

Anuario brasileiro  
de estudos hispánicos

XVI

**A** **b**  
**e** **h**  
2 0 0 6

---

Anuario brasileño de estudios hispánicos, n.1 - 2006  
Madri, 1990 - n. 22.5cm

1. Cultura hispánica - Periódicos I. Embajada de España en Brasil.  
Consejería de Educación, ed.

CDU 009(460)(058)=60=690(81)(05)  
ISSN 0103-8893

---



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

(C) EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES

**EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN**

NIPO: 651-06-287-2

ISSN: 0103-8893

DOI: 10.4438/2318-163X-CBR-ABEH

Impresión: Prol Gráfica e Editora

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS - 2006

### **CONSEJO DE EDUCACIÓN**

ÁNGEL ALTISENT PEÑAS

*Consejería de Educación de la Embajada de España*

### **DIRECTOR**

Juan Manuel Oliver Cabañes

*Agregado de Educación de la Embajada de España*

### **SECRETARIA DE REDACCIÓN**

María Cíbele González Pellizzari Alonso

*Colegio Miguel de Cervantes*

### **VOCALES**

Adja Balbino de Amorin Barbieri Durão

*UEL - Universidade Estadual de Londrina*

Ana Lucia Esteves dos Santos

*UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais*

Ana María López Ramírez

*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Antonio Roberto Esteves

*UNESP - Universidade Estadual Paulista*

Carmen Sainz Madrazo

*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Elena Esperanza Haz Gómez

*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Elías Serra Martínez  
*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Magdalena María Paramés Gil  
*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Miguel Ángel Valmaseda Regueiro  
*Colegio Miguel de Cervantes*

Pedro Câncio da Silva  
*Centro Universitário Ritter dos Reis*

Pilar Iglesias Aparicio  
*Consejería de Educación de la Embajada de España*

Silvia Cárcamo de Arcuri  
*UFRJ - Universidade Federal de Rio de Janeiro*

Talita de Assis Barreto  
*Asociación de Profesores de Español del Estado de Río de Janeiro*

Vicente Masip Viciano  
*Universidade Federal de Pernambuco*

## NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeh)* publica artículos, reseñas, traducciones e informaciones diversas en español y en portugués. Todos los artículos son revisados y evaluados por un Consejo de Redacción, que decide sobre su aceptación y sobre el volumen en que han de publicarse. El Consejo de Redacción no devolverá los originales recibidos ni mantendrá correspondencia sobre los mismos hasta que se decida cuáles trabajos serán publicados.

Los trabajos que se envíen deben ser originales e inéditos y no deben estar aprobados para su publicación en ningún otro lugar. Los textos se presentarán grabados en archivo informático, preferiblemente en la aplicación “Word” para “Windows”.

Los originales deberán ajustarse a las siguientes normas de presentación:

1. Todo trabajo debe ir precedido de una página en la que se indique el título, el nombre del autor (o de los autores), situación académica e institución a la que pertenece, dirección, teléfono y correo electrónico, así como la fecha de envío.
2. También debe incluir resumen (5 líneas) en la lengua del artículo y un abstract (en inglés), ambos con 5 palabras-clave.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 60.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 10.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos en Times New Roman, 12, a doble espacio (28 líneas por página, 80 caracteres por línea), con un margen mínimo de 4 cm a la izquierda.
5. Las citas breves se han de incluir en el texto entrecomilladas; las citas largas se separan en párrafo destacado.
6. Las palabras que se quieren resaltar por razones de contenido o estilo deben aparecer en cursiva, nunca en negrita o en versales.
7. Las notas deben aparecer a pie de página y a un solo espacio. En las notas no se incluyen referencias bibliográficas completas (estas referencias se ofrecen en una bibliografía final).
8. La fuente de una cita o una referencia se anota entre paréntesis en el cuerpo del texto, señalando el autor (si su nombre no aparece inmediatamente antes), el año de publicación y la página (si fuera el caso). Ejemplos: “como afirma Maravall (1986:138)” o bien “(Maravall, 1986:138)”.
9. Los cuadros, mapas, gráficos y fotografías deben ser originales y ofrecer la mejor calidad posible, escaneados y grabados en archivo con extensión .jpg, .gif o .cdr. Todos ellos deben ir numerados y acompañados de una leyenda que los identifique.
10. Las reseñas deberán incluir un encabezamiento en el que figure el nombre del autor del libro reseñado, el título de la obra, la ciudad de edición, la editorial, el año de publicación y el número de páginas.
11. Las traducciones presentadas deberán venir acompañadas de la correspondiente autorización del autor de la obra original (cuando necesario).
12. Todo autor u obra mencionados en el texto debe aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación:

*Para libros:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, *Título de la obra (en cursiva)*, Número de ed. (en su caso), Ciudad de edición, Editorial.

Ejemplo:

FONSECA DA SILVA, Cecilia, 1995, *Formas y usos del verbo en español. Prácticas de conjugación para lusohablantes*, Madrid, Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil.

*Para artículos:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del artículo” (entre comillas dobles), *Nombre de la revista (en cursiva)*, Número de la revista, pp. (páginas).

Ejemplo:

LOPE BLANCH, J.M., 1994, “La estructura de la cláusula en el habla culta de São Paulo”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, IV, pp. 21-32.

*Para capítulos de libros o comunicaciones en actas de congresos:*

APELLIDO(S) DEL AUTOR, Nombre (o iniciales), Año de la publicación, “Título del capítulo” (entre comillas dobles), en Nombre de editor (ed.) o director (dir.), *Título de la obra (en cursiva)*, Número del volumen (en su caso), Número de edición (en su caso), Ciudad de edición, Editorial, pp. (páginas).

Ejemplo:

GILI GAYA, Samuel, 1953, “La novela picaresca en el siglo XVI”, en G. Díaz Plaja (dir.), *Historia general de las literaturas hispánicas*, vol. III, Barcelona, Barna, pp. 79-101.

Los trabajos serán enviados al siguiente correo electrónico:

**[anuario-abeh@cmc.com.br](mailto:anuario-abeh@cmc.com.br)**

o por correo:

**Colegio Miguel de Cervantes**  
**(Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos)**  
**Av. Jorge João Saad, 905 - Morumbi**  
**CEP 05618-001 - SÃO PAULO - SP - Brasil**

La Consejería de Educación es la propietaria de todos los derechos de edición. Ninguna parte del *Abeh* podrá ser reproducida o almacenada sin el permiso expreso de la Consejería de Educación. Los autores recibirán gratuitamente 25 separatas de su artículo y un ejemplar del volumen en que aparezca. La publicación de artículos en el *Abeh* no será remunerada.

*El Consejo de Redacción*

# ÍNDICE

## ESTUDIOS LITERARIOS

- Memórias do século XX (em torno às lembranças e esquecimentos de Francisco Ayala) ..... 11  
*Antonio R. ESTEVES. Universidade Estadual Paulista – UNESP - Assis*
- José Martí e o sentido da idéia de independência cubana ..... 25  
*Eugênio Rezende de Carvalho. Universidade Federal de Goiás*
- Perspectivas americanas da poética do descobrimento:  
el último crimen de colón (2001), de M. L. Levinas..... 36  
*Gilmei Francisco FLECK. UNOCHAPECÓ - SC*
- Conflicto, Palabra y Silencio. Una lectura de  
Los Ríos Profundos y Vidas Secas ..... 49  
*Ligia Karina Martins de Andrade. Universidade Federal do Amazonas*
- Imagens femininas no romantismo espanhol e brasileiro:  
Espronceda e Álvares de Azevedo ..... 67  
*Maira Angélica Pandolfi. UNESP - Rosana*
- Duas vozes para a literatura brasileira na Espanha:  
Ángel Crespo e Gabino-Alejandro Carriedo ..... 76  
*Ricardo Souza de Carvalho. Universidade Federal de São Carlos*
- El contrapunteo del iberismo valeriano..... 81  
*Rodrigo Vasconcelos Machado. Universidade Federal do Paraná*
- La mujer en el triángulo amoroso ..... 95  
*Romilda Mochiuti. UNICAMP / PUC/SP*

## ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS

- Rutas para la educación continuada de profesores de E/LE ..... 109  
*Dr. Cristiano Silva de Barros – UFMG*  
*Dr<sup>a</sup> Elzimar Goettenauer de Marins Costa – UFMG*  
*Janaina Aguiar – alumna del postgrado - UFMG*  
*Júlia Morena Costa – alumna de la licenciatura – UFMG*  
*Magda Gomes Prates – alumna de la licenciatura – UFMG*
- Gramática y comprensión lectora: una discusión  
a partir de la cuestión de los verbos ..... 125  
*Cristina Vergnano Junger – UERJ*

La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos .....	135
<i>Flávia Zanatta. Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	
La relevancia del vínculo afectivo en el proceso de adquisición del español como segunda lengua en la etapa de educación infantil .....	153
<i>Gemma Oliveras Camprubí. Colegio Español "Miguel de Cervantes"</i>	
Análisis de libros de texto bajo una perspectiva intercultural.....	160
<i>Nilma Nascimento Dominique. Universidad de Alcalá</i>	
Identidade Cultural e Dialeto Misto: A Relevância do Fator «Identidade» para o Desenvolvimento da Mistura de Línguas na Fronteira Brasileiro-Uruguiaia.....	169
<i>Tatiana Ribeiro do Amaral. Universidad Autónoma de Madrid</i>	
RESEÑAS	
Borges, J., 2005, Dom Quixote em cordel, ilustraciones de Jô Oliveira, traducción al español de J. A. Pérez-Montoro, Brasilia, Entrelivros, 44 pp. ....	181
<i>Diego Chozas Ruiz-Belloso</i>	
Real Academia Española, Asociación de las Academias de la Lengua Española. Diccionario Panhispánico de Dudas. Madrid: Santillana, 2005 (XXXV + 848 páginas).....	187
<i>Félix Bugueño Miranda. Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	
Cruz, Maria de Lourdes Otero Brabo, Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español, Málaga, ASELE, 2004, 121 pp.....	191
(Colección Monografías no. 6) <i>Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho.</i> <i>UNESP (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) e UNIP (Câmpus de Assis)</i>	
Bécquer, Gustavo Adolfo, 2005, Leyendas / Lendas Tradução, seleção e estudo introdutório de Antonio R. Esteves, Brasília, Embajada de España, Consejería de Educación, 280 pp. ....	195
<i>Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari.</i> <i>Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis / CNPq</i>	
ELIZALDE, María Isabel; LEPE, María Soledad. Diccionario Ilustrado de la Lengua Española. Santiago de Chile: Zig-Zag, 2004. 495 p. ....	199
<i>Virginia Sita Farias. Universidade Federal do Rio Grande do Sul</i>	



*Estudios Literarios*

A b  
e h  
2 0 0 6

# **Memórias do século XX (Em torno às lembranças e esquecimentos de Francisco Ayala)**

Antonio R. ESTEVES  
Universidade Estadual Paulista – UNESP-Assis

## **RESUMO:**

Francisco Ayala, um dos principais escritores espanhóis do século XX, completa em 2006 seu aniversário de cem anos. O presente trabalho faz uma leitura de seu livro de memórias, *Recuerdos y olvidos* (1988), destacando os pontos mais significativos de suas lembranças, especialmente do longo período de exílio em que ele viveu em vários países americanos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Francisco Ayala (1906); *Recuerdos y olvidos* (1988); memórias do exílio espanhol; América latina nas *Memórias* de Francisco Ayala; Literatura espanhola do século XX.

## **ABSTRACT:**

Francisco Ayala is one of the most important Spanish writers of the 20<sup>th</sup> Century. In 2006 he celebrates his 100<sup>th</sup> birthday. This papers shows the most important elements presented in his book of memoirs called *Recuerdos y olvidos* (1988), especially concerning the long period of exile along which he lived in several Latin-American countries.

**KEYWORDS:** Francisco Ayala (1906); *Recuerdos y olvidos* (1988); Spanish memories from the exile; Latin America in Francisco Ayala's memoirs; Spanish Literature in the XX Century.

## Memórias do século XX (Em torno às lembranças e esquecimentos de Francisco Ayala)

“Sinto-me como um antepassado de mim mesmo”, sintetizou recentemente Francisco Ayala a um jornalista que lhe indagava sobre o segredo de participar da comemoração de seu próprio centenário. Nascido em Granada em 16 de março de 1906, ao escritor espanhol tocou viver os acontecimentos mais significativos de seu século. Advogado de formação, sociólogo de profissão, jornalista, tradutor e professor por necessidade e escritor por opção, teve de abandonar seu país após a derrota dos progressistas na Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Trabalhou na Argentina, no Brasil, em Porto Rico e nos Estados Unidos. Com o fim da ditadura de Franco, já aposentado, regressou definitivamente à Espanha em 1980.

Entre 1982 e 1988, publicou os três volumes em que recolhe suas memórias sob o título de *Recuerdos y olvidos*. Num estilo sintético, às vezes bastante irônico, marca de sua prosa de ficção, o escritor repassa os principais acontecimentos de sua vida e da história cultural espanhola do século XX, da qual participou intensamente. Nesse contexto, o presente trabalho faz uma leitura de seu livro de memórias, destacando os pontos mais significativos de suas lembranças, especialmente do longo período de exílio em que ele viveu em vários países americanos.

Primogênito de uma família de classe média provinciana com numerosa prole, Francisco Ayala viveu em Granada até o início da década de 20, quando os pais, passando por dificuldades financeiras, decidiram fixa-se na capital em busca de melhores condições de vida. Se a situação econômica dos Ayala não se alterou com a mudança, pelo menos para o adolescente Francisco significou o contato com uma vida cultural que a província não teria propiciado, incluindo o ingresso na Universidade.

Embora a década de 20 tenha sido o estertor do regime monárquico espanhol, coincidindo com a ditadura de Miguel Primo de Rivera, no campo cultural foi bastante agitada. Ocorrem significativas mudanças advindas da popularização de meios de comunicação como o rádio ou o cinema. Ao mesmo tempo, chegam ao país as vanguardas artísticas tão em voga nos principais centros europeus. E se não se pode comparar a agitação da capital espanhola a de metrópoles européias como Paris ou Berlim, tampouco se pode desdenhar as rodas culturais que reuniam em seus cafês uma juventude que pretendia manter-se atualizada com relação ao que circulava nos centros de maior prestígio.

Não sem enfrentar dificuldades econômicas, nesse ambiente de efervescência cultural, Francisco Ayala freqüentou a Universidade, graduando-se em Direito em 1929. Escreveu seus primeiros romances ao sabor das vanguardas e debutou na imprensa, publicando em revistas culturais seus primeiros artigos. Conclupública espanhola de tão curta duração. Pela primeira vez na vida, e por pouco tempo, ele estava bem empregado: além de professor na Faculdade de Direito, era assessor no Congresso dos Deputados.

Em 1936 visitou pela primeira vez a América do Sul, incluindo a Argentina, o Chile,

terra de sua esposa, além do Uruguai e do Paraguai. Tratava-se de uma viagem cultural na qual ministrou várias conferências e durante a qual eclodiu a Guerra Civil que o fez regressar à Espanha, às pressas. Durante o conflito, seguiu trabalhando para a República, tendo atuado, inclusive como diplomata em Praga, em 1938.

Com o final da contenda não lhe restou outro caminho senão o exílio, juntamente com meio milhão de espanhóis. Inicialmente na França, onde conseguiu guarida das autoridades cubanas, partiu pouco depois para Havana. Não tendo conseguido trabalho em Cuba, decidiu dirigir-se à Argentina, via Chile (a esposa era chilena), através do canal do Panamá.

Ainda em 1939, depois de complicada tramitação burocrática, conseguiu fixar-se na Argentina, onde permaneceu até 1950, quando se mudou para Porto Rico. A escala seguinte foram os Estados Unidos, a partir de 1956, onde permaneceu até aposentar-se como professor universitário.

Depois de mais de duas décadas de ausência, embora a maior parte de suas obras ainda fosse proibida no país, regressou pela primeira vez à Espanha em 1960, como turista. Devido a seu prestígio internacional, seja como escritor, seja como intelectual e acadêmico e graças aos novos ventos que sopravam no país, as visitas foram sendo cada vez mais freqüentes, seja apenas para passar as férias de verão, seja principalmente para ministrar cursos ou participar de eventos acadêmicos. Finalmente, após o fim da ditadura franquista e já aposentado, Francisco Ayala fixou-se em Madri definitivamente em 1980.

A produção intelectual de Francisco Ayala é vasta, abrangendo várias áreas do conhecimento. Sua obra ficcional, iniciada sob o impacto vanguardista ainda nos anos 20, inclui cerca de uma dezena de títulos entre romances e volumes de narrativas curtas que incluem novelas, contos ou relatos. Suas três obras de ficção mais conhecidas são *La cabeza del cordero* (1949), *Muertes de perro* (1968) e *El fondo del vaso* (1962), às quais o escritor deve seu prestígio como escritor. Como sociólogo publicou mais de duas dezenas de títulos, entre os quais se destacam o clássico *Tratado de sociología* (1947), em dois tomos e *El escritor en la sociedad de masas* (1956), entre outros. Resultado, principalmente, das várias décadas em que exerceu o magistério na área de literatura espanhola e hispano-americana são dezenove títulos de teoria e crítica literárias, como *La estrucutura narrativa y otras experiencias literarias*. No campo de da tradução, atividade que realizou desde os anos vinte como forma de complementação salarial, também há uma lista de dezenas de títulos, tanto na área de sociologia e política quanto obras literárias. Traduziu para a língua espanhola escritores de várias procedências, principalmente da língua alemã, como Thomas Mann ou Rainer Maria Rilke. Para a cultura brasileira merece destaque a tradução que fez das *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antonio de Almeida, publicada na Argentina em 1947.

O reconhecimento de sua literatura, embora tardio, foi amplo. Recebeu os principais prêmios de literatura no âmbito da língua espanhola: o *Premio Nacional de Crítica* (1972); *Premio Nacional de las Letras Españolas* (1988); *Premio Cervantes* (1991) e o *Premio Príncipe de Astúrias* (1998); além de ter sido indicado em várias ocasiões, por diversos organismos, para o *Premio Nobel de Literatura*.

Septuagenário, Francisco Ayala regressou à Espanha e reintegrou-se à vida intelectual do país. Parte desse processo foi a publicação de suas memórias, em três entregas. Em 1982 veio à luz o primeiro tomo de *Recuerdos y olvidos*, com o subtítulo de “*Del*

*Paraíso al destierro*”, onde, a partir da evocação do retorno à sua Granada natal em 1960, desencadeia o relato de suas lembranças que interrompe em 1939, quando embarca para o exílio, no final da Guerra Civil. O segundo tomo aparece em 1983, com o subtítulo de “*El exilio*” e inclui o período de 1939 a 1960. A última entrega aparece em 1988, já em volume único, *Recuerdos y olvidos*, que além de reunir os dois títulos anteriores, inclui uma terceira parte, “*Retornos*”, onde o escritor aborda de forma mais ou menos livre, o período que vai de 1960 à década de oitenta, contemporâneo ao período da escritura (a última data explícita é 1986). Desse modo, duas décadas separam o narrador daqueles eventos do Francisco Ayala que, com voz firme leu o texto que abria a comemoração em grande estilo de seu centenário de nascimento, em sua Granada local, ao lado do primeiro-ministro espanhol, no passado dia 16 de março de 2006.

O volume unificado de *Recuerdos y olvidos*, de 1988, inclui um prólogo do autor, onde explica a fusão das edições anteriores e as adições. Da mesma forma, cada uma das duas primeiras partes conclui com um texto explicativo, em itálico, que faz o devido enlace com a introdução da parte seguinte. Nesses textos explicativos, o narrador mostra-se conhecedor do gênero pelo qual transita: assim explicita a coincidência entre narrador e protagonista de sua própria história, bem como o domínio do momento desde o qual reconstrói sua trajetória.

Já no prólogo (Ayala, 2001: 07) propõe-se a fazer algumas reflexões sobre as particularidades do gênero memorialístico, no qual o conteúdo pretende ser rigorosamente verdadeiro, mas cuja forma procura elaborar essa verdade literariamente de modo criativo, acrescentando e modificando sempre que pode. Mostra-se, assim, consciente de que a distância entre o presente da voz que narra o passado distante vai inevitavelmente reelaborando a experiência através do relato e acaba por construir uma obra imaginária em que aqueles fatos aparecem transubstanciados em ficção poética. É evidente que esse procedimento aparece fortalecido quando a voz narradora pertence a um contumaz ficcionista.

Dessa forma, a monumental torrente narrativa que constituem as quinhentas páginas em letras miúdas de *Recuerdos y olvidos* está armada de modo cíclico. O primeiro tomo, “*Del paraíso al destierro*”, após a breve introdução em que discute o gênero e as causas que o moveram a enfrentar a empreitada, começa com o relato da primeira viagem realizada pelo escritor à sua Granada natal, em 1960, depois de quatro décadas de ausência. O relato desse regresso aos lugares de sua infância serve para introduzir, passadas mais de duas décadas dessa viagem, a infância ali passada. Assim, ao mostrar para esposa (que não conhecia a cidade) os lugares de sua infância, Francisco Ayala aproveita para revisar sua memória. Da mesma forma, o último fragmento de *Recuerdos y olvidos*, conta uma viagem feita à mesma Granada, em 1985, na qual visita uma casa de campo onde costumava passar as férias durante a infância. Agora, praticamente no tempo do relato, naquele breve recorrido em automóvel, ele refazia em seu interior uma viagem muito mais antiga, *in illo tempore*, em coche puxado por mulas, ao som das campainhas e com o alvoroço de vozes passadas, que ecoam na memória. Ao chegar à casa, que passou por poucas mudanças ao longo dessas sete décadas, ele reconhece um quadro na parede e a lenda do santo nele reproduzido.

Feliz com a possibilidade de reencontrar, através do reconhecimento do espaço, o passado, ele procura no jardim as exóticas rosas cárdeas, quase negras, que sua mãe cul-

tivava no jardim de uma casa perdida na infância granadina. Embora tivesse procurado ao longo de quase toda a vida, nos mais diferentes lugares do globo, essa espécie de rosas, nunca mais as tinha encontrado, chegando algumas vezes duvidar de sua existência. O relato termina com a informação de que, nas muitas cartas recebidas de leitores, uma senhora lhe dizia ter em seu jardim, rosas semelhantes àquelas de sua infância.

Desse modo, o Francisco Ayala narrador de suas memórias, que em mais de uma ocasião se refere à sua pouca memória e a falta de hábito em anotar acontecimentos do cotidiano, vai alinhavando de forma exemplar o relato de acontecimentos dos quais participou. O resultado é uma narrativa, bastante concatenada, como num bordado executado com ponto atrás, essa modalidade de trabalho manual em que a agulha penetra no tecido para frente e para trás, avançando e retrocedendo ao mesmo tempo, fazendo a linha cruzar-se sem, no entanto, deixar evidência do movimento realizado pela agulha.

A técnica usada é a justaposição de fragmentos cujo núcleo temático é, via de regra, algum episódio de sua vida. Embora os fatos sejam apresentados em ordem cronológica, as marcações cronológicas aparecem muito pouco, devendo o fluxo temporal ser seguido pelos acontecimentos históricos ou pelos episódios da vida do protagonista. A metáfora utilizada explicita-se no fragmento conclusivo da primeira parte do relato. Sem ordem nem organização os acontecimentos são puxados da memória uns pelos outros, como cerejas ao serem retiradas de um cesto, umas enroscadas às outras. (Ayala, 2001: 237)

É evidente que tanto as recordações, quanto os esquecimentos vão adquirindo sentido. Intelectual e escritor, Ayala acaba privilegiando, para a sorte dos leitores, aspectos da vida cultural dos países em que viveu ou as rodas literárias que frequentou. O público acaba tomando conta da narrativa, ainda que apresentado pelo prisma do individual.

Nesse sentido abrem-se ao longo das cinco centenas de páginas lacunas tão grandes que chegam a incomodar. Uma delas refere-se à família na qual ele cresceu e sobre a qual os dados são parcos: ao longo da primeira parte o leitor tem vagas notícias dos pais, sempre em dificuldades financeiras; dos avós; de alguns tios; e dos vários irmãos, três dos quais acompanharam sua vida durante muitos anos. No entanto, é difícil reconstituir a saga familiar. Por informações dispersas sabemos que os filhos do casal Ayala-García Duarte são nove: Francisco é o mais velho, Ricardo morre ainda bebê em Granada. A mais jovem, Mariluz, nasce já em Madri. A mãe morre em 1934, no mesmo ano em que nasce a filha de Francisco, Nina. Com a eclosão da Guerra Civil, o pai é fuzilado juntamente com Vicente e José Luís, pois vivia em Burgos, área nacionalista, sede do governo de Franco. Rafael também é fuzilado, como desertor das forças nacionalistas, aos dezessete anos de idade. Os dois menores, Enrique e Mariluz são resgatados do território franquista por uma cunhada de Francisco e o acompanham ao exílio, com quem passam a viver. Eduardo é o único que convive com Francisco durante a Guerra, atuando no exército republicano. Mais tarde também emigra para a Argentina. Considerando as desgraças ocorridas na família durante a Guerra, os dados oferecidos são poucos.

Ainda no âmbito familiar, é de notar a pouca atenção que Francisco Ayala dedica a sua esposa: sabemos que se chama Nina Silva Vargas e que é chilena. Seu nome aparece, salvo engano, uma única vez: sua presença é de uma constância vaga ao longo do relato, ao ponto de praticamente desaparecer com o passar do tempo. No último volume, o escritor apresenta-se praticamente só, embora algumas vezes se refira à presença dela. Às

vezes em que é referida, aparece sob designações vagas como “minha esposa” ou “minha mulher”. Referindo-se à filha, “sua mãe”, ou até mesmo no caso da neta, como “sua avó materna”, principalmente nos relatos das viagens familiares. Não se sabe, entretanto, o que ela faz; se exerceu alguma profissão; ou se foi apenas uma simples dona de casa. Ao relatar o ano de 1931, quando se casam, Ayala informa que ela o ajudava nas traduções. Ao tratar da chegada à Argentina, diz que ela foi à frente, já que não tinha problemas para ingressar no país, pois era chilena.

O mesmo não ocorre às outras duas mulheres que marcaram ou marcam a vida do escritor. A primeira delas é sua filha Nina, nascida em Madri em 1934, a quem o pai dedica grande atenção e carinho. Ela estuda nos melhores colégios, destaca-se em sua profissão: torna-se uma importante arquiteta. Casa-se: é claro que não sabemos sequer o nome do genro de don Paco. Em 1966, nasce sua filha Juliet Mallory, a neta que passa a ocupar o centro da vida do velho professor.

Apesar de ser parco em palavras, o sociólogo escritor é rígido nos julgamentos. Traça painéis bastante duros da situação da Espanha, principalmente do período Republicano e da catástrofe da Guerra Civil. Em nenhum momento deixa-se enredar por convicções políticas, dando a impressão de ter sido sempre movido por uma ética humanista localizada acima dos sectarismos ideológicos. Assim consegue manter, da Guerra Civil que destruiu o país ante os olhares apáticos do mundo democrático de então, uma visão bastante objetiva. Descreve com dureza as disputas entre os vários partidos e agrupações políticas ou sindicais que formavam o fragmentado painel que sustentava a Espanha republicana. Da mesma forma procede ao tratar os ambientes culturais que reuniam exilados espanhóis nos países pelos quais passou. As mesmas críticas duras destinadas à ditadura franquista, merecem os governos do general Perón na Argentina, do ditador Trujillo na República Dominicana ou de Salazar em Portugal. Se o totalitarismo italiano era grotesco, o totalitarismo alemão era sinistro, o totalitarismo peronista era ignóbil abjeto. (Ayala, 2001: 350).

Não menos ácida é a imagem de uma França pestilenta do período da Guerra Civil espanhola, em cujo ambiente o visitante já intuía o adesismo de boa parte da população aos alemães ou de uma Alemanha estraçalhada pelas divisões internas em 1930 ou fanatizada pelos nazistas alguns anos mais tarde. Se a crítica aos regimes totalitários de direita é explícita, ao longo do texto também não faltam referências cruas às ditaduras de esquerda como o regime soviético que manteve o leste europeu sufocado sob suas botas. Ao elogiar o pragmatismo político de Luís Muñoz Marín (1898-1980), governante de Porto Rico entre 1949 e 1964, dirá que ele escapou de sucumbir aos dois dogmas políticos pelos quais ainda gravita boa parte das consciências, apesar de terem perdido seu sentido histórico: o nacionalismo e o socialismo. Isso fez com que o governante da ilha escapasse da “socialização da pobreza” sob uma submissão política muito mais dura que qualquer exploração capitalista, deixando nas entrelinhas uma ácida crítica ao regime cubano. (Ayala, 2001: 364).

No entanto, é no traçado áspero dos perfis de boa parte dos intelectuais com os quais conviveu que Ayala marca sua posição de livre pensador. Raramente se deixa enredar pelo pieguismo ao reconstruir o ambiente cultural dos países por onde passou. Não escapam escritores excêntricos ou personalistas como o espanhol Juan Ramón Jiménez (1881-1958) ou os chilenos Gabriela Mistral (1889-1957) e Pablo Neruda (1904-1973), os três

merecedores, em diferentes épocas do Premio Nobel de Literatura e com os quais tocou conviver e dos quais deixa perfis pouco agradáveis.

De outros, como Jorge Luís Borges (1899-1986), por exemplo, normalmente apontado como de trato difícil, Francisco Ayala constrói um retrato terno e suave. Melhor estampados, no entanto, são os inúmeros escritores espanhóis, praticamente todas as mais importantes figuras canonizadas pela literatura espanhola da primeira metade do século XX, seja no exílio, seja na própria Espanha. É evidente que algumas dessas figuras, graças à maior proximidade, são tratadas com maior benevolência. De alguns deles, inclusive, surgem belos e ternos retratos, onde se destacam as qualidades do indivíduo, acentuadas, na maior das vezes, pelas adversidades sofridas durante os horrores da guerra e as agruras do desterro.

Como bem observa Adorno, em *Mínima moralia* (1993: 26), todo intelectual na emigração está prejudicado. No caso de Francisco Ayala, entretanto, não se pode dizer que o ambiente em que viveu durante seu exílio lhe fosse totalmente incompreensível. Tanto na Argentina quanto em Porto Rico, a língua usada era o seu espanhol natal, o que evidentemente facilitava a convivência com os grupos locais. Além do mais, seu prestígio intelectual facilitou se não sua completa integração nessas sociedades, ao menos conseguir trabalhar de maneira mais digna, embora o início na Argentina não tenha sido nada fácil. Há que se considerar, também, que havia um sentimento de solidariedade por parte de setores intelectuais desses países que facilitava quando não a integração e a perda da constante errância, pelo menos uma convivência menos hostil. Associada a isso, havia ainda uma vasta rede de relações solidárias estabelecida entre os próprios exilados ou no interior da grande comunidade de imigrantes espanhóis fixados nesses países antes da contenda que facilitava a integração dos desterrados e o abrandamento do sentimento de desarraigo que eles traziam.

No hiato brasileiro, devido ao bom salário e a presença de um círculo intelectual interessante, não pesaram as diferenças lingüísticas e culturais. O mesmo ocorre com relação aos Estados Unidos, mais tarde. Ali, o fato de circular entre um grupo de republicanos que estabeleceu uma rede de relações atenuou bastante a circunstância de ter de integrar-se a uma sociedade tão diferente da sua. Principalmente, e o escritor chama atenção para esse fato, os bons salários pagos pelas universidades americanas e as excelentes condições de trabalho, permitiram que ele pudesse passar praticamente todas as suas férias na Europa, incluindo a partir de 1960, longas estadas na Espanha. Isso fez com que sua constante errância espanhol pudesse ser atenuada.

Além disso, marcas peculiares do caráter de Francisco Ayala atenuaram as conseqüências negativas dessa errância. Ao comentar a transitoriedade ao longo da vida, ele chama atenção para o fato de que sempre teve consciência da situação provisória do ser humano sobre a terra, procurando, desta forma, não apegar-se a bens materiais. Desde a eclosão da guerra, quando perdeu a casa com tudo o que tinha dentro, incluindo uma grande biblioteca constituída por exemplares autografados de praticamente toda a geração republicana, ele acostumou-se a viver em residências provisórias, deixando para trás, a cada mudança, os livros colecionados, o bem maior de um intelectual. É claro que isso não lhe causou poucos transtornos, já que sequer teve condições de carregar consigo os exemplares de sua própria obra, despendendo várias décadas e não pouco trabalho para reunir sua produção, mais tarde. Esse sentimento de instalação provisória apenas foi supe-



rado com a compra do apartamento de Madri, em 1965, quase três décadas depois de deixar o país apenas com as roupas do corpo.

O fato de começar sempre de novo e com energia, segundo o próprio Francisco Ayala (2001: 439), advém de seu desapego às coisas do passado, fazendo com que pudesse abandonar sem traumas o peso daquilo que com o passar dos dias e dos anos vai-se acumulando. Tal desprendimento fez com que, ao contrário de muitos republicanos exilados, Francisco Ayala não passasse os anos de exílio idealizando uma Espanha que havia ficado para trás nem teve, em consequência, nenhuma decepção com a Espanha que encontrou ao regressar. (Ayala, 2001: 479).

Isso teria facilitado sua reintegração à vida intelectual espanhola do período democrático após a caída do regime franquista, podendo inclusive entender melhor o longo período de transição iniciado já nos anos 60. Ao discutir a questão, chega a ser duro com outros intelectuais do exílio ao afirmar “*en mi exilio no había sufrido la nostalgia de España, y que ni antes ni después me ha afligido nunca ese patriótico dolor que en tantas ilustres almas arranca quejas magnificadas por una espléndida retórica*”. (Ayala, 2001: 479).

Entre 1939 e 1950, o escritor fixou residência na capital argentina, sua primeira escala americana. Devido a suas relações anteriores, não lhe é difícil conseguir trabalho nessa Buenos Aires que abrigava no período a vida cultural mais agitada da América Latina. Ele próprio, discutindo a situação dos exilados espanhóis no país, comenta que devido à prosperidade da economia argentina do período, os exilados encontraram ali oportunidades que não teriam, nem tinham tido, em sua própria terra.

Com exceção de um breve período em que trabalhou na Universidade del Litoral, em Santa Fé, Ayala ganhou seu sustento em Buenos Aires graças a seus escritos. Assinava uma página semanal no caderno literário de *La Nación* e fazia traduções, além de outras atividades eventuais.

Desde a chegada ele procurou se integrar ao meio intelectual local. Não se limitou o a frequentar as tertúlias onde os exilados se reuniam para chorar suas dores, como as do conhecido Café Tortoni, da Avenida de Mayo. Três importantes intelectuais foram fundamentais em sua integração ao ambiente argentino: Eduardo Mallea (1903-1982), Victoria Ocampo (1890-1979) e Jorge Luís Borges (1899-1986). Evidentemente a lista de intelectuais locais com os quais Ayala manteve relações próximas, não apenas nos dez anos que viveu em Buenos Aires, mas ao longo de sua vida, é bastante extensa. Inclui nomes como Ezequiel López Estrada (1895-1964), Julio Cortázar (1914-1984), Enrique Anderson Imbert (1910-2000), Adolfo Bioy Casares (1914-1999), Silvina Ocampo (1903-1994), Oliverio Girondo (1891-1967), Pedro Enríquez Ureña (1884-1946) (dominicano radicado na Argentina), Leopoldo Marechal (1900-1970), Francisco Romero (1891-1962), Ernesto Sábato (1911). Isso para não citar os muitos espanhóis radicados no país, antes e depois da Guerra Civil, como o filólogo Amado Alonso (1896-1952) ou o crítico Guillermo de Torre (1900-1971), cunhado de Borges.

Eduardo Mallea, conhecido escritor argentino, era responsável pelo caderno cultural de *La Nación*, quando Ayala chegou a Buenos Aires e convidou-o para colaborar nesse suplemento, onde ele publicou boa parte de sua obra ensaística, mais tarde organizada em forma de livro.

Victoria Ocampo, a quem Ayala já havia visto alguma vez em Madri nas reuniões da

*Revista de Occidente*, dirigida por Ortega y Gasset, abriu as portas de sua quinta em San Isidro, onde se reunia a fina flor da intelectualidade local e de *Sur*, a revista literária que ela tinha fundado em 1931, baluarte das vanguardas. Ali Ayala publicou vários de seus relatos e teve resenhadas suas principais obras. A amizade com ela durou várias décadas, fazendo com que ele participasse, em 1977, ao lado de vários escritores, da cerimônia em que a intelectual e mecenas mais importante da vanguarda argentina transferiu para a UNESCO a mansão em que durante várias décadas circulou a intelectualidade local.

Além disso, o escritor espanhol dedicou a ela, em várias ocasiões, páginas de reconhecimento. Uma delas é o texto publicado originalmente em Nova Iorque em 1962, durante uma homenagem realizada à fundadora de *Sur*, que aparece como anexo de *Recuerdos y olvidos*. A amizade e o respeito dedicados a Victoria Ocampo durante tantos anos, no entanto, não impedem que ele seja bastante crítico ao apresentar seu perfil nas memórias. Apesar de defini-la como valente defensora das liberdades individuais, não hesita em apontar seu autoritarismo, seu egocentrismo e sua incompreensível mania de “*ponerse en contacto con las celebridades*” (Ayala, 2001: 288).

Também o contato com Borges é duradouro: eles se conhecem durante a primeira visita de Ayala a Buenos Aires em 1936, através de Guillermo de Torre. Esse espanhol, estudioso das vanguardas, era casado com Norah Borges (1901-1998), a artista plástica irmã do escritor e haviam vivido na Espanha nos anos trinta. Não se pode afirmar o que o escritor argentino pensava de seu confrade espanhol, mas a imagem que Ayala passa dele, desde os anos quarenta nem Buenos Aires quando o autor de *Ficciones* ainda não tinha o prestígio que viria a ter mais tarde, é bastante positiva. É com muita ternura, inclusive, que ele relata um dos últimos encontros entre ambos, ocorrido em Buenos Aires, em 1977, por ocasião da cerimônia de transmissão da Villa Ocampo à UNESCO. Nessa ocasião, o escritor argentino, já completamente cego o teria reconhecido por seu sotaque granadino e ambos teriam ficado bom tempo comentando o poema composto por Borges em sua visita ao palácio de Alhambra, na cidade natal de Ayala, cujos versos este sabia de cor.

No período argentino, enfim, Francisco Ayala participou ativamente da vida cultural local. Seja através de suas páginas semanais na imprensa; seja através das traduções de várias obras. Seja pela publicação de suas primeiras obras literárias após a saída da Espanha, já que ali vieram à luz *Los usurpadores* (1949) e *La cabeza del cordero* (1949), suas primeiras obras literárias desde os anos 20 e fundamentais para seu reconhecimento como escritor. Seja pela publicação de nove livros de temas políticos e sociológicos, incluindo o famoso *Manual de sociología* (1947). Seja, enfim, por haver participado da organização de uma revista de bastante prestígio: *Realidad: una revista de ideas*, que circulou durante três anos, entre 1947 e 1949, da qual ele era secretário geral e cujo diretor era o filósofo Francisco Romero. A revista era bimestral e seu objetivo era o debate intelectual. Publicava matérias no âmbito das ciências humanas e foi um importante espaço onde escreveram os mais prestigiosos intelectuais do mundo hispânico da época.

Nesse período, no entanto, há o que ele chama de “parêntese brasileiro”: “*El año de 1945 lo pasé, completo, desde 1º de enero hasta el 31 de diciembre, en Río de Janeiro*” (Ayala, 2001: 308). Convidado por Benedicto Silva (1905-2000) para dar um curso de sociologia no Departamento de Administração do Serviço Público, órgão criado em 1938, com a função de preparar quadros de excelência no serviço público brasileiro, Ayala acei-

tou o desafio. Na antiga capital federal, após passar algum tempo em Santa Teresa, instalou-se em um confortável apartamento em Copacabana, nas proximidades do *Hotel Copacabana*. Como as aulas eram poucas e o salário razoável, restava-lhe tempo suficiente para dedicar-se tanto a projetos pessoais quanto a uma intensa vida intelectual. Nesse período concluiu seu famoso *Manual de sociologia*.

As impressões da cidade e o relato das principais atividades ali desenvolvidas estão registrados em pouco mais de vinte páginas, embora ao longo do volume apareçam referências a esse período de especial bonança. Se bem que o salário fosse bom, tendo as economias desse ano possibilitado um especial incremento em seu nível de vida, o sociólogo-escritor não aceitou a proposta de fixar-se no país. O principal motivo teria sido o baixo nível da educação local: ele prefere retornar a Buenos Aires onde sua filha freqüentaria um colégio inglês, o que não seria possível no Brasil.

