen entonces a defender el lugar de la literatura. O sea, me parece que más bien defienden el lugar institucional de los estudios literarios que la literatura misma. La mayoría de esos textos tienen un argumento central de que la literatura nos enseña algo, que es un argumento aristotélico, que recupera las nociones de mimesis y catarsis. La lectura más sencilla que podríamos hacer de eso es: yo veo al héroe, yo me transformo por la empatía, yo actúo en el mundo de acuerdo a esa información. O sea, el arte tendría un impacto directo en mi acción sobre el mundo. Yo pensaba entonces que, curiosamente, se recupera ese argumento hoy y pienso que de algún modo él también aparece en los estudios de la convivencia, cuando se dice por ejemplo – lo que es una versión más contemporánea del argumento – que la literatura nos enseña cómo vivir juntos. En su charla en Jalla 2008, en Chile, has dicho que la más grande preocupación que tenemos en este momento en el planeta es cómo vamos a vivir juntos, tantos millones de personas con realidades culturales tan diferentes.

OE: Claro. Para mí el concepto de la convivencia se relaciona con el concepto de vida. Para mí lo vital de la literatura es el desarrollo de un saber, siempre cambiante,

acerca de las formas y normas de vida. No se trata de una realidad dada, para eso se reunieron las disciplinas, la historiografía, la sociología, etc., sino como vivir esa realidad, las posibilidades, las formas y normas de vivir esa realidad. En cuanto a la convivencia, estoy pensando mucho en la convivencia entre los seres humanos, de diferentes idiomas, de diferentes culturas, etc. Pero estoy pensando también en la convivencia de diferentes lógicas. Cómo organizar un pensamiento de forma tal, y una especie de convivencia tal, que permitan convivir diferentes lógicas, manteniendo sus diferencias y en paz. Entonces ¿cuáles podrían ser las enseñanzas, las posibilidades de la literatura, que es el único saber discursivo de que dispone la humanidad y que se ha almacenado y transformado a lo largo de diferentes etapas históricas, de milenios, y desde diferentes latitudes culturales, desde diferentes situaciones históricas, de cuyos contextos ya no sabemos tanto? Y que han sobrevivido. Hay algo fascinante en la literatura, me parece. Son estructuras lingüísticas discursivas extremadamente precarias, en el sentido de muy fácilmente destrozables. Y sin embargo se pueden seguir las historias de la humanidad durante milenios. Y no solamente sobreviven físicamente, sino que tienen un impacto muy fuerte sobre las formas y normas de la vida, incluso milenios después. Transmiten y transforman al mismo tiempo escenificaciones, coreografías de la vida. Y eso más allá de los imperios que han creado las condiciones para que se puedan desarrollar. Eso es una gran parte de la fascinación de las literaturas del mundo, porque ellas nos permiten no solamente tener acceso a una memoria, y esa sería la dimensión aristotélica, la historiografía como un saber que nos informa sobre una situación tal como ha sido. Y, en el sentido aristotélico, en la poética de Aristóteles, el saber de la poesía, de la lírica, del hablar condensado, que nos cuenta cómo es la historia de la vida en la polis (inaudible) y como dice Aristóteles, desde la perspectiva de una sola vida. La paradoja que consiste en el hecho de que a través de la poesía, o podríamos decir literatura, en el sentido de como hoy utilizamos la palabra, se crea una perspectiva muy reducida a partir, por ejemplo, de la experiencia de un ser humano, un solo ser humano, pero para nosotros queda claro que es algo más general. La paradoja es que se reduce la perspectiva, la literatura condensa, y al mismo tiempo algo mucho más generalizado sigue funcionando. Algo más serio, como dice Aristóteles. Eso por un lado, la mirada hacia atrás. Pero hay una mirada hacia adelante también. Una mirada prospectiva, con miras hacia el futuro. Y esa dimensión es tal cual como la de la