No entanto, Ayala reconhece que a estada no Brasil foi uma experiência rica em sua vida. (Ayala, 2001: 323). O primeiro ponto para o qual chama atenção são as impressões sensoriais muito intensas: cores, cheiros, músicas e sabores inesquecíveis. O segundo foi a vida cultural da cidade, à qual ele procurou se integrar, conhecendo de perto os intelectuais mais importantes que por ali circulavam. A lista dos contatos, apesar de não ser muito ampla, inclui os principais nomes da cultura brasileira da época. Marques Rebelo (1907-1973), José Lins do Rego (1901-1957), Aníbal Machado (1884-1964), Érico Veríssimo (1905-1975), Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), Gilberto Freyre (1900-1987), Cecília Meireles (1901-1964) e Manuel Bandeira (1886-1968), são os brasileiros citados. Também há alguns estrangeiros que viviam no Rio naquele momento: a chilena Gabriela Mistral, cônsul de seu país; o argentino Eugenio Julio Iglesias, agregado cultural em sua embaixada; o austríaco naturalizado brasileiro Otto Maria Carpeaux (1900-1978); o francês Georges Bernanos (1888-1948) e o português Teixeira Novais, exilados políticos.

Dentre os brasileiros, quem merece maior destaque é, evidentemente, o poeta Manuel Bandeira, também professor da Universidade, onde Ayala foi convidado a dar um ciclo de conferências sobre literatura. Dessas relações, porém, o escritor espanhol dedica um espaço maior a dois estrangeiros: Gabriela Mistral que naquele ano receberia o Premio Nobel de Literatura e Otto Maria Carpeaux. Com ambos ele partilhava constantes e animadas reuniões, cujo tema variava, mas quase sempre girava em torno à arte e à cultura.

Apesar de todo o respeito que tinha por Gabriela Mistral, a quem já conhecia, tanto de Madri quanto de Lisboa, o perfil que Francisco Ayala traça de Lucila Godoy Alcayaga é bastante duro. Entre outras coisas, fala da qualidade poética duvidosa de sua obra, devendo sua fama mais à promoção pessoal e ativismo político que a qualidades intrínsecas. Nesse sentido, é bastante ilustrativo o episódio da entrevista coletiva por ela oferecida quando recebeu a notícia da outorga do Premio Nobel. Na entrevista ocorrida no saguão do *Hotel Copacabana*, ela se deixa retratar ao lado de uma série de crianças pobres da região, para as quais havia trazido presentes e para as quais nunca antes havia dedicado a mínima atenção.

Ao comentar as atitudes populistas de Gabriela, Ayala aproveita para criticar, ainda com maior veemência, seu compatriota Pablo Neruda (1904-1973), comunista notório, que também visitou o Rio de Janeiro naquele ano. Neruda era “*de veras una gran poeta*” (Ayala, 2001: 317), embora fosse um político ambicioso que em mais de uma ocasião não hesitou em colocar a poesia a serviço de seus objetivos políticos. E narra um curio-

so episódio para ilustrar essa atuação. Estando no Rio de Janeiro, foi procurado por uma revista francesa para uma matéria. O autor de *Canto general* recolhe, então, da rua, para o ensaio fotográfico, dois mendigos, um negro e um loiro, aos quais indenizou com polpuda esmola, dispensando em seguida “*a los comparsas de aquella escena conmovedora en que fraternizaban las razas y los pobres del mundo bajo el ala de la poesia*”. (Ayala, 2001: 317).

Como sociólogo sensível, chama atenção de Ayala em nosso país a mistura de povos e culturas, na qual não vê manifestações de racismo, embora não negue as tensões sociais. Ele chega mesmo a afirmar que o pretendido *melting pot* dos Estados Unidos ocorre verdadeiramente aqui e não lá. Pelo pouco tempo que permaneceu no país, circunscrevendo sua visita apenas à capital e por ser amigo explícito de Gilberto Freyre, é evidente que Ayala não estivesse preocupado em analisar de modo diferente as relações raciais do país em 1945, embora fosse bastante atento e crítico com relação às injustiças sociais.

Como não poderia deixar de ser, o carnaval, também chama atenção do sociólogo-escritor, embora, também aqui fique preso à estereotipada visão de forasteiro. Não deixa de causar graça o relato da experiência pouco agradável, para um homem tímido e recatado que ele era, ver-se arrastado, agarrado a Gabriela Mistral, por um cordão carnavalesco puxado por uma bailarina seminua pelas ruas centrais do Rio de Janeiro. A bailarina não era outra senão a célebre Eros Volússia (1914-2004), filha de Rodolfo Machado (1885-1923) e da poeta Gilka Machado (1893-1980), que tinha sido capa da revista norte-americana *Life* em 1941, dona de um estilo particular de dança e que rivalizou com Carmen Miranda por aqueles anos.

A cultura brasileira, no entanto, causa boa impressão no escritor que, à sua maneira, acaba se apaixonando pelo país e por sua gente. As imagens que lhe ficaram do país e que aparecem em suas memórias são positivas. Seu contato com a literatura brasileira também foi positivo, fato que pode ser constatado em, pelo menos, duas atitudes.

Ao regressar a Buenos Aires dedica-se a traduzir ao espanhol as *Memórias de um sargento de Milícias*, ali publicadas em 1947. Dois anos mais tarde, no dia 28 de outubro de 1949, Ayala profere uma conferência a convite da *Asociación Cultural Estudiantil Brasil-Argentina*, na Universidad Nacional de Rosário, sobre o romance brasileiro do século XIX. Um resumo dessa conferência foi divulgado em forma mimeografada pelos *Cursos libres de portugués y estudios brasileños* daquela universidade e não consta da recopilação da obra ensaística do escritor.

Trata-se de um texto curto, menos de dez páginas, no qual ele traça um panorama do romance brasileiro do século XIX. Bem atinado com seu tempo, não chama atenção para as obras de José de Alencar (1829-1877), cujo *Guarani* seria, para ele, louvável pela paisagem luxuriosa, mas cuja originalidade é relativa. (Ayala, 1949: 05). No mesmo nível de *O guarani* ele situa o *Inocência* de Taunay (1843-1899).

Acima deles, evidentemente, estão as *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, que ele acabara de traduzir ao espanhol. É provável que ele conhecesse do período em que viveu no Brasil, as célebres notas de 1941, em que Mário de Andrade (1893-1945) aponta nas *Memórias* certa marca picaresca. Ou se não, pelo olhar crítico de leitor espanhol acostumado com aquelas leituras, observa ali a presença do picaresco, talvez seguindo mais diretamente os passos de Lesage (1668-1747), em seu *Gil Blas de Santillana* que as matrizes clássicas espanholas. Entretanto, ressalta o fato de que no

romance de Almeida não estão presentes nem o toque moralizador nem certo humor negro, comuns àquele gênero. (Ayala, 1949: 07). Ayala faz uma análise mais detalhada do livro de Almeida em “*Un novelista impar*”, texto publicado em seu volume de seus ensaios literários completos (Ayala, 1972: 1107-1118). Embora no texto não apareça essa informação, é provável que se trate da introdução por ele escrita para sua tradução das *Memórias* de 1947, já que não tivemos oportunidade de consultar essa publicação. As idéias sobre a picaresca que ali aparecem certamente são anteriores ao detalhado ensaio sobre esse gênero narrativo (Ayala, 1972: 731-829), talvez escrito na década dos sessenta.

No resumo da conferência de Rosário de 1949, há algumas informações que parecem ter sido retiradas desse capítulo sobre as *Memórias*. A mais interessante parece vir do célebre ensaio de José Veríssimo (1857-1916), de 1894, em que o crítico brasileiro aponta o livro de Almeida como “realismo antecipado”. (Ayala, 1949 e 1972; Veríssimo, 1978). Em todo caso, em um artigo publicado em 1956, Manuel Bandeira (1958: 485) comenta a tradução feita pelo escritor espanhol, chamando atenção para o fato de ele ter reconhecido no romance uma obra-prima.

O grande autor da narrativa brasileira do século XIX para Ayala é, como não poderia deixar de ser, Machado de Assis (1839-1908). O breve ensaio sobre o romance brasileiro do século XIX conclui apontando para uma obra que um bom conhecedor da literatura argentina não poderia deixar de mencionar: *Os sertões*, de Euclides da Cunha (1866-1909), obra monumental que para ele inicia o romance moderno no Brasil (Ayala, 1949: 10).

Outra figura brasileira passará pelas lembranças do escritor espanhol. Trata-se do polêmico Francisco de Assis Chateaubriand Bandeira de Melo (1892-1968), dono dos *Diários Associados*, além de responsável pela introdução da televisão no país, com a TV Tupi. A fama do magnata das comunicações brasileiras, poderoso principalmente graças a suas relações com Getúlio Vargas, era conhecida de Ayala desde 1945. A oportunidade de conhecê-lo pessoalmente, entretanto, apresentou-se mais tarde, no período em que já vivia em Porto Rico.

Um belo dia ali desembarcou a comitiva de Chateaubriand, “*uno de esos hombres extraordinários que, con rara inteligência natural y no demasiados escrúpulos, logran levantar de la nada una enorme fortuna*” (Ayala, 2001: 369), e o governador Muñoz Marín recorreu, então, a seus préstimos como intérprete para tentar desvendar a finalidade de tão exótica visita. Entre confusos banquetes e reuniões embaraçosas, durante uma das quais o brasileiro havia presenteado o governador com uma pequena barra de ouro, os verdadeiros objetivos da visita acabam ficando mais turvos. “[.] *jamás supe, ni al parecer supo nadie, la finalidad de su visita a Puerto Rico*” (Ayala, 2001: 371), concluí o intérprete *ad hoc* que, no entanto, não perde oportunidade para pintar o magnata brasileiro com as cores ferozes dedicadas àqueles com cujos princípios ele não comungava.

Crítico feroz dos regimes autoritários e ditadores de plantão, chama atenção, no entanto, que Ayala não dedique uma palavra sequer ao longo de suas memórias ao regime de Vargas, equivalente brasileiro de tais sistemas, apesar de ter vivido no país no último ano do Estado Novo. Talvez por coerência, em respeito ao fato de ter trabalhado para esse regime, muito bem remunerado, como ele mesmo afirma, prefira relegar a ditadura brasileira a um significativo silêncio.

Embora o ano de 1945 tenha sido um ano duro para a humanidade, com o fim do dramático conflito que deixou o mundo estilhaçado, conclui-se um capítulo feroz e abre-se

a possibilidade de uma nova era, conforme todos acreditaram naquele momento. Até mesmo para o cético Francisco Ayala, pode-se dizer. Distante do centro dos acontecimentos, a poucos metros da praia de Copacabana, aonde se dirigia todas as manhãs para acompanhar a filha ainda criança, esse período realmente foi para o escritor espanhol uma espécie de parêntese em sua atribulada vida de exilado.

Não querendo renovar o contrato de trabalho, decidiu voltar à Argentina. No entanto, se graças à poupança feita no Brasil, a vida seria materialmente mais fácil em Buenos Aires, politicamente o país se encaminhava para uma forma de governo autoritária com a qual, evidentemente, o escritor espanhol e a maior parte da intelectualidade do país, entre os quais circulava, não podiam comungar.

Em 1950, Francisco Ayala arruma novamente as malas, desta vez rumo a Porto Rico, sempre em busca de uma paz e uma concórdia cada vez mais difícil de se encontrar. Apesar de serem os anos da Guerra Fria e da Guerra da Coréia, o fato de estar numa ilha onde se falava espanhol, e com uma natureza parecida à do Brasil, aquele período também representou um momento de tranqüilidade em sua atribulada vida de desterrado. Ali trabalhou na Universidade local, dando aulas de sociologia, organizando a editora universitária e publicando uma revista a pedido do Reitor Jaime Benítez (1908-2001). A revista *La torre*, que seguia os mesmos princípios de *Realidad*, acabaria sendo um dos pontos altos da universidade graças a seu alto nível de discussão.

Em Porto Rico, Ayala coincidiu com seu conterrâneo Juan Ramón Jiménez, famoso por suas excentricidades, com quem teve uma série de desencontros. Daí porque o retrato que ele compõe do Premio Nobel de Literatura de 1956 não é dos mais positivos, apontando uma série de detalhes que ajudam a compor a personalidade peculiar do poeta de Moguer.

Porto Rico, no entanto, não representou para Francisco Ayala apenas a oportunidade de ingressar no sistema universitário bem remunerado dos Estados Unidos, proporcionando-lhe um conforto econômico que praticamente não tinha tido até então, nem mesmo nos tempo da República espanhola. Pôde, então, além de manter sua filha numa universidade em Nova Iorque, realizar sua primeira visita à Europa, em 1951, que evidentemente não incluiria a Espanha. O mais importante, porém, foi ter tido mais tempo para a literatura. Ele reconhece que deve à Ilha do Caribe, em cujo meio intelectual se integrou perfeitamente, a inspiração para duas obras de ficção: *Historia de macacos* (1954) e *Muertes de perro* (1958), além de cinco livros de ensaios.

O objetivo de Ayala era integrar-se a uma universidade norte-americana e no período em que esteve em Porto Rico trabalhou como convidado uma temporada na Universidade de Princeton, dando aulas de literatura, pela primeira vez em sua vida. A rede de relações entre os exilados que ocupavam cátedras de literatura espanhola nas universidades norte-americanas era consistente e Francisco Ayala vinha consolidando seu prestígio como escritor. Isso o levou, em 1956, a se fixar definitivamente nos Estados Unidos, inicialmente como professor visitante na Universidade de New Jersey, em Rutgers. Menos de um ano depois, a convite do filósofo espanhol José Ferrater Mora (1912-1991), ele era contratado como professor definitivo no Bryn Mawr College, na Pensilvania, versão feminina da *Ivy League*, as mais célebres universidades norte-americanas. Estabeleceu residência, então, na cidade de Nova Iorque.

Em 1960, Ayala retorna à Espanha pela primeira vez desde 1939 e têm início o longo processo de reinserção que só se completaria com sua mudança definitiva, cinco anos depois



da morte de Franco e do fim da ditadura, quando já estava aposentado. Mesmo porque, embora nos anos 60 o regime franquista já não tivesse a truculência da década anterior, as obras de Francisco Ayala continuavam proibidas no país. *Muertes de perro* só saiu em 1968 e *La cabeza del cordero*, último livro a sair em seu país natal, só foi publicado em 1972.

É interessante observar que praticamente coincidem seu ingresso no sistema universitário norte-americano e a reaproximação com seu país. Nos Estados Unidos, o ambiente pelo qual Ayala circulou foi o mundo universitário dos estudos hispânicos, no qual predominavam por essa época os espanhóis. Embora sua filha Nina tenha realizado sua carreira universitária no país, integrando-se completamente, tendo, inclusive se casado com um norte-americano, dando-lhe, em 1966, uma neta norte-americana, Ayala nunca se integrou plenamente a essa sociedade, diferentemente do que havia ocorrido nos países hispano-americanos nos quais havia vivido antes. Ao contrário do período argentino e mesmo do hiato brasileiro, no período norte-americano ficou mais evidente sua não vinculação com a cultura local, dando início a um movimento em direção à pátria abandonada, à qual acaba regressando definitivamente. E pode-se dizer que o passo definitivo no processo de re-inserção à Espanha se produz com a publicação das memórias. Ao contrário das décadas de quarenta a sessenta, quando seus leitores localizavam-se especialmente na América hispânica, a partir dos anos 70, eles se movem para a Espanha, principalmente após o período de transição democrática.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor W., 1993, *Mínima moralía*. Reflexões a partir da vida danificada, Trad. Luiz E. Bica, 2.ed., São Paulo, Ática.

ANDRADE, Mário de, 1978, “Introdução”, In ALMEIDA, Manuel A. *Memórias de um sargento de milícias*, Ed. crítica de Cecília Lara, Rio de Janeiro, LTC, p. 303-315.

AYALA, Francisco, 1972, *Los ensayos*. Teoría y crítica literária, Prólogo Helio Carpintero, Madrid, Aguilar.

AYALA, Francisco, 1978, *El jardín de las delicias*. El tiempo y yo, Prólogo de Carolyn Richmond, Madrid, Espasa-Calpe.

AYALA, Francisco, 1949, *La novela brasileña en el siglo XIX*, Rosario, Cursos libres de portugués y estudios brasileños. [Mimeo].

AYALA, Francisco, 2001, *Recuerdos y olvidos*, Madrid, Alianza.

BANDEIRA, Manuel, 1958, *Poesia e prosa*. Volume II. Prosa, Rio de Janeiro, José Aguilar.

CARPEAUX, Otto M., 2005, *Ensaio reunidos 1946-1971*, Rio de Janeiro, UniverCidade; Topbooks, vol II.

VARIOS, 1977, *Cuadernos hispanoamericanos*, n. 329-330, Madrid, nov.-dic. (Dedicado a Francisco Ayala)

VERÍSSIMO, José, 1978, “Um velho romance brasileiro”, In ALMEIDA, Manuel A., *Memórias de um sargento de milícias*, Ed. Crítica de Cecília Lara, Rio de Janeiro, LTC.

## “José Martí e o sentido da idéia de independência cubana”.

Eugênio Rezende de Carvalho  
Universidade Federal de Goiás

### RESUMO:

O presente trabalho explora o sentido e alcance da *idéia de independência* do cubano José Martí (1853-1895) e busca analisar como tal idéia, ao extrapolar o caso concreto de Cuba, vai além da mera luta contra o colonialismo espanhol, evoluindo em direção a uma *independência hispano-americana* frente a um novo tipo de colonialismo que ameaçava o continente no final do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE: José Martí - Cuba - Independência cubana - Colonialismo - Neocolonialismo.

### ABSTRACT:

The present paper explores the meaning and scope of the idea of independence defended by José Martí (1853-1895). This paper intends to analyze how Martí's concept of independence incorporates new ingredients that go beyond a simple attempt to free Cuba from Spanish colonialism: a proposal towards a Hispano-American independence in opposition to a new type of colonialism which was threatening the Latin American continent at the end of nineteenth century.

KEY WORDS: José Martí - Cuba - Cuban independence - Colonialism - Neocolonialism.



## “José Martí e o sentido da idéia de independência cubana”.

“La manera de celebrar la independencia no es, a mi juicio, engañarse sobre su significación, sino completarla”.

José Martí

O ano de 1898 marca o fim da Guerra de Independência cubana iniciada em 1895. Derrotada na Guerra com os Estados Unidos, a Espanha renunciava, pelo Tratado de Paris celebrado em dezembro de 1898, às suas últimas possessões coloniais no continente americano: Cuba e Porto Rico. Um fim, para muitos revolucionários cubanos, trágico e melancólico, sobretudo quando se considera a intervenção dos Estados Unidos nos momentos finais da Guerra e a tutela imposta por esta grande potência imperial norte-americana à Cuba recém liberada do jugo espanhol. Como é próprio das efemérides, é praxe apresentar e refletir sobre os sentidos e significados desse fato que marcou profundamente a história de Cuba e, por que não dizer, da América Latina em seu conjunto. Pretendemos aqui explorar o sentido e alcance da *idéia de independência* pregada por aquele que, precisamente pelas suas idéias e ações independentistas e anti-colonialistas, é considerado o prócer e símbolo maior da independência cubana: José Julián Martí y Pérez (1853-1895).

Entre os estudiosos da vida e da obra de Martí, é quase um consenso de que o fio condutor de suas idéias políticas é o *independentismo*, ainda que o termo seja analisado e interpretado sob diferentes ângulos. José Martí foi, sem dúvida, um independentista. Pregou, lutou e morreu na luta pela emancipação política de Cuba. Entretanto, a historiografia cubana nos apresenta uma significativa e influente corrente de pensamento independentista ao longo do século XIX, com raízes anteriores a Martí. Essa corrente de pensamento teve seu grande momento com a primeira guerra de independência de Cuba, a chamada Guerra dos Dez Anos (1868-1878). Tal corrente assumia uma perspectiva restrita e limitada se comparada com a idéia independentista martiana; ao contrário desta última, aquela idéia de independência se esgotava em si mesma, não indo além do projeto da separação de Cuba da metrópole espanhola. Veremos adiante como em Martí tal conceito incorpora novos ingredientes. Daí ser oportuno explorarmos o vínculo de Martí com o *independentismo*<sup>1</sup>. Não é preciso grande esforço e um conhecimento profundo da obra martiana para se constatar suas pretensões de transformar Cuba em uma nação soberana e independente. Afinal, ele dedicou boa parte de sua vida à esta obra. O problema é que não era somente este seu propósito, ou seja, o risco que queremos alertar consiste na generalidade - de pouco valor - de chamar Martí de independentista, já que ele propôs

muito mais do que o termo pode sugerir. Em seu projeto político para Cuba, a independência era - para Martí - o passo inicial e talvez não o mais significativo em longo prazo. (Pablo Rodríguez, 1972: 177) Mas em que consistia na realidade esse “algo mais” presente na idéia independentista de Martí? Nesse momento, retomaremos e avançaremos em algumas de nossas reflexões já expostas em um estudo anterior<sup>2</sup>.

## A INFLUÊNCIA DOS EUA SOBRE O INDEPENDENTISMO MARTIANO

Passados já cerca de dez anos de exílio nos Estados Unidos<sup>3</sup>, José Martí havia adquirido plena consciência do que representava aquela nação para a América e para o mundo neste final de século XIX. O rápido desenvolvimento que começava a apresentar esse país norte-americano e o seu modelo político-institucional despertava grande atenção e admiração de muitos representantes dos meios intelectuais e políticos das outras nações da América. Num momento em que nesta América predominava a idéia de que o colonialismo teria sido responsável por quase todos os problemas que enfrentavam as novas repúblicas, como a falta de desenvolvimento, a falta de democracia, de liberdade etc., os Estados Unidos se apresentavam como aquela jovem nação que, após mais de um século de conquista da sua independência frente à Inglaterra, conseguia enfim trilhar com sucesso um caminho próprio, à margem da Europa. Era inescapável a tentação de considerar que as demais nações do continente também poderiam lograr tal façanha. O alegado caráter democrático de suas instituições, de sua constituição, o espírito empreendedor de seu povo, a manutenção de um regime de liberdades lhe conferiam o *status* de mais novo modelo de *civilização e progresso*, ao lado dos modelos franceses e ingleses. Era bastante difícil, para qualquer membro da intelectualidade da época, escapar a essa análise. José Martí, inclusive, não ficará imune a tal influência. Quando chega a Nova York, pela primeira vez, em 1880, faz questão de ressaltar sua admiração pelo que ele considerou “*casa de la libertad*”. Declarou admirar o fundamento democrático de suas instituições e a pujança daquela sociedade.

Mas, com o passar dos anos, percebe-se em seus escritos uma clara evolução de seu juízo acerca do panorama político e social daquele país. Dizia Martí: “*Yo he vivido en el monstruo y le conozco las entrañas*”. Embora monstro aqui não signifique exclusivamente perversidade, como bem ponderou Medardo Vitier (1954: 58), podendo expressar também uma enormidade quantitativa, talvez para Martí tenha significado ambas as coisas. Embora manifeste opiniões tanto favoráveis quanto desfavoráveis sobre inúmeros aspectos da vida social dos Estados Unidos, no geral percebe-se claramente uma radicalização de sua opinião em relação aos valores daquela nação, uma opinião cada vez mais negativa. Na medida em que se aprofunda no conhecimento de suas entranhas, percebe que vai havendo um distanciamento cada vez maior entre a realidade social estadunidense e aque-

<sup>1</sup> A esse respeito são bastante pertinentes as observações apontadas pelo historiador cubano Pedro Pablo Rodríguez em seus estudos sobre as idéias políticas de José Martí (Pablo Rodríguez, 1972).

<sup>2</sup> CARVALHO, Eugênio Rezende de. O Projeto Utopico da Nuestra América de José Martí. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.

<sup>3</sup> Após passar boa parte do ano de 1880 nos Estados Unidos, Martí se dirigiu à Venezuela (Caracas) no início de 1881, onde viveu por pouco mais de seis meses, regressando aos Estados Unidos, onde viveria até 1895, ano de sua morte.

les ideais fundamentados na sua constituição. Considera que os governos estariam traindo esses ideais democráticos. Percebe aos poucos algumas degenerescências no seio dessa sociedade: desigualdades sociais, discriminação racial, bem como a sua forma de Estado, o caráter monopolista e protecionista de sua economia, que irá entrar em confronto inevitável com os interesses e com a soberania das demais nações do continente americano.

A primeira conclusão a que chega é que não se podia considerar o continente americano como um bloco monolítico, homogêneo. Uma realidade dual havia se firmado e cristalizado por razões de ordem histórica. Em um discurso de 1889, conhecido como *Madre América*, Martí afirma:

*Y ¿cómo no recordar, para gloria de los que han sabido vencer a pesar de ellos, los orígenes confusos, y manchados de sangre, de nuestra América (...)? Del arado nació la América del Norte, y la Española, del perro de presa.* (VI, 136)

Embora possa parecer um tanto quanto “ordeira” esta imagem do arado da América do Norte, o que Martí buscava colocar em relevo era a existência de duas realidades diferentes que apresentavam duas evoluções históricas distintas. Nesse discurso, ele buscava estabelecer e resgatar tais diferenças de ordem histórica. Embora, como abordaremos adiante, não seja esta circunstância histórica o único fator de demarcação dos dois fatores continentais. Tal evolução no pensamento de Martí significava um passo importante na tomada de consciência da especificidade do que ele denominou *Nuestra América*. A experiência desses anos de exílio em terras norte-americanas possibilitaram um desenvolvimento de seu pensamento, uma evolução e aprimoramento desse conceito, a partir da compreensão, já em 1894, de que

*En América hay dos pueblos, y no más que dos, de alma muy diversa por los orígenes, antecedentes y costumbres, y sólo semejantes en la identidad fundamental humana.* (Martí: VIII, 35)

É importante observar que Martí já fala, agora, de uma diversidade não só de origens e antecedentes, mas de “costumes”. Compreendia que a América Espanhola era algo distinto, específico, diferente dos mundos europeu e estadunidense. Para compreender o verdadeiro sentido da *Nuestra América* havia que levar em conta, portanto, essas “diferenças de origens, métodos e interesses entre os dois fatores continentais”.

Ao lado de outras denominações - como “*Hispanoamérica*”, “*América del Sur*” e outras - durante muito tempo Martí empregou simplesmente “*América*” para se referir à região da América Espanhola. Em seus textos, a partir principalmente de 1889, percebe-se, no entanto, uma intensificação sutil do emprego do pronome *nuestra*, precedendo América, para se referir a essa mesma região. Isso representa nada mais que a demonstração do seu esforço de diferenciação de duas realidades presentes no continente ameri-

<sup>4</sup> Já em 1881, quando regressa a Nova York, oriundo de Caracas, inicia de imediato sua ação de denúncia e crítica de alguns aspectos da vida estadunidense, principalmente por meio das denominadas “*Cartas de Nueva York*”, escritas para inúmeras publicações, tais como *La Opinión Nacional*, de Caracas, *La Republica*, de Honduras, *La Nación*, de Buenos Aires, e *El Partido Liberal*, do México.

<sup>5</sup> É interessante observar que José Martí não chega a questionar em nenhum momento a base constitucional dos Estados Unidos.

cano. A afirmação do pronome *nuestra* representava a busca de uma personalidade própria, a consciência de uma especificidade. Mas representava também a distinção, a diferenciação em relação a uma outra América, que não a *nuestra*. Se nos aportássemos a uma definição geográfica, poderíamos dizer que essa *otra* América seria aquela porção do continente que não estivesse entre o limite demarcado por Martí, qual seja, entre o Rio Bravo e o Estreito de Magalhães. No entanto, a diferenciação não se restringia a essas bases puramente geográficas. Mais do que propriamente pelos Estados Unidos em si, essa *otra* América era representada mais pela sua política, pelos seus interesses e propósitos ameaçadores, que não permitiam uma unidade e identidade em nível continental, e mais, que comprometiam a própria existência dessa América *nuestra*, enquanto uma unidade pautada em uma autonomia política e cultural.

Assim, entre todos os perigos que ameaçavam a América Espanhola, Martí elegerá este, que considerará como a ameaça maior, a ameaça externa: *el tigre de afuera*:

*...otro peligro curre, acaso, nuestra América, que no le viene de sí, sino de la diferencia de orígenes, métodos e intereses entre los dos factores continentales, y es la hora próxima en que se le acerque, demandando relaciones íntimas, un pueblo emprendedor y pujante que la desconoce y la desdeña.* (Martí: VI, 21)

Cabe ressaltar que Martí terá consciência, mais tarde, e o declarará por várias vezes, de que a cobiça não era um problema de mero desconhecimento da *Nuestra América*, por parte dos Estados Unidos da América do Norte. Sabia já muito bem da “grandeza de destino” daquela nação vizinha.

Os anos de 1889 a 1891 serão decisivos nessa tomada de consciência de Martí acerca do real perigo que representava a política desse país do norte da América. Foram os anos em que ocorreram em Washington as duas Conferências Internacionais Americanas, convocadas pelos Estados Unidos. Sobre a primeira delas, assim Martí se expressou:

*Fue aquel invierno de angustia, en que por ignorancia, o por fe fanática, o por miedo, o por cortesía, se reunieron en Washington, bajo el águila temible, los pueblos hispanoamericanos.* (VI, 143)

Os debates travados em ambos os eventos iriam deixar claro os reais interesses e ambições do vizinho do norte sobre o continente americano. Iriam deixar claro quais as bases dessas relações íntimas reivindicadas por esse povo empreendedor e pujante. O próprio Martí sintetizou assim seu ceticismo e sua preocupação com o significado deste convite dos Estados Unidos às demais nações da América:

<sup>6</sup> Discurso pronunciado na “velada” artístico-literária da *Sociedad Literaria Hispanoamericana*, em 19 de dezembro de 1889, em Nova York, na qual estavam presentes os delegados da Conferência Internacional Americana de Washington.

<sup>7</sup> Todas as citações de José Martí no âmbito deste trabalho referem-se à publicação: MARTÍ, José. *Obras Completas*. 27 tomos. Segunda edición. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. Primera edición publicada por la Editorial Nacional de Cuba, en coordinación con la Editora del Consejo Nacional de Cultura y la Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana, 1963-1965. Entre parêntesis encontra-se o número do Volume (em romanos) e a página.

*Jamás hubo en América, de la independencia acá, asunto que requiera más sensatez, ni obligue a más vigilancia, ni pida examen más claro y minucioso, que el convite que los Estados Unidos potentes, repletos de productos invendibles, y determinados a extender sus dominios en América, hacen a las naciones americanas de menos poder, ligadas por el comercio libre y útil con los pueblos europeos, para ajustar una liga contra Europa, y cerrar tratos con el resto del mundo. De la tiranía de España supo salvarse la América española; y ahora, después de ver con ojos judiciales los antecedentes, causas y factores del convite, urge decir, porque es la verdad, que ha llegado para la América española la hora de declarar su segunda independencia. (Martí: VI, 46-47)*

Era preciso estar atento ao conteúdo, às reais intenções que estavam por trás dos tratados comerciais propostos, de forma a não comprometer os interesses e a soberania das nações americanas de “menos poder”. Martí sabia bem que “*El pueblo que compra, manda. El pueblo que vende, sirve. Hay que equilibrar el comercio, para asegurar la libertad.*” (Martí: VI, 160)

Se Martí tinha já consciência da diferença de origens, diferenças de evolução histórica, agora tomava consciência plena dos propósitos e interesses escusos da política dos Estados Unidos frente à América Espanhola. Uma política que ameaçava, agora sob novas formas - por meio do “*veneno de los préstamos, de los canales, de los ferrocarriles*” (Martí: VI, 61) -, sua independência, sua existência como um conjunto de nações livres. Esse convite a uma união *pan-americanista* estava muito distante do ideal *americanista* martiano. Na verdade, eram projetos antagônicos, na medida em que o projeto *americanista* de Martí se aproximava cada vez mais de um projeto essencialmente anti-colonialista, seja de novo ou velho tipo.

## A AMEAÇA EXTERNA E A IDEOLOGIA EXPANSIONISTA

Mas, por trás das propostas dos Estados Unidos, de união econômica do continente, não estavam somente tratados comerciais quase sempre desfavoráveis às demais nações da América. Estava presente um interesse maior de caráter geopolítico e estratégico de domínio da região. Martí viveu nos Estados Unidos num momento em que o país atravessa transformações profundas em sua economia e política continental, no momento da inauguração de uma nova etapa do capitalismo monopolista e imperialista que o levaria, inexoravelmente, a galgar novas posições sobre o mundo e, em particular, sobre o continente americano. Os fatos históricos de um passado recente, ligados à política expansionista estadunidense, reforçavam o temor de Martí. A expansão assombrosa havia começado já no primeiro terço do século XIX com a conquista do Texas. Na metade do século, 1848, com a guerra do México completa-se o desmembramento deste: metade do terri-

---

<sup>8</sup> Certamente teria irritado muito a Martí o fato dos Estados Unidos apropriarem para si o qualificativo de *americanos*. Talvez insistisse às vezes no emprego do termo América, isoladamente, como resistência à prática comum no seio de seus compatriotas de se reconhecer os *estadunidenses* como os americanos por antonomásia.

tório mexicano, dois milhões de Km<sup>2</sup>, passaria para as mãos dos Estados Unidos. As violências sobre o México assumem uma dimensão continental, na medida em que avançam em direção ao sul, com o objetivo de conquistar a região do istmo. Ameaçavam o restante do continente, particularmente a região da América Central e do Caribe. Os interesses se estendiam para a conquista de novos territórios que pudessem possibilitar sua grandeza. A década de 50 marca os primeiros trunfos de Walker em suas incursões centro-americanas. Já não se tratava de uma mera usurpação territorial ou uma simples disputa fronteiriça entre dois países, isoladamente. Tais episódios assumiam um caráter já de enfrentamento, também fronteiriço, entre “duas Américas”. Durante a década de 80, Martí não se cansou de denunciar o intento por parte dos Estados Unidos em anexar vários territórios do continente, ampliando seus domínios. Analisa vários episódios, como a intervenção armada no Haiti em 1888, que se negava a ceder a península de San Nicolás, a ação sobre Samoa em 1889, sobre o Hawai em 1890, a compra do Alaska visando dominar a navegação na região do mar de Behring, e tantas outras. Sem contar o caso de sua própria Cuba, que vivia constantemente sob a ameaça anexionista. Martí advertia:

*Los peligros no se han de ver cuando se les tiene encima, sino cuando se los puede evitar. Lo primero en política es aclarar y prever. Sólo una respuesta unánime y viril, para la que todavía hay tiempo sin riesgo, puede libertar de una vez a los pueblos españoles de América de la inquietud y perturbación, fatales en su hora de desarrollo, en que les tendría sin cesar, con la complicidad posible de las repúblicas venales o débiles, la política secular y confesa de predominio de un vecino pujante y ambicioso, que no los ha querido fomentar jamás, ni se ha dirigido a ellos sino para impedir su extensión, como en Panamá, o apoderarse de su territorio, como en México, Nicaragua, Santo Domingo, Haití y Cuba, o para corte por la intimidación sus tratos con el resto del universo, como en Colombia, o para obligarlos, como ahora, a comprar lo que no puede vender, y confederarse para su dominio. (VI, 46)*

Assim, conhecedor e crítico do significado desses episódios que marcaram o passado recente dessas nações americanas, Martí adquiriu plena consciência do perigo que representava a ameaça da intervenção estrangeira. “*Las saetas venenosas no son más que saetas, pero matan. Y es bueno conocerlas y prevenirse contra su uso.*”(Martí: VII, 53)

Na Conferência de Washington, um ponto em particular tornará evidente que as intenções e a política dos Estados Unidos, neste plano, não haviam mudado de rumo. Quando a Conferência sugere que a conquista fique eliminada para sempre do direito público americano, que as cessões territoriais sejam nulas se feitas sob a ameaça da guerra ou pressão armada, os representantes dos Estados Unidos, numa atitude isolada, se negam a assinar este projeto, consentindo ao final, após longos debates, em declarar eliminada a conquista “por vinte anos”. O temor dos Estados Unidos não estava apenas em

---

<sup>9</sup> Martí acompanhou ativamente ambas as Conferências. A primeira, 1889-1890, na qualidade de correspondente do jornal argentino *La Nación*, para quem produziu inúmeros artigos sobre os andamentos e debates da Conferência. Da segunda, a Conferência Monetária de 1891, participou na qualidade de representante nomeado pelo governo do Uruguai.

limitar suas possíveis ações anexionistas futuras, mas que tal fato pudesse também colocar em cheque o direito desse país sobre os territórios já conquistados, principalmente do México. Esse episódio colocou frente a frente, em posições antagônicas, os Estados Unidos e as demais nações do continente americano. Selou a diferença de propósitos entre os dois fatores continentais. Desmascarava os objetivos escusos da Conferência: reduzi-la a um conjunto de recomendações que pudessem fundar o direito eminente que os Estados Unidos se arrogavam sobre toda a América.

*De una parte hay en América un pueblo que proclama su derecho de propia coronación a regir, por moralidad geográfica, en el continente, y anuncia, por boca de sus estadistas, en la prensa y en el púlpito, en el banquete y en el congreso, mientras pone la mano sobre una isla y trata de comprar otra, que todo el norte de América ha de ser suyo, y se le ha de reconocer derecho imperial del istmo abajo, y de otra están los pueblos de origen y fines diversos, cada día más ocupados y menos recelosos, que no tienen más enemigo real que su propia ambición, y la del vecino que los convida a ahorrarle el trabajo de quitarles mañana por la fuerza lo que le pueden dar de grado ahora. (MARTÍ: VI, 56)*

Segundo Martí, essa Conferência representou para as nações da América Espanhola, por um lado, a ante-sala de uma grande concórdia, uma demonstração de que interesses comuns aproximavam seus países, ainda que no momento limitados e condicionados pela necessidade de defesa ante uma ameaça comum. Mas a Conferência deixou claro também para Martí, por outro lado, que a “visita” desse vizinho pujante e ambicioso estava próxima. De certa forma, considerava esse fato quase inevitável. Logo iria chegar o dia da expansão sobre as demais nações do continente americano. Sua imagem era a de um vácuo de poder, criado e deixado às traças pela empresa colonizadora. A questão da unidade de seus países constituía assim um imperativo de sobrevivência. Era chegada a hora de declarar a segunda independência dessa América. Os dois fatores continentais se excluíam e se afastavam em função não só de seu passado, de suas diferentes origens e evoluções históricas, mas particularmente em suas perspectivas de futuro.

Mas esta política expansionista necessitava de uma base de legitimação. E é por isso que nos Estados Unidos dessa época mantinha-se viva, mais do que nunca, a filosofia da Doutrina Monroe, agora empunhada por novos agentes da política estadunidense, que reivindicavam a América para os americanos - diga-se - do norte. Martí condenou veementemente as bases dessa ideologia expansionista. Denunciou uma verdadeira campanha armada nos meios de imprensa norte-americanos. Não se cansa de citar uma seqüência de manifestações e artigos de norte-americanos “ilustres”, que corriam de jornal em jornal, carregados da ideologia do *destino manifesto* e outras do gênero expansionista. Para Martí, a imprensa norte-americana não via nada de imoral em “...*la intentona de llevar por América en los tiempos modernos la civilización ferrocarrilera como Pizarro llevó la fe de*

---

<sup>10</sup> Exatamente em protesto a esse episódio, o governo do Haiti se recusou a participar da Conferência de Washington de 1889/1890. Igualmente o governo de Santo Domingo não aceitou o convite em função das intenções e da disputa com os Estados Unidos pela baía de Samaná.



*la cruz...*” (Martí: VI, 59) Não faltou quem propusesse constantemente que tais idéias, tais ideologias se materializassem em projetos, em planos políticos concretos. Esse era um momento, enfim, em que estavam em evidência vários teóricos e ideólogos expansionistas. Um exemplo é Frederick Turner, que ficará conhecido como o “teórico da fronteira”. Com base nesse mais novo mito, os Estados Unidos ampliavam seu conceito de fronteira, no intento de prolongar a saga da conquista do oeste em direção às terras ao sul do continente americano. Esta nova doutrina geopolítica se encaixava perfeitamente em suas aspirações expansionistas e anexionistas. Tãmanha a ânsia por uma justificativa para as práticas expansionistas que se buscava até a aplicação de princípios e leis da física à História. Segundo, por exemplo, a tese do físico Brooks Adams, a energia acumulada não poderia liberar-se senão mediante a expansão. Qualquer argumento que pudesse justificar a empresa expansionista, ou o direito “natural” dos Estados Unidos sobre o continente americano, particularmente sobre o istmo e o Caribe, seria difundido inescrupulosamente.