memoria en las literaturas del mundo. Como en la epopeya de Gilgamesh, cuando nos habla de los viajes de Gilgamesh y de sus conocimientos, no solamente de microcosmos de la ciudad, sino del macrocosmos del mundo que le ha tocado vivir, y cuando él tiene que reconocer los límites de su propia vida, cuando por fin entiende que es mortal y que va a desaparecer, ahí nace una dimensión de futuro, la noción del futuro. O sea, a través de la mortalidad, a través, digamos, del límite en el tiempo de su propia vida, nace una concepción de una vida futura. ¿Qué voy a hacer con mi vida? ¿Y cómo van a ser las vidas de otros? ¿Y cómo me voy a limitar a mi condición de ser humano, que no tiene acceso a la vida de otros, pero que si está en un continuo intercambio con el mundo, que tiene, digamos, una trascendencia? Pero también con las plantas, con los animales, con las cosas, etc. Entonces esa dimensión prospectiva ha sido durante mucho tiempo olvidada, y contiene, por supuesto, una dimensión política. O sea, una dimensión que, a través de los estudios transareales, a través de los estudios de las literaturas sin residencia fija, nos está diciendo algo sobre lo que vamos a vivir o lo que podríamos vivir, para retomar la fórmula aristotélica. Pero no hacia el pasado sino hacia el futuro. Entonces la vectorización de la literatura no solamente une hacia atrás, o sea, no solo nos cuenta algo sobre una situación histórica dada, como se vivía en la ciudad de Uruk, por ejemplo, en Mesopotamia, sino cómo podemos vivir en un futuro.

AC: ¿Podrías hablar un poquito de la vectorización? Hablaste por ejemplo de la vectorización de emociones.

OE: Sí. Es perfectamente posible analizar las coreografías, por ejemplo, de un personaje dentro de una novela. O analizar las coreografías que dan sentido a un movimiento. El círculo de Cristóbal Colón, que es un círculo hermenéutico perfecto, va a encontrar lo que se ha propuesto. Y ni se da cuenta de que está equivocado. Pero el círculo completo lo tiene que hacer porque, si no, nunca se va a convertir en almirante. O sea que lo que da sentido a su movimiento es el círculo, los 360 grados, para volver y luego convertirse en otro personaje plenipotenciario. O sea, para recuperar lo que quería, tiene que volver. Si se queda en el Caribe, en lo que hoy llamamos Caribe, entonces el viaje en su sentido no tiene sentido. Eso es una vectorización. Otra vectorización puede ser el peregrinaje, sales de un punto y vas hacia otro. Y el sentido de tu viaje, que es también el viaje de la vida, la metafórica, digamos, gana sentido a través de la dirección. Sentido siempre significa las dos cosas, o sea, el movimiento y la

dirección. Cada cultura entonces desarrolla sentidos diferentes, pero a veces muy traducibles. O sea, coreografías que dan sentido a una situación dada. Esas vectorizaciones pueden superponerse, por supuesto. O sea que estos movimientos deben informar perfectamente movimientos de otra índole. Por ejemplo, un peregrinaje a un lugar santo, a Roma, a Jerusalén, a Santiago de Compostela, puede convertirse en un peregrinaje de otro tipo. Estoy pensando en Flora Tristán, *Peregrinaciones de un paria*, que utiliza un concepto de peregrinaje más allá de lo sagrado. O puede ser un peregrinaje el caso de algunos filólogos que quieren ir al mundo de Proust y que se desplazan entonces a un lugar de gran... (inaudible). Cada coreografía entonces almacena, en una cultura dada, toda una serie de sentidos que no desaparecen y que pueden transformarse perfectamente, pero que están ahí. ¿Y cómo son esos movimientos? Los movimientos pueden ser seguidos, continuos, sin interrupciones, pero pueden ser también discontinuos. Pueden ser a través de una sola región, más o menos, como los viajes del Quijote, los desplazamientos del Quijote. O de Ulises, o del *Ulysses* de James Joyce. Son desplazamientos dentro de Dublin que, por supuesto, recurren a las vectorizaciones del mundo homérico para darles otro sentido. Entonces la vectorización es algo fundamental en la literatura. Creo que para entender, por ejemplo, la literatura de viajes del mundo europeo del siglo XVIII, o sea, el famoso viaje alrededor del mundo, hay que ver un círculo que se inscribe en otro círculo, ya de la primera fase de la globalización acelerada. El círculo de Colón se repite de otras formas, ahora en el viaje alrededor del mundo en la segunda fase de globalización, con los protagonistas como James Cook, como Bougainville, Lapérouse, viajeros en esos grandes viajes alrededor del mundo, que tienen otra función. Pero hay una hermenéutica del movimiento que sigue siendo la de la dominación, de la recuperación. Entonces la vectorización parece ser extremadamente importante. Como pueden ser también, por ejemplo, los viajes de objetos. En mi conferencia aquí he hablado de los biombos, pero podríamos hablar también de los viajes de metales de alto valor, como el oro, la plata...