Mas a onda expansionista não tinha como causa apenas aqueles imperativos de ordem econômica e estratégica. Nesse momento, se encontra bastante difundida nos Estados Unidos a idéia da existência de duas Américas, bastante distintas. Martí também, como já nos referimos anteriormente, teve plena consciência dessa realidade dual. O que contrapunha ambas as análises é a origem alegada para tal diferença. Enquanto para Martí as origens das diferenças se assentavam em raízes históricas, já a civilização “*ferrocarrilera*” da América do Norte se auto-compreendia como mais desenvolvida, superior e, por isso, distinta. Tal concepção permite, assim, a entrada em cena de um ingrediente novo, a questão racial. Acreditavam e difundiam a idéia de que a América Espanhola estava contaminada pela impureza racial, o que a impossibilitava trilhar os caminhos do progresso e da civilização. Buscavam, assim, justificar com argumentos de ordem biológica a inferioridade da outra América. Martí, por inúmeras vezes, fez referências ao desdém do vizinho do norte em relação aos povos dessa América. E é contra esse conjunto de valores e crenças, bastante difundidas no seio da sociedade estadunidense, que se debatia Martí em seus escritos de Nova York. Dirigia-se contra aqueles que

*Creen en la necesidad, en el derecho bárbaro, como único derecho: “esto será nuestro, porque lo necesitamos”. Creen en la superioridad incontrastable de “la raza anglosajona contra la raza latina”. Creen en la bajeza de la raza negra, que esclavizaron ayer y vejan hoy, y de la india, que exterminan.* (Martí: VI, 160)

Esta era, em síntese, a imagem dos *tigres de afuera*, conforme a metáfora cunhada por Martí para se referir à política imperialista dos Estados Unidos, o perigo maior que corria a América Espanhola. E exatamente contra este perigo maior que deveria ser declarada a segunda independência dessa América. Uma independência que, na concepção de Martí, ia além do político, uma independência de *espírito*, a conquista de uma autonomia na gestão de seus próprios destinos.

---

<sup>11</sup> A propósito das ideologias e dos ideólogos expansionistas, ver interessante trabalho de Jean Lamore (1979).



## GUERRA DE INDEPENDÊNCIA: APENAS O PRIMEIRO PASSO

Temos nos omitido até aqui de abordar especificamente as idéias de Martí frente ao que considerou “guerra necessária”, ao se referir à guerra de independência de Cuba contra a Espanha. Afinal, qual o verdadeiro significado da guerra para Martí? Já dissemos que para ele a independência era o passo inicial e talvez não o mais significativo. A guerra fazia parte de uma estratégia política de longo prazo que pretendia num primeiro momento, a partir de Cuba, libertar Porto Rico. Posteriormente o propósito seria lutar pela união progressiva da Hispano-América frente aos intentos expansionistas dos Estados Unidos. Martí acreditava que as Antilhas constituíam uma espécie de primeiro muro de contenção desse expansionismo norte-americano. (Pablo Rodríguez, 1972: 191)

*Las Antillas libres salvarán la independencia de nuestra América, y el honor ya dudoso y lastimado de la América inglesa, y acaso acelerarán y fijarán el equilibrio del mundo.* (Martí: IV, 111)

Nesse sentido a guerra de independência não era e nem poderia ser um assunto exclusivamente cubano: tomava dimensões continentais. Tal estratégia política martiana tinha, portanto, um duplo objetivo: eliminar todos os vestígios do colonialismo espanhol nas sociedades hispano-americanas e evitar a criação de novas formas colonialistas estadunidenses. Afirmava Martí que a guerra de independência de Cuba seria para o bem da América e de todo o mundo. Para lançar mão de uma linguagem de nosso tempo, Pedro Pablo Rodríguez qualificou tal estratégia de “libertação nacional contra o imperialismo”. (1972: 191) Tal perspectiva chegou inclusive a influenciar e conformar a idéia martiana de “pátria”. O cubano Roberto D. Agramonte (1984) aponta que a idéia de Pátria em Martí estava determinada pela sua ânsia fundadora. O longo exílio de Martí fazia dele um despatriado, um desenraizado. Sua Pátria era algo desejado e que necessitava ser buscado e conquistado. A idéia de Pátria de Martí não se reduzia, assim, simplesmente ao apego à terra, a essa manifestação típica do espírito aldeão. A Pátria se revelaria, sobretudo quando houvesse necessidade de defendê-la ante o invasor e o opressor. Nesse sentido, a ameaça dos Estados Unidos jogou um considerável papel na evolução e amadurecimento desse seu conteúdo de Pátria. Muito embora sua idéia de Pátria não se limitasse a esse conteúdo. Em suma, a estratégia política martiana pretendia eliminar todas as formas possíveis de colonialismo em Cuba, presentes e futuros. Daí que sua ação não se limitou exclusivamente a organizar uma guerra - fundando um partido e arregimentando forças para organizá-la - para lograr a independência da Espanha. Martí compreendeu bem que, com os Estados Unidos em franca expansão territorial e econômica em direção ao sul do continente americano, a mera separação política teria um alcance limitado. Sobre isso afirmava:

*Para que la Isla sea norteamericana no necesitamos hacer ningún esfuerzo, porque, si no aprovechamos el poco tiempo que nos queda para impedir que lo sea, por su propia descomposición vendrá a serlo. Eso espera este país, y a eso debemos oponer-nos nosotros.* (Martí: I, 249)

*Cambiar de dueño, no es ser libre.* (Martí: VI, 120)

A efetiva descolonização somente seria garantida mediante a consecução das demais etapas de sua estratégia política, sobretudo a unidade hispano-americana para fazer frente ao *tigre de afuera*. “*Peleamos en Cuba para asegurar, con la nuestra, la independencia hispanoamericana*” (Martí: V, 375). Este seria, no plano político, o sentido mais profundo da idéia independentista martiana, marcada sobremaneira por um conteúdo não só anti-colonialista no sentido estrito, mas, sobretudo anti-anexionista, anti-imperialista e hispano-americanista. No fundo, abraçava um projeto de “libertação nacional” num sentido amplo. Tais eram em síntese as bases fundamentais sobre as quais repousava a idéia independentista de José Martí.

## BIBLIOGRAFIA

- AGRAMONTE, Roberto D., 1984, *Martí y su concepción de la sociedad*, San José, Puerto Rico, Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- CARVALHO, Eugênio R. de, 2001, *O Projeto Utópico da Nuestra América de José Martí*, São Paulo, Editora Anita Garibaldi.
- LAMORE, Jean. “Historia y ‘*biología*’ en la ‘*América mestiza*’” de José Martí, 1979, *Anuário del Centro de Estudios Martianos*, vol. 2, pp. 92-110.
- MARTÍ, José, 1975, *Obras Completas*, 27 tomos, 2ª ed., La Habana, Editorial de Ciencias Sociales. [Primera edición publicada por la Editorial Nacional de Cuba, en coordinación con la Editora del Consejo Nacional de Cultura y la Editora del Consejo Nacional de Universidades. La Habana, 1963-1965.]
- PABLO RODRÍGUEZ, Pedro, 1972, “La idea de la liberación nacional en José Martí”, *Anuario Martiano*, n. 4, pp. 169-213.
- VITIER, Medardo, 1954, *Martí: Estudio Integral*, La Habana, Comisión Nacional Organizadora de los Actos e Ediciones del Centenario y del Monumento de Martí.

## **Perspectivas americanas da poética do descobrimento: El último crimen de colón (2001), de M. L. Levinas**

Gilmei Francisco FLECK  
UNOCHAPECÓ - SC

### **RESUMO:**

O presente trabalho pretende fazer uma leitura do romance *El Último crimen de Colón* (2001), do argentino M. L. Levinas, procurando ressaltar os procedimentos complexos que geram novas imagens metaficcionalis do descobridor da América, questionando verdades históricas sobre o personagem histórico e seus feitos ao utilizar o discurso artístico-poético.

**PALAVRAS-CHAVE:** metaficção historiográfica, poética do descobrimento, paródia, Cristóvão Colombo.

### **ABSTRACT:**

We set up ourselves the challenge to analyze under the concepts of the contemporary historical novels, *El último crimen de Colón* (2001), by the Argentinean M. L. Levinas, which uses complex procedures of building up new metafictional images of the discoverer. The novel questions the historical truths concerning the man (Columbus) and his acts by using artistic discourses of poetry.

**KEY-WORDS:** historiographic metafiction, poetry of discovery, parody, Christopher Columbus.

# Perspectivas americanas da poética do descobrimento: El último crimen de colón (2001), de M. L. Levinas

## 1- Literatura e história: Reflexões

Ao longo deste texto procuramos destacar que a literatura e a história, embora constituam áreas autônomas, seguem apresentando, hoje como no passado, elementos comuns que as aproximam. Usando da linguagem para a elaboração de seus discursos sobre as ações dos homens no passado, as posições tomadas por historiadores e romancistas diante das fontes, sim, se diferenciam, pelo tratamento dispensado ao material histórico por parte dos representantes de cada uma das áreas abordadas, e, especialmente, pelo tipo de leitura que buscam promover. O romance histórico aparece como palco de um dos mais significativos encontros entre ambas as áreas. Nele se gera uma espécie de leitura de visões sobrepostas, além de representar um dos mais polêmicos debates da pós-modernidade pelas atitudes questionadoras das verdades hegemônicas reelaboradas, de maneira mais contundente especialmente no chamado novo romance histórico latino-americano, segundo Menton (1993); ou metaficcção historiográfica, de acordo com Linda Hutcheon (1991); ou como preferem outros, romance histórico contemporâneo latino-americano. Aspectos desta forma de escritura serão exemplificados e apontados na leitura do romance *El último crimen de Colón* (2001), do argentino Marcelo Leonardo Levinas, que aqui nos propomos a realizar.

As profundas mudanças sofridas pela humanidade ao longo dos séculos sempre encontraram na literatura um espaço no qual, crenças, valores, ideais, sonhos e frustrações foram retratados e tratados; analisados em sua mais íntima e profunda essência e, à medida que alguns iam definhando, outros, lenta, mas progressivamente, surgiam, num complexo e intrincado processo de auto-renovação. Deste modo as transformações históricas implicaram, naturalmente, em alterações nas formas com que as ações humanas foram e ainda continuam sendo registradas e analisadas pela literatura. A sensibilidade a tais alterações constitui o âmago mesmo do fazer literário que só encontra o desejado respaldo do público leitor quando chega a atingir tal grau de intimidade com o abstrato composto destes fenômenos nos quais o ser humano se reencontra. No enfrentamento entre o público e o privado, oferecido pela literatura, os atos humanos ganham a sua plenitude e o leitor vê-se assim retratado nesta realidade que fica aí plasmada.

A relação entre a literatura e a história remonta, pois, à antiguidade, aos tempos mais longínquos de que se tem notícias, sendo testemunhas disso, por exemplo, os poemas homéricos, a *Eneida* de Virgílio ou o *Cantar de mio Cid*, com a diferença de que não havia, então, uma delimitação muito clara entre uma e outra. Como expõe Carlos Mata Induráin (1995: 28), uma verdadeira consciência histórica ainda não existia, permitindo, pois, uma mescla entre a poesia e a verdade, que era perfeitamente aceitável na época.

Tal aspecto adquire uma importância ainda mais relevante no romantismo, período no qual surge o subgênero do romance que ainda hoje desperta nossa atenção. Fruto de uma série de eventos históricos que levaram o homem da época ao despertar de certa consciência de sua condição histórica e da sensibilidade que teve Walter Scott em perceber sua existência latente, o romance, em sua versão histórica, deixa de ser uma simples fuga para o passado ideal e perfeito, refúgio predileto dos românticos, para converter-se, ainda que de forma implícita e bastante sutil, em um alerta para a situação histórica presente, como reflexo deste passado. Esta raiz de cunho político-social latente no romance histórico romântico não se perdeu em meio ao esplendor da nova fórmula de produção em massa na qual ele se converteu. Com o passar do tempo, com o surgimento de uma consciência nacional, esta forma de romance se fortifica, chegando a constituir o lema de grandes obras e escritores. Scott, com *Ivanhoe*, de 1819, havia inaugurado um subgênero cujo cerne seria o embrião revolucionário do próprio gênero no qual este nasceu.

A partir da segunda metade do século XIX, quando literatura e história passam a ser concebidas como entidades autônomas, ocorreu, ainda segundo Mata Induráin (1995: 37), uma redução na dimensão épica, mítica e dramática da história. Ocorre, então, um predomínio da exploração e da interpretação sobre o simples relato dos fatos, passando a ser freqüentes as incursões entre ambos os discursos. As discussões que daí surgiram chegaram até a atualidade, quando a história e a literatura passam a ser vistas como leituras possíveis de uma recriação imaginária do real, segundo Leenhardt & Pesavento (1998: 10), entre outros. A representação do mundo social já não é medida por critérios de veracidade ou autenticidade, mas sim pelo grau de credibilidade que oferece. Deste modo, a história e a literatura trilham caminhos diversos, mas convergentes em se tratando da construção de uma identidade, que, em última instância depende sempre do leitor, responsável pela criação de sentido do texto, pela recepção do discurso.

Atualmente já não há dificuldade em aceitar-se o fato de que ambas, história e literatura – em sua corrente histórica – nutrem-se do passado, o qual buscam registrar através da palavra, embora cada uma com seu próprio discurso. Pode-se considerá-las, na hipótese da inexistência de uma completa imparcialidade e objetividade, segundo Barthes (1988: 149), como sendo frutos da interpretação particular dos fatos deste passado, filtrados pelo historiador ou romancista, permeados pela linguagem, vistos sob óticas diferentes, com finalidades e objetivos distintos, mas que apontam para um mesmo foco, dando-lhe visões “particulares”, que acabam, como na Antigüidade, colidindo num ponto comum chamado leitor.

Literatura e história são, pois, ambas, resultados da experiência humana no tempo e no espaço, as quais são registradas para a posterioridade, através da linguagem que é carregada de significados, nos quais se inserem os pontos de vista daqueles que a efetuam. A utilização de recursos lingüísticos para a elaboração dos distintos discursos, histórico e ficcional, segue aproximando o que poderíamos chamar de “os dois grandes gêneros narrativos”, em nossa época pós-moderna. Embora essa união também apresente rupturas bem específicas, que demonstram o caráter artístico de uma e a pretensão de cientificismo da outra, ambas são categorias narrativas altamente prestigiadas em nossos dias.

É a experiência humana registrada, sob uma ou outra forma, que nos permite, melhor que qualquer outro meio, visualizar, analisar, sentir, avaliar e interpretar os fatos, suas causas e conseqüências, as mudanças ocorridas no passado, as quais produziram o pre-

sente, e assim, estabelecer possíveis alternativas para o futuro do mundo e do homem. Se este ato inclui rupturas, diferenças e desavenças, também estas podem ser de alguma valia neste constante processo de pensar e expressar nossa existência como agentes históricos inseridos no mundo em que vivemos.

Roland Barthes (1988), ao analisar a narrativa de ficção e a narrativa histórica no âmbito do discurso, aponta que, sob a ótica da lingüística e da psicanálise, a ausência de signos de destinação no discurso histórico, em busca da objetividade é, na verdade, também bastante significativa; e que discurso histórico é uniformemente assertivo, praticamente desconhecendo a negação ou a dúvida, contando sempre o que foi, não o que não foi ou aquilo que deixou dúvidas, fazendo uso contínuo do “aconteceu”, criando um “efeito de real” bastante prestigiado pela nossa civilização, também presente nos gêneros literários específicos que o adotam sob a forma de “verossímil” ou “realismo”. Destaca ainda que o verossímil literário não é hoje o mesmo da Antigüidade, pois se dele suprimirmos o sentido denotativo, o “real” volta a ele com seu sentido conotativo.

*[...] a categoria do “real” (e não os seus conteúdos contingentes) que é então significada: noutras palavras, a própria carência do significado em proveito só do referente torna-se o significado mesmo do realismo: produz um efeito de real, fundamento desse verossímil inconfesso que forma a estética de todas as obras correntes da modernidade. (Barthes, 1988: 64).*

Desta forma, a literatura, como outras artes, buscando na história grande parte de seus elementos, não tem por objetivo negá-la, destruí-la ou anulá-la. O romancista pretende recriar o comportamento, o ambiente, a época daqueles personagens que participaram deste passado. Ao fazê-lo, ocorre, inevitavelmente, uma desmistificação da história oficial, aparecendo, desta forma, uma nova visão da personagem, do contexto e do fato histórico. Esta heteroglossia também é, segundo Peter Burke (1992: 16), essencial para a nova história, corrente contemporânea desta ciência que tem abandonado os princípios positivistas e olhado para o passado por perspectivas também pluridimensionais.

O romance histórico, sem dúvida, pode centralizar tais discussões, sendo um terreno propício e fértil para esta coexistência. Embora não seja o único, ele é o palco no qual, com maior freqüência, história e literatura contracenam, dando aos fatos e aos personagens do passado novos tons e novas perspectivas. Tais questões contribuem para a ampliação da visão de mundo daqueles que buscam na leitura informação e prazer, mas que também leva-o a ser duramente criticado por historiadores já que, geralmente, apresenta os fatos do passado sob a ótica do presente, o que é, segundo Lukács (1977: 69), perfeitamente aceitável na arte poética. Este posicionamento também é compartilhado por Mata Induráin (1995: 44) que diz ser lícito ao romancista histórico transpor os pensamentos de sua época para o passado por ele ficcionalizado.

Partindo do pressuposto de que se está falando do passado, e que ambos – historiador e romancista – olham para o mesmo fato, pode-ser dizer que há um entrecruzamento de olhares, embora cada qual o faça a partir de sua própria base. O historiador age com rigor científico, partindo de documentos ou registros. Estes, porém, nos são apresentados através de sua leitura particular, ou seja, ele constrói sua narrativa histórica sob a forma de “versão”. Embora esta possa ser cientificamente comprovada ela é uma “representa-

ção do real”. Para nós, torna-se, no entanto, uma espécie de versão histórica oficial do passado. Seus registros são enfim, também interpretações daquilo que já passou.

O romancista também parte de um conjunto de informações que devem ser coerentes, podendo mesmo ser as do historiador, mas que não necessitam de exaustiva pesquisa documental, embora muitas vezes ela também exista. Tais informações lhe darão suporte para contextualizar sua narrativa que, longe do cientificismo da outra, segue por suas próprias veredas, as da estética, poesia, liberdade de criação. Trata-se de uma versão literária do mesmo passado, baseada naquilo que poderia ter acontecido naquelas circunstâncias.

Nesta dualidade de visões, resultado já de muitas outras versões, torna-se relevante o papel do leitor. Na leitura de um romance histórico é dada ao leitor a liberdade de posicionar-se, como em qualquer outra leitura. Aqui, porém, seu papel é mais carregado de significação, pois, é de seu empenho que dependerá a função vital recriadora, bem como o resgate da coerência ficcional. O caminho da busca do sentido se abrirá à medida que este lograr atribuir significados às idéias aí expostas. A “verdade”, neste contexto, pode ser uma suposição plausível, verossímil.

É o tratamento dispensado ao passado, ao material histórico, às fontes de informações, que gera o maior número de desavenças entre os representantes de cada uma das áreas aqui enfocadas. Hoje, fatos e personagens acabam ganhando, principalmente no manejo da linguagem dos romancistas históricos, dimensões, formas e características distintas, senão opostas, àquelas existentes no passado e que, em sua quase totalidade, eram consideradas definitivas por uma “história rankeana”, em sua fase ainda bastante tradicional. De acordo com o que expressou o escritor Mario Vargas Llosa (1996: 13), estes historiadores tradicionais não sabiam nem podiam contar a história sob outro prisma que não fosse o da “verdade absoluta”, baseada nas fontes por eles então consagradas. Ao romancista cabia então, e ainda cabe, outra tarefa, já que a verdade histórica é uma e a literária é outra.

Fiéis aos meios, instrumentos e normas que as regem, história e literatura vão à busca de seus objetivos. Analisam, estudam, dissecam um material comum e, dentro das possibilidades que lhe são possíveis, expressam resultados. Estes podem ser até bastante idênticos, mas nunca serão iguais já que a intenção que move uma não é a mesma que impulsiona a outra. História é ciência e literatura é arte, de forma que algumas das abordagens e dos métodos empregados no cumprimento de seus deveres podem até ser compartilhados, mas o que as diferencia é o fim que as move. Ambas interagem e se entrosam como formas de linguagem, segundo Benedito Nunes (1988: 11), e se interpenetram pelo manejo do tempo e pelas técnicas narrativas, matérias de que se compõem e que são as bases que orientam nossas leituras.

Ao longo dos anos mudanças ocorreram, tanto na história quanto na literatura, novas técnicas e meios de aproximar-se dos fatos e das personagens do passado surgiram. Entre as mudanças mais significativas no âmbito do romance histórico, apontadas por Ainsa (1991) e reorganizadas por Menton (1993) e sintetizadas por Fernández Prieto (2003), destacamos aqui, entre outros, o fato de que o elemento “histórico” deixou de ser pano de fundo, ambiente apenas, e vem se tornando o cerne mesmo das novas modalidades dos romances históricos desde as últimas décadas do século XX. A romântica história de amor de Scott cedeu lugar a um profundo questionamento e busca de identidade no fato histórico em si, que, sob a ótica do romancista é reescrita, ficcionalmente, dentro daquilo que Alexis Márquez Rodríguez (1991: 47) advoga como direito conquistado pelo ficcionista



de reinterpretar os acontecimentos e os personagens históricos, independentemente dos julgamentos anteriormente a eles atribuídos pelos assim chamados “historiadores oficiais”. Em nosso continente, o romance histórico encontrou um dos solos mais férteis para produzir. Na mente de grandes escritores, ele não só aflorou como também adquiriu uma força de expressão quase sem igual em outras partes do mundo. Mesclando-se aos elementos do real-maravilhoso que, nesta terra onde as diferentes crenças (co)existem, as mais incríveis lendas são passadas de geração a geração e onde o encontro de raças produz mundos alucinantes, não poderia seguir padrões pré-estabelecidos em terras distantes.

Nossa história, pelo modo como a princípio foi registrada, não pode ser narrada sob apenas um ângulo, uma perspectiva, uma visão totalizadora hegemônica. Novas vozes e múltiplas perspectivas precisam ser consideradas para que, pelo pluriperspectivismo e pela polifonia, eventos como a descoberta da América em 1492, por Cristóvão Colombo, as ações dos conquistadores que se seguiram, bem como as lutas pela independência e formação dos novos países latino-americanos no Novo Mundo, possam adquirir a dimensão que de fato tiveram para os diferentes povos e nações neles envolvidos. Entre a nova história e a literatura tais aspectos já podem ser, na contemporaneidade, vislumbrados.

O surgimento, desenvolvimento e proliferação desta modalidade do romance histórico – denominada de metaficção historiográfica – da mesma forma como as demais, vem a contribuir, em nosso continente, para a formação de uma verdadeira consciência latino-americana, e para a consolidação de uma nova forma narrativa, já que nela há um desejo de pensar criticamente, e em nossos dias de pós-modernidade, de acordo com Linda Hutcheon (1991: 122), isso significa pensar crítica e contextualmente. Tal pós-modernidade, ao contestar as convenções da historiografia e da forma do romance, acaba ultrapassando as fronteiras da teoria e da prática, resultando daí um envolvimento de uma com a outra e a história passa a ser, muitas vezes, o cenário dessa problematização.

O romance histórico das últimas décadas do século passado, ao negar as características anteriores, apresenta, em contraste, certa pretensão “cientificista” demonstrada em seu laborioso e imenso acervo documental. Assim, a preferência por colocar personagens históricos bem conhecidos em primeiro plano, como protagonistas das obras, possibilita uma profunda rede intertextual de conhecimentos prévios que não mais teme estabelecer dissenções com a história oficial, como afirma Marcos Aurelio Larios tal forma narrativa:

*[.] se vuelve crítica del presente e intenta, en el orden consciente de su generación, a través de la impugnación, la parodia, la ironía, la deconstrucción, el anacronismo, la simultaneidad de un pasado alterno, una visión totalizadora del mundo. Instaure en su nuevo saber narrativo lenguajes especializados, exclusivos, intertextualizados, con los que se disputa el saber científico de la historia la tarea final con el pasado histórico: su comprensión. (Larios, 1997: 133).*

Tais características podem ser encontradas em quaisquer obras produzidas dentro deste novo contexto em que se encontra inserida a metaficção historiográfica atual que, por um lado, cria uma obra literária distinta, inovadora, onde a paródia assume, segundo Linda Hutcheon (1985: 13), o papel principal como “uma das formas mais importantes da moderna auto-reflexividade, uma forma de discurso interartístico” e a carnavalização beira seus limites. Por outro lado, no entanto, torna o processo de leitura muito mais com-



plexo, exigindo um leitor experiente, que possa estabelecer relações entre as inúmeras redes intertextuais que aí se formam, marca consagrada desse tipo de obra. A leitura, nestes casos, passa a ser releitura e os entrecruzamentos de diferentes discursos e sua compreensão, que esse processo requer, por sua vez, necessitam ser decodificados para que, afinal, o texto possa ser reconstruído pelo leitor, passando, assim, a ter sentido.

No processo de construção do sentido de um texto, vale a pena reiterar o que aponta Vicente Balaguer (2002: 14), ao tratar de interpretar as teorias de Ricouer, “*de que el sujeto que comprende no está fuera de la realidad que comprende: sin embargo, en su concepción de la comprensión de los textos- y a postre, de la realidad [...] hay un sentido en el texto que precede a la lectura*”. Não se pode deixar de mencionar, também, que para o filósofo francês a leitura não é só um ato de reconhecimento de sentido, mas sim, também um ato de criação de sentidos, como já se disse antes.

O que se deve considerar, nestes casos, é que as diferentes leituras serão todas hipóteses sobre o passado. História e literatura se distinguem, deste modo, pelo tipo de leitura que tentam provocar. A primeira, com um discurso mais autoritário, respaldado na possível verificação científica, busca afirmar sua versão de passividade, ou seja, apresentando o passado como “o que realmente foi”, baseando-se no “aconteceu”, já a segunda, com sua narrativa ficcional dominada mais pela empatia, pela busca de identificação, tenta trazer o passado sob a perspectiva “daquilo que poderia ter sido”, para valer-nos da clássica assertiva aristotélica, como pode-se constatar a seguir no romance histórico de Marcelo Leonardo Levinas, cuja uma das possíveis leituras passamos a revelar.

## **2 - EL ÚLTIMO CRIMEN DE COLÓN: UM NOVO E REVELADOR DIÁRIO DE BORDO.**

A temática do descobrimento da América tem adeptos em inúmeros países. A dimensão do alcance desta fecunda veia de recriação do passado tem ultrapassado todas as fronteiras do tempo e do espaço, constituindo-se, ainda na contemporaneidade, em um dos tópicos mais intrigantes para romancistas históricos ao redor do mundo. As criações literárias da temática vão desde os poemas épicos, dramas, romances românticos e realistas, assim como contos de diversos estilos, até às paródias mais ousadas dos romancistas hispano-americanos consagrados pela crítica, como, por exemplo, Alejo Carpentier (1979), Antonio Benítez Rojo (1979), Abel Posse (1983) e Augusto Roa Bastos (1992). Estes nomes já canônicos no mundo literário têm influenciado os jovens principiantes em todos os gêneros da expressão literária que envolve a recriação dos eventos de 1492 e a emblemática figura do Almirante Cristóvão Colombo como seu protagonista. Resultados deste empenho em revisitar o passado que uniu, pelas ações deste intrépido marinheiro, povos distanciados no espaço e no tempo podem ser encontrados em diversos países e em modalidades que vão desde a exaltação e glorificação das qualidades do Almirante aos mais severos tons de crítica e condenação. Um bom exemplo desta escritura podemos encontrar na Argentina do novo milênio.

Marcelo Leonardo Levinas é um nome bastante recente na história da literatura argentina, especialmente no que tange ao subgênero do romance histórico. Em *El último crimen de Colón*, romance publicado em 2001, o escritor se lança ao desafio de narrar a

primeira viagem de Colombo à América, seguindo o *Diario de bordo* do Almirante. O manuscrito deste *Diario* da primeira viagem às “Índias Ocidentais”, levada a cabo por Cristóvão Colombo, teria sido entregue aos Reis Católicos, logo após finda a jornada, tendo desaparecido, como se sabe, dos arquivos da Corte Espanhola. Dele restam apenas notícias de algumas cópias, uma das quais foi incluída pelo frei Bartolomé de las Casas em sua conhecida obra sobre os primeiros anos da colonização americana, através da qual chegou até nossos dias.

O discurso exaltador das maravilhas do novo mundo que se pode ver claramente no documento oficial, segundo registra Milton (1992: 177), adquire no romance de Levinas, outro ponto de vista. Num texto carregado de idéias filosóficas, entre as quais se destacam algumas difundidas por Jorge Luís Borges – principalmente aquela que insiste que é praticamente impossível conhecer a verdade histórica, além do caráter cíclico desta –, um novo *Diario* nos é apresentado.

Ao longo do relato da travessia do mar tenebroso, fatos e personagens da conhecida história do descobrimento da América recebem novos e intrigantes tons. Imagens novas e surpreendentes do Almirante vão se formando. No limitado espaço oferecido pela “Santa Maria”, se amplia o espaço psicológico do protagonista e nos é dado a conhecer, através de um narrador capaz de assumir distintas perspectivas, a forma única de Colombo ver e perceber o mundo de sua época. Assim, no romance de Levinas, nos deparamos com um ser de raciocínio apurado e conhecedor profundo das mais diversas áreas do conhecimento cultivadas então. O narrador revela Colombo como um ser atormentado pela passagem do tempo, seu sempre e maior inimigo, aquele que, caso se revela em sua totalidade, será o único capaz de impedir a realização de seu extraordinário projeto. A sua ambição desmedida se enfrenta cara a cara com este inimigo invisível, porém presente constantemente, e no consolo do vinho e de sonhos de glória, aparece um ser inescrupuloso capaz de tudo, inclusive de matar, para que não seja revelada à tripulação a verdade por ele omitida ou falsificada.

À reconstrução histórica se junta a ficção e na combinação destas com os elementos próprios de um romance de aventura e policial, temos uma narração envolvente e criativa, que além de deleitar também nos leva a questionar os meios e modos de como se escreveu a história do nosso continente, e principalmente com que intenção os registros oficiais, que constituem as fontes de pesquisa históricas, foram efetuados.

O ponto de partida do romance são justamente “*las vacilantes intromisiones de la duda*” (Levinas, 2001: 19) acerca da vida de Colombo, diante das quais o narrador, num discurso convincente, se expressa usando um dos chavões mais conhecidos: “*Sin embargo podemos afirmar que...*” (Levinas, 2001:19) E daí, partindo de dados e suposições históricas empreende um passeio pela biografia de Colombo.

O narrador, assumindo uma perspectiva extradiegetica e onipresente, ao apresentar este Colombo angustiado, o qual vemos estampado nas páginas iniciais do romance, em busca de respostas, consegue abarcar todo um contexto histórico e contrastar o modo de pensar da época e o modo de pensar do protagonista. Perseguido a história, relata fatos através de um bem elaborado emaranhado ficcional, sempre dentro do plano da verossimilhança. Assim consegue, já nas primeiras páginas do romance, demonstrar as bases que sustentaram sua audácia, e uma delas é a lenda do piloto anônimo que aflo- ra e ganha vida num diálogo entre Colombo e Felipa num passeio pela praia, onde se

revela que: “-*El propio piloto, digo yo, me señaló rutas y rumbos... a mí - Los tienes guardados en nuestra casa...*” (Levinas, 2001: 27-28).

Os conceitos e as bases fundamentais do Colombo intelectual, sujeito crítico, porém altamente egocêntrico, se manifestam nas palavras do narrador, antes mesmo de iniciar-se a viagem ao verdadeiro desconhecido. O narrador busca formar uma imagem de Colombo de sujeito decidido, deliberada e conscientemente, a intervir na história, a manipular os seus dados, sobrepor a eles sua imaginação e forjar um passado que, no futuro, poderia ser até mesmo considerado falso, seria lido. Tal propósito vai se concretizando no decorrer da narrativa. Aparece nos pensamentos, nos atos e nos registros do protagonista, uma clara negação da imagem heróica celebrada pela história oficial, num processo de desestabilização do mito, reforçando o seu lado humano, no qual múltiplas e novas facetas são reveladas. Esta dupla imagem se agigantará passo a passo no romance.

A partir da imagem de uma pessoa crente em toda sorte de ciências místicas, surge um novo matiz do protagonista: um indivíduo atormentado pelo tempo, que “*parecía la arena caída de un reloj*” (Levinas, 2001: 28). A presença desta tensão gera intrigas, conflitos e dramas que levarão Colombo, num ato de desespero, por ver seu maior segredo descoberto, a medição falsificada do tempo, a cometer o primeiro crime a bordo da Santa Maria. Alfonso Zuñiga, o medidor do tempo, é a sua primeira vítima, já que tinha percebido que os cálculos divulgados pelo Almirante sobre o tamanho da terra eram falsos, seguido depois pelo seu colega de ofício, Ramiro Vega.

Na cena que segue ao primeiro assassinato, com uma lucidez magistral, o narrador consegue mostrar Colombo como um indivíduo completamente obcecado, incapaz de abandonar uma idéia sua. Nada, nem mesmo a morte de um semelhante, causada por ele mesmo, resulta mais relevante que sua preocupação com o tempo, que seu objetivo de chegar aonde sabia que chegaria:

*El tiempo siempre era un conflicto.[...].*

*El tiempo era una maraña, más bien un engaño; era de nadie así como lo era el lugar, así como esos hombres no eran nada, deambulando por una zona imprecisa de instantes desconocidos.[...] Había hecho bien en matar a Zúñiga. Ahora no se arrepentía de estar en el aquel lugar de la tierra así fuese el mismo infierno.* (Levinas, 2001: 98-101)

O meio usado para sustentar o relato dentro de uma certa probabilidade, buscando a verossimilhança, é um novo enfrentamento entre a história e os registros oficiais que a compõem e a verdade dos fatos sucedidos. Assim, o narrador onipresente registra:

*Resulta manifiesto que Cristóbal Colón escribía muchas veces sus crónicas sin respetar el momento, relatando de manera desordenada lo que recordaba o lo que deseaba dar a conocer. En ocasiones evocó el porvenir como si ya hubiese acontecido, presagiándolo. Presentía mejor el futuro de lo que recordaba el pasado.[...]. En cambio, el pasado se podía desmentir completamente porque era lo más indefenso del tiempo. La Historia se desdoblaba: parte era lo que había sucedido, parte lo que se había contado de ella; la última se hacía más real. Su plan de cambiarla ahora después de una muerte, se hacía más seguro, posible y necesario. Para la Historia,*

*Zúñiga nunca sería una víctima de las manos de Colón.* (Levinas, 2001: 103 - 4).

Com o segundo assassinato Colombo impede que a tripulação possa saber com exatidão a hora na Espanha, dados necessários para se estabelecer a distância que os separava do continente e de onde estavam naquele exato momento. Como para reiterar este caráter cíclico da história, Colombo, como fizera diante da primeira vítima, mostra-se mais preocupado com o tempo que com o fato em si. A metáfora da areia, e toda simbologia que ela representa, revela que não é o corpo que morre para ele mas, por um instante, a idéia da suspensão do tempo. A capacidade de revelar isso em palavras, dá à narrativa um tom poético único:

*El aroma del tiempo... Podía olerlo. La ampolla quebrada... ¿Había guardado la arena del pasado o había atesorado un futuro por caer sin lograr atravesar la estrecha garganta del presente? Quería saberlo. Era la arena del pasado, creyó. El tiempo pareció paralizarse, incluso por un instante pareció morir:[...] Esos granos de arena esparcidos en cubierta podían designar cada pecado de Colón: estaban detenidos en el tiempo, eternizados [...].*

*Enseguida regresó hacia donde había quedado el reloj con la ampolla destrozada y la arena desparramada en el piso. Recogió sus restos. Fue hasta la borda y los arrojó al mar, como si con ello hubiese podido deshacerse del pasado.* (Levinas, 2001: 124-6).

A articulação discursiva do caráter cíclico da história, evidência da presença de uma concepção temporal borgiana, uma das marcas do novo romance histórico latino-americano, segundo Menton (1993), se constitui em motivo recorrente da narrativa, servindo como meio e forma de romper com o estatuto heróico do protagonista. O narrador, quando assume uma perspectiva homodiegética, desautoriza os registros efetuados por Colombo e no processo de sobreposição de imagens públicas e privadas, históricas e ficcionais, se dá o processo de reelaboração e reconstrução dos fatos passados, em uma dualidade explícita entre o ocorrido e o registrado, num jogo discursivo no qual se atribui imaginação e fantasia, criatividade e invenção aos eventos historicamente “comprovados”, e verossimilhança à ficção. Estabelece-se um questionamento claro e explícito das “verdades” históricas, isso tudo em contrapartida às “verdades” da ficção, “*porque nadie podía conocer ese pasado que era el presente de Colón, solamente él*” (Levinas, 2001: 129). Este “él”, no entanto, também poderia ser o narrador instalado em sua mente.

Os conflitos entre história e literatura se reproduzem e se estampam como duas vertentes conflitivas ao longo do relato, como o “*yo ayascente*” e o “*yo de adentro*” da personagem Colombo mencionado na obra *El arpa y la sombra*, de Alejo Carpentier (1994). Percebe-se, sempre e constantemente, a luta entre eles e essa dupla imagem vai se desenvolvendo cada vez mais e de forma mais radical. Cada uma das mortes se dá de forma mais cruel, mais metódica, mais inescrupulosa e, assim, também ocorre com a dualidade dos registros efetuados pelo protagonista.

A trama novelesca também tem o cuidado de abordar, ao lado dos episódios fictícios da morte de Alfonso Zúñiga, Ramiro Vega e Rodrigo de La Serna, fatos envolvendo os personagens históricos que estavam a bordo das embarcações.

A narrativa segue e a longa travessia chega ao fim esperado. As certezas de Colombo quanto à rota, são repetidamente manifestadas ao longo do relato: “*Colón sabía que habrían de encontrarse con este mar*” (Levinas, 2001: 110). Essa segurança proporcio-

nava-lhe posições seguras durante o trajeto: “[...] *sabía que Pinzón no vería nada nuevo*” (Levinas, 2001: 110). Por fim se concretizam no grito de Triana que ficou na história. Agora uma nova era se iniciava. As claras, limpas e resplandecentes areias do Novo Mundo logo seriam manchadas de sangue. Colombo estava diante de um mundo novo, um paraíso que acabava de ser maculado.

Com os pés em terra, e dela tomando posse, o romance segue a seu modo, os relatos do *Diário*, no qual, porém, um feito novo se registra. Colombo se apaixona por uma das tantas belas indígenas e a leva, seqüestrada, para viver no seu camarote, onde ela é descoberta por quem ele menos esperava. A introdução deste novo conflito na trama do romance não se dá por acaso. O narrador, mencionando todas as fontes históricas disponíveis sobre os fatos, serve-se deles como mote para suas próprias intervenções no *Diário*, comentando:

[...] *Colón llamaba a su indígena con cuatro nombres: Magdalena, Felipa, Isabel y María, pero no se atrevió a pensarla ni santa ni ramera. La amó de otra forma. [...] Hubo indicios de todo aquello en el Diario, censurado después por el fraile dominico Bartolomé de las Casas que fue quien lo rescribió. Hubo censura, sin lugar a dudas. Cuando de Las Casas duda, el diario dice: parece que pone aquí... O dice: si no está mentirosa la letra [...] (Levinas, 2001: 277-8).*

Além de questionar a autenticidade e legitimidade das fontes por ele pesquisadas, o narrador estabelece aqui uma série de intertextualidades com estes nomes dados à indígena, amante do protagonista, pois provocam também no leitor um questionamento acerca das razões que o levaram a assim chamá-la. Ela torna-se, a partir daí e até a sua morte, o centro da narrativa, ocupando a mente e o coração do Almirante, além de ser a desencadeadora de novos enfrentamentos entre ele e aquele que, um dia, ele pensou pudesse ser seu cúmplice.

Seguindo o enredo, vemos que, ao ser descoberto por Ángel Mérida, Colombo faz ao ex-seminarista a única proposta que lhe resta; “*Queréis compartirla a cambio de vuestro silencio*” (Levinas, 2001: 284). Mérida, em profundo conflito com todos os seus valores, encontra forças para recusar a proposta, porém, em seu íntimo, sofre e sente-se tão pecador quanto Colombo. E será o peso deste sentimento, junto com a morte da indígena no incidente com a nau do Almirante, que o leva a decidir acabar com tudo aquilo matando a Colombo, mas este “*aun narcotizado y borracho, se le había adelantado en la maniobra y lo mató primero*” (Levinas, 2001: 314). Colombo mancha, desta forma, o paraíso terrenal com o sangue de mais uma de suas vítimas.

Na viagem de regresso, em meio a terrível tempestade, Colombo registra que, num ato de desespero perante a eminência de, talvez, nunca chegar a contar ao mundo as suas façanhas, ele “*echó al mar unos pergaminos...*” (Levinas, 2001: 337). Fato que o narrador analisa da seguinte forma: “*lo que en realidad hizo fue consumir su confesión...*” Tal episódio realmente aparece narrado no *Diário de bordo* do Almirante, relativo ao dia 14 de fevereiro de 1493, conforme a edição de Varela (1986: 186-9).

No epílogo do romance, ficamos sabendo que estes são os manuscritos encontrados e que estão sendo revisados pelo narrador que comenta: “*En esos papeles, el Almirante admitió haber llegado a un nuevo continente y confesó sus crímenes especificando cuá-*

les fueron. También reveló, de manera rotunda, su intención de continuar el gran engaño hasta su muerte” (Levinas, 2001: 376). Num interessante jogo narrativo, com intervenções do próprio autor, através de notas de rodapé, busca-se dar a estes registros, efetuados por Colombo e supostamente encontrados e usados como fonte para o relato, uma idéia de veracidade, nos quais, além das confissões, se põem também as razões, e uma delas, talvez a mais importante para a obra, é “*la del mayor crimen, mi obsesión. Propongo para esas tierras el nombre de...*” (Levinas, 2001: 386) e aqui, parodiando a crônica de Las Casas, o narrador anota: “*En este punto es imposible leer lo que se dice*” (Levinas, 2001: 386).

O romance termina com a declaração de que “*pocas veces un hombre logró transformarse en un personaje tan opuesto a lo que fue*” (Levinas, 2001: 387). Confirmando suas qualidades de novo romance histórico latino-americano, a narrativa fecha-se apresentando duas de suas principais características: parodia e intertextualidade.

É evidente que o romance histórico não é história e não deve, portanto, ser julgado como tal. Sua criação obedece antes aos padrões literários e não aos rigores científicos da história, que desenvolve um discurso realista, ao contrario da literatura, cujo discurso é fictício, poético, imaginário. Não queremos, com isso, expressar que exista incompatibilidade entre ambas. Afirmamos, apenas, que uma é regida por uma série de procedimentos rigorosos, fiéis e exatos, podendo ser comprovados através do concreto, enquanto a outra é dominada pela fantasia, pela imaginação, pela liberdade de criação.

Compreender o processo de desmistificação, montado pelo romancista, significa analisar o ponto de vista histórico e científico, participar de ambos, posicionando-se, aceitando ou rejeitando suposições e criando suas próprias, olhando para o passado como quem dele é de fato fruto, buscando aí as origens da sua existência atual. E, sem evadir-se da realidade, poder vislumbrar um futuro diferente, é chegar ao âmago da leitura de um novo romance histórico latino-americano. Um ato de coragem que, se efetuado pelos próprios latino-americanos pode dar-lhes, de fato, a certeza de uma história própria, uma existência coletiva e uma consciência do que é ser parte disto tudo. Assim estaremos, não só revisitando o passado de nosso continente sob outra perspectiva, mas sim, agindo sobre ele, mudando-o, pela leitura de nossa própria história - individual e coletiva.

A busca obsessiva dos romancistas pela história, que a princípio mencionamos, mostra-se, pois, na contemporaneidade, como um meio que auxilia o resgate de possíveis versões do passado. Estas são imaginadas e elaboradas por meio de técnicas de desconstrução de “verdades” absolutas. As “inconformidades” latentes nestas obras são reivindicações de possibilidades de repensar o passado sob perspectivas que abarquem não só as visões dos conquistadores – as quais se perpetuaram pelos séculos por terem sido registradas pela escrita –, mas também as possíveis experiências dos conquistados que só agora se registram. A constante releitura deste passado, tanto por espanhóis como por hispano-americanos, mostra-nos que tradição e renovação são dicotomias cuja existência não é incompatível dentro do subgênero romance histórico. A poética do descobrimento ganha novos horizontes nas múltiplas imagens metaficcionalis de Cristóvão Colombo, as quais se depreendem desta prática de escrita. No desejo latente de um futuro no qual as distintas visões que emergem desta prática possam também coexistir, acena uma “poética da hipertextualidade”, presente sempre que o tema seja o descobrimento da América.



## BIBLIOGRAFIA

- AINSA, F., 1991, “La Nueva Novela Histórica Latinoamericana”. *Plural*, 240 (82-85).
- BALANGUER, V., 2002, *La interpretación de la narración*. La teoría de Paul Ricœur. Barañáin, EUNSA.
- BARTHES, R., 1988, *O rumor da Língua*. Trad. Mário Larangeira. São Paulo, Brasiliense.
- CARPENTIER, A., 1994, *El arpa y la sombra*. 18ª ed; México, Siglo Veintiuno.
- FERNÁNDEZ PRIETO, C., 2003, *Historia y novela: Poética de la novela histórica*. 2ª Ed., Barañáin, EUNSA.
- HUTCHEON, L., 1991, *Poética do pós-modernismo*. Trad. R Cruz. Rio de Janeiro, Imago.
- HUTCHEON, L., 1985, *Uma teoria da Paródia: Ensino das formas de arte do século XX*. Trad. Tereza L. Peres. Lisboa, Edições 70.
- LARIOS, M. A., 1997, “Espejo de dos rostros. Modernidad y postmodernidad en el tratamiento de la historia”. In: KOHUT, K. (Ed.) *La invención del pasado. La novela histórica en el marco de la posmodernidad*. Frankfurt;Madrid, Vervuert.
- LENHARDT, J. & PESVENTO, S. J. (Orgs.), 1998, *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas, Ed. UNICAMP.
- LEVINAS, M. L., 2001, *El último crimen de Colón*. Buenos Aires, Alfaguara.
- LUKÁCS, G., 1977, *La novela histórica*. Trad. Jasmin Reuter. 3ª ed., México, Era.
- MÁRQUES RODRÍGUEZ, A., 1991, *Historia y ficción en la novela venezolana*. Caracas, Monte Ávila.
- MATA INDURÁIN, C., 1995, “Retrospectiva sobre la evolución de la novela histórica” In: VÁRIOS. *La novela histórica: teoría y comentarios*. Barañáin, EUNSA.
- MENTON, S., 1993, *La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992*. México, Fondo de Cultura Económica.
- MILTON, H. C., 1992, *As histórias da história: Retratos literários de Cristóvão Colombo*. São Paulo, FFLCH-USP, (Tese de Doutorado).
- MILTON, H. C., 1992, O “Diário de bordo de Cristóvão Colombo:discurso da “maravilha” americana”. *Revista de Letras*, 32, p. 169–183.
- NUNES, B., 1988, “Narrativa histórica e narrativa ficcional”. In: RIEDEL, D. (Org.) *Narrativa. Ficção e História*. Rio de Janeiro.
- VARELA, C. (Ed.), 1986, *Cristóbal Colón: Los cuatro viajes. Testamento*. Madrid, Alianza.
- VARGAS LLOSA, M., 1996, *La verdad de las mentiras*. Barcelona, Seix Barral.

# Conflicto, Palabra y Silencio. Una lectura de *Los Ríos Profundos* y *Vidas Secas*

Ligia Karina Martins de Andrade  
Universidade Federal do Amazonas

## RESUMEN

En este trabajo, pretendemos analizar cómo se manifiesta el silencio o “los efectos de silencio” en la obra *Los Ríos Profundos* (1958) de José María Arguedas y en la obra *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. Demostraremos de qué modo el silencio actúa como una de las estrategias discursivas utilizadas en el marco de los diálogos conflictivos, observaremos también que el silencio constituye el cernido del proyecto creativo de ambos autores, en un proceso de vértigo lingüístico, por medio del juego establecido entre el decir y el no decir y, finalmente, veremos la relación entre la palabra y el elemento encantado.

PALABRAS CLAVE: Silencio - Conflicto - Palabra encantada – Arguedas - Graciliano Ramos

## ABSTRACT

In this article we intend to analyze how the silence or “the effects of silence” is revealed in the literary works *Los Ríos Profundos* (1958) by José María Arguedas, and *Vidas Secas* (1938) by Graciliano Ramos. We will present how the silence acts as one of the discursive strategies used in the field of the conflicting dialogues. We will also observe that the silence constitutes the heart of the creative project of both authors, in a process of linguistic vertigo through the established game between what is told and what is not told. Finally, we will present the relation between the word and the enchanted element.

KEY-WORDS: Silence – Conflict – Enchanted word – Arguedas – Graciliano Ramos

## RESUMO

Neste trabalho, pretendemos analisar como se manifesta o silêncio ou “os efeitos de silêncio” na obra *Los Ríos Profundos* (1958) de José María Arguedas e na obra *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. Demonstraremos de que modo o silêncio atua como uma das estratégias discursivas utilizadas no âmbito dos diálogos conflitivos, observaremos também que o silêncio constitui o cerne do projeto criativo de ambos autores, num processo de vertigem lingüística, por meio do jogo estabelecido entre o dizer e o não dizer e, finalmente, veremos a relação entre palavra e elemento encantado.

PALAVRAS CHAVE: Silêncio - Conflito - Palavra encantada – Arguedas - Graciliano Ramos



## Conflicto, Palabra y Silencio. Una lectura de Los Ríos Profundos y Vidas Secas

El estudio de la problemática del silencio y del conflicto en la obra del peruano José María Arguedas (1911-1969) nos llevó al acercamiento a la obra del brasileño Graciliano Ramos (1892-1953); este cotejo entre ambos no podía callar en la lectura llevada a cabo por una brasileña.

Analizaremos cómo se manifiesta el silencio o “los efectos de silencio” en la obra *Los Ríos Profundos* (1958) de Arguedas y observaremos la misma presencia en la obra *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos. Buscaremos demostrar que el silencio constituye una de las estrategias discursivas utilizadas en el marco de los diálogos conflictivos. Veremos también la relación, muchas veces evidente, de un proceso de escritura que parte de los signos del silencio en ambos, sea por lo que dice, sea por lo que oculta. Tomaremos para tal empresa algunos fragmentos que demuestran esto a partir del análisis de la materialidad discursiva. Observaremos aun cómo ambos conciben la cuestión de la representación desde la perspectiva del encantamiento/desencantamiento del mundo.

Ambos autores coinciden en el anhelo de búsqueda de soluciones para la permanente tensión generada alrededor de la relación entre el artista y la sociedad o entre el autor y la tradición literaria precedente, y también para la urgente necesidad de renovación de los discursos literarios producidos en sus países, debido a esto ambos buscaban una posible respuesta frente a algunas inquietudes artísticas<sup>1</sup>.

La producción de los dos escritores se inserta, pues, en una literatura designada “regionalista” o “novela de la tierra”, la cual abarca el período de los años 20 hasta los años 50 de la narrativa latinoamericana (Echevarría, 2000), o aún en la literatura de los países considerados “subdesarrollados” (Candido, 1995). Ahí está una cuestión hartamente planteada y discutida por la crítica, o sea el estatuto de la literatura producida en los países periféricos y el alcance universal de esta producción frente a la literatura producida en los países considerados hegemónicos. Tales problemas, por un lado, siguen interesando a los investigadores, a pesar de un posible fruncir de la nariz por parte de algunos, puesto que muchos críticos se esforzaron por situar la producción de Arguedas, por ejemplo, al lado de otros grandes autores hispanoamericanos, sin el matiz provinciano o estrictamente regional que, a lo largo de muchos años, rotuló su producción. El trabajo del uruguayo Rama (1982), a partir del concepto de transculturación, término acuñado por el cubano Fernando Ortiz, señalaba hacia la posibilidad de la integración de ele-

---

<sup>1</sup> Sobre la tradición literaria precedente en ambos autores, ver con relación al indigenismo Rovira (1992) y sobre el regionalismo, ver Candido (1995).

mentos de la cultura de los vencidos sobre la cultura de los vencedores, en un proceso de integración y convivencia de ambas culturas; en este sentido, según el crítico, la obra de Arguedas sería el resultado de una conciliación dichosa entre estos elementos nativos y europeos<sup>2</sup>. Otros críticos importantes con relación a la obra de Arguedas son: el peruano Cornejo Polar (1994), a partir del estudio sobre “las literaturas heterogéneas”, y Martin Lienhard (1990), a partir de lo que designa como la “literatura alternativa” producida en el continente.

Ya nadie discute, por otro lado, la maestría de estos dos autores, lo novedoso e innovador de sus producciones literarias. Esto se debe a la búsqueda de una respuesta estética para las cuestiones relativas a la velocidad de las transformaciones político-sociales de las dos naciones y la contradicción de estos países que mantienen rasgos aún arcaicos y feudales en crisis frente a la formación de los grandes centros urbanos e industriales todavía incipientes, pero que acentúan la distancia y contradicción internas de ambas sociedades. En *Vidas Secas*, el autor ya toca en la futura problemática del éxodo de grandes masas de migrantes de una región a otra del país. En *Los Ríos Profundos* hay una denuncia del sistema socio-económico cusqueño que apuntaba hacia una parte del país que no estaba integrada con los centros hegemónicos de poder<sup>3</sup>.

Con respecto a esto, en ambos autores hay un proceso artístico que conduce al vértigo lingüístico bajo nuevas perspectivas ideológicas, señalando, de este modo, la caducidad de la literatura producida anteriormente que se limitaba, muchas veces, a denunciar estos sistemas opresivos, sin darse cuenta de que perpetuaban la distancia en el propio tratamiento estilístico interno al texto. En este sentido, la importancia de estos autores para la literatura regionalista es innegable – no por lo pintoresco o exótico, según Candido, sino por la elaboración permanente de la técnica narrativa que rompía la distancia paternalista y dicotómica entre el discurso directo (“popular”) y el indirecto (“culto”) del narrador, más que por el conformismo y aporte ideológicos adoptados o por la temática propiamente dicha (1995: 301). En este sentido, en Arguedas, la elección por una escritura en un español quechuzado, debido a su condición de sujeto mestizo y bilingüe, le confiere a su proyecto literario un alcance jamás visto en la literatura hispanoamericana como el resultado de la integración entre elementos occidentales y no occidentales afinadamente elaborados y, además, relacionados a lo nacional, pero, a la vez, con un aporte y alcance suprarregionales y supranacional. En el caso de Graciliano, la elección del estilo que trata de quitar la emoción del texto, sin el recurso de la adjetivación, el cual caracteriza el habla de algunos personajes y del propio narrador a cambio de otros que detienen el conocimiento de las palabras, y, quizás, lo más interesante es que se trata de un proyecto de creación a partir de una estética de la sequía y de la muerte, en una economía y brevedad de la frase que revelan la condición de desnudez radical del verbo (aquí la obra *Pedro Páramo* de Juan Rulfo se prestaría a un buen cotejo).

<sup>2</sup> La propia trayectoria de Arguedas nos lleva a pensar en una falacia con relación a este argumento, ya que abandona este modo de narrar, lo que produce cambios drásticos en sus novelas posteriores, tales como: *Todas las sangres* (1964) y *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1969). Para una crítica sobre esta concepción, consultar Moreiras (2001) y Piason Natali (2005).

<sup>3</sup> Sin embargo, en Arguedas la problemática de la migración surgirá años después en *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1969), encontrando como escenario la ciudad costera de Chimbote.

“O movimento graciliano primeiro é de repulsa à adjetivação “besta” (sic). A natureza dispensa epítetos; adjetivo é a marca humana, o que a ela o homem sobrepõe. A construção do texto como construção de um certo silêncio. Silêncio já em liberar o texto dos falsos adornos e expô-lo enquanto espaço de operações possíveis (ao leitor) pedindo leitura valendo por si, se impedindo de ser mandatário falaz de mensagens. Fica evidenciado o propósito de Graciliano: podar a redundância subjetiva, que a adjetivação impinge ao texto.” (Holanda: 1992, 22).

En *Vidas Secas*, el silencio invade el lenguaje de los personajes y del autor y es una de las claves de lectura hartamente explotadas por la crítica. Si el paisaje es inhóspito y seco, el lenguaje también lo es, pero lo callado también produce un exceso y una falta incomensurables en la medida en que esta ausencia produce un desconcierto en el lector. El trayecto de los personajes en esta obra estriba en la necesidad de migración por mejores condiciones de vida, entonces, los personajes se ven obligados a dejar las haciendas donde trabajaron y, finalmente, dejar el nordeste de Brasil hacia el sur del país, huyendo de la sequía y del sistema arcaico, lo que significa el exilio hacia un porvenir incierto y dudoso. En el primer capítulo, los “retirantes” llegan a una hacienda vacía y abandonada por la sequía: “Estavam no pátio de uma fazenda sem vida. O curral deserto, o chiqueiro das cabras arruinado e também deserto, a casa do vaqueiro fechada, tudo anunciava abandono.” (12) y, en el último capítulo, huyen de un destino implacable, hacia un futuro desconocido, y tal vez debido a esto nutren la creencia de que será mejor que aquél vivido hasta entonces.

La construcción de la denuncia de estos espacios de marginación y enajenación en ambos autores se dan por medio del diálogo entre los personajes, los cuales intentan relacionarse con la palabra y su poder conocido y temido.

Un aspecto llamativo en las obras es el proceso de interdicción por medio del cual los hombres son reflejos o nada más que “espectros” de un sistema que les domina el cuerpo, la fuerza de trabajo y las mentes y actúa por medio de la vigilancia ideológica. Según Foucault (2004), el cual parte del estudio del proceso de creación y consolidación de los centros psiquiátricos en la Europa occidental como forma de control político-económico de la sociedad y el estatuto de la locura, tal como la concebimos hasta los días de hoy, y que se define, a partir de la Era clásica, como algo que debe ser aislado de la sociedad de producción capitalista e industrial, la primera forma de vigilancia y control se da por medio de la inmovilización del cuerpo y, en seguida, por medio de la privación o censura de la palabra.

El Análisis del Discurso considera que el silencio no es un telón de fondo del lenguaje, sino que es parte constitutiva del lenguaje, puesto que al elegir una entre las posibilidades de la lengua, la elección de por sí exige un silenciamiento de todas las demás posibilidades. Desde esta perspectiva, Foucault (2002) trata de los procedimientos de exclusión del sentido presentes en el discurso. Los tres procedimientos son: la interdicción, la separación y el rechazo y la voluntad de verdad.

**1) interdicción:** considerando que no se puede hablar sobre cualquier cosa en cualquier circunstancia con cualquier individuo, tenemos un decir que no aparece y puede ser comprendido a partir de lo que aparece por el principio de “ordenación” del espacio ideo-

lógico. Además de eso, las interdicciones presentes en el discurso están fuertemente ligadas, y revelan en gran medida, al poder y al deseo de verdad.

"(...) Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam, logo, sua ligação com o desejo e com o poder. Nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso -como a psicanálise nos mostrou- não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto de desejo; e visto que o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (Foucault, 2002: 9-10)

**2) separación y rechazo:** para ejemplificar el autor toma la palabra del loco que se relegó durante muchos años al olvido por el Occidente y su racionalismo, tanto por lo que decía como por quien lo decía, y separada por oposición a la razón, constituyendo, por lo tanto, una apropiación de la palabra que representaba, muchas veces, "máscara de verdad" para la sociedad, pero que estaba condenada al "ruido", porque éste era el lugar destinado a su discurso: el de la indiferencia. Tal procedimiento que coloca la locura y su sentido al nivel de la patología, en disonancia con los valores que establecen la normalidad<sup>4</sup>, continúa en voga en los días actuales apoyado por un aparato institucional (médico, hospitalar, psiquiátrico, etc.) que perpetúa estos procedimientos, pero, al mismo tiempo, produce nuevos efectos de sentido y posiciona a los sujetos en nuevos papeles sociales, no obstante, sin borrar las dificultades de inclusión social de estos individuos.

**3) voluntad de verdad:** que ejerce sobre los demás discursos una especie de "coerción", estando en un proceso de continuo cambio en la(s) sociedad(es); por ejemplo, las nuevas revoluciones científicas pueden conducir a una nueva "voluntad de verdad". Sobre los peligros de la "voluntad de verdad" que cruza -de modo paradójico- el discurso verdadero, por medio de la propia verdad que se pretende libre del deseo y del poder, pero, como vimos, es víctima de esta misma pretensión de enmascaramiento, Foucault nos hace observar:

"Assim só aparece aos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade, lá justamente onde a verdade assume a tarefa de justificar a interdição e definir a loucura. (2002: 20-21)

Observemos, entonces, cómo este deseo por la palabra se manifiesta y cómo se construye, lo que produce las discontinuidades discursivas.

<sup>4</sup> En el prólogo de la obra *As palavras e as coisas*, Lorenço escribe sobre Foucault: "Não é na luz da 'normalidade' cultural européia que Foucault entende 'ler' Nietzsche ou Arthaud, mas, ao contrário, na luz destes últimos que julga e põe a nu a fragilidade e o segredo mal guardado de uma Cultura incapaz de conviver com o mais profundo dela sem o relegar para o inevitável da 'loucura'". (Foucault, 1966)

El conflicto presente en los diálogos se debe a varios factores, es decir, se trata de un embate lingüístico, cultural, intrasubjetivo e intersubjetivo. Según los analistas de la conversación (org. Grinshaw, 1990), toda interacción es conflictiva, porque entran en juego: las expectativas, creación de los papeles sociales, inversión o no por parte de los sujetos en determinados papeles establecidos socialmente, estrategias de negociación, de manutención o no de la conversación, mayor o menor grado de confianza, entre otros.

Tannen (cf Grinshaw, 1990) demuestra, en el análisis de cuentos y textos dramáticos, como la representación de los diálogos literarios se rige por estrategias específicas para recrear un entorno lingüístico y situacional, aunque puedan aproximarse, y de hecho esto ocurre, del diálogo cotidiano y espontáneo que se produce entre hablantes reales<sup>5</sup>, dependiendo de la habilidad del autor, lo cual representa en la escritura: los obscurantismos, *lapsus linguae*, repeticiones, pausas, silencios, tópicos, interrupciones, etc. propios del habla cotidiana.

Entonces, podemos afirmar que el primer conflicto es el que se traba en el interior del sujeto consigo mismo, o sea, por el escritor con las palabras, una lucha de vida y muerte, en la cual el artista es el agente y la escritura actúa por su medio, lo que constituye la esencia de estos autores, los cuales se aventuran por la empresa de los signos lingüísticos. Y estos signos siempre llevan a la vacuidade, a la insatisfacción del sujeto-escritor, al borde del abismo por el que se asoma con la escritura. Y el sujeto o la ilusión del sujeto, como diría Althusser, está en permanente búsqueda de esta falta que lo funda.

En *Vidas Secas*, la sequía acomete a la familia de Fabiano, la cual necesita sobrevivir donde ya nadie, ni siquiera los animales, puede seguir viviendo. Frente al poder del dueño de la hacienda, Fabiano también adopta un comportamiento acobardado y servil. Pero el poder central reside, sobre todo, en el poder de la palabra, es decir, de los libros y de la erudición que brota de la boca de los “coroneles” o autoridades, el manejo enigmático de la palabra por parte de la mujer, de doña Terta, de Seu Tomás, del soldado amarillo, entre otros, o sea, la apropiación de la palabra es fruto del deseo, porque el deseante sabe que por medio de ella puede ser, puede hacer (carácter performático de la lengua) y sin ella no es nada más que “bicho” o “cabra”, los adjetivos con los cuales Fabiano refuerza su condición de enajenación en aquel marco social, aunque ofrezca una resistencia y cuestione esta posición identitaria: “-Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta” (18) y cuando trataba de imitarle a Seu Tomás: “...dizia palavras difíceis, truncando tudo, e convencia-se de que melhorava. Tolice. Via-se perfeitamente que um sujeito como ele não tinha nascido para falar certo.” (22). El poder de la palabra y su uso asumen un papel central en las sociedades de tradición oral, por esto Seu Tomás goza de gran prestigio entre los habitantes de la comunidad: “Certamente aquela sabedoria inspirava respeito” (22), aunque la sequía marginalice a todos sin distinción. Inclusive la disculpa para la muerte del loro, con el propósito de matar el hambre de los retirantes, es “expresiva” ya que éste, según Sinhá Vitória, no servía siquiera para hablar, reproduciendo el hábito lingüístico de la familia que apenas hablaba “Resolvera de supetão aproveitá-lo como alimento e justificara-se declarando a si mesma que ele era mudo e inútil. Não podia deixar de ser mudo. Ordinariamente a família falava pouco. E depois daquele desastre viviam todos calados, raramente soltavam palavras curtas.” (11).

<sup>5</sup> No nos preocuparemos, en este trabajo, por analizar el aspecto de la representación de la oralidad en la literatura.

El acceder a los libros o a las palabras es una forma de dominar a los demás e infundirles el temor. Rama en su *Ciudad Letrada*, Cándido con su ensayo “Literatura y Subdesarrollo”, Cornejo Polar con su obra ensayística *Escribir en el Aire* han tomado el tema de la letra en el universo oral o de predominio oral y los entresijos para la incorporación o adaptación de estas comunidades de tradición oral frente al poder de lo legal, administrativo y jurídico de predominio escrito de las sociedades letradas<sup>6</sup>. En las dos obras, el hombre se encuentra enajenado del sistema, no lo comprende, debido al poder de la palabra que no maneja como los hombres de erudición y leyes y está sometido a una especie de parálisis física y psicológica que le impide avanzar o integrarse de manera efectiva. Esto se refleja en el lenguaje y es ahí donde podemos ver la resistencia y el conflicto permanente frente a los cambios que el ingreso tardío en la modernidad les exige a los sujetos en sociedades en las cuales el presente y el pasado siguen conviviendo lado a lado. El silencio en las dos obras es un catalizador del conflicto y produce, a la vez, un sinnúmero de “efectos de silencio”<sup>7</sup> en el tejido discursivo.

En Arguedas, el conflicto lingüístico se presenta como respuesta o alternativa de una literatura bilingüe que traduzca al incorporar el quechua la cosmovisión y encantamiento indígenas a partir del español, presuntamente racional y desencantado<sup>8</sup>, desde un permanente roce de lenguas. Se trata de un proceso complejo que tomó varias formas en la producción del autor. En *Los Ríos Profundos*, esta problemática puede traducirse por la creación del intervalo o del intersticio que revela en la ausencia una diferencia o presencia: un espacio al borde de la palabra que significa un exceso o una falta intraducibles.

La idea de un “tercer espacio” de significación, a partir de la crítica post-colonialista de Bhabha (1994), ya está presente en la obra *Los Ríos Profundos*, apuntando hacia la problemática del silencio narrativo como elemento constitutivo del discurso. Este “significado nuevo” no se ubica ni en un lugar ni en otro, lo que representaría un dualismo dialéctico, sino más bien en un lugar absolutamente diferente de lo imaginado o de los lugares previamente consagrados, desvelado no por la falta negativa, sino por la imagen del intervalo: del espacio vacío. La siguiente cita nos muestra las profundas lagunas y los “intersticios” que anuncian una posible imagen de esta escritura “fratesada”, como dice Vallejo en un poema

Los muros del palacio y del templo incaicos formaban una calle angosta que desembocaba en la plaza. [...]

Parecía *cortada en la roca viva*. Llamamos roca viva, siempre, a la *bárbara*, cubierta de parásitos o de líquenes rojos. Como esa calle hay paredes que labraron los ríos, y por donde nadie más que el agua camina, tranquila o violenta.

-Se llama Loreto Kýllu –dijo mi padre.

-¿Kýllu, papá?

<sup>6</sup> Sobre este mismo tema y el estudio del “fetichismo de la escritura”, véase Lienhardt (1990).

<sup>7</sup> Esta expresión es de Orlandi (1997).

<sup>8</sup> Lo que es relativo, pues el español sufrió influencia del latín y del griego y éste de las lenguas asiáticas; sin embargo, una de las problemáticas es que el discurso ficcional comporta los elementos mágicos como posibles en el marco de la narrativa secularizada y desencantada, o sea, posibles sólo en la ficcionalidad y como tal fuera del mundo real y vivido.

Se da ese nombre, en quechua, a *las rajaduras de las rocas*. No a las de las piedras comunes, sino de *las enormes*, o de las *interminables vetas* que cruzan las cordilleras, *caminando irregularmente*<sup>9</sup>, formando el cimientado de los nevados que ciegan con su luz a los viajeros. (Arguedas, 1998: 152-153)

Es bajo esta perspectiva del intervalo, de lo que no se revela sino que se insinúa, de la “rajadura” o veta irregular, donde actúan los efectos de sentido o de silencio en Arguedas, en los cuales no se muestran por completo o no se dejan ver porque “ciegan con su luz”<sup>10</sup>. Con respecto a uno de los varios impulsos que le llevan a Arguedas a escribir ficción, tenemos lo que se refiere a la crítica sobre la artificialidad de la literatura producida por los indigenistas en el Perú. Citemos el largo fragmento de una entrevista del autor, pues nos parece clave para el entendimiento a partir de su experiencia y relato personales.

Yo comencé a escribir cuando leí las primeras narraciones sobre los indios [...] En estos relatos estaba tan desfigurado el indio y tan meloso y tonto el paisaje o tan extraño que dije: “No, yo lo tengo que escribir tal cual es, porque yo lo he gozado, yo lo he sufrido” y escribí esos relatos que se publicaron en el pequeño libro que se llama *Agua*. Lo leía a estas gentes tan inteligentes como Westphalen, Cueto y Luis Felipe Alarco. El relato les pareció muy bien. Yo lo había escrito en el mejor castellano que podía emplear, que era bastante corto, porque yo aprendí a hablar en castellano con cierta eficacia después de los ocho años, hasta entonces sólo hablaba quechua [...] Cuando yo leía ese relato, en ese castellano tradicional, me pareció horrible, me pareció que había disfrazado el mundo tanto casi como las personas contra quienes intentaba escribir y a quienes pretendía rectificar. Ante la consternación de estos mis amigos, rompí todas estas páginas. Unos seis o siete meses después, las escribí en una forma completamente distinta, mezclando un poco la sintaxis quechua dentro del castellano, en una pelea verdaderamente infernal con la lengua. (Rovira, 1992: 16)

En este conflicto entre las lenguas, definido como “una pelea verdaderamente infernal”, al interrumpir el castellano con frases o sintaxis del quechua, está implícito para el autor, muchas veces, el criterio de que el quechua es más expresivo que el español, que se puede decir lo que se piensa o se siente mejor en una lengua que en otra por el recorte del universo cultural que la(s) lengua(s) comporta(n)<sup>11</sup>, sin embargo, el mercado editorial y el libro como artefacto cultural son de origen occidentales (Cornejo Polar, 2000) y, además, en la década de los 50 y 60, los lectores ideales del texto, según el autor, serían los sujetos quechuas modernos, capaces de leer bajo la superficie del texto en castellano,

<sup>9</sup> Subrayado mío.

<sup>10</sup> Esta descripción imagética de la roca cubierta de parásitos y líquenes revela un disfraz por el contacto entre el agua y la piedra, lo que forma una camada opaca sobre la roca viva, el adjetivo “viva” señala el carácter animado de la materia. Otro adjetivo fundamental y que remite directamente a la lengua quechua es “bárbara”; recordemos que, para los griegos, bárbaro era todo el que no hablaba griego, o sea se trata de una referencia al extranjero, al otro.

<sup>11</sup> Su escritura se guía por la vivencia en el mundo andino. En la obra *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, cuya agonía presente en el discurso revela, a nuestro entender, no una negación de la obra postulada, sino más bien una afirmación trágica de los meandros que median la vida y la escritura en la obra.



la sintaxis quechuzante que emerge de las palabras. Otra cuestión planteada por el escritor es la búsqueda por la palabra que revelara el universo indígena sin enmascaramiento o pérdida de la “esencia”:

[...]“¿En qué idioma se debía hacer hablar a los indios en la literatura? Para el bilingüe, para quien aprendió a hablar en quechua, resulta imposible, de pronto, hacerlos hablar en castellano; en cambio, quien no los conocía a través de la niñez, de la experiencia profunda, puede quizá concebirlos expresándose en castellano. Yo resolví el problema creándoles un lenguaje especial, que después ha sido empleado con horrible exageración en trabajos ajenos. ¡Pero los indios no hablan en ese castellano ni con los de lengua española, ni mucho menos entre ellos! Es una ficción. Los indios hablan en quechua [...] La primera solución fue la de crearles un lenguaje sobre el fundamento de las palabras castellanas incorporadas al quechua y el elemental castellano que alcanzan a saber algunos indios en sus propias aldeas. La novela realista al parecer no tenía otro camino. [...] el desgarramiento, más que de los quechuisms, de las palabras quechuas, es otra hazaña lenta y difícil. ¡Se trata de no perder el alma, de no transformarse por entero en esta larga y lenta empresa! Yo sé que algo se pierde a cambio de lo que se gana, pero el cuidado, la vigilia, el trabajo, es por guardar la esencia. Mientras la fuente de la obra sea el mismo mundo, él debe brillar con aquel fuego que logramos encender y contagiar a través del otro estilo, del cual no estamos arrepentidos a pesar de sus raros, de sus nativos elementos.” (idem: 16)

La noción del cambio lingüístico como algo en permanente renovación y la idea de la incorporación de las voces populares y orales, no tal cual hablan las comunidades sino como una reelaboración artística, más o menos fidedigna a los hablantes reales, según los criterios de selección y ordenamiento del ficcionista, están claramente explicitados en estos fragmentos, así como la preocupación por la representación de los elementos mítico-mágicos de la cultura quechua, el cual “debe brillar con aquel fuego que logramos encender y contagiar a través del otro estilo”, es decir, “no perder el alma” y “contagiar” para no echar a perder el elemento encantado y transformador de este nuevo estilo; es justamente ésta la búsqueda incesante que mueve su tarea como escritor. Volveremos a este aspecto más adelante.

Veamos de qué modo está presente el silencio en la obra. El episodio del encuentro entre Ernesto, el forastero, y el pongo, indio de turno en la hacienda del Viejo, lleva al surgimiento del conflicto, debido a la posición social que los dos asumen en la medida en que se construye el diálogo ficcional:

El pongo esperaba en la puerta. Se quitó la montera, y así descubierto, nos siguió hasta el tercer patio. Venía sin hacer ruido, con los cabellos revueltos, levantados. Le hablé en quechua. Me miró extrañado.

- ¿No sabe hablar? -le pregunté a mi padre.

- No se atreve - me dijo-. A pesar de que nos acompaña a la cocina.

En ninguno de los centenares de pueblos donde había vivido con mi padre, hay pongos. *Tayta* -le dije en quechua al indio - ¿Tú eres cuzqueño?

- *Mánan* -contestó-. De la hacienda.



Tenía un poncho raído muy corto. Se inclinó y pidió licencia para irse. Se inclinó como un gusano que pidiera ser aplastado. (157)

Se nota, claramente, la posición de servidumbre y sujetamiento adoptadas por el pongo. Los gestos de quitarse la montera, seguirles, venir sin hacer ruido y la comicidad de los cabellos revueltos le confieren una actitud de observación y reserva, acompañadas de rasgos de temor y silencio. En seguida, tenemos un primer intento de entablar una conversación, pero el pongo sigue rechazando el dialogar y frente al hecho de que Ernesto le hable en quechua, reacciona “extrañado”. El énfasis en el silencio de uno se da en la medida en que hay una necesidad e insistencia por hablar del otro. La tradición de no hablar con los desconocidos y superiores, salvo en situaciones específicas, entra en contradicción con la exigencia de hablar de Ernesto, y por encima hablar en quechua, lengua milenaria y silenciada por los conquistadores. Luego, tenemos un turno conversacional caracterizado por el silencio del pongo. Ernesto, en la secuencia del diálogo, le hace una pregunta al pongo y éste le responde. Nótese que la estrategia empleada por él es igual a la estrategia de la pregunta del protagonista, o sea, la misma estructura bilingüe quechua-español (-*Mánan*. -contestó- De la hacienda.), a modo de eco paródico, lo que demuestra tanto conocimiento y dominio del pongo de las dos lenguas (propia del hablante bilingüe) como un probable enfrentamiento con el locutor Ernesto, ya que puede considerarse la respuesta una provocación al adolescente, puesto que entra en juego el tema de la identidad del pongo (“-¿Eres cuzqueño?”). Si consideramos, también, que al decir algo, desechamos todas las demás posibilidades al elegir una, entonces la respuesta negativa del pongo sobre la pregunta (*mánan* = no) y la afirmación sobre el hecho de “ser de la hacienda” implican un silencio sobre su identidad (cusqueña u otra) por medio del cubrir, con la presencia de un elemento, otros elementos que estarían silenciados, lo cual remite a una formación discursiva impuesta históricamente que le niega cualquier probable origen para identificarlo con las demás propiedades de la hacienda, en una especie de “cosificación”. Sin embargo, aún así la respuesta del pongo contiene una especie de resistencia al romper el silencio y desafiar a su interlocutor, aunque esta forma de resistencia sea pasiva. Con eso se crea una atmósfera conflictiva en la cual el pongo huye de un crecimiento del conflicto con su interlocutor por medio de la adopción de una salida cabisbaja y vencida (“Se inclinó como un gusano que pidiera ser aplastado”), como se despliega de las palabras del narrador, quizás porque no tenga interés en un confronto directo o para no llegar a cortar una futura relación con el forastero. El hecho de salir cabisbajo y encogido del diálogo (“gusano” y “inclinado”) revelan un temor enfermizo a la violación del orden instituido, porque las consecuencias de una posible actitud rebelde serían castigadas ferozmente. Esto queda evidente en el comportamiento del Viejo, dueño de la hacienda, representante del poder latifundiarario, feudal y arcaico de la sociedad cuzqueña. Los verbos *dicendi/sintiendi* que caracterizan su hablar indican “modos de decir” característicos de su autoridad frente a los indios: “Desde las cumbres grita, con voz de condenado, advirtiéndole a sus indios que él está en todas partes.” (138); la autoridad del Viejo les quita la palabra y el derecho de usarla a los demás.

De manera similar, en *Vidas Secas*, el sistema del “coronelismo” se basa en una estructura arcaica y latifundiararia propias de la sociedad nordestina brasileña. Nótese la caracterización del patrón actual de Fabiano en la nueva hacienda: “Os outros brancos

eram diferentes. O padrão atual, por exemplo, berrava sem precisão. Quase nunca vinha à fazenda, só botava os pés nela para achar tudo ruim.” (22); en cambio, la caracterización del modo de hablar de Fabiano nos da la medida de su lenguaje monosilábico y esencial: “vivía longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam linguagem cantada, monosilábica e gutural [...]” (19/20)

En algunos personajes de la obra de Graciliano hay una actitud de resistencia frente a las difíciles condiciones de vida que se sostiene en el lenguaje esencial y seco, con el cual, a partir de los gestos, los personajes dicen todo lo que necesitan para comunicarse, por esto a Fabiano le gustaba hablar con la mujer, porque le entendía todo. En el dramático episodio en el cual la perrita Baleia llega con la caza, único alimento para toda la familia de Fabiano, tenemos la siguiente narración dramática: “Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiaría a morte do grupo. E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução.” (14). El crítico Álvaro Lins señaló que la concepción de vida en la obra del autor se limita, de un lado, por los instintos humanos y, del otro, por un destino ciego y fatalista, como en este fragmento (1986: 136). El escepticismo del autor y el nihilismo se extienden a todos los personajes de la obra y ni siquiera la instrucción excluye esta condición humana, como Seu Tomás que entre los hombres del “sertão” fue el que más sufrió con la sequía: “...Seu Tomás, vossemecê, não regula. Para que tanto papel? Quando a desgraça chegar, Seu Tomás se estrepa, igualzinho aos outros.” (22)

El autor se sirve de un lenguaje poético y profético, como en la secuencia del fragmento anterior

“Fabiano seguiu-a com a vista e espantou-se: uma sombra passava por cima da morte. Tocou o braço da mulher, apontou o céu, ficaram os dois algum tempo agüentando a claridade do sol. Enxugaram as lágrimas, foram agachar-se perto dos filhos, suspirando, conservaram-se encolhidos, temendo que a nuvem se tivesse desfeito, vencida pelo azul terrível, aquele azul que deslumbra e endoidecia a gente.” (13).

La esperanza de la lluvia que da aliento a toda la existencia de los “sertanejos” se representa por medio de la sequía, la crueldad y, también, la tragedia del desgarramiento de existencias condenadas de antemano. Nótese que Fabiano no necesita hablar, sólo le toca en el brazo a la mujer y los dos juntos se agachan al lado de los hijos con un gesto arqueado. Entonces, el comportamiento y gestos cabisbajos, apocados y callados de los personajes en los dos fragmentos anteriores son el reflejo de una sociedad asimétrica y de un comportamiento adquirido por fuertes sentimientos negativos ocultos a lo largo de los años; en la medida en que los personajes logran rompen el silencio, los mismos estriban en la resistencia y la afirmación de la vida por medio de la palabra y su desborde, al lado del silencio como un modo límite y fronterizo de significación. Es interesante relacionar la palabra a la vida y sus imperativos (“E Fabiano queria viver.” p 14), ya que la amenaza de la muerte y el hecho de evitarla (“...adiaría a morte do grupo...” p 14), o sea el vencer las fuerzas de la muerte es un gesto indisoluble de la vida y, si pensamos en el lenguaje, el gesto articulatorio que implica es un modo de romper las barreras, y, al mismo tiempo, remonta al gesto de Dios en la creación del hombre por medio del soplo vital.