AC: O las especias...

OE: Exacto. O las tierras raras, en este momento. Y que se desplazan. Y puede ser que esos mismos viajes den sentido a una historia de infracciones y a otra historia de incorporaciones. Entonces esas vectorizaciones nunca son gratuitas y contienen una dimensión política evidente, en los dos sentidos de la palabra. Es decir, a nivel de una

política dada, por ejemplo, una política de colonizar, pero también de lo político. No solamente de una política dada, sino de lo político. Representan, por sus mismas coreografías, trucas a veces, puros desplazamientos, como pueden ser las migraciones, como huidas u otros desplazamientos como deportaciones de los esclavos de África a las Américas, etc. Entonces hay toda una serie de vectorizaciones que no desaparecen. Y por supuesto, cuando uno va a Rio de Janeiro, están muy presentes esas vectorizaciones, esos desplazamientos, esos viajes que dan sentido a una historia, que sería inexplicable si nos limitáramos a un espacio dado, considerando únicamente ese espacio. Podríamos hablar de una historia espacial o una historiografía espacial que corta prácticamente la coreografía que da sentido a esa historia. Y no quiero decirlo de una forma anodina. La vectorización es una cosa sumamente feroz y sangrienta, con toda la violencia de la historia. El mismo término de convivencia quiere decir eso también, o sea, no es un concepto del vivir juntos bien, sino también dar cuenta de las fricciones, dar cuenta de conflictos, dar cuenta de catástrofes, dar cuenta de genocidios. Porque todo eso forma parte de las formas de convivencia, lo que estamos viviendo cuando estamos mirando ese mundo, el mundo que nos tocó vivir. Entonces el concepto de convivencia no se limita al lado positivo, digamos, de una convivencia lograda, sin violencia.

AC: Esa idea de convivencia tiene mucho que ver con la noción más contemporánea de comunidad, ¿no?

OE: Sí, claro, pone más el acento en una comunidad vivida que en una sociedad, pero por supuesto la sociedad también forma parte de esa dimensión de lo convivido. Pero creo que ahí, también, importa el punto de vista de la literatura, que por eso mismo sería absolutamente imprescindible para entender, por ejemplo, fenómenos como la globalización. Porque se trata de un saber que no se deja limitar a un terreno dado, para analizar una sociedad dada, para analizar una realidad histórica dada, sino que incluye la dimensión de la sociedad vivida, de la comunidad vivida, de la realidad vivida. Y eso cambia bastante la óptica. Y por eso mismo, creo que todo el *history*, toda la historia a nivel mundial, para no ser terriblemente trunca, debe integrar ese tipo de saber, que nos viene de diferentes lugares, de diferentes culturas. En ese sentido sí, convivencia es un concepto en el que confluyen muchas experiencias vividas y cómo se almacenan esas experiencias vividas. Bueno, la historiografía ha desarrollado también una metodología