El silencio es el intervalo, el tercer espacio de significación al que alude Bhabha, es el abismo que se cruza por medio del *Pachachaca*, palabra que significa “puente sobre

el mundo”, por medio del cual Arguedas, por un lado, une los dos polos de la novela; notemos que este capítulo es el quinto de los once que componen la novela, lo que significa decir que está en el centro, lo que en Graciliano corresponde, por el otro, a la imagen del camino o la encrucijada que divide la existencia de los “retirantes nordestinos” en un pasado y futuro mediados por un presente tal vez utópico. Es decir, se trata del hecho de estar en tránsito y ubicarse en esta zona fronteriza que abre otro lugar de posibilidad (o imposibilidad) de significación. Pero si el silencio es el rechazo más radical a la palabra, el sujeto que lo persigue, sigue buscando, en efecto, un modo de decir, porque sigue evidenciando una ausencia, el otro deseado, el infierno sartriano o la “pelea verdaderamente infernal” arguediana. La pelea es vital, es la lucha en contra de la muerte y es la esperanza vana del autor en las páginas escritas. En ambas narrativas, los autores tratan de incorporar el elemento mágico y encantado, el cual se separó del lenguaje desde el Iluminismo por el desencantamiento del mundo debido al rechazo al mito. Volvamos a este aspecto y veamos de qué modo se representa el encantamiento de la palabra o la palabra mágica.

En *Los Ríos Profundos*, al llegar a la ciudad mítica de Cusco, Ernesto tiene una experiencia con el muro incaico, a partir del cual recupera la cosmovisión mágica-animista del pueblo andino, según la cual todos los objetos de la naturaleza están vivos y pueden emanar una energía vital, lo que perturba al adolescente

Eran más grandes y extrañas de cuanto había imaginado las piedras del muro incaico; bullían bajo el segundo piso encalado, que por el lado de la calle angosta, era ciego. [...] Era estático el muro, pero hervía por todas sus líneas y la superficie era cambiante, como la de los ríos en el verano, que tienen una cima así, hacia el centro del caudal, que es la zona temible, la más poderosa. [...] (144)

El animismo indígena se presentifica en las piedras, el río y otros elementos de la naturaleza que le comunican al adolescente mensajes ancestrales, los cuales sólo él puede escuchar y que los demás no pueden siquiera imaginarse, como le decía el padre: “Tú ves, como niño, algunas cosas que los mayores no vemos.” (151). Esto se debe a la desmitificación y desencantamiento del mundo procesado por el Occidente y su cultura a partir del Iluminismo, el cual se centra en el pensamiento racional y lógico-matemático como forma de acceder al conocimiento y a la verdad. La premisa de Bacon “El Conocimiento es poder” es la máxima según la cual el sujeto del conocimiento se aleja del objeto para entenderlo desde la perspectiva de la razón y de la ciencia. A partir de esto, hay una ruptura entre la naturaleza y el origen del lenguaje como semejanza. El Iluminismo, en su intento de salvarse del retorno al mito, identifica el pensar con la lógica, lo que acarrea una nulidad entre el sujeto y el objeto, puesto que, en esta reducción del pensar a la lógica, está implícita la idea del mundo como medida de sí mismo. Ahí conocimiento y poder son sinónimos. Según Adorno (1999), Bacon lanzó las bases para toda la progresión científica que le siguió los pasos al plantear la noción de que el casamiento dichoso entre el entendimiento humano y la naturaleza de las cosas es patriarcal: “...o entendimento, que venceu a superstiçãõ, deve ter voz de comando sobre a natureza desenfeitçada.” (18). Sin embargo, el Iluminismo en el cierne de su propio movimiento de extirpar los mitos, crea otros mitos en su propio interior, con sus propios dioses, tota-

litarismos y barbarie, siempre sirviendo a la ideología burguesa, lo que se crea con la ilusión de un aparato matemático que conciba el mundo como “factual”: “O mundo enquanto gigantesco juízo analítico, o único que restou de todos os sonhos da ciência, tem o mesmo cunho do mito cósmico...” (45). Adorno subraya, en este mismo sentido, el juego dialéctico establecido en la sociedad preanimista que ya hacía la separación entre el objeto y el sujeto, lo que se lleva al grado máximo en el Iluminismo con el intento de dominar la naturaleza y el terror que ésta produce en el hombre, lo que difiere de la perspectiva adoptada por el hombre ancestral que acepta el terror delante de la naturaleza y, por medio del mito, trata de describirla, fijarla y explicar el origen, o sea, es por medio del preanimismo que es posible la distinción entre lo animado y lo inanimado. En este sentido, si el hombre griego concibe el objeto como algo diferente del objeto mismo “como testigo del otro, como sede del *mana*”, entonces el lenguaje expresa esta contradicción de algo que es el mismo y otra cosa diferente de sí mismo: “Por meio da divindade, a linguagem passa da tautologia a linguagem.” (31). Con esto Adorno toca en la problemática del concepto que nace como fruto del pensamiento dialéctico, según el cual todo lo que es sólo es porque se convierte en lo que no lo es, en una crítica tanto a la posición del hombre ancestral con su grito de horror e impotencia frente a las fuerzas de la naturaleza como del pensamiento positivista de la ciencia moderna que trata de convertir todo en conocido: “Isso determina a via da desmitologização do iluminismo que identifica o animado com o inanimado, assim como o mito identificava o inanimado com o animado. O iluminismo é a angústia mítica que se tornou radical.” (32). Entonces, podemos decir que la angustia arguediana es expresar esta contradicción interna del lenguaje, o sea su carácter dialéctico, según el cual el nombre es en la medida en que deja de serlo. Vale señalar que, en el caso de Arguedas, hay una complejización con respecto al empleo del lenguaje debido a la preocupación por recuperar la cosmovisión andina (la magia, el perspectivismo animista, el carácter dual y cíclico de la naturaleza, etc.) por medio de la lengua castellana, así lo dijo al recibir el premio Inca Garcilaso de la Vega en el discurso titulado “No soy un aculturado”: “¿Hasta donde entendí el socialismo? No lo sé bien. Pero no mató en mí lo mágico.” (1996: 257-258)

Según Goodwin (1990), los niños dominan las estrategias discursivas en la oralidad de modo tan elaborado como los adultos en el convivio social y las utilizan, de modo ejemplar, en situaciones conflictivas, así que, en ambos autores, los niños utilizan en gran medida el silencio como estrategia apaciguadora y/ o desagravio de la tensión creada sea en el caso de los niños sobrevivientes de la peste en la ciudad de Abancay frente a la insistencia de Ernesto por comunicarse: “-¡*Mánan!* – contestó el mayor [...] - ¡*Mánan!* – volvió a gritar el mismo niño.” (163), sea en el comportamiento adquirido por la imitación de los adultos o de los sonidos de la naturaleza, lo que nos remite a la onomatopeya como origen de las lenguas, por ejemplo en el caso de los sobrevivientes de la sequía en *Vidas Secas*: “Como não sabia falar direito, o menino balbuciava expressões complicadas, repetia as sílabas, imitava os berros dos animais, o barulho do vento, o som dos galhos que rangiam na catinga, roçando-se.” (59).

La cosmovisión inherente a las respectivas culturas se renueva en el poder de las palabras para los niños. En el siguiente fragmento, vemos la evocación de lo mágico y encantado en la exclamación de los niños: “\_¡*Apurímac mayu!* ¡*Apurímac mayu!* – repiten los niños de habla quechua con ternura y algo de espanto.” (172), en el cual al actualizar por

medio de la enunciación la evocación al río sagrado, los niños ya evocan en quechua los atributos mágicos que la palabra y el hecho mismo de evocarla conllevan, con todos sus matices emotivos, lo que constituye la repetición de un gesto arcaico de sobrevivencia.

Desde otra perspectiva, en Graciliano, la religiosidad y el misticismo se representan por la especulación del niño mayor alrededor de la palabra “infierno”, pronunciada por Sinhá Terta, especie de curandera de la familia, en una ocasión en que fue a la casa de Fabiano para bendecirle a causa de una molestia en las espaldas. Cuando el niño les hace la pregunta a los padres sobre el significado de la palabra, no obtiene una respuesta satisfactoria y, frente a la insistencia, la madre le reprime y calla con un cachetazo

Aí sinha Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote.

Agora tinha tido a idéia de aprender uma palavra, com certeza importante porque figurava na conversa de Sinhá Terta. Ia decorá-la e transmiti-la ao irmão e à cachorra. Baleia permaneceria indiferente, mas o irmão se admiraria invejoso.

- Inferno, inferno.

Não acreditava que um nome tão bonito servisse para designar coisa ruim. E resolvera discutir com Sinhá Vitória. Se ela houvesse dito que tinha ido ao inferno, bem. (59-60)

Al preguntarle a la madre, el niño recibe un piparote y sale de la casa sin consuelo. El pequeño, ya lejos, se junta a su perrita Baleia y va a reflexionar sobre el nuevo vocablo, y los efectos que suscitó en su imaginación, a partir de la manera de decir de Sinhá Terta, la cual actuaba con gestos y ademanes ininteligibles para él; como bien observó las palabras de la mujer eran pobres, pero los gestos auxiliaban en la escena creada alrededor de la bendición. Para el niño, todo esta escasez de palabras constituía un ambiente familiar al cual estaba expuesto, puesto que el lenguaje de los adultos era escaso y monosilábico, pero el conocimiento del significado de la palabra provocaría la envidia del hermano, idea que asegura el juicio de valor que recae sobre la misma.

La falta de comunicación entre los hombres y, por lo tanto, reflejada también en el comportamiento lingüístico de los niños, se aproxima al sistema simbólico utilizado por los animales para sobrevivir: “Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca.” (55-56), ya que la característica principal de estos sobrevivientes es el embrutecimiento de las vidas por la privación a cualesquiera formas de placer. Sin embargo, nos interesa observar la fuerza producida por la pronunciación de la nueva palabra “infierno” para el niño en un ambiente de pocos diálogos y escasez de afecto con los adultos. El niño preguntero, sin saberlo, evoca a partir de la especulación sobre la palabra “infierno” una red de asociaciones que permanecen en las creencias, valores, imaginario popular y religioso del nordeste brasileño, región donde la fe es algo vital y sirve de estímulo para el enfrentamiento de los padecimientos que acometen al hombre, esto está claro en el rechazo a la repetición de la palabra por parte de la madre.

En la secuencia, el niño tiene el anhelo de que la palabra se vuelva cosa y se pone triste con la respuesta de la madre: “Ele tinha querido que a palavra virasse coisa e ficara desapontado quando a mãe se referia a um lugar ruim, com espetos e fogueiras. Por isso rezingara, esperando que ela fizesse o inferno transformar-se.” (56). Así vemos que

en el universo infantil, hay una asociación íntima e indisoluble entre palabra y cosa, o sea, una indisolubilidad entre el nombre y el objeto, puesto que esperaba que al pronunciar la palabra, estaría evocando, a la vez, la magia, la poesía y un valor positivo inherente a la palabra misma, por esto el infierno debería transformarse en algo bueno y deseado, propio a la configuración creada por su imaginario infantil. La madre al no querer repetir la palabra expresa esta misma noción de indiferenciación entre lenguaje y objeto, ya que la repetición tal vez evocara todo lo negativo que rodea la palabra. Según Adorno (1999), el iluminismo se detiene delante del *nomen*, que es un concepto “puntiforme, sin extensión, nombre propio” (40), y dice que no es posible afirmar que los nombres propios hayan sido en épocas remotas nombres comunes, pero los judíos no evocan el nombre de Dios, debido a una asociación entre el nombre y el ser, porque no se puede invocar el falso como Dios, la mentira como verdad. De este modo, está en juego una concepción de la palabra infierno como si nombre y ser = cosa mala fueran una sola y la misma cosa, así el “lenguaje pasa de tautología a lenguaje”.

En cambio, la definición que le da Fabiano a las cosas es tal cual, por ejemplo, “Feira é feira.”. Aquí se nos ofrece una visión del lenguaje como algo directamente ligado al referente por medio de lo real, sin el cribado de la cultura y del imaginario o simbolismo colectivos y sin cualquier calificativo con relación a la cosa en sí misma. Esto puede llevarnos a la concepción del estilo graciliano como la desnudez radical de la palabra o de la frase sin adornos, desvelando una crisis de la significación y de la literatura como posibilidad de representación.

Arguedas nos da, en otro momento, la definición de su proceso creativo, luego a un período de largo silencio en el diario de *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, dado por el encuentro con una prostituta joven y gorda que le devuelve las ganas de seguir escribiendo: “El encuentro con aquella mujer debió ser el toque sutil y complejísimo que mi cuerpo y alma necesitaban para recuperar el roto vínculo con todas las cosas. Cuando ese vínculo se hacía intenso podía transmitir a la palabra la materia de todas las cosas” (17). El transmitir a la palabra la materia de las cosas está ligado al proyecto de rescate del universo andino mítico-religioso en su visión de plena comunión entre el hombre y la naturaleza, para él la palabra debería estar cargada de las cosas mismas por medio del atributo innato mágico-encantado, o sea, hacer con que se escuche la voz de los elementos que están oscuros y ocultos por la sociedad secular y desencantada.

La relación entre palabra y deseo es indisoluble de la vida y de la experiencia vivida. Romper el silencio es romper las barreras de las fuerzas de la muerte que imperan y el gesto articulatorio y fisiológico que implica es una lucha entre vida y muerte en el interior del individuo (Santos, 1989). Las dos fuerzas están en permanente juego de contrarios y una depende de la otra para sobreponerse o extinguirse. La actitud del soldado expresa claramente esta angustia. El deseo por la palabra, su evocación agobiante, es la búsqueda por la sobrevivencia y para lograrlo empieza a cantar, mientras marcha bajo la vigilancia autoritaria del superior y del ambiente hostil de la nueva ciudad a la cual migró

Llegué a la ciudad cuando empezaba el crepúsculo.

Los soldados se retiraban, en tropa, de Huanupata. Un sargento los arreaba, vigilándolos. Las nubes iban quemándose en llamas, del poniente hacia el centro del cielo.

—Yo, patroncito! —decía lloriqueando un soldado. Mezclaba su castellano bárbaro con



el quechua rukana—Yo...jefe. [...]

Lloraba. El sargento le dio un puntapié. El rostro del soldado se heló, se puso rígido. Pretendió marchar, pero volvió a cantar, despacio [...] (354)

El silencio, en este contexto, es un callar censurable que niega la vida como afirmación de la identidad y, por consiguiente, la falta de identificación y enajenación del individuo. El poder autoritario se sirve de esto y censura cualquier gesto transgresor o palabra de resistencia. Por esto, el soldado es castigado con un puntapié por el sargento. La palabra, como vimos, es el lazo que une los individuos a la comunidad y a lo social, es el modo de enfrentar la vida y, a cambio, el rechazo a la palabra, el silencio de rechazo es la negación de la vida. Sin embargo, al lado de este carácter negativo que el silencio también conlleva, hay un silencio que es un modo de afirmación, de elección, incluso si se quiere, un modo de decir. Por eso, los personajes de la obra oscilan entre la opresión y la angustia, palabra y silencio, asomando por los abismos que desbordan en el límite de la palabra, en el peligroso territorio de encrucijada e incompletud del sujeto enunciador del discurso.

En el episodio del encuentro de Fabiano con el soldado amarillo se nota la misma actitud de insolencia y abuso por parte de aquél. Fabiano no logra comunicarse, porque no encuentra la palabra exacta que detuviera el significado exacto en el momento exacto, aunque en este instante se convierte en el otro de la relación social y dialógica, tratando de hacerse inteligible, pero la falta de dominio de las palabras acarrearán a que no alcance comunicarse “...entrou na cadeia, ouviu sem compreender uma acusação medonha e não se defendeu” (30) y el desenlace sea el encarcelamiento y vejamen para él. Sin embargo, aun así Fabiano se coloca como el otro en el diálogo, lo que significa identificarse con una imagen, invirtiendo en la creación de la misma enfrentándole al soldado que le desconcierta por la actitud autoritaria y sospechosa frente a la imagen que Fabiano tenía acerca de la autoridad: “...Governo, coisa distante e perfeita, não podia errar.” (34)

La esperanza en el futuro está en *Los Ríos Profundos* en la redención que la peste lanzó sobre la ciudad de Abancay, tal vez en una referencia al carácter cíclico y dual de la cosmología andina, según la cual luego a la destrucción viene la creación y, en *Vidas Secas*, está en el último capítulo “Fuga”, el cual, como observó Holanda (1992), se relaciona cíclicamente con el primero “Mudança”, pero sin enlazar las dos puntas de la obra, porque la familia de Fabiano sigue hacia el sur en búsqueda del sueño de Sinhá Vitória, sueño éste que se postergó hasta el límite permitido por la sobrevivencia y que se convirtió también en el sueño de Fabiano que sigue su recorrido, sobre todo, debido a la capacidad de imaginarse y fabular.

Es curioso observar que hay un contraste entre los títulos de las obras, los cuales se oponen bajo una perspectiva dialéctica, pero también se complementan o refractan como en un juego perspectivístico, lo que acompaña nuestra reflexión sobre palabra/silencio, ya que uno está ceñido al otro sea oponiéndose sea en sus variaciones. Esto nos remite directamente a la imagen de la filosofía nietzschiana en la cual se considera el juego establecido por la relación profundidad-superficie como una toma de perspectiva, la cual varía según la mirada del sujeto y la subjetividad. Entonces, *Los Ríos Profundos* concibe, bajo la superficie textual, una profundidad engendradora que se observa no sólo en su ocultamiento, sino a partir de la inversión del foco —del permanente juego entre superficie y profundidad. El hecho, por tanto, de lanzarse en la empresa de la escritura a partir de este

perspectivismo múltiple, asume en Arguedas la preocupación por la tarea de traducir(se) o por “cómo no perder el alma en este difícil trance” y en Graciliano es un permanente “escribirse”, o sea seguir fabulando y engendrando significados, lo que deja en abierto el futuro de los personajes; el título económico las “vidas”, en plural, conlleva la idea de existencia(s), resistencia, y por qué no decir *verbum*, en cambio el adjetivo “secas” remite a la ausencia, a la muerte, entonces “las secas” aquí, también son plurales, al asumir muchas formas en esta sociedad opresora, en la cual es la capacidad de seguir imaginando, escribiendo lo que mueve a los personajes, aunque los mismos sueños de Fabiano sean proyecciones de otros y no propios y, en última instancia, proyecciones por medio de la fabulación del propio autor Graciliano.

Al lado del silencio de censura, entonces, al cual se sometió el hombre, lo que el lenguaje pone de manifiesto en su uso coercitivo, existen otros silencios que cruzan el decir en la medida en que arrojan matices de luces, sombras y palabras entrecortadas por silencios. Ambos autores, por caminos distintos, traban una batalla con las palabras y para leerlos una de las posibilidades es escuchar esta narrativa fragmentada que cala honda y por esto oculta, tartamudea y silencia una falta esencial y constitutiva, en otras palabras, una escritura que empieza a decir justamente cuando deja de decir.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARGUEDAS, J. M., 1998, *Los Ríos Profundos*, 2 ed., Madrid, Cátedra.
- , 1982, *Todas las Sangres*, Buenos Aires, Ed. Losada.
- , 1996, *El zorro de arriba y el zorro de abajo*, 2 ed., Madrid, ALLCA XX/EDUSP.
- BHABHA, Homi K., 1994, *The Location of Culture*, Londres, Routledge.
- CANDIDO, Antonio, 1995, *Ensayos y comentarios*, Campinas/ México, Editora da Unicamp.
- CORNEJO POLAR, Antonio, 1994, *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*, Lima, Perú.
- , 2000, trad. Ilka Valle de Carvalho, *O condor voa. Literatura y Cultura Latino-Americanas*, Belo Horizonte, Editora UFMG.
- ECHEVARRÍA, R. G., 2000, trad. Virginia Aguirre Muñoz, “La novela como mito y archivo: ruinas y reliquias de Tlön” En: *Mito y Archivo. Una teoría de la narrativa latinoamericana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 197-253.
- FOUCAULT, Michel, 1966, *As palavras e as coisas. Uma arqueologia das ciências humanas*, Portugal, Martins Fontes.
- 2002, *A ordem do discurso*, 8 ed., São Paulo, Edições Loyola.
- 2004, *História da Loucura*, São Paulo, Perspectiva.
- GRINSHAW, Allen D. (org.), 1990, *Conflict Talk. Sociolinguistic investigations of arguments in conversations*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLANDA, Lourival, 1992, *Sob o signo do silêncio*, São Paulo, Edusp.
- LIENHARD, Martín, 1990, *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1942-1988)*, La Habana, Casa de las Américas.
- MOREIRAS, Alberto, 2001, *A exaustão da diferença. A política dos estudos culturais latino-americanos*, Belo Horizonte, Editora da UFMG.



- NIETZSCHE, Friedrich, 1983, *Obras Incompletas*, 3 ed., São Paulo, Abril Cultural.
- ORLANDI, E. P., 1997, *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, Campinas, Ed. da Unicamp.
- PIASON NATALI, M., 2005, “José María Arguedas aquém da literatura” En: *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 19, n 55, set./dez, pp.117-128.
- RAMA, Ángel, 1982, *La transculturación narrativa en América Latina*, México, Siglo XXI.
- RAMOS, Graciliano, 1992, *Vidas Secas*, Rio de Janeiro, Record.
- ROVIRA, J. C. (coord.), 1992, “Autopercepción intelectual de un proceso histórico” En: *Anthropos*, Madrid, Anthropos, Editorial del Hombre, n 128.
- SANTOS, L. G., 1989, “A experiência da agonia” En: *Tempo de Ensaio*, São Paulo, Companhia das Letras.

# **Imagens femininas no romantismo espanhol e brasileiro: Espronceda e Álvares de Azevedo**

Maira Angélica Pandolfi  
UNESP - Rosana

## **ABSTRACT:**

This paper analyses the characterization given to the feminine characters in the work of the Spanish Romantic poet José de Espronceda and in the work of the Brazilian Romantic poet Álvares de Azevedo, in order to verify the similarities and differences of the feminine types present in the masculine imaginary about women in the 19th century.

**KEY-WORDS:** Spanish Romanticism; Brazilian Romanticism; feminine characters; idealization; Satanism.

## **RESUMO:**

O artigo analisa a caracterização dada às personagens femininas nas obras do poeta romântico espanhol José de Espronceda e do poeta romântico brasileiro Álvares de Azevedo, a fim de verificar as semelhanças e as diferenças dos tipos femininos que povoam o imaginário masculino sobre a mulher no século XIX.

**PALAVRAS-CHAVE:** romantismo espanhol; romantismo brasileiro; personagens femininas; idealização; satanismo.

## Imagens femininas no romantismo espanhol e brasileiro: Espronceda e Álvares de Azevedo

Na análise e caracterização das personagens femininas presentes nas obras de Espronceda e Álvares de Azevedo é possível visualizar certos tipos que povoam o imaginário masculino sobre a mulher no período romântico, exemplarmente retratados por Ruth Silviano Brandão na obra *A mulher escrita* (1989). Segundo a estudiosa, a figura da mulher na escrita masculina tende a reproduzir a heroína perfeita, seja na beleza corporal ou na pretendida virtude. Dentre os diversos tipos femininos que surgem na obra de Espronceda e Azevedo, como a virgem inatingível, a mulher fatal, a mulher morta, a mãe e a irmã protetoras, o que mais se manifesta em todas elas é a idealização da mulher. Essa idealização ocorre na medida em que tais personagens cumprem irremediavelmente a sentença de morte de seu próprio desejo ao tornar-se objeto do desejo masculino. Essa representação da mulher como o eterno feminino desejado pelo homem encontra-se já nas *Metamorfoses* de Ovídio, nas figuras de Eco e Narciso. Este não pode amar Eco, a mulher que se apaixona por ele, uma vez que Eco representa algo incompleto que não satisfaz Narciso e este se torna amante de sua própria imagem, que ela julga completa. Eco limita-se apenas a repetir a voz e o desejo de Narciso, calando seu próprio desejo e convertendo-se em personagem de ilusão. Daí a conclusão a que chega a estudiosa de que “a idealização feminina, qualquer que ela seja, cumpre sempre a sentença de morte da mulher” (BRANDÃO, 1989, p. 19).

Contudo, no espelho d’água onde a imagem de Narciso é refletida podem surgir também outras figuras que, ao contrário de Eco, rebelam-se contra a alienação de seu próprio desejo e reivindicam a sua materialização. No tocante à caracterização da figura feminina nas obras de Espronceda e Álvares de Azevedo pode-se observar que não surgem apenas mulheres do tipo “Eco”, destinadas a repetir a vontade masculina, mas também mulheres que decidem turvar as águas límpidas e cristalinas que espelham Narciso fazendo valer sua própria vontade. Seriam estas as mulheres do tipo “Lilith”.

Roberto Sicuteri em *Lilith, a lua negra* (1985) retoma o mito de Lilith, pertencente à tradição dos testemunhos rabínicos que precedem à versão bíblica da mulher. Segundo Sicuteri, Lilith não teria sido criada da costela de seu companheiro bíblico, mas uma criação direta das mãos de Deus a partir de lama negra e excrementos, o que simbolicamente já sugere a inferioridade feminina. Em razão do papel submisso constantemente delegado à mulher na tradição religiosa, Lilith foi proibida de estar sobre o homem na relação sexual, ela deveria estar sob Adão e suportar o peso de seu corpo. No entanto, Lilith não aceita esta imposição e se rebela contra Adão, pois este não admite paridade no ato sexual. Ao transgredir as leis que regem o universo masculino, Lilith é relegada à convivência com demônios, tornando-se um deles. Nesse aspecto, o mito de Lilith confunde-se com o mito do próprio Lúcifer, um anjo ambicioso que desafiou o pai supremo e, por

isso, foi expulso e jogado no inferno. Ainda é válido considerar que tanto Lilith quanto Eva podem ser equiparadas na transgressão já que ambas são amaldiçoadas e renegadas por terem cometido o pecado da subversão e ambicionado a igualdade. As conseqüências desse ato marcariam o estigma de maldição que pairou sobre a mulher por infindáveis gerações e que ocasionou, segundo Sicuteri, uma cisão no mito de Lilith que, por um lado, permanece como espírito maligno terrestre evoluindo no símbolo da bruxa e, de outro, torna-se uma divindade ligada à Lua, originando a imagem da Lua Negra. Assim, tanto a figura da mulher Eco quanto a figura da mulher Lilith são representações que se delineiam a partir da anulação ou afirmação do desejo feminino.

As figuras femininas que habitam as narrativas e os poemas de Espronceda e Álvares de Azevedo oscilam incessantemente entre a afirmação de seu desejo e/ou sua negação, característica que leva, muitas vezes, à transgressão das leis que regem o universo masculino. Um dos símbolos mais representativos dessa insubordinação, de marcante presença na literatura romântica, é o da mulher fatal. Este tipo feminino tem como principal característica a capacidade de inverter o amudado papel do homem enquanto dominador e colocá-lo no lugar de vítima.

Identificada com o pecado original, a mulher fatal provoca a queda do homem convertendo-se, assim, em uma porta aberta para o diabo. Ela é a encarnação da afirmação do desejo feminino, a representação vingativa da mulher outrora reduzida à passividade característica, por um lado, da bela adormecida ou virgem inatingível e, por outro, da repugnante prostituta, escrava dos desejos masculinos.

A mulher fatal do romantismo confunde-se com um tipo de beleza que Praz (1996, p.43-44) chamou de “meduséia”, graças às feições exóticas que atraem e impõem medo ao mesmo tempo. Ao tratar do conceito de beleza próprio dos românticos, o pesquisador refere-se à poesia que Shelley escreveu sobre a Medusa após ter se impressionado profundamente com uma pintura que vira na Galeria Degli Uffizi no final de 1819. Nesses versos ressaltam impressões de um estranho encantamento por características mórbidas e traiçoeiras tais como contorcidos cabelos de víboras e os lineamentos de uma face morta cuja beleza petrifica o observador.

Beleza que gela e petrifica, eis o grande atributo da mulher fatal, que também remonta à tradição lendária da sílfide, nome feminino de silfo, misteriosos gênios do ar. De acordo com Hélio Lopes (1997, p. 260), elas são divindades de origem celta que “até os dias de hoje a população campesina da Europa central e da região alpina oferece oblações e exorciza por meio de encantamentos a fim de livrar animais e homens dos malefícios causados pelas sílfides”. Segundo o mesmo autor, os românticos do século XIX tentaram amenizar a visão das sílfides e as relacionaram à imagem do amor e a toda mulher de cintura fina, pés ligeiros e pequenos. Não seria talvez uma sílfide a ligeira imagem noturna do poema Lélia, de Álvares de Azevedo?

Passou talvez ao alvejar da lua,  
 Como incerta visão na praia fria:  
 Mas o vento do mar não escutou-lhe  
 Uma voz a seu Deus!...ela não cria! (AZEVEDO, 2000, p. 272)

Nesse poema de Álvares de Azevedo retrata-se a descrente, temível e insensível Lélia

que “Não chora por ninguém; e quando à noite/ Lhe beija o sono as pálpebras sombrias,/ Não procura seu anjo à cabeceira/ E não tem orações, mas ironias!” (AZEVEDO, 2000, p. 273) A figura da mulher fatal aqui retratada coloca o homem na posição de vítima já que Lélia não ama, apenas seduz com seu petrificante olhar de Medusa:

Lira sem cordas não vibrou d’ enlevo:  
As notas puras da paixão ignora,  
Não teve nunca n’alma adormecida  
O fogo que inebria e que devora!  
É formosa contudo. Há dessa imagem  
No silêncio da estátua alabastrina  
Como um anjo perdido que ressumbra  
Nos olhos negros da mulher divina.

Há nesse ardente olhar que gela e vibra,  
Na voz que faz tremer a que apaixonou  
O gênio de Satã que transverbera,  
E o langor p ensativo da Madona! (AZEVEDO, 2000, p. 272-273)

A mulher fatal pode ser branca e pálida como as virgens loiras e inacessíveis que povoam a poética de Álvares de Azevedo, mas nunca terá os frios e cândidos olhos azuis dessas virgens, somente cabelos e olhos negros e ardentes como os de Lélia.

Na narrativa de Azevedo, o satanismo de Ângela, a espanhola infanticida do conto “Bertram”, de *Noite na Taverna*, parece associar-se à Lélia, presente na poética. Cabe lembrar que em relação à mulher espanhola sabemos que a literatura do século XIX, fascinada pelo tema das viagens, tematizou sobremaneira uma imagem romântica da Espanha e da mulher espanhola, colocando este país na condição de “sol da Europa”. Curiosamente, na literatura romântica aqui estudada, esta imagem desponta na obra de Byron e de Álvares de Azevedo, mas, não a vemos igualmente retratada na obra do espanhol José de Espronceda.

Segundo Mario Praz, os viajantes do século XVIII e XIX contribuíram muito para a formação do mito romântico da Espanha, bastante presente na obra dos românticos franceses. Esses viajantes registraram impressões sobre a mulher espanhola que aludiam à sua “alma endiabrada” e que teria resultado não só em Carmen, de Mérimée, mas também em Doña Urraca em *Le ciel et l’ enfer* de Mérimée, e Marquesa de Sierra Leone em *Diaboliques* de Barbey d’ Aurevilly (PRAZ, 1996, p. 251).

Em *Childe Harold*, Byron refere-se às mulheres espanholas como uma raça de amazonas, superiores às mulheres de outros países por sua doçura e valor, além de poderosos atrativos. Em uma tradução das obras de Byron para o espanhol, Antonio Zamora refere-se às cartas que Byron escrevia à sua mãe e nas quais se mostrava deslumbrado com a beleza das espanholas:

*Largos cabellos negros, ojos lánguidos del mismo color, un tinte aceitinado claro, formas más graciosas en sus movimientos de lo que concebir pudieran los ingleses acostumbrados al aire adormecido y negligente de sus compatriotas: todos estos dones de la naturaleza, embellecidos todavía con los más elegantes y al propio tiem-*

*po más decentes adornos, hacen irresistible la hermosura de las hijas de España.*  
(BYRON, 1973, v. 1, p.69).

Para Praz, ainda, apesar de não haver um tipo de mulher fatal padronizada, como ocorre com o herói byroniano, há uma linhagem literária de mulheres fatais do romantismo que vão seguir alguns traços recorrentes. Nessa linhagem, encontra-se à frente a personagem Matilda, de Lewis, “que se desenvolve de um lado como Velléda (Chateaubriand) e Salammbô (Flaubert), de outro como Carmen (Mérimée), Cécily (Sue) e Conchita (Pierre Louys)...” (PRAZ, 1996, p. 181). O estudioso lembra também um antecedente mais distante, *Le diable amoureux*, de Cazotte (1772), que foi muito bem acolhido pelos franceses. O traço que nos chama a atenção nessa obra é o disfarce da mulher que se veste de pagem para conquistar Don Alvare. A mesma estratégia de sedução surgirá em Matilda de Lewis, que também se veste de homem para entrar em um mosteiro e seduzir um monge. Na narrativa de Álvares de Azevedo, o tipo feminino de Ângela também se veste de homem, não para seduzir, mas como disfarce para fugir com o amante dos crimes que cometera. Nessa mulher, destaca-se a facilidade de metamorfosear-se e assumir uma identidade masculina: “No demais ela era como todos os moços libertinos que nas mesas da orgia batiam com a taça na taça dela. Bebia já como uma Inglesa, fumava como uma Sultana, montava a cavalo como um Árabe, e atirava as armas como um Espanhol” (AZEVEDO, 2000, p. 573). Para reforçar essa identidade, verificam-se também algumas imagens que beiram o homossexualismo e que colocam a personagem masculina numa atitude passiva, invertendo os papéis culturalmente atribuídos ao homem e à mulher e convertendo Ângela em uma espécie de Don Juan sedutor com sua vítima: “Quando o vapor dos licores me ardia a frente ela me repousava em seus joelhos, tomava um bandolim e me cantava as modas de sua terra...” (AZEVEDO, 2000, p.573). O tema do homossexualismo é também uma vertente explorada por Byron, como sugere a personagem Kaled em *Lara*.

Assim como ocorre com Matilda, de Lewis, Ângela mostra-se, à princípio, movida por uma humana paixão ao passo que, no final, revela-se como um instrumento de Satanás para semear a perdição entre os homens: “Foi ela, vós o sabeis, quem fez-me num dia ter três duelos com meus três melhores amigos, abrir três túmulos àqueles que mais me amavam na vida – e depois, depois sentir-me só e abandonado no mundo...” (AZEVEDO, 2000, p.571).

Pode-se constatar, segundo Mário Praz, uma coincidência de certos traços na obra *The Monk* (1795), de Lewis, em relação a *Le diable amoureux*, ainda que Lewis tenha negado a leitura dessa obra. Em ambas, a mulher fatal veste uma “longa túnica negra” e esconde uma arma no “seio”. Em Matilda, ela apresenta ainda os cabelos “soltos e desarrumados”, os olhos “cintilavam de uma terrível expressão” e sua postura inspira “respeito e admiração” (PRAZ, 1996, p. 182-183). Não seria esse o tipo feminino de mulher fatal também utilizado por Álvares de Azevedo para retratar Ângela? Note-se a semelhança dos traços:

Era alta noite: eu esperava ver passar nas cortinas brancas a sombra do anjo. Quando passei, uma voz chamou-me. Entrei – Ângela com os pés nus, o vestido solto, o cabelo desgrenhado e os olhos ardentes tomou-me pela mão...Senti-lhe a mão úmida...Era escura a escada que subimos: passei a minha mão molhada pela dela por meus lábios.  
– Tinha saído de sangue.  
– Sangue, Ângela! De quem é esse sangue?  
A Espanhola sacudiu seus longos cabelos negros e riu-se. (AZEVEDO, 2000, p. 573).

Não seriam esses também os mesmos traços com que Espronceda esboçou a vingativa Zoraida em seu romance *Sancho Saldaña o El Castellano de Cuellar*? Leia-se a transcrição:

*Traía el cabello desgreñado y suelto, el rostro pálido de color de cera, y en su agitación incesante y sus movimientos convulsivos parecía latir toda de cólera; sus miradas eran de fuego, y su estatura, que parecía realizada con la ira, le daban un aspecto hermoso, si, pero imponente y terrible.* (ESPRONCEDA, 1954, p. 413-414).

A moura de *mirada de fuego, imponente e terrible* corresponde à mulher fatal de Espronceda. São essas filhas de Lúcifer, mistura de beleza e crueldade, capazes de enlouquecer um homem e levá-lo a uma vida de perdição. Ângela é do tipo que alude às próprias transformações do demo e cujo crime em nome de uma paixão serve apenas para sua inserção numa vida devassa, abandonando posteriormente o objeto de sua paixão. Ao contrário, a moura Zoraida é a mulher fatal abandonada pelo herói, vítima de um amor não correspondido e que a transforma em uma arquiteta de vinganças. As mesmas características das mulheres fatais de Cazotte e Lewis como o “olhar ardente”, os “cabelos soltos e desgrenhados”, o rosto “pálido” e a “postura altiva”, que parecem esconder o diabo no corpo, são as que caracterizam também Ângela e Zoraida. Ao que tudo indica, mesmo não compondo um tipo psicologicamente definido tal como ocorre, segundo Mário Praz, com o herói byroniano, parece mesmo haver uma tradição que compartilha traços semelhantes na caracterização das mulheres fatais dos românticos.

O motivo da mulher morta é também um tema que participa da corrente geral do Romantismo em suas diferentes feições, tais como a jovem morta, a atração sexual pelo cadáver feminino, bem como o culto à beleza pálida e triste.

A obsessão romântica pela mulher morta relaciona-se a um novo conceito de belo abraçado pelos românticos, sobretudo nas primeiras décadas do século XIX. Esse novo conceito, que passa a abarcar o disforme, faz com que a poesia aflore das mais esdrúxulas imagens e situações. Com essa abertura estética, o Romantismo passa a valorizar o sentimento sádico, aquela combinação entre prazer e dor de que nos falara Shelley em seu artigo “Defesa da Poesia” (1821), traduzido por Luiza Lobo e inserido em *Teorias Poéticas do Romantismo*:

É difícil definir o prazer no sentido mais elevado; a definição envolve um certo número de paradoxos aparentes. Pois, devido a um defeito inexplicável de harmonia na constituição da natureza humana, o sofrimento das zonas inferiores de nosso ser frequentemente se liga aos prazeres das partes superiores. A tristeza, o terror, a angústia, o próprio desespero são, muitas vezes, as expressões escolhidas de uma aproximação ao mais elevado bem. Nossa simpatia pela feição trágica depende deste princípio; a tragédia deleita, ao propiciar uma sombra desse prazer que existe na dor. (LOBO, 1987, p. 238).

As palavras de Shelley revelam um olhar romântico interessado em perscrutar a interioridade paradoxal do ser humano e expor suas tumultuadas paixões, bem como suas constantes decepções.

Ao analisar a estrutura dos *Canti*, de Leopardi, Helena Parente Cunha (1980, p. 76) associa o oscilar da ilusão à decepção e vice-versa à alternância do lírico e do trágico na poética leopardiana. Esse conflito estende-se ao tema da jovem morta, um dos “motivos mais insistentes do sentimento leopardiano”.

A juventude equivaleria, segundo Parente Cunha, à idade áurea, correspondente ao período das ilusões, e o motivo da jovem morta simbolizaria, então, a perda trágica das

ilusões. A perplexidade diante do inexplicável mistério da morte manifesta-se, invariavelmente, por meio da dúvida que assalta o eu lírico, tensionado entre uma ponta de ilusão e a desilusão da realidade imposta. É o que expressa o “eu lírico” da poesia leopardiana diante da jovem morta nestes versos traduzidos por Parente Cunha (1980, p. 78): “Então de angústia/ querendo gritar e em convulsões e cheias/ as pupilas de desconsolado pranto/ do sono me soltei. Ela, nos olhos/ todavia, me ficava e, no incerto raio/ do Sol, eu acreditava vê-la ainda”. À imagem revelada pelo Sol, Cunha atribui o lugar da Poesia, “que tece as invisíveis redes de um sonho de amor na angústia do canto.”

A oscilação entre ilusão e desilusão, bem como a fusão entre o lírico e o trágico na poesia de Leopardi, nos remete à uma visão análoga presente na poesia esproncediana em relação ao reiterado motivo romântico da jovem morta. No Canto VI de *Diablo Mundo*, o herói fáustico de Espronceda depara-se com o cadáver de uma jovem prostituta:

*Dió la vuelta a la esquina  
Y en la casa del baile y la jarana  
Vió con sorpresa que a calmar no atina  
De par en par abierta una ventana,  
Y en una estancia solitaria y triste,  
Entre dos hachas de amarilla cera,  
Un fúnebre ataúd, y en él tendida  
Una joven sin vida. (ESPRONCEDA, 1954, p. 144).*

Adán, protagonista do poema *El Diablo Mundo*, é sobressaltado pelo mistério da morte, respondendo à mãe da jovem moribunda: “Yo, buena madre, ignoro, / Nuevo en el mundo aún, lo que es la muerte” (ESPRONCEDA, 1954, p. 145). E assim, representando a tensão entre a ilusão e a desilusão, o lírico e o trágico se alternam:

*¿Será imposible ya darla vida?  
La antorcha ahora encendida,  
Si la apaga mi soplo de repente,  
Juntándola otra luz, resplandeciente  
Torna al punto a alumbrar: y aquella llama  
Que en la existencia de esa niña ardía  
No hay otra luz que renovarla puede?  
¿Acaso inmóvil para siempre y fría  
Con el aliento de la muerte queda? (ESPRONCEDA, 1954, p. 145).*

A dúvida diante do mistério da morte é uma indagação freqüente na poesia romântica. A experiência da morte prematura é sempre um motivo trágico que se choca com a sede do infinito manifestada pelo homem romântico. Dessa tensão resulta, também, grande parte da poética de Álvares de Azevedo, como se pode constatar no motivo da jovem morta presente em seu poema “Virgem Morta”:

Lá bem na extrema da floresta virgem,  
Onde na praia em flor o mar suspira,



E, quando geme a brisa do crepúsculo  
Mais poesia do arrebol transpira;

Nas horas em que a tarde moribunda  
As nuvens roxas desmaiando corta,  
No leito mole da molhada areia  
Manso repousem a beleza morta

.....

Qu'esperanças, meu Deus! E o mundo agora  
Se inunda em tanto sol no céu da tarde!  
Acorda, coração!... Mas no meu peito  
Lábio de morte murmurou – É tarde!

É tarde! E quando o peito estremecia  
Sentir-me abandonado e moribundo!  
É tarde! É tarde! ó ilusões da vida,  
Morreu com ela da esperança o mundo!...(AZEVEDO, 2000, p. 175-176).

O motivo da jovem morta traduz, nos exemplos mencionados na obra poética de Leopardi, Espronceda e Álvares de Azevedo, não apenas a perda das ilusões, mas também a dúvida do eu lírico diante dos mistérios da vida e sua impotência para mudar o destino.

Na obra de Espronceda, a mulher como anjo-caído é o tipo mais recorrente e recebe um tratamento que corresponde à simbologia do duplo que as “mulheres de tipo Eco” revelam. Por um lado, podemos considerar a interpretação de Graziani (apud BRUNEL, 2000, p. 292) sobre este tipo feminino na cultura mística e cristã como revelação da própria consciência do “eu lírico” já que intervém numa função iniciática em favor de seu interlocutor que obtém o conhecimento do amor como uma ilusão que sempre necessita de um novo objeto para renovar-se. Assim, a “mulher de tipo Eco”, ao revelar as verdades ocultas, age como uma mediadora entre o humano e o divino. Por outro lado, na obra de Álvares de Azevedo, não há a mescla do amor divino e do amor profano em um único tipo feminino, atributo que corresponde à simbologia da mulher de tipo Eco. Em vez disso, o que se verifica é a tendência a manter o ocultamento da realidade, o predomínio da ilusão por meio da mulher-anjo, sempre inacessível, ou da impossibilidade de amar a repugnante prostituta, refletindo a consciência de uma incessante busca do “eu lírico” pelo amor.

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, A. de, 2000, *Obra Completa*. Organizado por Alexei Bueno. Rio de Janeiro, Nova Aguilar.
- BRANDÃO, R. S; CASTELO BRANCO, L. 1989. *A mulher escrita*. Rio de Janeiro, Casa-Maria Editorial.
- BRAVO, N. F., 2000, “Duplo”, In: BRUNEL, P. (dir.), *Dicionário de mitos literários*, 3.

- ed., Rio de Janeiro, José Olympio, p. 261-287.
- BYRON, G. G., 1973, *Obras Completas*. Tradução e comentários de Antonio Zamora. Buenos Aires, Ediciones Antonio Zamora, 2v.
- BYRON, G. G., 1989, *Poesias de Lorde Byron*. Tradução e notas de Péricles Eugênio da Silva Ramos, São Paulo, Art Editora, (Toda Poesia; v. 8).
- CHEVALIER, J., 1991, *Dicionário de símbolos*. 5. ed., Rio de Janeiro, José Olympio.
- CUNHA, H. P., 1980, *O lírico e o trágico em Leopardi*, São Paulo, Perspectiva.
- BRUNEL, P. (Dir.), 2000, *Dicionário de mitos literários*, 3. ed., Rio de Janeiro, José Olympio.
- ESPRONCEDA, J. de., 1954, *Obras Completas*, Madrid, Real Academia Española, (Biblioteca de Autores Espanhóis; 72).
- ESPRONCEDA, 1974, *Sancho Saldaña o El Castellano de Cuellar*, Barcelona, Barral Editores, 2v.
- FAIVRE, A., 2000, *Dicionário de mitos literários*, 3. ed., Rio de Janeiro, José Olympio.
- GUILLÉN, C., 1985, *Entre lo uno y lo diverso*. Introducción a la literatura comparada. Barcelona, Editorial Crítica.
- LOBO, L., 1987, *Teorias poéticas do romantismo*, Porto Alegre, Mercado Aberto, (Novas Perspectivas, 20).
- LOPES, H., 1997, *Letras de Minas e Outros Ensaio*s, São Paulo, EDUSP.
- PANDOLFI, M. A., 2000, *A Recepção Crítica de Manuel Antônio Álvares de Azevedo (1852-1999)*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2v.
- PEERS, A., 1954, *História del Movimiento Romántico Español*, Madrid, Gredos, 2v.
- PRAZ, M., 1996, *A Carne, a Morte e o Diabo na Literatura Romântica*. Tradução de Philadelpho Menezes, Campinas, UNICAMP.
- SHELLEY, P. B., 1987, “Defesa da Poesia – 1821”, In: LOBO, L., *Teorias poéticas do romantismo*, Porto Alegre, Mercado Aberto, (Novas Perspectivas, 20), p. 220-244.
- SICUTERI, R., 1985, *Lilith: a lua negra*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

## **“Duas vozes para a literatura brasileira na Espanha: Ángel Crespo e Gabino-Alejandro Carriedo”**

Ricardo Souza de Carvalho  
Universidade Federal de São Carlos

Este artigo apresenta as trajetórias dos poetas Ángel Crespo e Gabino Alejandro Carriedo como divulgadores da literatura brasileira na Espanha, durante os anos 60 e 70. O seu principal veículo foi a *Revista de Cultura Brasileira*, editada pela Embaixada do Brasil em Madri, a partir da tradução e da crítica da poesia moderna e de vanguarda.

PALAVRAS-CHAVE: Angel Crespo – Gabino Alejandro Carriedo – Espanha – poesia brasileira – *Revista de Cultura Brasileira*

Este artículo presenta las trayectorias de los poetas Ángel Crespo y Gabino Alejandro Carriedo como divulgadores de la literatura brasileña en España, durante los años 60 y 70. Su principal vehículo fue la *Revista de Cultura Brasileira*, editada por la Embajada de Brasil en Madrid, a partir de la traducción y de la crítica de la poesía moderna y de la vanguardia.

PALABRAS-CLAVE: Ángel Crespo – Gabino Alejandro Carriedo – España – poesía brasileña – *Revista de Cultura Brasileira*

This article presents the poets Ángel Crespo and Gabino Alejandro Carriedo as the important Brazilian literature's translators in Spain, in years 60 and 70. Their principal vehicle was the *Revista de Cultura Brasileira*, edited by Brazil Embassy, in Madrid, with the translation and study of modern poetry and vanguard.

KEY WORDS: Angel Crespo – Gabino Alejandro Carriedo – Spain – Brazilian poetry – *Revista de Cultura Brasileira*

## “Duas vozes para a literatura brasileira na Espanha: Ángel Crespo e Gabino-Alejandro Carriedo”

Angel Crespo (1926-1995) e Gabino-Alejandro Carriedo (1923-1981), além de serem duas figuras decisivas para o cenário poético da Espanha da segunda metade do século XX, tornaram-se protagonistas na divulgação da literatura brasileira em seu país. A dedicação deles à tradução e ao estudo de nossos autores, principalmente poetas, para o público espanhol, apresenta-se, infelizmente, como um caso singular até os dias de hoje.

Anteriormente, havia o exemplo isolado de Juan Valera, diplomata espanhol no Rio de Janeiro e autor de *La poesía del Brasil* (1855). Somente a partir da década de 40 do século XX, começaram a aparecer traduções de poetas brasileiros modernos em revistas espanholas<sup>1</sup>. Estava aberto o caminho para as primeiras antologias, como *Poetas del Brasil* (1948), organizada por Osvaldo Orico, diplomata brasileiro em Madri, e *Tres poetas del Brasil: Bandeira, Drummond de Andrade y Augusto Frederico Schmidt* (1950), preparada por Pilar Vázquez Cuesta, em colaboração com Leonidas y Vicente Sobrino. Nesse momento, foi decisiva a presença de dois poetas brasileiros em Barcelona: João Cabral de Melo Neto e Raul Bopp, diplomatas respectivamente de 1947 a 1951, e de 1951 a 1953. Deve-se a Cabral a impressão em sua minerva, sob o selo *O Livro Inconsútil*, da plaqueta *Antología de poetas brasileños de ahora*, com traduções ao espanhol, por Alfonso Pintó, de Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Augusto Frederico Schmidt, Carlos Drummond de Andrade e Murilo Mendes<sup>2</sup>. Bopp teve a edição de *Cobra Norato e Outros Poemas* (1954), também traduzida por Pintó e com vinheta da capa de Joan Miró.

Cabral despertou o interesse de outros escritores espanhóis para a poesia brasileira. Ainda em Barcelona, a amizade com o crítico de arte e poeta Rafael Santos Torroella possibilitou a este a tradução de Drummond para a célebre Colección Adonais em 1951 e da poesia moderna para a *Antología de la poesía brasileña*, realizada por Renato de Mendonça no ano seguinte.

Ao ser nomeado primeiro secretário da Embaixada brasileira em Madri em 1960, Cabral conheceu dois jovens poetas que prosseguiriam a tarefa de divulgação da literatura brasileira na Espanha. Angel Crespo e Gabino-Alejandro Carriedo encontraram-se na capital espa-

<sup>1</sup> Sob o título de *Cinco poetas brasileños de hoy*, saíram traduções de Jorge de Lima, Tasso da Silveira, Adalgisa Nery, Alphonsus Guimaraens e Vinicius de Moraes na revista barcelonesa *Entregas de poesia*, em maio de 1944; Haydée de Meunier traduziu “Elegia” de Cecília Meireles para o número 11 da revista *Acalanto*, em novembro de 1947; Ricardo Molina traduziu Augusto Frederico Schmidt, Ribeiro Couto, Carlos Drummond de Andrade e Mário de Andrade para o número 5 da revista cordobesa *Cántico*, em junho de 1948 (CANO, 1962: 119).

<sup>2</sup> Pintó ainda traduziu Manuel Bandeira (Manantial. *Cuadernos de Poesía y Crítica*. Entrega Sexta, Melilla, 1951) e Jorge de Lima, Adalgisa Nery e Cassiano Ricardo (*Poesía Española*. n. 16. Madrid, abril 1953).

nhola por volta de 1947 em torno do movimento denominado *Postismo*, sucessor dos “ismos” dos anos 20 e 30 – especialmente do surrealismo – que proclamava uma dimensão libertária e lúdica. Crespo e Carriedo estiveram à frente de importantes periódicos para a poesia espanhola do período: *El pájaro de paja*, de 1950 a 1956, e *Poesía de España*, de 1960 a 1963.

Data já de antes as relações de ambos com a literatura e cultura portuguesas, resultando, por exemplo, nas primeiras traduções publicadas em livro da extensa carreira de Crespo<sup>3</sup>. Quanto à brasileira, Crespo ofereceu a tradução de três poemas de Renata Pallotini para o número 36 de *Papeles de Sons Armadans*, em março de 1959.

No entanto, os esforços dispersos fortaleceram-se com a idéia de Cabral em criar uma revista que fosse um veículo privilegiado da literatura e cultura brasileiras, sobretudo contemporâneas, na Espanha. Em 1962, a Embaixada brasileira lançava a *Revista de Cultura Brasileña*, sob a direção de Crespo em seus 30 primeiros números, até 1970, por sinal, o momento mais promissor do periódico. O próprio Crespo esclareceu as razões para aceitar o convite do amigo brasileiro:

(...) En primer lugar, porque la literatura brasileña, que es una de las más importantes de América, era entonces casi enteramente desconocida en España; en segundo lugar, porque creía muy conveniente que los lectores españoles tuviesen la posibilidad de compararla con la de otros países sudamericanos, objeto entonces de un alza comercial sin precedentes desde los tiempos del modernismo; en tercer lugar, porque aceptar aquella propuesta supondría para mí contar con grandes facilidades para complementar, con el estudio de la brasileña, mis trabajos sobre poesía portuguesa. (CRESPO, 2005: 35).

Muitas vezes com a colaboração de Dámaso Alonso, Crespo abria os números da revista com um texto introdutório e uma seleção de poemas traduzidos de um poeta brasileiro. Dessa maneira, estabeleceu-se um verdadeiro cânone da poesia moderna do Brasil: Bandeira, Drummond, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Cassiano Ricardo, Jorge de Lima, Vinícius de Moraes, Murilo Mendes, Augusto Frederico Schmidt, Joaquim Cardozo, Raul Bopp, Oswald de Andrade e Henriqueta Lisboa. Cabral ocupou um lugar de destaque com um extenso estudo, elaborado por Crespo juntamente com Pilar Gómez Bedate para o número 8 de 1964, intitulado “Realidad y forma en la poesía de João Cabral de Melo”. Para completar o panorama histórico, Crespo organizou pequenas antologias do Parnasianismo (n. 17) e do Romantismo (n. 30). Além disso, em alguns números de *Brasil*, periódico também editado pela Embaixada brasileira, escreveu uma sucinta história da literatura brasileira destinada ao público espanhol em 1963.

Carriedo, na *Revista de Cultura Brasileña*, ficou encarregado dos poetas mais recentes, vindos da “Geração de 45”, traduzindo poemas de José Paulo Moreira da Fonseca, Domingos Carvalho da Silva, Fernando Ferreira de Loanda, Edgar Braga, Marcos Konder Reis, Affonso Romano de Sant’Anna e Bueno de Rivera<sup>4</sup>. Exemplos dedicados desses e de outros poetas, editados pelo grupo Orfeu do Rio de Janeiro, integram a biblioteca de Carriedo, depositada no acervo da Biblioteca Pública de Valladolid.

<sup>3</sup> *Poemas de Alberto Caeiro* (1957), *Pliego de poesía portuguesa* (1960) e *Antología de la nueva poesía portuguesa* (1961).

A essa grande antologia da poesia brasileira – e, em grau muito menor, da ficção – somam-se os alentados estudos que Crespo realizou com Pilar Gómez Bedate sobre a produção de vanguarda: a poesia concreta (n. 5), o grupo mineiro da revista *Tendência* (n. 15) e a poesia praxis (n. 19). Chegaram a dedicar um número extraordinário (n. 11) à literatura brasileira de vanguarda, no qual foram publicados depoimentos de escritores e críticos, motivados por uma enquete, como Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, Haroldo de Campos, Luiz Costa Lima, entre outros. Tal preocupação em atualizar os escritores e intelectuais espanhóis em relação às últimas propostas e discussões literárias visava provocá-los, já que predominava entre eles a defesa de uma literatura comprometida acima, muitas vezes, das preocupações estéticas. Segundo o próprio Crespo

(...)dí un lugar destacado en las páginas de aquella publicación a las corrientes de carácter experimental porque pensaba que, siendo como eran internacionales, es decir, muy relacionadas con las de otros países, merecía la pena informar sobre ellas a los lectores españoles. Es que continuábamos teniendo un arte de vanguardia y, paradójicamente, una literatura bastante conservadora. (CRESPO, 2005: 36)

A literatura brasileira era apresentada pela primeira vez, diante de uma tradicional literatura europeia, como uma possível referência de vanguarda, que por outro lado, não descartaria compromissos sociais ou políticos. Para uma poesia como a espanhola, que pelo menos desde a década de 20 vivia um dilema entre uma “poesia pura” e uma “poesia comprometida” e que, nesses conturbados anos 60 optava mais declaradamente pela mensagem e seu alcance comunicativo como arma de combate, a brasileira poderia oferecer outros caminhos. Apesar da vigorosa intenção de Crespo e Carriedo, em um trabalho ainda por se fazer, seria oportuno avaliar se realmente essa divulgação sistemática da poesia brasileira por quase uma década deixou marcas na produção espanhola do período. Demandaria, entre outras tarefas, uma pesquisa em bibliotecas e correspondências de escritores espanhóis para verificar a presença ou recebimento da *Revista de Cultura Brasileña* e exemplares de autores brasileiros, além de uma análise detida de suas obras afim de comprovar incorporações.

Fora das páginas da *Revista de Cultura Brasileña*, Crespo e Carriedo deram mais mostras de seu apreço pela literatura brasileira. A quatro mãos, traduziram *Morte e vida Severina* para a revista *Primer acto* em junho de 1966 e *Ocho poetas brasileños* no mesmo ano. Embora focalizasse a poesia, Crespo também fez juz à excelência da ficção brasileira com sua tradução de *Grande Sertão: Veredas* de Guimarães Rosa em 1967.

Por fim, cada um a sua maneira, Crespo e Carriedo publicaram obras que representaram o ápice de suas profundas relações com a literatura brasileira, sínteses de anos de tradução e estudo. Crespo preparou uma fundamental *Antología de la poesía brasileña (desde el Romanticismo hasta la generación del cuarenta y cinco)*, em 1973. Já Carriedo escreveu entre 1972 a 1980 um livro de poemas totalmente em português, *Lembranças e deslembanças*, que não apenas nas dedicatórias e epígrafes revela o íntimo convívio com a poesia brasileira, mas na própria fatura dos versos.

<sup>4</sup> Carriedo ainda preparou a antologia “El soneto en la moderna poesía del Brasil” para o mesmo periódico em 1979.

## Bibliografía

- CANO, José Luis, 1962, “La poesía brasileña en España (Noticia bibliográfica)”, *Revista de Cultura Brasileña*, II, pp. 116-121.
- CARRIEDO, Gabino-Alejandro, 1980, *Nuevo compuesto descompuesto viejo (Poesía 1948-1978)*, Madri, Peralta.
- CRESPO, Ángel, 2005, “Mis caminos convergentes”, en Antonio Piedra e Carlos Martín Aires (org.), *Ángel Crespo. Con el tiempo, contra el tiempo*, Fundación Jorge Guillén et alli, pp.15-49.
- GÓMEZ BEDATE, Pilar, 1997, “La *Revista de Cultura Brasileña*: João Cabral de Melo Neto y Ángel Crespo”, *Revista de Cultura Brasileña*, número especial, pp. 21-39.
- MINÉ, Elza, 1998, “Ángel Crespo, tradutor de Guimarães Rosa”, *Scripta*, III, pp. 89-99.



# **El contrapunteo del iberismo valeriano**

Rodrigo Vasconcelos Machado  
Universidade Federal do Paraná

## **RESUMEN**

Este estudio tiene como meta proponer posibles relaciones entre la escena de enunciación liberal-aristocrática del escritor español Juan Valera y el iberismo. Planteo como hipótesis investigar la evolución de la construcción del iberismo en algunos de sus escritos: ensayos y cartas. Además de investigar la bibliografía valeriana, este estudio tiene como meta contribuir con una nueva perspectiva para la Crítica Literaria Brasileña a partir del desdoblamiento de la problemática de las relaciones interculturales.

**PALAVRAS-CLAVE:** *Iberismo, Juan Valera, choque cultural, relaciones interculturales, bibliografía valeriana*

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to uncover possible relationships between the scene of the liberal aristocratic speech of the Spanish writer Juan Valera and IBERISMO. As the main hypothesis, we propose to investigate the development of the construction of IBERISMO in the author's letters and essays. Besides researching the valeriana bibliography on the proposed topic, we aim to contribute a new perspective for Brazilian Literary Criticism based on intercultural relationships.

**KEY-WORDS:** *Iberismo, Juan Valera, culture clash, intercultural relationships, Valera bibliography*

## El contrapunteo del iberismo valeriano

Las relaciones interculturales tienen actualmente investigaciones que manejan géneros literarios distintos, pero con puntos de contacto que permiten lecturas más profundas. La renovación de los estudios literarios en el campo teórico posibilita comentarios que van más allá de las fronteras de los discursos que conllevan una nueva praxis crítica. A partir de las consideraciones anteriores se pueden proponer investigaciones que operan en su *corpus* varios tipos de texto. Iremos a dedicar nuestra mirada a un escritor polígrafo: Juan Valera (1824-1905). En varios de sus escritos, Valera planteó la problemática del iberismo. El iberismo valeriano sería para él una comunidad imaginada que agregaría los países de la Península.

Las producciones intelectuales están ligadas con el contexto del autor. Valera se asoció completamente al iberismo. Participar significó para él un recorrido intelectual que fue desarrollándose a lo largo de toda su vida. Primeramente, él había demostrado que planteaba los valores ibéricos en sus cartas que se presentan como ensayos; incluso algunas fueron publicadas en periódicos o en libro, como las *Cartas americanas* y las *Nuevas cartas americanas* (1890-1900). Estas cartas podrían manifestarse por medio de otros géneros literarios, sin cambiar su contenido, pero el uso de la forma epistolar suponía que el lector iba a recibir el texto no como ensayo, sino como carta. Luego, Valera había sistematizado sus planteamientos ibéricos en los ensayos: *Historia y política – España y Portugal* y *Historia de la Civilización Ibérica* (Valera, 1958: 614-945), y, finalmente, plasmó, en lo ficcional, algunas de sus ideas ibéricas, principalmente en la novela *Genio y figura*, de 1897.

El concepto “escena de enunciación” ha sido propuesto por Dominique Maingueneau en su obra *Dicionário de análise do discurso*. La palabra “escena” procede de la teoría del análisis del discurso y significa que la escena ocurre en un espacio “instituido” (Charadeau, 2004: 95-96), definido por el género del discurso. El uso de la escena se da principalmente cuando el discurso hace su propia situación de representación (Charadeau, 2004: 95). El hablante, en el espacio de la comunicación, elige un rol y atribuye otro a su pareja. La “escena de enunciación” de Valera estaba llena de ambigüedades que requieren la separación de los términos en la dicotomía presente en la relación conquistador y colonizado, ya que al revés de los primeros colonizadores españoles, Valera revelaba en sus escritos una percepción aguda de los otros pueblos. La atención dada a Portugal y por extensión también a las producciones intelectuales brasileñas y latinoamericanas por Valera ha sido una innovación en favor del reconocimiento de la Otredad.

La “aristocracia” era inicialmente una forma de gobierno en la cual el control quedaba con los ciudadanos ricos y socialmente importantes. La voz proviene del griego, *aristokratía* significando “gobierno de los mejores”. La aristocracia se cimienta en la suposición de que los hombres nacidos de familias ricas y poderosas tienen mayor capacidad y son más inteligentes que los demás. Por ello, serán más capaces de laborar por el bienestar de todos. La aristocracia se opone a la democracia, que plantea que

los aristócratas en el poder tienden a cuidar más de sí mismos. Iremos a emplear el significado moderno del término, es decir, aristocracia indica el mejor conjunto de ideas o cosas y, en relación a personas, cuando éstas son caracterizadas por su origen noble, maneras distintas y elegantes. Las referencias al mundo aristocrático y por extensión a las sociedades de corte son constantes en los escritos valerianos. Valera estaba inserto en un mundo de hábitos refinados y compartía de sus valores, como atestiguan varias de sus cartas. Hay que subrayar que no se puede partir de una idea estándar de "aristócrata" para comprender a Valera, ya que él no era nada convencional en sus acciones, o sea, las ambigüedades conducían sus actos. Sin embargo, sus textos están cuajados de ideas aristocráticas muy lejanas del liberalismo al que era adepto. Según el investigador Norbert Elias, las prácticas aristocráticas continuaban vigentes en la Europa del siglo XIX y alimentaron los conflictos entre los Estados europeos. Para investigar la presencia del ideario o de usos aristocráticos en los textos valerianos necesitamos de un instrumental teórico satisfactorio que explique el funcionamiento de la praxis aristocrática de Valera. Así, vamos a plantear los postulados de Elias sobre la sociedad de la corte.

Tener un comportamiento social dentro de los moldes de la corte en una época en que esta conducta ya no era más utilizada denota cierto anacronismo de la España del siglo XIX, porque en los países en desarrollo industrial ya estaba pasado de moda. La burguesía pasó cada vez más a imponer su *ethos*, es decir, el trabajo adquiría más importancia. En la sociedad de corte francesa investigada por Elias no había la separación de la vida pública y privada. Cuando la unión de las esferas de lo público y de lo privado se separaban o se atenúan, el éxito económico daba el tono de la jerarquía de los valores en las relaciones de interdependencia. Parafraseando a Elias, estas relaciones pueden ser comparadas a un partido de ajedrez, donde cada pieza representa un individuo independiente, pero su movimentación en la escala social conlleva un desplazamiento de otro individuo – o, en la realidad, de muchos otros individuos –, lo que acaba caracterizando la autonomía del primero y demostrando su dependencia en relación a los demás. De la misma manera que en el partido de ajedrez algunos individuos son “piezas” más importantes, ya que son considerados como planeadores, creadores y autores a partir de toda la yuxtaposición social de los hombres y de sus pretensiones. Para comprender y hacer un juicio de valor de un hombre tendría que ser admitido su ascenso en la pirámide de la sociedad a partir de su interdependencia, de su posición y de su función en relación a los otros. Al observar el individuo como una persona dentro de una determinada “figuración”, donde participa con las demás personas, puede uno tener un real entedimiento de su individualidad.

Las cartas del período en que Valera estuvo en Río de Janeiro o antes cuando pasó un período en Nápoles se advierte una inmersión en un medio de figuraciones característico de una sociedad de corte, ya que sus apuntes reflejaban su interdependencia en el complejo tablero social que participaba. Algunos rasgos típicos de un aristócrata se configuran, como el control de los sentimientos por la razón, un comportamiento reservado y el uso moderado de expresiones malsonantes, es decir, puede ser observado que los sentimientos y actitudes vulgares no están presentes en algunas cartas.

El quehacer intelectual de Valera estaba matizado por el liberalismo confirmado por su actuación política y en la tolerancia religiosa para las creencias distintas del catolicis-

mo romano. Su perfil político nada tenía que ver con lo del aristócrata del Antiguo Régimen, ni con lo del cortesano renacentista. Además, no se puede desechar el hecho de que Valera siempre apoyó la monarquía liberal, tras la caída de Isabel II, y fue simpatizante del gobierno liberal de Amadeo Saboya. Valera también fue diputado e innovó con una ley de liberación de cultos en 1869:

Ni la educación intelectual de Valera, ni sus gustos, podían arrastrarle a tomar parte en la política profesional. *Hizo siempre ascos de las revoluciones que vienen de abajo a arriba, ya que no pueden ocultar su plebeyo origen.* Aunque por exigencias de sus ambiciones personales militó en diversos partidos, fue de ideas democráticas, como probó en más de una ocasión y de manera muy notoria en las *Constituyentes del 69, en que siendo diputado por Montilla, presentó una enmienda relativa a la libertad de cultos, más avanzada y radical de como entendía ésta la Comisión parlamentaria.* (Romero Mendonza, 2002: p.11, subrayados míos)

Podemos decir que el liberalismo adoptado por Valera seguía los ideales de la Guerra de Independencia de los Estados Unidos de 1775 y de la Revolución Francesa de 1789, es decir, planteaba la libertad, la igualdad y la fraternidad. Como todos los demás liberales, Valera transitaba por un ideal político lleno de hoyos. Además, él tenía desconfianza de la democracia y sobre todo del socialismo. Así, apoyaba discretamente la ideología conservadora cuando habían amenazas de los de abajo. El éxito de Valera como intelectual en la vida cultural española le posibilitaría cambiar de partido según lo que le fuera más conveniente:

Corría el año 1858. En la contienda comicial había derrotado al candidato del Gobierno. Aunque Valera profesaba ideas liberales y tenía de la política del Estado una concepción democrática, frente a los excesos del partido moderado, mariposeó más de la cuenta de unos en otros. Además, su crédito intelectual lo permitía esta independencia. No estaba, pues, cosido a los faldones de la levita de ningún personaje gubernamental. Por este lado bien merecía disculpa su inconsecuencia política. Había, sin embargo, una parte flaca y vulnerable a todas luces: la conveniencia personal como dirimente en los cambios de conducta y de sitio. (Romero Mendonza, 2002: p.13)

La igualdad entre los hombres fue contrarrestada por actitudes aristocráticas. Los conflictos eran dejados de lado y reemplazados por una racionalidad clásica que enfatizaba el orden y la belleza. Otra vez se requiere hacer un contrapunteo de la escena de enunciación valeriana a través de una lectura crítica de su liberalismo aristocrático. Las dos posturas van a influir en las elecciones estratégicas que Valera dará al conformar su iberismo, que va a tener en su base la paradoja liberal-aristocrática, como atestigua el empleo de las relaciones con miembros importantes de las élites para concretizar sus ambiciones de ascenso social:

Su presencia en los salones aristocráticos de la Corte no responde tan sólo a un prurito de liviandad y divertimento. En casa de Montijo entra en relaciones con Narváez y Sartorius y habla por primera vez con Tassara, cuya amistad ha de permitirle, fácilmente, el acceso a las columnas de *El País*. (Romero Mendonza, 2002: p.6).

La problemática del iberismo está íntimamente asociada a la formación de los Estados de la Península, Portugal y España y de la cual voy a hacer algunas consideraciones. En su investigación *Tradição e artifício: Iberismo e barroco na formação americana*, el crítico Rubem Barboza Filho nos sugiere que los pueblos ibéricos fundaron una sociedad que tenía como uno de sus pilares el espacio. Tras la Reconquista Cristiana y la caída de Granada en 1492, España siguió a Portugal en los descubrimientos. El mundo pensado a partir de los postulados de Ptolomeo ya no era suficiente. La aventura en el océano expandía el campo de significación conocido. Las noticias del Nuevo Mundo requerían otra vez la capacidad adánica de nombrar o inventar palabras para el desconocido. Según Barboza Filho, los ibéricos eran los misioneros de una nueva época y estaban seguros de que iban a superar los antiguos héroes clásicos. Por lo tanto, tenían que ser portadores de una misión, que reuniría todos los pueblos y de la cual todos los miembros de su sociedad participaban. Para ello, mucho más que razón, era necesaria pasión.

Tras el período de oro de los ibéricos, vino el ostracismo y una lenta decadencia, con algunos intentos de cambio. España y Portugal ya no eran más potencias de primera clase y estaban ahora en una posición subalterna en el concierto de las naciones occidentales. Hay el antes y el después del imperio colonial que daba significación a la identidad de los pueblos ibéricos. En el caso de Portugal, su imperio colonial duró hasta más de la mitad del siglo XX y España en 1898 perdió Cuba, Puerto Rico, Guam y las Filipinas para los Estados Unidos. La repercusión de la derrota marcó profundamente el imaginario español.

Miguel de Unamuno, en su programa filosófico, también planteaba la vuelta al espíritu guerrero y místico que había en el período de glorias de España como elemento de redención de su pueblo y de Europa. La decadencia de los ibéricos después del Siglo de Oro también se verificaba en Portugal. Las históricas conferencias del cerro del Cassino abogaban por un elemento unificador entre los pueblos de la Península: la cultura. Otras propuestas de unificación también se planteaban, como, por ejemplo, la de Antero de Quental, que defendía la supresión de Portugal en favor de una Iberia reconstituida como una federación republicana y democrática. En un presente inestable de fines del siglo XIX e inicio del XX, era considerada como cierta la salida del estado de estagnación en que se encontraban Portugal y España, a partir de la vuelta a los valores del pasado que podrían garantizar una esperanza en el futuro. Estas lecturas se adecuaban a los objetivos de la *intelligentsia* ibérica del siglo XIX. Valera también proponía su concepto de “iberismo” que contemplaba la idea de unión entre los pueblos de la Península, pero con discreción mezclada con *savoir faire*:

El pensamiento nacional, si ha de renacer en Portugal y en España, ha de renacer bajo la forma de *iberismo*; pero del *iberismo paciente, sereno y firme que quiere ir con pausa y sosiego a la unidad por sus pasos y grados naturales, como único medio de recobrar en las circunstancias presentes del mundo la fuerza y la preponderancia perdidas, como único medio que ambos pueblos de Iberia no sean pueblos insignificantes y vuelvan a tener una gran misión en la Historia.* (Valera, 1947: 690, subrayados míos)

Como buen conocedor de la literatura portuguesa que era, Valera sabía que la identidad lusitana ya estaba bien firme desde los tiempos de los descubrimientos, cuando Portugal se consolidó como un estado moderno, antes de la unificación española:

El Dante, creando una lengua literaria, común a todos los Estados italianos, hizo nacer en las almas la constante aspiración a la unidad política de Italia que, merced a los dichosos esfuerzos de la casa de Saboya, propende al cabo a realizarse; y Camoens, escribiendo *Os Lusíadas*, levantó el mayor obstáculo a la unión de su pueblo con España, porque magnificó el lenguaje y santificó el signo característico de independencia de la nacionalidad portuguesa. (Valera, 1864: 218-254).

Los cimientos que ayudaron a construir las civilizaciones ibéricas también estaban presentes en el Nuevo Mundo. Lo principal era la problemática del espacio, ya mentada antes. La incorporación de inmensas extensiones de tierras y pueblos exigía un permanente esfuerzo guerrero que tenía en la religión su principal soporte. El destino de los ibéricos sería gobernado por las potestades divinas. Así, las derrotas o victorias se justificaban por la voluntad de Dios. Podemos proponer la hipótesis que el deseo de navegación de los pueblos ibéricos por nuevos mares tiene muchas semejanzas con el ideal de caballería de Don Quijote, es decir, el personaje cervantino se encuentra en la mayoría de las veces en movimiento. Lo que le sirve como motivación era su amor por Dulcinea. Y por analogía los ibéricos también se agarran a su ideal fijo.

Sin embargo, otros pensadores portugueses no pensaban lo mismo. El planteamiento era rechazar una unión con su vecino y, había la búsqueda de las distinciones entre Portugal y España. Cito, por ejemplo, las investigaciones de Eduardo Lourenço: *Mitologia da Saudade: Portugal como destino* y *la Nau de Ícaro e imagem da lusofonia*, donde este ensayista coloca en discusión la especificidad de Portugal y de su destino en cuanto nación. La dominación de FELIPE II no fue tan tranquila, pero se constituye en el imaginario portugués como un trauma que precisaba ser olvidado y borrado:

Alguma coisa se quebrara com o interregno filipino - assim será pensado o domínio espanhol após a Restauração -, e a memória portuguesa integra uma espécie de não-tempo que desde então será sempre não só dolorosamente recordado, mas como que subtraído ao curso glorificado da nossa história. (Lourenço, 1999: p.100).

Sin embargo, en lo que se refiere al componente cultural lusitano presente en la cultura española, Lourenço destaca su presencia y el aislamiento de Portugal:

A Espanha durante o século XVII integra, inconscientemente ou não, o patrimônio cultural lusitano no seu, e Portugal, consciente ou inconscientemente, reflui para si mesmo, torna-se de ilha imperial gloriosa em ilha perdida na qual espera a ressurreição do seu passado simbolicamente intacto e como que sublimado naquela obra que durante esses sessenta anos guardara intacta a memória do passado. (Lourenço, 1999: 97).

El instrumental teórico para investigar el iberismo de Valera será basado en los planteamientos de Edward W. Said. Las relaciones entre las literaturas de diferentes países

demandan una disciplina por parte de los investigadores de textos a partir de su lugar de enunciación. A través de una lectura en “contrapunto” de los temas de investigación es posible establecer nuevos planteamientos intertextuales, con los *loci* enunciativos mantenidos. Para ejemplificar este tipo de propuesta, Said cita al escritor Joseph Conrad que en su obra *El corazón de las tinieblas* reproduce la ideología imperial de su época. Para plantear este punto de vista, él parte de la hipótesis del texto como resultado de la imaginación creativa o interpretativa, para, luego, proponerlo como componente de las relaciones entre cultura e imperio. El texto de Conrad refuerza el sentimiento de superioridad del “civilizado” sobre el “primitivo”, ya que defiende el enlace entre el mundo Occidental a lo exótico del Nuevo Mundo, es decir, matiza la penetración del Occidente en el “tercer mundo”. Sin embargo, Conrad criticaba la ideología imperial de su tiempo. SAID maneja con textos escritos por autores europeos decimonónicos que eran ligados de alguna forma a las políticas de sus países. Un ejemplo mencionado por este crítico es la yuxtaposición de cultura e imperialismo como tópico de la primacía de los europeos. En las postrimerías del siglo XIX, la superioridad de la raza blanca europea respaldada en los postulados de Spencer, Darwin, etcétera, era considerada como una verdad y justificaba el imperialismo. Así, esta ideología se reflejaba en la cultura. Valera también empleaba el concepto de raza decimonónica como uno de los elementos fundamentales para unir los pueblos ibéricos:

Así va concertándose algo a modo de liga pacífica. Para los circunspectos y juiciosos es resultado satisfactorio el reconocer que la literatura española y la hispanoamericana son lo mismo. Contamos y sumamos los espíritus, y no el poder material, y nos consolamos de no tenerlo. Todavía, después de la raza inglesa, es la española la más numerosa y la más extendida por el mundo, entre las razas europeas. A restablecer y conservar esta unidad superior de la raza no puede desconocerse que ha contribuido como nadie la Academia Española. Las academias correspondientes, establecidas ya en varias repúblicas, forman como una Confederación literaria, donde el centro académico de Madrid, en nombre de España, ejerce cierta hegemonía, tan natural y suave, que ni siquiera engendra sospechas, ni suscita celos o enojos. (Valera, 1890: 2).

Los escritores no eran “genios” en una torre de marfil, porque también participaban de la historia de sus naciones: sus narrativas eran de “integración”, es decir, la mirada de mundo en estas narrativas servía al propósito de dominación impuesto por los colonizadores a sus colonizados. Ya decimos antes que había una actitud crítica por parte de los escritores de los países dominadores, pero ellos no dejaban de ser lo que eran: hombres blancos que describían la vida de los pueblos sometidos para entretener una ociosa parte de la población, la clase media y la alta burguesía. Según Said, las narrativas europeas para agrandar a sus lectores tuvieron que basarse en los modelos vigentes y pactar con la política de sus países, pero al proponer este planteamiento para Valera tenemos que considerar la situación del Reino Español en la época y también sus anhelos políticos nada ingenuos de recuperar el imperio perdido. Por casualidad, en el momento en que Valera escribía sus textos surgió el término “imperialismo” (Hobsbawm, 2002: 92).

Para justificar el empleo de las proposiciones teóricas de Said para analizar la problemática del iberismo valeriano tendremos que tejer algunas consideraciones.



Inicialmente, hay que levantar los puntos en común para poder sugerir la pertinencia de pensarse en términos de cultura e imperialismo, pero con las debidas distinciones de contextos culturales y económicos. Desde el descubrimiento, tanto Brasil como los demás países hispanoamericanos entraron como participantes del capitalismo internacional con el suministro de materias primas y un lugar de recepción de la población europea. Ya en el XIX tenemos la emancipación política de estos países. El imperialismo británico no precisó de una dominación territorial como ocurrió con los países de África y Asia, pero sí principalmente a través del comercio. Otra distinción pertinente es que la principal tradición cultural aquí venía de afuera, un traslado de la cultura ibérica enriquecida con las contribuciones de los pueblos indígenas que vivían en Brasil y con la cultura africana de los esclavos. Sin embargo, en un de sus textos de madurez, Valera defiende que Brasil continúe siendo exclusivamente portugués, sin mezclas raciales, para que el proyecto de unión sea una realidad:

Y aunque se diga que los portugueses no son españoles y que hay un gran imperio de origen portugués en América, el argumento no vale. Si hemos de reducir a un común denominador a los lusoamericanos y a los hispanoamericanos, a fin de sumarlos luego, más natural sería hacerlos a todos, no latinos, sino ibéricos y hasta españoles. [...] Lo más probable, así como lo más deseable, será que el Brasil, prescindiendo de tupinambas y guaraníes y de negros bundas y minas, y considerado como nación civilizada, siga siendo portugués de casta y origen, y que sus habitantes sigan hablando y escribiendo la lengua portuguesa, enriquecida ya por ellos con un tesoro de poesía épica y lírica y con muy estimables libros de Historia y de Derecho; que todas las repúblicas hispanoamericanas, como pueblos civilizados, sigan siendo de origen español, y que sus ciudadanos sigan hablando la lengua de Castilla [...] (VALERA, 1890: 30)

La mezcla cultural iría a originar la identidad brasileña, que tiene en su centro hegemónico y canónico una fuerte presencia europea y, por lo tanto, Occidental. Así, no sería una oposición y sí un remedo, un complemento al Este. De cierto modo, América también tuvo su contribución para ayudar a definir Europa, como su imagen, idea y experiencia de contraste. Entre teoría y realidad de lo que sería América surgen las primeras decepciones. Los “orientales” aquí presentes estaban bien lejos del ideal imaginado del europeo. Quedaba para los “indios”, que no eran de la India como pensaba Colón, ser sistemáticamente exterminados o esclavizados. Para ocupar su lugar vinieron los colonos blancos. Sin embargo, los que acá se quedaron, descendientes de los primeros colonizadores, no serían considerados como iguales y pasarían a ser vistos como degenerados, corrompidos por su entorno y por la mezcla racial con pueblos inferiores. A partir de los planteamientos anteriores se puede sugerir una aproximación no de todo equivocada con las interpretaciones sobre el Orientalismo (Said, 1990: 15) propuesta para los pueblos árabes. Estos pueblos eran un conjunto de generalizaciones inventadas de antemano sin llevar el aspecto humano.