propia, en el sentido de *oral history*, por ejemplo, y declaraciones, etc. Pero lo que hace la literatura es no solamente ir hacia atrás, sino también una vectorización hacia adelante, o sea memoria más futuro, que da sentido a determinadas coreografías, a determinadas experiencias vividas, a determinadas proyecciones. ¿Cómo queremos vivir en un futuro, por ejemplo, viviendo una catástrofe? Porque toda catástrofe, lo dice la misma palabra, incluye la estrofa, es decir, el canto de lo que ha acontecido. Y entonces transforma una experiencia, por ejemplo genocida, terrible, en algo que hasta cierto punto es una respuesta del ser humano a lo que acaba de vivir. O lo que ha sabido que otros han vivido. O sea, pone en palabras, condensa en palabras, lo que ha acaecido, como una catástrofe, pero transforma esto en algo que va más allá de esa situación. Y no solamente dando fe o presentando una memoria de lo que ha acontecido – eso sería pobre, importante pero pobre –, sino que lo canta con miras hacia un futuro, quizá un futuro mejor. O sea, saca las conclusiones de una situación. Y ahí, creo que las catástrofes entran en el concepto de la convivencia, una convivencia catastrófica también entre los pueblos que se aniquilan mutuamente, como lo estamos viendo todos los días, que se mutilan y se matan mutuamente. Ahí vemos de qué forma la política, en el sentido estrecho, no tiene respuestas para esa situación, y que necesitamos desarrollar lo político de esa situación. Y la literatura es una fuerza orientadora, que nos permite salir de ese “*sens unique*”, sentido único. De esa calle sin salida. En francés es muy bonito porque dice “*sens unique*”, o sea, de un único sentido, de una única dirección, de una única coreografía.

AC. En inglés sería *blind street*, creo, que también tiene un sentido interesante.

OE. Sí, también. El concepto de *blind* es muy interesante. Y bueno, lo que quiero decir es que en mi propia vida como investigador, hay hasta la fecha dos proyectos macro, y yo creo que todos tienen que ver con la figura del movimiento. Por un lado los estudios transareales, basados en los movimientos entre diferentes aéreas y, por otro lado, las coreografías de la vida, de los saberes sobre el vivir y ese saber sobrevivir. Porque la literatura es un saber sobre el vivir, por supuesto, porque ha sobrevivido. Lo que conocemos de nuestro pasado es algo que ha sobrevivido a nuestro pasado en el sentido de la humanidad, lo que ha sabido sobrevivir a lo largo de los milenios. En ese sentido, son dos proyectos que en un momento determinado crean una especie de, Lezama diría confluencia, yo diría, más bien, configuración, es decir de una

figura, una figuración que va cambiando siempre. Que se informan mutuamente, se articulan mutuamente y se transforman mutuamente. Porque para entender la convivencia, hoy, a nivel planetario, es imprescindible relacionarla a través de los estudios transareales. Y los estudios transareales se quedarían cortos sin integrar, y eso creo que es el gran desafío, el saber de las literaturas del mundo.

AC: Pero esas coreografías siempre han existido, obviamente, desde que hay convivencia, desde que hay gente, lo ejemplos que usas vienen desde Colón o antes. Y sin embargo, parece que ese proyecto no hubiera sido posible sino en la cuarta fase de la globalización. Los dos proyectos que se juntan en uno solo – los estudios transareales y las vectorizaciones –, son proyectos que no habrían sido posibles institucionalmente si no hubiera un cambio de paradigma. Hoy somos testigos de la emergencia de una subjetividad diferente. Hay en todos lados una cantidad de movimientos colectivos que apuntan para nuevas formas de organización más horizontales, la gente hoy se junta de otros modos para hacer cosas, sea para deponer un gobierno o manejar un comercio.

OE: Sí, sí, exacto. O sea que tanto los estudios transareales como los estudios de convivencia son respuestas a una situación estricta dada. Y esa situación se da por la cuarta fase de la globalización acelerada. Y esa aceleración no sigue esas cosas. Incluso quizás ahora estamos ya viviendo una fase de desaceleración.

AC: ¿Por qué desaceleración?

OE: Hay muchos indicios. A nivel económico, está la crisis financiera. Muchos indicios también a nivel de formas de guerra tradicionales, como estamos viendo en estos días. Desaceleración tampoco quiere decir a todos los niveles. Pero este movimiento de aceleración, de la vinculación de informaciones, como se ha alcanzado a finales de los años 80, principios de los 90, esa revolución del espacio en que todo está interconectado, hemos aprendido mucho acerca de los límites de un pensamiento de esa forma. Creo que a nivel de los nuevos nacionalismos, de las nuevas fronteras que se están creando, de políticas de expansiones, políticas de proteccionismo, etc., hay toda una serie de elementos que se van acumulando y que, muy posiblemente, van a limitar, así como fue en las otras fases, también esta cuarta fase de la globalización. No es un proceso continuo, no es un proceso sin límites. Y, al mismo tiempo, como en todas las fases, hacia el final, después de la aceleración o dentro de la misma aceleración, se entrevé el futuro. Es una idea de Humboldt que insiste sobre eso de que, en el