Decir, entonces, que no hay o había coacciones políticas, institucionales e ideológicas actuando sobre el intelectual individual sería resistir a un hecho por demás obvio, ya que al admitir la existencia de estas coacciones podemos comprender mejor la persistencia y la durabilidad de sistemas hegemónicos saturables, como lo cultural. Pero, Said des-

taca que estas mismas coacciones no eran una inhibición y antes por lo contrario: las coacciones internas sobre los pensadores y escritores eran productivas. (Valera, 1888: 26). En los varios escritos que escribió a lo largo de su vida, Said insistió en la idea de pensar el Orientalismo y otras construcciones elaboradas y ejecutadas por los europeos sobre los otros pueblos como un “tipo de obra humana inducida”, que tiene en su interior mucho más que un simple razonamiento incondicional: hay una variada y compleja red que conjuga una problemática relación entre el trabajo cultural y la realidad de la dominación político-cultural. A partir de la inferencia que realmente hay un relacionamiento y no una separación entre las esferas culturales y políticas, Said plantea que se puede pensar y sugerir investigaciones humanísticas que sean gobernadas por la preocupación de dirigirse responsablemente a la política y a la cultura conjuntamente, no como entidades abstractas separadas e independientes. El iberismo valeriano también no separaba la política de la cultura, como atestigua, por ejemplo, la *Revista Ibérica* planeada por Valera. Esta publicación reuniría la fundación del *quinto imperio* a través de ensayos críticos sobre las producciones artísticas iberoamericanas:

[...] el tiempo y el reposo me han faltado hasta ahora para escribirle a Vuestra Merced como le ofrecí, sobre el asunto de la revista. De él he hablado latensamente (sic) con Serafin Calderón, con el Duque de Rivas, y con el marqués del Duero, que aunque no es literato, es hombre político y de los más entusiastas promovedores de la futura unión; y todos ellos han aplaudido y celebrado nuestra idea, que ha de ser parte en el futuro cumplimiento de su deseo. Los tiempos del Quinto Imperio se acercan y es menester preparar los caminos con buen tino y prudencia, y mejor voluntad. (Romero Tobar, 2002: 277).

La importancia de Brasil para las metrópolis europeas económicamente, en el siglo XIX, era pequeña si comparada con la de otros países, como por ejemplo, Chile y Perú con el guano. Quedaba la importancia simbólica que tenía para los antiguos colonizadores: España y Portugal. Estos países vivían en la periferia del capitalismo y con altas tasas de subdesarrollo. El ascenso del imperio británico les eliminó de la competencia por nuevas colonias. Lo que permanecía eran las realizaciones del pasado glorioso, de la edad de oro, que perduró en la memoria y en el imaginario de los pueblos de la Península. Las pocas colonias que aún subsistían eran posesiones que serían pérdidas de una forma o de otra. España perdió Cuba, Puerto Rico, Guam y Filipinas en 1898 para los Estados Unidos, lo que motivó el trauma final. Ya Portugal continuó con las colonias africanas por un tiempo mayor, hasta más de la mitad del siglo XX. En este contexto, una unión cultural de los pueblos ibéricos tenía sus atractivos geopolíticos. Sin embargo, proyectos de este tipo en el siglo XIX eran una constante, como, por ejemplo, el paneslavismo, del cual Valera se valía como ejemplo para justificar la causa de la unión ibérica: “[...] eslavos son (esto es, hermanos, de la misma raza) los rusos, los bohemios, los polacos y los croatas, y no por eso constituyen una sola nación; no por eso deja de ser casi irrealizable el ensueño del paneslavismo” (Valera, 2001: 4).

Sin embargo, se configura una distinción que nos ayudará a comprender la especificidad de Valera, ya que, guardadas las debidas proporciones, su país no era una potencia de primera línea y no tenía las condiciones económicas y políticas para salir nuevamente en

una empresa imperial. Por otro lado, consiguió de manera satisfactoria que el idioma español se mantuviera como era practicado en su país de origen. Ya el portugués en Brasil se volvió distinto de su matriz y hasta hoy no hay acuerdo lingüístico para poner fin a las diferencias. Además, otra especificidad estaría en el contexto de escritura de los días actuales, donde el olvido del Brasil dejó la escena para ser reemplazado por la integración político-cultural con los vecinos de la zona del Cono Sur y con la Península Ibérica.

Queda saber lo que hacer con la lectura europea de los pueblos que serían sometidos. Históricamente apuntes de viajeros y otros intelectuales que fueron a las colonias realmente fueron empleados para facilitar la conquista y su posterior control. Sin embargo, no se puede sobrestimar la complejidad de las actitudes occidentales cuanto a los diversos y también complejos “orientes” que entraron en el proceso mentado antes, es decir, no disponemos de una investigación completa de toda las producciones intelectuales europeas hechas sobre las otras partes del mundo, para afirmar que todas seguían una política de exclusión y sometimiento de otros pueblos. Además, las proposiciones de Said son recortes de una realidad dada que obedecen a sus propósitos críticos e ideológicos. En el caso del iberismo de Valera, operamos con un conjunto de ideas que no eran meta política do su país en la época, o sea, los postulados de unión política o cultural existían, pero no basaban la política externa de España. Sin embargo, ayudaban a alimentar un imaginario de una antigua potencia imperial y paliar el trauma de la pérdida de sus colonias americanas. Así, se configura una praxis que buscaba de forma aristocrática conciliar los intereses de los pueblos ibéricos en una totalidad armónica, es decir, la búsqueda de una identidad en el plan cultural era más fácil para Valera que sabía de las dificultades para el restablecimiento del antiguo imperio o hasta la fundación de una suerte de Estados asociados como se dio en el siglo XX con las ex-colonias inglesas, el *the Commonwealth of Nations*. Ya que para él la civilización latina construida en el Nuevo Mundo era una continuación de la hispánica:

Mi intento, al escribir estas cartas, no es suscitar polémicas con los hispanoamericanos, sino reanudar, hasta donde sea posible, las amistades que deben durar entre todos los hombres de sangre y de lengua españolas. Para ello no quiero adular a ustedes, sino dar a conocer en esta Península los mejores frutos de su ingenio, juzgándolos con justicia. (Valera, 1890: 149).

Las antítesis presentes en la ambigüedad discursiva entre práctica y teoría permiten en una perspectiva mayor visualizar tanto la cultura cuanto los anhelos imperiales que hacían parte de la retórica y de las referencias geográficas. Hay, entonces, una relación dialéctica entre cultura e imperialismo que puede ser observada no en su totalidad, sino en los fragmentos aprehendidos cuando operados juntos y puestos críticamente en contrapunto. Sin embargo, la posición de España en el siglo XIX era distinta de la época de Carlos V, ya que el país estaba completamente vulnerable a las demás potencias europeas. Los políticos españoles, entre ellos, Antonio Cánovas del Castillo (1828-1897), sabían exactamente como proceder para cambiar la situación en que su país se quedaba. Cánovas fue un político conservador que consiguió administrar España en un tiempo de convulsiones sociales gracias a la división de la oposición entre republicanos a la izquierda y carlistas a la derecha y permaneciendo, así, en el poder, durante la mayor parte del

período de 1874 hasta 1897.

Said pondera que un texto escrito por un sujeto de otra cultura plantea una identidad que no es la de su objeto, pero una representación sobre esta cultura a partir de un conjunto de construcciones discursivas presentes en su enunciación. Estas construcciones son empleadas como estrategias narrativas que le permiten adueñarse de este objeto y decir aquello que sería su verdad y no la de su tema. Este último queda restringido a una posición subalterna dentro de su discurso, es decir, su identidad aparece fragmentada y mutilada. Valera incorpora muchos de los elementos teóricos de sus reflexiones políticas, o sea, sitúa su verdad con rasgos del imaginario imperial, que tenía posibilidad de despertarse:

No en balde ni fuera de propósito vienen aquí las anteriores reflexiones. La postración de España no es sino relativa. Otras potencias de Europa, singularmente las dos arriba mencionadas, se le han adelantado, con rápido crecimiento, en población y en riqueza: pero España aún puede alcanzarlas. Nación cual la nuestra, que tan grandes obras ha obrado, no muere nunca, y sólo decae temporalmente; en ella vive un espíritu inmortal que ha de engendrar, sin duda, un nuevo y sublime pensamiento, y que ha de divulgarle por el mundo con sus armas y con sus naves. España, pues, puede mirar impasible y serena los acontecimientos que hoy se realizan y se preparan. Unida y armada para la propia defensa, apercibiéndose a cumplir en lo futuro destinos más altos, y segura de que, aun en el estado actual, lograría en una gran contienda inclinar notablemente la balanza con el peso de su espada [...] (Valera, 1860: 13).

Los postulados de Said nos ayudan a comprender mejor como podemos pensar una producción artística ideada a partir de un ámbito diferente de lo canónico, es decir, con una temática que refleja una preocupación político-estética de su creador. La forma de la novela del siglo XIX seguía patrones consagrados, pero se otean en las entrelíneas posibilidades que autorizan una lectura más crítica. En el interior del discurso novelesco se configuran varias corrientes diferentes que se acercan de lo que se hacía, pero que analizadas con cuidado muestran entrelazamientos interdependientes y yuxtapuestos a la experiencia histórica. El discurso enunciado por Valera no representa inicialmente una adhesión incondicional con las representaciones oficiales sobre lo que hacer con los otros pueblos, pero las figuras retóricas presentes le ponen seguramente con discursos sobre los pueblos que estaban sujetos a las ingerencias políticas de las potencias europeas. Queda saber como podemos separar o incluso plantear que su enunciación proponía algo nuevo en términos de relacionamiento con otros países. Lejos de querer justificar las ambigüedades, que en algunos casos denotan una actitud con un rancio imperial, se puede contrapuntearlas para poder plantear una nueva lectura no canónica sobre la obra valeriana.

A modo de conclusión, se puede plantear a partir de la perspectiva de Said y de Elias, que la problemática cultural y política tienen puntos de contacto y están enlazadas con la escena de enunciación del sujeto dicente. En los postulados ibéricos de Valera hay la presencia de esta problemática. El pensamiento valeriano en su etapa inicial tenía a su favor la geopolítica con la cercanía entre Portugal y España, que favorecía la defensa de la unión. En las cartas del período "portugués", tenemos el testimonio de una atmósfera propicia, entre la intelectualidad portuguesa, para una fusión de los dos países en todos los ámbitos. En el período que Valera vivió en Río de Janeiro (1852-1853), hubo la reitera-

ción de la doble perspectiva unionista, pero el desplazamiento espacial de Valera, influjo en la redefinición de su proposición ibérica. Podemos sugerir que la reflexión crítica sobre las producciones culturales luso-brasileñas agregó un nuevo tema a su pensamiento: el latinoamericano. La reelaboración del iberismo operó entonces con una nueva definición basada en otros hechos. Era punto pacífico para Valera que las afinidades entre Portugal y España serían decisivas para una fusión que reuniría a los dos países. La geopolítica valeriana pasó en los textos posteriores a incorporar para su iberismo las antiguas colonias hispanoamericanas. A partir de este hecho, el componente cultural determinó los imperativos ibéricos. Los cambios en el pensamiento Occidental del final del siglo XIX, principalmente con las investigaciones sobre la cuestión racial, también se configuraban en las consideraciones de Valera. Los puntos culturales en común serían reforzados por afinidades raciales que elevarían el iberismo a una suerte de unión intercultural. Esta unión intercultural se daría por la búsqueda de continuidad de la cultura europea, sobre todo el legado peninsular. La tradición contendría las respuestas para la proposición de un pensamiento que sería una "tercera vía" para los pueblos iberoamericanos. La comunidad ibérica imaginada tendría en el aspecto cultural un entrelazamiento que favorecería, en un hipotético futuro, una posible unión. Valera observaba, en sus cartas, que tal vez en América la recreación de los valores peninsulares sería una esperanza para un contexto internacional que se mostraba cada vez más incierto. La comunidad imaginada por Valera se basaba en el intercambio cultural de continuidades, es decir, las diferencias que estimularan la separación cultural no entrarían en el proyecto ibérico. Sin embargo, lo "igual", que rehabilitaba la cultura peninsular en otras tierras, entraría en el proyecto ibérico. Este proyecto automáticamente excluiría otras culturas que no tuviesen puntos en común. La importancia del iberismo valeriano para la cultura hispánica estaría en su capacidad de proponer un diálogo intercultural que englobó los pueblos de la Península Ibérica y sus antiguos colonizados. El elemento que poco a poco se fue configurando como vital había sido lo de la unión cultural entre los pueblos iberoamericanos. Es claro que lo político perdió fuerza, pero él no estaba totalmente eliminado. Valera, con las ambigüedades de su pensamiento, de las posiciones oscilantes y polémicas adoptadas, consiguió proponer una forma original y genuina de pensarse una problemática que está en la agenda de las naciones: las relaciones internacionales basadas en la igualdad.

En fin, digamos que el iberismo valeriano fue un planteamiento que tiene su pertinencia para los días actuales, ya que se propone superar a las fronteras geográficas y extender para una cartografía cultural iberoamericana. El iberismo valeriano se encuadraría en una corriente más optimista, de la disolución de fronteras, como la de Anderson. Sin embargo, las uniones o fusiones como enseñan muchos ejemplos hoy en día son espejismos. La cultura pensinsular sigue el nivelamiento que se hace en términos mundiales, o sea, sigue los patrones multiculturales en boga en el mundo: la "globalización", por ejemplo. Finalmente, el iberismo, como toda la teoría unionista, en la práctica se revela distante de lo que se proponía.

## BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, 2005 Andrés, *La obra literaria de Juan Valera: la "música de la vida"*, Madrid, Castalia.
- ANDERSON, Benedict, 2000, *Comunidades imaginadas – reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México: Fondo de cultura económica.
- BRAVO-VILLASANTE, Carmen, 1989 *Vida de Juan Valera*, Madrid, Ediciones de cultura hispánica.
- \_\_\_\_\_, 1989, *Biografía de Juan Valera*, Barcelona, Aedos.
- CHARADEAU, Patrick e Maingueneau, Dominique, 2004, *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo, Contexto.
- ELIAS, Norbert, 1995, *Mozart: sociologia de um gênio*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor.
- \_\_\_\_\_, 2001, *A sociedade de corte*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar editor.
- GALERA SÁNCHEZ, Matilde, 1983, *Juan Valera político (Colección Textos para la historia de Córdoba)*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba, Iltmo. Ayuntamiento de Cabra, Servicio de Publicaciones.
- GABRIEL-STHEEMAN, Luis y José del Valle, (organizadores), 2002, *The Battle over Spanish between 1800 and 2000. Language ideologies and Hispanic intellectuals*, New York, Routledge.
- HOBSBAWM, Eric J., 2002, *A era dos Impérios-1875/1914*. São Paulo, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, 2003, *A era das Revoluções –1789-1848*. São Paulo, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, 2004, *A Era do Capital – 1848-1875*. São Paulo, Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_, 1998, *Sobre história*. São Paulo, Companhia das letras.
- IGNACIO FERRERAS, Juan, 1982, *La generación de 1868*. In: RICO, Francisco. *Historia y crítica de la Literatura Española: Romanticismo y Realismo*. (org.) Iris M. Zavala, Barcelona, Editorial Crítica.
- JIMÉNEZ FRAUD, Alberto, 1973, *Juan Valera y La Generación de 1868*. Madrid, Taurus ediciones.
- MARTINS, Oliveira, 1973, *História da civilização Ibérica*, Lisboa, Guimarães Editores.
- MONTESINOS, José F., 1982, *Valera, o la ficción libre*. In: RICO, Francisco. *Historia y crítica de la Literatura Española: Romanticismo y Realismo*. (org.) Iris M. Zavala, Barcelona, Ed. Crítica.
- \_\_\_\_\_, 1969, *Valera, o la ficción libre. Estudios sobre la novela española del siglo XIX*. Madrid, Castalia.
- MORENO ALONSO, Manuel, 2003, *Las ilusiones americanas de don Juan Valera y otros estudios sobre España y América*, Sevilla, Alfar.
- MORENO HURTADO, Antonio, 2002, *Don Juan Valera: modos y circunstancias*, Cabra, Delegación de Cultura, Ayuntamiento de Cabra.
- \_\_\_\_\_, 2003, *Don Juan Valera y sus relaciones con las literaturas extranjeras*, Cabra, Delegación Provincial de Turismo y Deportes de la Junta de Andalucía.
- PIÑERO VALVERDE, María de la Concepción, 1993, *Don Juan Valera y Brasil: un encuentro pionero*, São Paulo, FFLCH/USP.
- QUENTAL, Antero de, 1993, *Causas de la decadencia de los pueblos peninsulares*, México, Fondo de Cultura Económica.

- SAID, Edward W., 1995, *Cultura e Imperialismo*, São Paulo, Companhia das Letras.
- VALERA, Juan, 1996, *Cartas a Estébanez Calderón (1851-1858)*, José Luis García Martín, (coord.), Gijón, Libros del Peixe.
- \_\_\_\_\_, 2002, *Correspondencia* – volumen I (años 1847-1861), Leonardo Romero Tobar (org.), Madrid, Castalia.
- \_\_\_\_\_, 2003, *Correspondencia* – volumen II (años 1862-1875), Leonardo Romero Tobar (org.), Madrid, Castalia.
- \_\_\_\_\_, 2004, *Correspondencia* – volumen III (años 1876-1883), Leonardo Romero Tobar (org.), Madrid, Castalia.
- \_\_\_\_\_, 1994, *Genio y figura*, Madrid, M.E. Editores.
- \_\_\_\_\_, 1947, *Historia y política – España y Portugal*, In : \_\_\_\_\_. *Obras Completas. Correspondencia, Historia y política, discursos académicos, miscelánea.* (tomo III) Luis Araujo Costa (compilador), Madrid, M. Aguilar.
- \_\_\_\_\_, 1947, *Historia y política – Historia de la Civilización Ibérica*, In : \_\_\_\_\_. *Obras Completas. Correspondencia; Historia y política, discursos académicos, miscelánea.* (tomo III). Luis Araujo Costa (compilador). Madrid, M. Aguilar.
- UNAMUNO, Miguel, 1998, *En torno al casticismo*, Madrid, Espasa Calpe.



# **La mujer en el triángulo amoroso**

Romilda Mochiuti  
UNICAMP / PUC/SP

## **RESUMO**

El triángulo amoroso como tema parece ser recurrente en la literatura universal. Es Cervantes, sin embargo, quien lo inaugura en la narrativa moderna con “El Curioso Impertinente”. Tomando como punto de partida la referida narrativa cervantina, este trabajo tiene por objetivo analizar el vértice femenino del triángulo amoroso en “La intrusa” de Jorge Luis Borges, “A cartomante” de Machado de Assis, “Los pocillos” de Mario Benedetti y “Talpa” de Juan Rulfo.

**PALABRAS CLAVES:** triángulo amoroso, cuento, novela corta

## LA MUJER EN EL TRIÁNGULO AMOROSO

El triángulo amoroso, como tema, parece ser recurrente en la literatura universal. Es Cervantes, sin embargo, quien lo inaugura en la narrativa moderna con “El Curioso Impertinente”, que muchos críticos están acordes al considerarlo como uno de los “ejemplares” cimeros de sus novelas (Barone: 2000).

Aunque mucho tiempo ha pasado desde la publicación del primer volumen de *El Quijote*, es espantoso constatar cómo el tema siguió siendo, a lo largo del siglo pasado, motivo de polémica narrativa tan demandada por los lectores como por ellos temida y que, por ello, adquirió matices y colores de ambiente, personajes y puntos de vistas inventivos, transculturadores (Rama: 1989) y no menos realistas y psicológicos. Jorge Luis Borges, Machado de Assis, Mario Benedetti y Juan Rulfo son algunos de los autores que contribuyeron para enriquecer el análisis psicológico de este universo geométrico de las relaciones humanas.

En tanto estructura, aun el lector inexperto en el análisis literario, puede notar que aunque las relaciones presentes en las varias narrativas de esa tradición presentan sus peculiaridades, el punto común es que la cuestión se plantea siempre a partir del vértice femenino. No que la mujer tuviera voz para decírnoslo todo, sino que, al contrario, no la tiene. Sin embargo, parece ser ellas el ángulo que lleva a cabo la destrucción de la relación de amistad que al principio de las narrativas parece ser ideal. Por esa razón, este trabajo tiene el objetivo de analizarlas a partir de una narrativa, elegida de cada autor aquí ya nombrado y que creo que son representantes muy significativos en el ámbito de la tradición literaria hispánica. Empecemos, entonces, con “El curioso Impertinente”.

En esta novela cervantina es Anselmo, marido de Camila, quien envuelto por una idea fija que le perturba el juicio, quiere probar la fidelidad de Camila a través de la ayuda de su amigo Lotario, pidiéndole que ponga a prueba no sólo el amor de su mujer sino también lo que esta calidad representaba para él ante una sociedad que, ya sabemos, propagaba, o mejor dicho, leía en los Libros de Caballerías los disfrutes del amor cortés (Aguinaga et alii: 1981, 184-5).

*“...con esa confianza te hago saber, amigo Lotario, que el deseo que me fatiga en pensar si Camila, mi esposa, [es tan] buena y tan perfecta como yo pienso, y no puedo enterarme en esta verdad, si no es probándola de manera que la prueba manifieste los quilates de su bondad, como el fuego muestra los del oro.”(p. 398)*

No obstante el narrador nos deje claro al principio de la narrativa que Camila era “una doncella principal y hermosa de la misma ciudad, hija de tan buenos padres y tan buena ella por sí” y que Anselmo estaba al corriente de ello, aún así, llevado por una

*curiosidad impertinente*, la quiere poner a prueba, sin al parecer saber que le estaba también sometiendo a misma prueba a la amistad de ambos que aparentemente tenía lazos indisolubles y metonímicos: “*los dos amigos*”.

¿Sería, entonces, justo pensar que Anselmo le tiene aprecio y confianza en Lotario y que lo mismo no pasa con relación a Camila? En parte podríamos plantearlo así. Sin embargo, tenemos que ver que más allá de esta interrogante inicial, lo que se presenta oscuramente es un deseo egoísta de seguir los juegos que llevaba antaño en complicidad con su amigo. Sin embargo, este juego juvenil ha adquirido matices extremadamente peligrosos, jocosos y a la vez macabros. Porque al plantearlo como una prueba a la que debe someterle a Camila, se condena a todos los azares que le puede proporcionar la Fortuna y, sin embargo, lo que se nota es que aún así lo desea, como si fuera una perversión personal.

Notemos como Anselmo también se complace al ver el dolor de Camila cuando puesta a prueba: “*Escondido, pues, Anselmo, con aquel sobresalto que se puede imaginar que tendría el que esperaba ver por sus ojos hacer notomía de las entrañas* de su honra, íbase a pique de perder el sumo bien que él pensaba que tenía en su querida Camila.”(p.421- negritas mías) y “*pero detúvole el deseo de ver en qué paraba* tanta gallardía y honesta resolución (...)”(p.422 -negritas mías). Anselmo no quiere a Camila sino para complacerlo en su perversidad, notemos en estas palabras suyas: “(...) *le dijo [a Lotario] que no tuviese pena del suceso de Camila, porque, sin duda, la herida era ligera, pues quedaban de concierto de encubrirla a él*”(p. 428) Se puede notar que no le importan nada los sentimientos de Camila, por el contrario, nunca los lleva en consideración<sup>1</sup>.

Averigüemos cómo la narrativa nos presenta a Camila. Es a través de la voz de Lotario que la narrativa nos deja claro algunos valores de época respecto a las mujeres:

*“no hay joya en el mundo que tanto valga como la mujer casta y honrada, y que todo el honor de las mujeres consiste en la opinión buena que de ellas se tiene”*

*“la mujer es animal imperfecto, y que no se le dé poner embarazos donde tropiece y caiga, sino quitárselo y despejalle el camino de cualquier inconveniente, para que sin pesadumbre corra ligera a alcanzar la perfección que le falta, que consiste en el ser virtuosa.”*

*“la buena mujer [es] como espejo de cristal luciente y claro, pero está sujeto a empañarse y escurecerse con cualquiera aliento que le toque”*(todas las citas están en la p. 403)

No cabe duda de que al incluir los versos que hacen referencia a que la mujer se constituye de material fácilmente rompible (p.404), Cervantes le agrega al texto un elemento popular que le sirve, como en la tragedia griega, para darle un tono a la narrativa de cierta predicción oracular. Y se cumple. Sin embargo, con un elemento irónico edénico: la seducción se deja seducir.

El personaje femenino, sin embargo, no es el primero en dejar corromperse por la

---

<sup>1</sup> Tal idea que le llena la mente de perturbaciones, parece llegar al colmo de convertirse en su objetivo de vida, como se puede notar a lo largo del desarrollo de la trama, lo que nos lleva a notar un pequeño desvío de personalidad en Anselmo y hacer un pequeño paralelo con un personaje machadiano. Se trata de Fortunato (“*A causa secreta*”), quien sólo siente placer ante el dolor del otro y que prueba, en la traición de su mujer, el supremo deleite que en la vida había probado: ver el dolor moral ajeno.

lujuria. Es Lotario quien se deja seducir por todas las calidades de Camila y se convierte en un hombre enamorado que busca saciar sus deseos. A partir de este cambio de Lotario, tanto la amistad entre “*los amigos*” como el matrimonio de Anselmo se convierten en un simulacro, o mejor dicho, en una convención social hecha de apariencias y escenas que se acercan a la farsa que, incluso los dos tienen la ocasión de escenificarle a Anselmo. El amor cortés prevalece por sobre la amistad hasta entonces indisoluble.

Camila - como Lotario - intenta al principio huir de tal intriga, pero como el marido no le da chance de hacerlo, se deja llevar. Los cambios de personalidad de Camila son más profundos que los de Lotario. La mujer en la que se convierte Camila se acerca a una personalidad ya bastante conocida del lector de la Celestina: Camila no sólo pasa a ser una adúltera sino que también una mujer demasiado astuta para sus calidades inicialmente descritas y tiene, además, una criada celestina para ayudarla y perderla. Toma gusto por burlarse de su marido junto a su amante y este incluso se espanta de la naturalidad de cómo lo hace y la toma como una mujer adúltera cualquiera, casi echando a perder la farsa de ambos. Sin embargo, al final de la narrativa se nota, por la forma como ocurre su muerte, que todo lo que había hecho, es decir, que sus cambios de personalidad no se dieron sino por amor a Lotario:

*“Pero, como naturalmente tiene la mujer ingenio presto para el bien y para el mal, más que el varón, puesto que le va faltando cuando de propósito se pone a hacer discursos, luego al instante halló Camila el modo de remediar tan al parecer irremediable negocio (...).”* (p.421)

De lo que se puede concluir que Camila no pierde sus calidades sino que las vuelve favorables a su ardid.

Aunque la narrativa nos lleva a creer que los dos amantes se quieren de veras - la demostración de celos de Lotario, la situación a la que se somete Camila -, no hay ningún indicio siquiera de que los dos deseen compartir una vida que no sea la de amantes. No les conviene desechar la relación que cada uno mantiene con Anselmo por razones que el texto mismo denuncia. La ley les pesa socialmente lo que la conciencia no les impedía de realizar a oscuras.

Es interesante notar la visión final que la narrativa nos ofrece de Camila como única culpable en medio a la tormenta empujada por los celos de Lotario: “*La confusión en que Camila puso a Lotario* fue tal, que no le sabía responder palabra” (p. 435 – negrita mía) y como los valores siguen siendo novelescos: lo que mata a los amigos es la mácula en su honor ante la sociedad, ambos mueren arrepentidos de ello; y lo que mata a Camila es el abandono del amante, sin arrepentimientos.

El triángulo que, a su vez, Machado de Assis nos brinda en el cuento “*A cartomante*” sirve para mostrarnos uno de los personajes femeninos típico del abanico machadiano. Se trata de una “dama hermosa y tonta”(p. 240), Vilela la había conocido y se había casado con ella cuando vivía en las afueras de la capital, donde trabajaba como magistrado. Cuando se la presenta a su amigo, Camilo (el narrador nos señala que eran “amigos de veras” – p. 241), este se da cuenta de que la belleza de Rita no desmentía las descripciones que su amigo le había hecho en las cartas que le había enviado: “*era graciosa y vivaz en los gestos, ojos cálidos, boca fina e interrogativa*” (p.241). Era un año mayor que

Vilela y cuatro que Camilo.

De Camilo se puede decir que tenía casi las mismas calidades que el personaje Camila de “*El Curioso*”<sup>2</sup>, “*era un ingenuo en la vida moral y práctica*”(p.241) y se deja seducir por Rita que casada por conveniencia con Vilela, no duda en seducir al mejor amigo de su marido de quien se enamora y por quien padece los inconvenientes folletinescos de un romance prohibido. Se consulta a una echadora de carta que le asegura que no sólo su marido no sabía de nada sino que también su amante la quería y que sólo había dejado de verla por una cuestión de cuidado.

Camilo, un ya pseudo amigo, empieza a recibir algunas cartas amenazadoras. Alguien lo sabía todo y le amenazaba con contárselo a Vilela. Camilo, disculpándose con Vilela de que estaba envuelto en un amorío, deja de frecuentar la casa del matrimonio.

Es este personaje secundario, la echadora de cartas, que nos ofrece algunos elementos contrastivos para aclararnos la personalidad de Rita. Se trataba de una mujer que había aprendido a sacar provecho del desespero ajeno, a través de la manipulación de las reacciones y deseos de sus clientes. Exactamente lo que hacía Rita. De Camilo, aprovechó la muerte de su madre para acercársele. De Vilela, la soledad que la lejanía de la capital le provocaba. El narrador no nos ahorra detalles irónicos sobre la personalidad de Rita, una burguesa que vivía en sociedad de acuerdo con la posición social que su marido le ofrecía, ahora como dueño de un bufete en la capital:

“[Rita] *era su [para Camilo] enfermera moral, casi una hermana, sin embargo era mujer y, sobre todo, hermosa*”(p. 241)

“*Camilo le enseña el juego de damas y ajedrez y, los dos, jugaban a la noche; ella muy mal, - él, para serle agradable, poco menos mal.*”(p. 241)

“*Fue entonces que ella, sin saber que traducía Hamlet al vulgar, le dijo que había mucha cosa misteriosa y verdadera en este mundo.*” (p. 239-40)

“*Camilo recibió dos o tres cartas anónimas más, tan graves, que no podían ser advertencia de la virtud sino desprecio de algún pretendiente; tal fue la opinión de Rita, que, por otras palabras mal compuestas, formuló estos pensamientos: - la virtud es perezosa y avara, no gasta tiempo, tampoco papel; sólo el interés es activo y pródigo.*” (p.242)

El cambio de humor de Vilela le preocupa a Rita. Entonces le pide a Camilo que vuelva a frecuentar la casa del matrimonio para que los dos puedan evaluar mejor los humores de Vilela. Camilo la rechaza porque cree no ser ésta una buena idea.

Es interesante notar cómo y por qué los amantes no quieren darse cuenta de las evidencias del final trágico. Antes prefieren creer en las palabras de la echadora de cartas, que les había asegurado que nada les pasaría y que el marido de nada sabía. Tampoco

---

<sup>2</sup> Estudios de Carlos Fuentes, Mariana Helene Barone entre otros me llevan a creer que tal vez no fuese casualidad la elección del nombre, como si este triángulo sirviese, como en el caso cervantino, también para retratar, como que en un cuadro costumbrista, la sociedad. Se puede también pensar que el nombre “Lotario” contiene el nombre “Rita”.

piensan en otro tipo de relación que no sea la que tienen. Tampoco para ellos – principalmente para Rita - no les conviene desechar a Vilela, ya que la conveniencia de la posición social de Vilela les interesa a ambos y les da el privilegio de convivir bien en la sociedad imperial carioca.

Por otra parte, a Vilela no le convenía dejar que la pareja de traidores siguiera viva, que el escándalo le maculase el honor frente a una sociedad tan moralizadora como su acto y que a la vez tenía relacionamientos no menos frívolos en valores que los de sus representantes muertos. La mácula de sangre disforme de la pareja de amantes es lo que le restó a uno de los vértices del triángulo por no estar acorde con todas las entrelíneas de tener una esposa que representaba los valores de aquella sociedad<sup>3</sup>.

Si el vértice femenino desequilibra y echa a perder una relación amistosa, casi fraternal, tanto en Machado como en Cervantes. En Borges, hay una recuperación de la tradición del cuento de los dos amigos: es el personaje femenino quien servirá para reafirmar esta unión amistosa y fraternal.

A lo largo del cuento “La intrusa”, se hace patente la amistad de los dos hermanos: “*Malquistarse con uno era contar con dos enemigos*”(p.404) en contrapunto a la envidia que el compradaje - que no tenía la misma suerte de relación entre ellos - les tenía. Por ello, se complació al ver que la figura de Juliana Borges podría ser una posible causa de desentendimiento entre los dos. Veamos, entonces cómo es la figura de esta mujer, o mejor dicho, como la narrativa nos la muestra.

Vemos, ya al inicio, una sociedad concretamente machista:

*“Los Nilsen eran calaveras, pero sus episodios amorosos habían sido hasta entonces de zaguán o de casa mala. No faltaron, pues, comentarios cuando Cristián llevó a vivir con él a Juliana Burgos. Es verdad que ganaba así una sirvienta, pero no es menos cierto que la colmó de baratijas y que la lucía en las fiestas”*(p. 404)

Está claro el lugar que ocupa Juliana en los valores de ambos y de la sociedad: ella no pasaba de una “cosa” que ambos podrían “usar” y, aunque este arreglo ultrajaba la decencia del arrabal, nadie hizo nada sino algunas provocaciones, que luego se resolvieron por la valentía del hermano menor, Eduardo. La relación entre el triángulo anduvo bien por unas semanas. De Juliana sólo sabemos que “*atendía a los dos con sumisión bestial; pero no podía ocultar alguna preferencia por el menor; que no había rechazado la participación, pero que no la había dispuesto.*” (p. 405) Y esto ya era motivo suficiente para que los hermanos se celasen.

“La” Juliana era una “intrusa” en la relación fraternal y amistosa que les enorgullecía. El enamoramiento no sólo les sembraba un sentimiento de rivalidad, que crecía a cada día, sino que también los humillaba.

La narrativa se detiene en deslindar esos problemas psicológicos de enfrentamiento entre los celos y la rivalidad, la posesión y el compartimiento: deciden venderla a una casa mala y luego vuelven a comprársela de vuelta. El uno no podía verla con el otro. Y

<sup>3</sup> Para profundizarse en el asunto, ver bibliografía FAORO, PASSOS

Juliana, sigue todo lo que sus “dueños” le designan.

Parece que no hace falta que haya en el texto su punto de vista: su silencio mismo significa (Orlandi:2001) su total resignación ante una sociedad que le tiene a la mujer como objeto. Aunque Juliana tiene un apellido, no tiene familia, es decir, no tiene alguien que la defienda como persona. No vale más que un objeto. Por esto Cristián no ve otra solución que desecharla. Pero, Cristián lo hace por una cuestión de supervivencia moral que creo ser pasible de una doble lectura.

En aquella sociedad en la que los dos criollos habían aprendido a defenderse mejor que muchos orilleros *“un hombre no decía, ni se decía, que una mujer pudiera importarle, más allá del deseo y de la posesión”*(p. 404) por eso, como en las narrativas de Cervantes y Machado, es decir, por una cuestión de honor, la matan.

Por otra parte, al hacerlo nos da evidente prueba del amor que le tenía, que se había convertido en un gran infortunio para la relación de los dos amigos. No hay nada más revelador que la escena final: *“Se abrazaron, casi llorando. Ahora los ataba otro vínculo: la mujer tristemente sacrificada y la obligación de olvidarla.”* (p. 406)

Borges, vuelve al origen mismo de la tradición del cuento de los dos amigos para mostrarnos que en los lugares más aislado de aquel país - que insistía en plantear la cultura europea a partir de un Buenos Aires cosmopolita como única imagen nacional -, hay muchos más rasgos originarios de la cultural tradicional europea (Mochiuti: 2002). Sin embargo, estos rasgos son medievales pues, olvidados en el tiempo desde la colonización por la “civilización”, conservaron aquellos valores en los que la mujer no pasa de un objeto desechable.

Este mismo punto de vista – el de una sociedad de tradiciones perdidas en el tiempo - podemos vislumbrar en “Talpa” de Juan Rulfo. Como en el cuento de Borges, Rulfo nos presenta personajes que viven bajo valores medievales y sacan provecho de ello para conseguir lo que buscan.

Narrado por una primera persona confidente - el hermano traidor que no se identifica por nombre -, el cuento muestra al personaje femenino, muchas veces, a través de una inclusión en el punto de la primera persona, como si hubiera más que una complicidad entre ambos, tal vez una simbiosis. Sin embargo, este narrador algunas veces nos muestra como ve a Natalia tras enterrar a Tanilo y al llegar al pueblo:

*“Natalia se metió entre los brazos de su madre y lloró largamente allí con un llanto quedito. (...) regresamos a Zenzontla y vio a su madre y comenzó a sentirse con ganas de consuelo.”*(p.49)

Hasta entonces, o sea, al comienzo del cuento tenemos a una mujer sensibilizada y ahogada en el llanto por la muerte de su marido. Había sido fuerte al cumplir sus “designios” sin demostrar un sentimiento que no fuera el de devoción a su marido – demostrado por los cuidados que le tenía debido a la enfermedad que le consumía. Sin embargo el narrador mismo trata de desmascararla a través de algunas pequeñas interpretaciones de sus actos y del uso de una primera persona plural:

*“Vino a llorar hasta aquí, arrimada a su madre; sólo para acongojarla y que supiera que sufría, acongojándonos de paso a todos, porque yo también sentí ese llanto de*



ella dentro de mí como si estuviera exprimiendo el trapo de nuestros pecados.” (p. 49 – negritas mías)

“*Porque la cosa es que a Tanilo Santos entre Natalia y yo lo matamos. Lo llevamos a Talpa para que se muriera. Y se murió. Sabíamos que no aguantaría tanto camino; pero, así y todo, lo llevamos empujándolo entre los dos, pensando acabar con él para siempre. Eso hicimos.*”(p.50 – negritas mías)

Aunque la narrativa no nos deja clara la relación de amistad sino los lazos de hermandad que había entre los dos, ella nos revela una manipulación casi que oculta ejercida por Natalia hacia los dos. Es ella quien le convence a Tanilo a seguir viaje cuando este quería desistir y es ella quien lo lleva a Talpa – aunque junto a su amante – su objetivo estaba acorde con su descripción:

“*Yo ya sabía desde antes lo que había dentro de Natalia. Conocía algo de ella. Sabía, por ejemplo, que sus piernas redondas, duras y calientes como piedras al sol del mediodía, estaban solas desde hacía tiempo. Ya conocía yo eso. Habíamos estado juntos muchas veces; pero siempre la sombra de Tanilo nos separaba: sentíamos que sus manos ampolladas se metían entre nosotros y se llevaban a Natalia para que lo siguiera cuidando. Y así seguiría siendo siempre mientras estuviera vivo.*”(pp. 50-1)

Así que no se nos hace evidente las maniobras de Natalia que no sea por intermedio de la revelación y aceptación de su culpa<sup>4</sup>. No es por casualidad que en cuanto le entierran a Tanilo, Natalia sienta la presencia de su marido, y no causal tampoco es la interpretación que nos hace el narrador: “*Ahora Natalia llora por él, tal vez para que él vea, desde donde está, todo el gran remordimiento que lleva encima de su alma.*”

Notemos como en este cuento el hecho de “ver” también adquiere relevante importancia. Recordemos que en la narrativa cervantina, Anselmo tenía - por decirlo de otra forma - una perversión que le enfermizaba el alma: tenía la necesidad de “ver” la probación de su mujer. Hay en este cuento de Rulfo, al parecer, la necesidad del personaje femenino presentar a ojos vistas, aunque a un muerto – antes lo vimos ante a su madre – su sufrimiento, como si la mirada del “Otro” y el conocimiento de su sufrimiento le pudiera purificar el pecado de traición y, a lo mejor, del asesinato.