descubrimiento, a lo largo de solamente seis años, la distribución del poder sobre la faz de la tierra ha sido decidida. Solamente seis años, entre 1492 y 1498, se completó esa distribución con toda la creación de límites, como Tordecillas, esa distribución de la violencia por la faz de la tierra. Hacia el final de una fase de aceleración siempre se entrevé algo del futuro. Y la literatura es un sismógrafo para eso. Si analizamos entonces lo que se está escribiendo hoy creo que hay fuertes indicios de esa desaceleración. La literatura nos dice algo acerca de ese futuro. Y creo que lo que es bastante previsible en la quinta fase de la globalización acelerada es que no hay solamente poderes europeos que controlan esa globalización. Como fue con Estados Unidos, en la tercera fase, y con Japón en la cuarta fase, hay otros poderes que influyen fuertemente.

AC: Incluso el poder corporativo.

OE: También, sí, sí. Pero además va a haber, por primera vez, un idioma no europeo que se va a globalizar. Hay fuertes chances de que sea el chino, el mandarín. Y es bastante interesante ver de qué forma, entonces, la literatura pone en tela de juicio eso, no como una profecía, sino como algo que podía suceder así. Para interpretar las palabras de Aristóteles, proyectándonos hacia el futuro y no hacia el pasado. En ese sentido, creo que también los estudios de transaérea tienen que tener en cuenta las configuraciones que presenta la literatura. Has mencionado a Antoine Compagnon, que era un gran discípulo de Roland Barthes, pero que en un momento determinado ha escrito también *Le démon de la théorie, El demonio de la teoría*. Yo no creo que ese demonio de la teoría haya cesado, ni entonces ni ahora, sino que la teoría quizás se esté produciendo con más énfasis y con más fuerza en otras latitudes geográficas y culturales. Y no es únicamente en determinados países donde se ubica ese poder de la teoría, sino que estamos frente a una globalización de las teorías. Tomemos por caso el mundo del Caribe. Este es uno de los focos, o ha sido, por lo menos, uno de los focos de la teoría hoy en día. Creo que empezando con Fernando Ortiz, en 1940, y luego acelerándose durante esa cuarta fase. Y es sumamente interesante tomar en cuenta esas formas nuevas de teoría que vienen de otras latitudes. Y creo que la reacción puede ser que en Europa entonces hay menos teoría, está acabando ese terror de la teoría. *La terreur théorique* como se decía después de Barthes. En ese sentido creo que la literatura no prescinde de la teoría. Está continuamente produciendo teoría, produciendo

y reproduciendo. También hay literaturas que reproducen teorías, pero las transforman al mismo tiempo. Y lo que es muy interesante es ese movimiento de la literatura tratando de experimentar las posibilidades de pensar el futuro, en ese espacio reducido de la condensación verbal, simbólica, semántica, que es la literatura, en ese espacio de experimentación. Y ahí creo que es bastante interesante ver de qué forma la literatura está proyectando ya otra fase después de esta fase de globalización acelerada, hacia un futuro que no sé si vamos a vivir, pero que sí existirá. Y que la literatura o las literaturas del mundo – cuando digo literatura, estoy hablando de literaturas del mundo –, ya están configurando. Y no del punto de vista de una convivencia sin problemas ni fracasos, sino de una convivencia de catástrofes también, pero cantando dentro de la catástrofe.

AC: Muchas gracias.

QUARTA CAPA

OS DUENDES DA NOITE¹

PEDRO LEMEBEL

Tradução: Alejandra Rojas Covaslki
UFFS/ Doutorado PGET/ UFSC

Não é preciso abrir demais os olhos para vê-los, para descobri-los na teia de aranha metálica e desumanizada da urbe, nem sequer é preciso deixar-se levar pelo espírito caridoso do Padre Hurtado, que dedicou sua vida a educá-los e entregar-lhes uma formação católica que os arrancasse do pecado e da noite. Também não são anjos e sim duendes proscritos, meninos e meninas de cinco a quatorze anos que fogem de suas casas, escapando de um pai bêbado, prófugos dos lares para meninos abandonados como o extinto *Ciudad del Niño*, na quadra 18 da *Gran Avenida*, onde agora construíram um shopping, ou o conhecido abrigo *Hogar de Carabineros Niño y Patria*, ali, onde o estuprador foi o padrinho, o carcereiro, o professor, o vigia ou o companheiro de beliche, que ao completar quatorze anos desatou sua sexualidade reprimida amordaçando o pequeno, penetrando-o na indefesa noite de sua errante infância.

O que segue é pão comido, mastigado duramente nas calçadas sujas onde se reúnem em volta do calor de um cigarro. Preferencialmente, nos pontos de ônibus, na subida e descida de passageiros a quem imploram por uma moeda com azulada inocência ou arrebatando a carteira de quem anda desprevenido, desaparecendo engolidos pela sombra cúmplice da cidade. Logo, depois de jogar fora os documentos e desfazer-se da carteira, com o dinheiro subtraído compram caixas de chicletes, chocolates, balinhas de goma e sobem nos ônibus oferecendo esse açucarado comércio. E nesse contínuo sobe e desce perto da porta, se escutam suas vozes roucas de tabaco e de frio sonâmbulo do inverno madrugador. Se escutam seus risos de anõezinhos velhos, acostumados com o humor obsceno da rua, com o sexo marginal no meio fio da calçada e, com apenas doze anos, prostituem seu corpo lisinho nas rótulas, meigamente luxuriosos, oferecendo aos transeuntes uma rosa desabrochando.

Não são anjos, nem seres inocentes que adotam a cidade como uma prolongação do seu vagabundo itinerário. A vida os fez crescer asperamente desde a favela, do

¹ O texto original encontra-se em: LEMEBEL, Pedro. *Los duendes de la noche*. In: *Poco hombre*. Santiago: Ed. Universidad Diego Portales, 2013.

orfanato ou da cadeia juvenil, onde a miséria econômica sujou seus curtos anos. Adictos a todos os vícios, enchem a sacola de cola e cheiram com as narinas melecadas e asfixiadas pelo exílio e a fome. Não são anjos urbanos, também não correspondem à imagem da TV, onde a criança de rua, reabilitada, suplica ajuda para alguma fundação beneficente. A cidade perverteu a doçura que a meninice carrega no olhar e colocou essa sombra malévola que dança em seus olhinhos quando veem uma corrente de ouro balançando ao alcance da mão. A cidade os tornou escravos de sua prostíbula pobreza e explora sua infância desnutrida oferecendo-a aos motoristas que detêm o carro para fazê-los entrar seduzidos pela mixaria de uma chupada infantil. Logo virá a rua novamente e o eterno perambular pela Santiago anoitecida que pirateia sua manca existência.

Com essa biografia de malandro, que azedou seu filhote coração, já não são anjos, já não poderão ser confundidos com querubins, com essas mãos tismadas pela fumaça do crack e as marcas do roubo que arrebatou uma carteira. Mas, mesmo assim, apesar do lamaçal que os cuspiu ao mundo, ainda há um vagalume infante que revoa em seus gestos. Talvez ainda haja uma faísca brincalhona que brilha em suas pupilas quando sobem em algum ônibus e a noite nua os consome em seu obscuro crepitar.

O INFORME RETTIG¹ (Ou recado de amor ao pé do ouvido insubornável da memória)²

PEDRO LEMEBEL

Tradução: Alejandra Rojas Covasliki
UFFS/ Doutorado PGET/ UFSC

Tantos foram os chutes, tanto amor dilacerado pela violência, tantas violações domiciliares. Tantas vezes nos perguntaram por eles, uma e outra vez, como se nos devolvessem a pergunta, fingindo-se de bobos, segurando o riso, como se não soubessem o lugar exato onde os fizeram desaparecer. O lugar onde juraram, pela honra suja da pátria, que nunca revelariam o segredo. Nunca diriam em que lugar da planície, em quais pregas da cordilheira, em que vaivém das verdes ondas extraviaram seus pálidos ossos.

Por isso, depois de tanto sacolejar a dor pelos tribunais militares, ministério de justiça, repartições e guichês de juizados, onde nos diziam: mais uma vez essas velhas vêm com a história dos detidos, dos desaparecidos. Faziam-nos esperar horas a fio despachando-nos com a mesma resposta, a mesma frase: senhora, esqueça, senhora, já chega. Não há nenhuma novidade. Devem estar fora do país, fugiram com outros terroristas. Pergunte no departamento de investigação da polícia, nos consulados, embaixadas, porque aqui é inútil. Que passe o próximo...

Por isso, para que a onda turva da depressão não nos fizesse desertar, foi preciso aprender a sobreviver carregando pela mão nossos Joãos, Marias, Anselmos, Carmens, Luizes e Rosas. Foi preciso segurar suas mãos contraídas e encarar sua frágil carga, caminhando o presente pelo deserto amargo de sua busca. Não poderíamos deixá-los descalços nesse frio, na intempérie, tremendo sob a chuva. Não poderíamos deixá-los sozinhos, tão mortos nessa terra de ninguém, nesse pedregulho baldio, despedaçados sob a terra desse lugar nenhum. Não poderíamos deixá-los detidos, amarrados, sob a lâmina gigante desse céu metálico. Nesse silêncio, nessa hora, nesse minuto infinito

¹ O *Informe Rettig* é o relatório entregue pela *Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, na qual se reconhecem publicamente as violações aos direitos humanos e crimes políticos ocorridos durante a ditadura militar de Pinochet no Chile. Rettig é o sobrenome do jurista que presidiu a comissão. Esse relatório foi parcial e não incluiu vários outros crimes políticos da época.

² O texto original encontra-se em: LEMEBEL, Pedro. *El informe Rettig* (“o recado de amor al oído insubornable de la memoria”). In: *De perlas y cicatrices*. Santiago: LOM Ediciones, 1998.

com as balas queimando. Com suas belas bocas abertas numa pergunta surda, numa pergunta espetada no verdugo que aponta. Não poderíamos deixar esses olhos queridos tão órfãos. Talvez aterrorizados sob a escuridão da venda. Talvez tremendo, como crianças ofuscadas ao entrar pela primeira vez num cinema, tropeçando, procurando uma mão no vazio para segurar-se. Não poderíamos deixá-los ali tão mortos, tão apagados, tão queimados como uma fotografia que evapora no sol. Como um retrato que se faz eterno, lavado pela chuva de sua despedida.

Foi preciso refazer noite após noite seus rostos, suas brincadeiras, seus gestos, seus tiques nervosos, suas raivas, seus risos. Obrigamo-nos a sonhá-los insistentemente, a lembrar uma e outra vez seu jeito de andar, sua forma especial de bater na porta ou de sentar-se cansados quando voltavam da rua, do trabalho, da universidade ou da escola. Obrigamo-nos a sonhá-los, como quem desenha o rosto amado no ar de uma paisagem invisível. Como quem retorna à infância e se esforça por refazer continuamente um quebra-cabeça, um caça-palavras facial desbaratado na última peça pelo golpe estrondoso do tiroteio.

E mesmo assim, apesar do vento frio que entra sem pedir licença pela porta escancaradamente aberta, gostamos de dormir embalados pela tibieza aveludada de sua lembrança. Gostamos de saber que a cada noite os exumaremos desse pântano sem endereço, sem número, sem norte, sem nome. Não poderia ser de outra maneira, não poderíamos viver sem tocar em cada sonho a delicada seda gelada de suas sobranceiras. Jamais poderíamos olhar de frente se deixamos evaporar o perfume ensanguentado de seu hálito.

Por isso, aprendemos a sobreviver dançando a triste dança do Chile com nossos mortos. Os levamos para qualquer lugar como um cálido sol de sombra no coração. Vivem conosco e tornam prateados de lua nossos cabelos rebeldes. Eles são convidados de honra em nossa mesa e conosco riem. E conosco cantam e dançam e comem e assistem TV. E também apontam os culpados quando aparecem na tela da TV falando de anistia e reconciliação.

Nossos mortos estão a cada dia mais vivos, a cada dia mais jovens, mais frescos, como se rejuvenecessem sempre num eco subterrâneo que os canta, numa canção de amor que os renasce, num tremor de abraços e suor de mãos, onde não há como secar a umidade insistente de sua lembrança.