La paradoja de vivencia, aceptación y subversión de los valores culturales – como ya señalado de rasgos marcadamente medievales – se establece como un eje de estructuración valorativa de los personajes. A través de la peregrinación como tema podemos observar la naturaleza de cada uno. Tanilo, como moribundo, la ve como redentora de sus pecados y, desde luego, como la última esperanza de reversión de su cuadro. Sin embargo, lo que vemos en esencia es que él cumple concretamente el sentido de la peregrinación, o sea, la caminata mítica hacia el encuentro con lo divino. Y cuando allí llega, o sea, junto a la virgen de Talpa es el único que se arrodilla y reza.

---

<sup>4</sup> El narrador en sus varias digresiones nos da señales también de su pesar cargado de culpa. Sin embargo, lo que sí le resulta más penoso son los sentimientos que le despierta Natalia, o sea, su sentimiento de culpa siempre aparece tras el de Natalia.

Natalia, a su vez, ve en el cumplimiento de este “deseo” de Tanilo la solución para su problema. Notemos como a lo largo del camino ella en los brazos del hermano de su marido “se conforma” y “se motiva” para seguir camino y así convertirlo en sinónimo de muerte. El hermano/narrador tan sólo sigue las huellas de Natalia y se convierte en su sombra y en el correalizador de lo que el deseo de “ambos” – cabría aquí, tal vez, una otra interpretación – les impone como su “redención”. Por ello, propongo que pensemos, que tal vez al final del cuento la peregrinación de ambos no tenga fin, parece que están condenados a caminar hacia un lugar que les redima del pecado. O sea, tal vez aunque no se hayan dado cuenta, tengan que realizar la peregrinación en su sentido propiamente dicho, para alcanzar redención.

Hasta ahora hemos visto que el triángulo amoroso, al fin de cada cuento, no alcanza seguir completo. Ora se disuelve, como en la narrativa de Cervantes. Ora permanece solamente con un vértice, como en Machado. Pero, por dos veces pierde solamente uno de sus ‘vértices’, como en Borges y en Rulfo.

Benedetti, sin embargo, llevando en consideración los mismos problemas del cinismo de las relaciones sociales, propuesto por todos los demás autores como fulcro problemático narrativo, nos brinda en el cuento “Los pocillos” con un triángulo que no se disuelve y tampoco pierde cualquiera vértice que sea. La mujer que establece este triángulo amoroso es Mariana.

Por ocasión de recibir “los pocillos” como regalo de una conocida (comienzo del cuento) la narración oportunamente delinea una característica de su personalidad y de la relación angulosa que ya se configura en su vida matrimonial:

*“ ‘Negro con rojo queda fenomenal’, había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.”(p. 277)*

Esa independencia de Mariana se desarrolla en cuanto su marido, José Claudio, pierde la visión y por ello se convierte en un hombre huraño y de difícil trato, pues se niega a valorar el amparo de su esposa o refugiarse en ella. Antes, se convierte en un hombre “agresivo, dispuesto siempre a herir, a decir lo más duro, a establecer su crueldad sin posible retroceso”(p. 279). Sin embargo, este cambio opera en la personalidad de Mariana con cierta “lentitud”: primero “*fue un decaimiento de la ternura*” sus gestos antes envueltos en un halo de cariño pasan a ser mecánicos después, debido al “*temor horrible frente a la posibilidad de una discusión cualquiera*”(p.279), la mecanicidad se instala de forma más definitiva.

Es en los hombros del hermano de su marido, Alberto, que Mariana encuentra el refugio, la comprensión y la ternura perdidos en el relacionamiento matrimonial. Tanto la pérdida de la ternura hacia su marido, como la entrega a esta relación clandestina ocurren lentamente: “*Su amor hacia Alberto había sido en sus comienzos gratitud, pero eso (que ella veía con toda nitidez) no alcanzaba deprecirlo.*” (p. 280). Sin embargo, cabe poner en relieve que es Alberto, el vértice masculino del triángulo, quien primero avanza – tal como en el cuento cervantino - y se aprovecha de la falla de su hermano para conquistar a su mujer.

La descripción de Alberto no deja lugar a duda. Es la de un “*alma tranquila, un respetuoso de su hermano, un fanático del equilibrio, pero también, y en definitiva, un soli-*

*tario*”(p. 280). Un solitario que frecuenta a menudo la casa del hermano y – como reacciona el personaje Rita, de Machado de Assis, ante la fragilidad de Camilo – se aprovecha de la situación en la que se encuentra su cuñada para resolver su problema de soledad y enamoramiento. Como podemos ver, los lazos de hermandad, amistad o respeto impuesto por una convención social, una vez más, son puestos abajo fácilmente por los deseos individuales.

El juego de simulacros, como en “El curioso impertinente”, se mantiene debido a la “ceguera” del marido. La farsa que mantiene esta pareja de amantes, a su vez, se hace posible a través de la representación tan sólo del tono de voz, que sirve para ocultar cuando se acarician, se cambian miradas de complicidad, se comunican a través de gestos y cobran perversión ante los ojos del lector, cuando tratan de disimular que José Claudio debería seguir su tratamiento debido a la posibilidad ínfima que le diera el médico de recuperar la visión.

Sin embargo, el juego geométrico ya había sido intuido por el regalo obsequiado. “Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, y dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos” (p. 277), en cuyo paquete había una tarjeta en la que Enriqueta le sugería a Mariana que los usase mezclándoles los colores de los platitos y las tazas.

Consciente, Mariana quiere mantener las apariencias y, así, no sigue lo sugerido, sino que cambia la disposición de los colores al servir el café en señal, como ya apuntado anteriormente, de una personalidad independiente. Inconscientemente, una prueba de que estaba cambiando los puestos de las relaciones del triángulo.

No lo hace, sin embargo, sin un rastro de temor por la descubierta del delito:

“Sentado frente a ellos, José Claudio respiraba normalmente, casi con beatitud. Con el tiempo, la caricia de Alberto se había convertido en una suerte de rito y, ahora mismo, Mariana estaba en condiciones de aguardar el movimiento próximo y previsto. Como todas las tardes la mano acarició el pescuezo, rozó apenas la oreja derecha, recorrió lentamente la mejilla y el mentón. Finalmente se detuvo sobre los labios entreabiertos. Entonces ella, como todas las tardes, besó silenciosamente aquella palma y cerró por un instante los ojos. Cuando los abrió, el rostro de José Claudio era el mismo. Ajeno reservado, distante. Para ella, sin embargo, ese momento incluía siempre un poco de temor.”(pp. 281-2)

La relación entre convención social y apariencias adquiere en ese triángulo un punto de equilibrio insostenible. La pareja de amantes parece estar sujeta a la enfermedad de José Carlos que, sin embargo, no se sujeta a la convención social, antes la ironiza, la perverte, la desmoraliza tal como lo hace la pareja Camila y Lotario.

Así que, la “ceguera” de una u otra forma se presenta particularizada en los textos aquí señalados. Todas las parejas de amantes se establecen bajo la “ceguera” del traicionado y se valen de ello para mantenerse bajo las convenciones sociales. La de Anselmo en “El curioso impertinente” es debido a la confianza que tenía puesta en la relación de amistad con Lotario. La de los dos personajes machadianos, debido a la creencia en supersticiones. La de los hermanos Nilsen de no querer ver más allá de los valores machistas provincianos. La de Natalia, que parece manipular las apariencias en la “ceguera” del “Otro”. Y la de José Claudio que es, por lo menos al principio, una enfermedad patológica.

De Cervantes a Rulfo, pasando por Machado y Borges, observamos los simulacros metafóricos de desvíos de la mirada hacia la perversión. Lotario paga con su vida el deseo de “ver” la farsa que le encarga a su amigo. Vilela y Cristián, cada uno de acuerdo con sus valores y a su manera, matan pues no soportan “ver” la farsa que arman con Juliana. Natalia disimula pues parece creer en el poder que la mirada ajena ejerce en la formulación del sentimiento de culpa, aunque como señala Benedetti en su ensayo sobre este cuento de Rulfo “*culmina en una tortura de conciencia, [que] se vuelve fascinante gracias al ritmo que Rulfo consigue imprimir a su relato.*”

La perversión de la mirada y la tortura de conciencia, sin embargo, alcanza su máxima expresión años después de que escribiera el referido ensayo. Al personaje José Claudio, Benedetti le da todo el matiz de perversión posible y a la vez indisoluble ante los ojos del lector. Es él, más que la pareja, quien disimula tras la enfermedad su perversión. La permanencia del triángulo amoroso hasta el final de este cuento se lleva a cabo debido al juego de pocillos que son *irrompibles, modernos* y al significado que le puedan dar los juegos de simulacros *modernos*.

A lo largo del análisis que aquí he plateado, he buscado leer cómo la mujer está representada en la narrativa como vértice del triángulo amoroso, basándome en algunos grados de conciencia (como de honra) y del sentido visual como privilegio de la manutención de esta relación. Con todo, es curioso anotar que en todos los cuentos, el adulterio es un *acto* que no les remuerde a los amantes; en cambio, en la última etapa del proceso, la infamia, que se limita a la *intención*, se convierte en un acto extremado de perversión. Entre los amantes parece no haber ningún hecho nocivo para reprocharse; sólo intenciones, palabras, pensamientos. Sin embargo, estos seres elementales, que no son conmovidos por su *acto* abyecto, se vuelven suficientemente sensibles como para sentirse agobiados por un destino y padecer de toda clase de justicia que la sociedad les impone.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARONE, Mariana Helene, 2000, *Cervantes, Machado de Assis e as relações Humanas: Uma leitura comparada de “El Curioso Impertinente” e “A Cartomante”*.  
Dissertação de mestrado FFLCH-USP.
- BENEDETTI, Mario, 1995 *Cuentos Completos*, Madrid, Alianza Tres
- \_\_\_\_\_, 1972, “Juan Rulfo y su purgatorio a ras de suelo” in *Letras del Continente Mestizo*, Montevideo, Arca.
- BLANCO AGUINAGA, Carlos et alii, 1981, *Historia social de la Literatura Española*, Madrid, editorial Castalia.
- BORGES, J.L., 1989 *Obras Completas II*. Barcelona, EMECÉ.
- CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de, 2001, *Don Quijote de la Mancha I*, Madrid, Cátedra.
- FAORO, Raymundo, 1988, *Machado de Assis: A pirâmide e o trapézio*, 3a. ed., Rio de Janeiro, Globo.
- MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria, 1998, *Várias Histórias*, 3a. ed., São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_\_, 1987, *Machado de Assis: seus 30 melhores contos*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

- \_\_\_\_, 1992, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, São Paulo, Ática.
- \_\_\_\_, 1984, *Dom Casmurro*, São Paulo, Ática.
- MOCHIUTI, Romilda, 2002, *Héctor Tizón e Mario Benedetti: Uma leitura contrastiva das vertentes narrativas local e urbana da comarca literária rio-platense*, Dissertação de mestrado FFLCH-USP.
- ORLANDI, Eni Puccinelli, 2002, *As formas do silêncio: no movimento do sentido*, Campinas, editora da Unicamp.
- PASSOS, Gilberto Pinheiro, 1996, *Poética do Legado: presença francesa em Memórias Póstumas de Brás Cubas*, São Paulo, Annablume.
- RAMA, Ángel, 1989, *Transculturación Narrativa en América Latina*, Montevideo, Fundación Angel Rama.
- \_\_\_\_, 1980, “La tecnificación Narrativa” in *Hispanérica*, No. 30, pp. 27-82.
- \_\_\_\_, 1981, *Novísimos Narradores Hispanoamericanos en Marcha (1964-80)*, México, Marcha.
- RULFO, Juan, 1996, *Toda la obra*, ed. crítica coord. Claude Fell, Madrid, ALLCA.

# *Estudios Lingüísticos*

**A** **b**  
**e** **h**  
2 0 0 6

## **Rutas para la educación continuada de profesores de E/LE**

Dr. Cristiano Silva de Barros – UFMG

Dr<sup>a</sup> Elzimar Goettenauer de Marins Costa – UFMG

Janaina Aguiar – alumna del postgrado - UFMG

Júlia Morena Costa – alumna de la licenciatura - UFMG

Magda Gomes Prates – alumna de la licenciatura - UFMG

### **RESUMEN**

En el presente trabajo se relatan y se discuten las actividades realizadas en el proyecto EDUCONLE (Educación Continuada de Profesores de Lenguas Extranjeras), desarrollado en la Facultad de Letras de la UFMG, durante el año de 2005. Se analiza el camino o la ruta que se siguió para lograr resultados positivos y una evolución en la práctica docente de los profesores participantes.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación de Profesores, Educación Continuada, Metodología, Enseñanza-Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera, Preparación de Materiales Didácticos

### **ABSTRACT**

This work describes and analyses the activities of the project EDUCONLE (Continuing Education for Foreign Language Teachers), that takes place in the Language School of the UFMG, during the year 2005. It also analyses the ways or routes that were taken to reach positive results and an evolution in the teaching practice of the teachers that participate in the project.

**KEY WORDS:** Teachers Training, Continuing Education, Methodology, Teaching and Learning of Spanish as Foreign Language, Material Preparation



# Rutas para la educación continuada de profesores de E/LE

## INTRODUCCIÓN

El proyecto EDUCONLE (Educación Continuada de Profesores de Lenguas Extranjeras), desarrollado en la Facultad de Letras de la UFMG, está pensado para profesores de inglés y español de la red pública de Belo Horizonte y tiene dos ejes principales: lingüístico y metodológico/práctico-reflexivo; funciona, así, como un espacio que les ofrece perfeccionamiento lingüístico y metodológico a profesores, contribuyendo para una práctica docente más eficaz y más fundamentada. Además, se busca, a través de un trabajo colectivo y cooperativo entre monitores, coordinadores y alumnos/profesores<sup>1</sup>, encontrar soluciones teórico-prácticas para los problemas concretos que los profesionales encuentran en su realidad educacional.

En su desarrollo participan estudiantes de licenciatura y de postgrado, lo que permite una integración entre estos estudiantes y la enseñanza reglada, y un acercamiento entre la comunidad académica (docentes y discentes) y la comunidad externa, específicamente los profesores de la red pública. De esa manera, todos los participantes del proyecto se hacen más preparados, desarrollándose profesionalmente en el contexto educacional brasileño, carente de profesionales creativos y autónomos para suplir las demandas de la sociedad.

Por todo ello, el proyecto posee gran relevancia académica y social pues integra enseñanza, investigación y extensión, y contribuye al empuje del campo de la educación continuada, mostrando su importancia a los segmentos involucrados. Para que se tenga una idea del impacto y alcance que tiene el proyecto, ofrecemos los siguientes datos: son seleccionados anualmente 30 profesores de cada idioma y por lo menos 50 concluyen los dos años; como cada profesor tiene entre 150 y 300 alumnos cada año, entre 7500 y 15000 alumnos son beneficiados indirectamente por el proyecto, ya que tendrán un profesor más cualificado para su trabajo y, consecuentemente, clases más volcadas a su interés y más sistematizadas, con resultados más productivos. Así, estos alumnos tendrán un mejor acceso a un elemento clave para su profesionalización y movilidad social, y a un bien cultural esencial en el mundo globalizado actual, que les ofrecerá nuevas perspectivas de vida.

---

<sup>1</sup> Decimos “alumnos/profesores” para nombrar al público que se atiende en el proyecto: no son meramente estudiantes, sino profesores que vuelven a ser alumnos. Este desplazamiento de funciones supone a veces algunos conflictos.

El proyecto busca, además de capacitar lingüística y metodológicamente a los profesores de inglés y español de la red pública, promover discusiones y reflexiones sobre prácticas pedagógicas, la vida escolar y la realidad educacional, discutir teorías y conceptos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, impulsar la capacidad teórica y práctica de resolución de problemas, y estimular la capacidad de investigación de los profesores para que comprendan mejor su contexto educacional. Otros objetivos del EDUCONLE son: ofrecer la oportunidad de práctica docente a los alumnos involucrados e investigar las reflexiones, las interacciones y el trabajo de los profesores y de los estudiantes en los campos lingüísticos y metodológicos.

El proyecto se constituye y se ocupa de los siguientes campos: lengua, o sea, desarrollo de las destrezas de comprensión y producción oral y escrita de los profesores a través de actividades y tareas que enfocan la lengua para la comunicación; metodología/práctica-reflexiva, que se basa en la lectura y discusión de textos teóricos, con reflexión sobre la práctica docente, respuestas escritas y orales sobre los textos discutidos, organización de carpetas con las actividades producidas por el profesor a lo largo del semestre; vida escolar, en que se discuten temas relevantes y presentes en la práctica de los profesores (drogas, jóvenes y sociedad, cuestiones cognitivas y afectivas, proyectos interdisciplinarios, la lengua extranjera en la escuela, etc.); resolución de los problemas que afectan el cotidiano educacional. Además, los profesores participantes presentan periódicamente seminarios sobre sus investigaciones, enseñando y discutiendo los resultados y los materiales producidos para solucionar los problemas apuntados.

La aplicación del proyecto al área de la enseñanza de español en Minas Gerais es fundamental sobre todo por dos razones: las deficiencias presentadas por los profesores en su formación y la carencia de recursos y materiales para su práctica docente. Respecto a la primera razón se constata que el perfil del profesor que se inscribe al proyecto se caracteriza por presentar muchas lagunas lingüísticas y metodológicas, lo que dificulta su actuación profesional; sobre el segundo motivo mencionado, se ha identificado, a través de los relatos de los profesores, una gran dificultad en su práctica debido a la carencia o falta de materiales didácticos para desarrollar su labor. En ese sentido el proyecto se transforma en un espacio fundamental para el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas de los profesores, para su crecimiento metodológico, teórico y práctico, y para la producción de actividades y materiales para la utilización en clase. Por otra parte, es un momento para el intercambio de experiencias y de ideas que le permite al profesor salir de su contexto aislado, individual y fragmentado, e insertarse en una colectividad. De esta manera puede hacer un trabajo más sistematizado, organizado y coherente, dentro de un marco más amplio, es decir, puede enterarse de que no está solo al enseñar español, sino que hay un grupo que tiene ideas, sugerencias y dificultades para compartir.

Con respecto a la resolución práctica de problemas enfrentados por los profesores, el área de lengua española del proyecto seleccionó, entre varios, un problema sobresaliente para reflexionar y buscar soluciones: la producción de materiales didácticos. Dicha selección se dio a partir de la demanda por parte de los profesores, durante el proceso selectivo al principio de 2005: para ellos, el mayor problema que enfrenta el profesor de español en la red pública es la falta de recursos y materiales didácticos en las escuelas y la dificultad que tienen los alumnos para adquirir libros. A partir de ahí, se decidió mantener e intensificar la experiencia anterior del proyecto de ofrecerle al profesor la oportuni-

dad de producir, con apoyo teórico-metodológico, actividades y materiales que pudieran suplir la necesidad urgente que tienen. Así, además de ampliar su dominio de la lengua española y profundizar temas de teoría y metodología, lo que les permite una práctica más sólida, consciente y variada, los alumnos/profesores tienen la oportunidad de elaborar recursos didácticos para utilizar en sus contextos de trabajo.

Se presentará a continuación el funcionamiento y la organización del proyecto.

## DESARROLLO DEL PROYECTO

El supuesto básico de la educación continuada es desarrollar la secuenciación de estudios previos, es decir, no debe funcionar como una licenciatura y tampoco como un curso de idiomas, es más bien un perfeccionamiento en los ámbitos lingüístico y metodológico y generalmente se hace simultáneamente a la práctica docente. Por esa razón el proyecto funciona de la siguiente manera: hay dos encuentros semanales – los viernes por la tarde, clase de metodología, y los sábados por la mañana, clase de lengua – totalizando 300 horas al final de dos años. Los coordinadores del proyecto – profesores de la licenciatura en Letras/Español – imparten las clases de metodología y las monitoras – alumnas de licenciatura y postgrado con buen dominio del idioma – imparten las clases de lengua.

El proyecto empezó en 2002 y su estructura ha sufrido cambios en estos cuatro años; pongamos dos ejemplos: 1) en el primer año del proyecto las clases del sábado enfocaban un estudio profundizado de tópicos gramaticales problemáticos y esto generaba un conocimiento metalingüístico que no contribuía al desarrollo de la competencia lingüística de los profesores; lo que se lograba era un mayor conocimiento *sobre* la lengua, en lugar del dominio lingüístico efectivo que actualmente buscamos ofrecerles a los alumnos/profesores; 2) la inclusión de talleres para el diseño de actividades y materiales que los profesores/alumnos pudieran utilizar en sus clases, como forma de tender un puente entre la teoría y la práctica y de responder a la carencia de materiales didácticos en la red pública.

Otro aspecto en cuanto al desarrollo del proyecto que cabe mencionar es que el proceso selectivo se da a partir de una convocatoria al principio del año y los requisitos para inscripción son: ser licenciado en Letras y/o dictar clases de español en la red pública. La selección se hace a través de análisis de currículo y entrevista. El objetivo de la entrevista es entablar un primer contacto con el profesor para aclararle los propósitos y el funcionamiento del proyecto, saber de sus expectativas y dificultades respecto a la enseñanza reglada de E/LE y vislumbrar su nivel de conocimientos lingüísticos, ya que tienen que contestar a algunas preguntas en español.

Se debe remarcar también que, como pocos colegios públicos tienen español en su plan curricular, hay pocos profesores efectivos de esa lengua y no todos tienen horarios libres; por eso el número de inscritos no es superior al número de plazas, lo que permite aceptar a todos que se anotan, siempre y cuando atiendan a los requisitos.

En 2005 el proyecto estaba formado por 20 alumnos/profesores – 6 de los cuales habían ingresado en 2004, con 150 horas ya cumplidas, y 14 de la última convocatoria –, 4 monitoras de la licenciatura y del postgrado – tres con beca y una voluntaria – y 3 profesores tutores.

En los apartados a continuación se describirán y se analizarán los procedimientos

metodológicos que se siguieron para lograr los objetivos propuestos bien como los resultados obtenidos durante el año de 2005.

## EL EJE LINGÜÍSTICO

En 2005, los alumnos/profesores hicieron un examen para que se pudiera averiguar su desempeño respecto a la comprensión y producción escrita y al manejo de algunos contenidos gramaticales.

Con base en esa evaluación, se formaron dos grupos para las clases de lengua de acuerdo al nivel de conocimientos ya que había disparidad de competencia lingüística: algunos alumnos/profesores presentaban desempeño de nivel inicial y otros ya eran fluentes, si bien revelaban pequeñas y específicas lagunas en su aprendizaje formal de la lengua.

El primer desafío con el que nos encontramos fue la falta de un material específico para la realización de un trabajo lingüístico en proyectos como EDUCONLE. En general, los manuales didácticos disponibles en el mercado están dirigidos a alumnos cuyo objetivo es el dominio del idioma para la comunicación; por lo tanto, la presentación y desarrollo de los temas lingüísticos muchas veces no corresponden a la sistematización y visión global y reflexiva que necesitan los profesores. Sin embargo, para que tanto los alumnos/profesores como las monitoras responsables de las clases de lengua tuvieran un soporte, optamos por adoptar dos libros: *Español Ahora 1* para el grupo de nivel inicial y *Avance – básico intermedio* para el grupo de más avanzado. Los criterios para la elección de dichos libros fueron: trabajar desde una perspectiva comunicativa con el nivel inicial, para suprimir los huecos que dificultan el desarrollo de las destrezas orales; profundizar aspectos gramaticales con el nivel avanzado, para suprimir los huecos en lo que se refiere al dominio de aspectos específicos de la estructura de la lengua. Además de los libros, se emplearon materiales complementarios, sin embargo, es muy difícil diseñar actividades para un público con formación tan diversa y que debe saber la lengua meta de manera más amplia, sistematizada, consciente y ordenada, ya que debe manejarla como hablante y profesor a la vez.

Los huecos a los cuales nos referíamos anteriormente son de naturaleza distinta. Algunos están relacionados con los profesores que se graduaron en Letras/Español, pero la licenciatura, por razones diversas, no fue suficiente para dotarles de las herramientas necesarias al dominio y enseñanza del idioma. Sin embargo, si consideramos que alguien dispone de un promedio de cuatro años para aprender una lengua y su literatura, historia, cultura, etc., y capacitarse para enseñarla, concluiremos que es de veras un período muy corto; de ahí la importancia de la educación continuada como una ampliación del espacio de formación del profesor. En general, este grupo presenta lagunas lingüísticas muy serias, muchas veces de contenidos básicos, pero puntuales, pues aunque tengan cierto dominio de la lengua, muchas veces, al estudiar un tema, se dan cuenta de que les faltó, a lo largo de su formación, más profundización en aspectos relevantes del idioma. Pongamos algunos ejemplos: al estudiar la perífrasis (ir + a + infinitivo), estructura muy usual en español para referirse al futuro, algunos alumnos/profesores afirmaron que no habían estudiado este tema gramatical antes; asimismo, tanto los de nivel inicial como los de nivel avanzado, manifestaron inconsistencia de conocimientos en cuanto a las diptongaciones del presente. Otros aspectos gramaticales como acentuación, pro-

nombres complemento, tiempos del pasado, verbo gustar y posesivos, requirieron un abordaje más detallado.

De otra naturaleza son las deficiencias que resultan de la formación no institucional que tuvieron algunos de los alumnos/profesores. Muchas veces, incluso debido a la falta de profesionales graduados, personas que vivieron algún tiempo en un país hispanohablante son contratadas por escuelas como profesores de español. En general, los profesores con este perfil no tienen un conocimiento sistematizado de la lengua, lo que conlleva mayor dificultad para entender estructuras y conceptos lingüísticos más amplios y complejos. Comúnmente son personas que desarrollaron bastante la expresión y comprensión oral, pero desconocen reglas y algunos usos formales, y tienen comprometidas las destrezas escritas.

Este grupo, generalmente, demuestra gran dificultad en aceptar un método formal de enseñanza; muchas veces no comprenden explicaciones teóricas, necesitan muchos ejemplos y solamente se satisfacen cuando el ejemplo dado es reconocido como algo posible, de acuerdo a lo que ya conocen. Además, cuando se les pregunta, por ejemplo, cuáles son las maneras de referirse al futuro, ellos tardan mucho más que los demás para recordar y señalar las diferentes formas. Les resulta más fácil reconocer el uso que teorizar sobre la lengua. Dicho sea de paso que esa actitud no es un problema ni mucho menos. Sin embargo, en lo que respecta al profesor de una lengua extranjera, el uso supone un conocimiento fundamentado y consistente del sistema lingüístico.

Otro factor que interviene en el desempeño lingüístico de estos alumnos/profesores es el natural olvido de los que no viven en un contexto de uso natural y cotidiano de la lengua meta. El profesor, después de que sale de la facultad o al regresar a Brasil, no tiene muchos espacios y situaciones donde pueda practicar el idioma. El uso de la lengua, de esta manera, está restringido al ambiente del aula y a los temas previstos por los manuales didácticos, con las limitaciones del nivel del grupo de discentes. Lo que resulta aun más grave cuando los profesores enseñan siempre para los mismos grados, utilizando los mismos materiales didácticos por muchos años e impartiendo las clases en portugués. Toda su práctica en la lengua está ceñida a un pequeño corte didáctico.

El olvido es un problema que afecta a todos los que no mantienen el constante contacto con el uso real de la lengua meta. Lo que se comprueba cuando muchos dicen que desconocen un tópico gramatical o un uso específico, y luego de la explicación comentan: “Ah, ahora me acuerdo”, o “Ya lo había olvidado”. Por todo ello, en las clases, siempre se remarca la necesidad de mantener contacto con la lengua, ya sea a través de Internet, conversación con amigos o grupos de estudio de español, o bien lecturas de libros, revistas y diarios, películas, canciones, etc.

El poco contacto con la lengua deriva también de la falta de hábito de consultar diccionarios, gramáticas y otros materiales didácticos. De ahí la necesidad de fomentar el auto-didactismo de los alumnos/profesores y el interés por la investigación. Durante las clases hay diccionarios y gramáticas disponibles para que aclaren sus dudas; se les indican sitios en Internet, donde pueden leer actualidades en español, conocer más la cultura y ampliar su léxico; se les comentan eventos culturales, cine y teatro relacionados con el universo hispánico y se les recomiendan lecturas literarias y teóricas.

Otro procedimiento relevante es promover la interacción en el aula en forma natural y espontánea, de modo que todos se sientan a gusto para expresarse en español. Ésa es

una estrategia fundamental para que el alumno/profesor al final del proyecto logre hablar con fluidez. Algunas actividades fueron pensadas especialmente con este fin: grabación de la producción oral de cada participante – posteriormente, al escucharse, el mismo profesor podía identificar sus fallos y discutirlos con el monitor –; dictados de palabras o frases con fonemas específicos que son problemáticos para lusohablantes – si bien éste es un ejercicio tradicional y muchos lo encuentran innecesario e infructífero, tiene la ventaja de llamar la atención para aspectos fonético-fonológicos importantes, como lo son la pronunciación de la “j” y la “rr”, o de la “ll” y de la “y” –; relatos de historias, anécdotas o cuentos – tarea que permitió vincular el uso adecuado del léxico y los tiempos verbales a la coherencia y conexión –; feria de cultura: los equipos tuvieron que presentar un aspecto cultural de algún país del mundo hispánico – a través de esa actividad fue posible integrar no solo lengua y cultura sino también las cuatro destrezas lingüísticas, ya que fue necesario recoger los datos, ordenarlos para la presentación y escenificarlos.

En el segundo semestre de 2005, después de hacer el primer diagnóstico en base a las actividades del primer semestre fue posible trazar nuevas rutas. Hubo un cambio en las clases de lengua: además de (re)aprender la lengua o profundizar algunos contenidos, los alumnos/profesores tenían que proponer nuevas actividades para llevar a cabo el tema de la clase, reflexionar sobre las actividades propuestas por las monitoras y descubrir nuevas formas más adecuadas a la enseñanza del contenido, de acuerdo al perfil de sus grupos. A partir de aquel momento ya no era suficiente que (re)aprendieran los temas lingüísticos, debían pues discutir sobre los temas desde una perspectiva crítica y proponer modos de enseñarlos. Los alumnos/profesores asumían así una postura extremadamente activa dentro del aula, sintiéndose a la vez más responsables de lo que ocurría en las clases. Llevaban materiales nuevos, estudiaban los temas con antelación y a consecuencia tenían más argumentos a la hora de discutir el contenido. Un ejemplo de su implicación en el proceso fue el reconocimiento de un “problema” y la búsqueda de su solución: los profesores llegaron a la conclusión de que necesitaban actualizar sus conocimientos musicales porque trabajaban con adolescentes y sólo conocían grabaciones de las décadas de los 60 y 70. Investigaron y recopilaron canciones con cinco años de existencia como mucho y las presentaron en clase. A partir de esa experiencia, sugirieron la creación de un acervo para préstamos y consultas.

La dinámica de las clases de lengua, las reflexiones durante el proceso y los cambios que ocurrieron en aras de fomentar la participación más efectiva de los alumnos/profesores y de producir mejores resultados les permitió el desarrollo lingüístico para el uso y para la enseñanza del idioma. Por otra parte, con la iniciativa de detectar un punto débil y tratar de solucionarlo, aunque en apariencia fuera una cuestión sencilla, quedó claro que la autonomía es un requisito del profesor competente. Puesto que el profesor es un estudiante de por vida, el proyecto trata de hacer que él aprenda a aprender y se vuelva independiente, para que, concluido el curso, sea capaz de seguir solo su perfeccionamiento.

## EL EJE METODOLÓGICO

Con respecto a la metodología, tomamos como punto de partida para la programación de contenidos los fundamentos teóricos necesarios para el diseño de materiales didácticos

puesto que éste había sido el *problema* apuntado por los profesores en el proceso de selección. En la planificación para el primer semestre de 2005 buscamos aunar de modo sistemático los estudios lingüísticos, la teoría y la práctica (véase el anexo 1). Los alumnos/profesores estuvieron involucrados en actividades diferentes, con el intento de promover una reflexión crítica sobre el recorrido que estábamos haciendo desde la teoría hacia su puesta en práctica. Se discutieron las perspectivas de la enseñanza del español en el siglo XXI, las concepciones de lengua y las orientaciones metodológicas. El papel del profesor fue el planteamiento siguiente y facultó la reflexión sobre la práctica de cada uno, los procedimientos en el aula y el protagonismo que ha cobrado el alumno en los recientes enfoques metodológicos.

Simultáneamente a las discusiones teóricas se realizaron actividades prácticas: el análisis de diversos materiales didácticos de E/LE disponibles en el mercado, nacionales e importados, con el fin de elaborar criterios para valorarlos positiva o negativamente, según la coherencia o no con el enfoque adoptado, e incluso para identificar posibles desfases entre la orientación metodológica propuesta y su real puesta en práctica. A su vez, en las clases de lengua (los sábados) los alumnos/profesores tenían como una hora reservada a la preparación de una tarea, relacionada con el contenido lingüístico y la metodología. Siguiendo un guión propuesto (véase el anexo 2), produjeron un sinnúmero de actividades que pasaron por intervenciones metodológicas y lingüísticas por parte de las monitoras y de los coordinadores.

Al final del primer semestre, los integrantes del proyecto constataron que este trabajo de producción de materiales necesitaba más tiempo y profundización. Debido a esa constatación se implementó un nuevo formato para la producción de materiales a través de la propuesta de diseño de una *unidad didáctica* en lugar de las actividades aisladas realizadas anteriormente. Los temas teóricos tratados posteriormente en las clases de metodología buscaron cimentar esa nueva perspectiva: por qué, para qué y cómo programar y qué componentes conforman una unidad didáctica, destrezas interpretativas, destrezas expresivas, exponentes funcionales, gramática, vocabulario, etc. Se propusieron distintos temas a los alumnos/profesores, que en grupos pudieron elegir el de su interés: Ciencias y nuevas tecnologías; El mundo del trabajo y globalización; La vida en sociedad; La gastronomía en el mundo hispánico; Aficiones y tiempo libre y Las relaciones personales.

El diseño de la unidad debería cumplir las siguientes etapas:

- A) la programación de la unidad según algunos criterios previamente establecidos;
- B) la selección de un texto, que debería ser el punto de partida de la unidad, y la elaboración de actividades de prelectura, comprensión lectora y post-lectura;
- C) un apartado sobre conocimientos léxicos – el vocabulario – que debería estar enlazado al texto;
- D) un apartado gramatical que debería, de la misma manera, relacionarse con los demás apartados y con el enfoque previsto en la programación.

### **A - La programación de la unidad**

Esta etapa consistió en la discusión de los pasos y criterios necesarios para la composición de una unidad didáctica y sus componentes, según el guión a continuación.



## 1 - Elementos de una unidad didáctica:

- Muestras de lengua: discursos – orales o escritos –, reales, adaptados o creados específicamente con fines didácticos, cuyo propósito es ejemplificar el uso que de la lengua hacen los hablantes nativos, de manera que el hablante no nativo interiorice cómo se dicen las cosas en la nueva lengua.
- Conceptualizaciones: información que se da en forma de esquemas, aclaraciones, observaciones – de forma inductiva o deductiva – en relación con los contenidos desarrollados en la unidad didáctica. Las conceptualizaciones pueden referirse a contenidos de tipo gramatical, funcional, léxico, fonético-fonológico, ortográfico, cultural o estratégico.
- Actividades: propuestas orientadas a la puesta en práctica de los contenidos desarrollados en la unidad didáctica que ejercitan una o varias de las destrezas lingüísticas.

## 2 - Aspectos generales de una programación:

- El público:
  - quiénes son los estudiantes
  - sus expectativas y necesidades
- Objetivos :
  - para qué
  - qué deben aprender los estudiantes
  - qué serán capaces de hacer
- Selección y organización de los contenidos y de las actividades
  - interacción: práctica de la comunicación
  - dominio de los aspectos formales
  - control y mejora del aprendizaje
  - desarrollo de las cuatro destrezas
- Tipo de programa: se vincula a la orientación metodológica.
  - Método de base estructural
  - Planteamientos nocional-funcionales
  - Enfoque comunicativo
- El título de la unidad: por lo general, se relaciona con el tipo de programa; es decir, puede ser un exponente funcional (*Hola, ¿qué tal?*), una noción (*El tiempo*), una situación (*En el aeropuerto*), etc.
- La metodología:
  - el papel del profesor y del alumno
  - los procedimientos

la interacción en el aula  
la corrección  
la evaluación

### 3 - Cómo programar actividades:

#### Principios básicos:

actividades variadas  
secuencia encaminada hacia un objetivo común  
instrucciones claras

#### Paso a paso:

- Determinar el público / nivel
- Elegir el tema y definir los objetivos
- Seleccionar los contenidos y las actividades
- Fijar una secuencia de presentación
- Ponerle un título a la unidad
- Definir la orientación metodológica / la metodología
- Diseñar la unidad de acuerdo a la secuencia establecida: seleccionar muestras de lengua, investigar y presentar las conceptualizaciones, preparar las actividades.

Los alumnos/profesores tuvieron que construir la programación y seguirla a lo largo del proceso de construcción de la unidad didáctica.

### **B - La selección y explotación del texto**

El grupo debería seleccionar un texto relacionado con el tema seleccionado y con los objetivos y contenidos contemplados en la programación de la unidad. Para esta selección no se determinó ningún género textual, la única exigencia era que fuera un texto auténtico. La finalidad principal de este criterio de autenticidad radica en el hecho de que se pretendía fomentar el acto de lectura lo más cercano posible a lo "natural", con todas las complejidades que conlleva este proceso. Además, esa condición tenía que ver con una concepción metodológica inclinada hacia los planteamientos nacional-funcionales/comunicativos, es decir, los textos no debían ser muestras léxicas o "pretextos" para trabajar determinados aspectos lingüísticos como solía hacerse desde una perspectiva metodológica tradicional. Los alumnos/profesores del EDUCONLE tuvieron que ampliar su concepto de lectura y tratar de reflexionar sobre qué es leer, qué estrategias uno debe crear para comprobar que el lector realmente comprendió lo que leyó, en lugar de pensar llanamente en las palabras y estructuras nuevas que aprendió.

Los alumnos/profesores prepararon 3 actividades en torno al texto: 1<sup>a</sup> – una actividad de prelectura o prealimentación que motivara al alumno a leer el texto, algo que preparara el camino hacia el texto y activara conocimientos previos a la lectura; 2<sup>a</sup> – una actividad de comprensión lectora, que buscara comprobar si el alumno/lector procesó bien el contenido del texto, no en el sentido tradicional de ubicar informaciones para contestar a un montón de preguntas o copiar fragmentos, sino de relacionar conocimientos, interpre-

tar informaciones y manifestar opiniones frente a nuevas ideas; 3<sup>a</sup> – una actividad de post-lectura para ampliar lo leído y relacionarlo con una reflexión sobre los conocimientos adquiridos, explotando un concepto de lectura que no se ciñe a la simple descodificación del texto y motivando la utilización de distintas destrezas.

### **C - El léxico**

El objetivo de las actividades relacionadas con el léxico fue el de promover un aprendizaje cualitativo de vocabulario, es decir, no se le ofrecería al alumno un listado de palabras o ejercicios de sinonimia y antonimia, tampoco se privilegiaría el estudio de clases de palabras, tales como sustantivos, adjetivos, preposiciones, etc. ya que en el vocabulario se incluyen unidades léxicas de distinta naturaleza, como lo son las expresiones idiomáticas y las expresiones institucionalizadas. Se buscó ampliar la conexión entre el tema de la unidad y el texto seleccionado a través de juegos, otras lecturas, ejercicios de interacción en el aula e, incluso, pasatiempos. De este modo, el grupo que eligió el tema “El mundo del trabajo y globalización”, por ejemplo, pudo no sólo enfocar los nombres de las profesiones sino también discutir el perfil de cada profesional, las habilidades adecuadas a cada función, etc. Por otra parte, la misma relación entre trabajo y globalización permitió abarcar palabras y expresiones afines más acordes con los problemas laborales de la actualidad y por lo tanto más cercanas a la realidad del estudiante.

### **D - La gramática**

El apartado dedicado a la gramática fue el que más provocó discusión entre los grupos. Ello se debió al hecho de que en los últimos años ha habido una gran polémica respecto a la conveniencia o inconveniencia de enseñar gramática y al desarrollo de las destrezas lingüísticas a través del estudio estructural de la lengua. El cambio que hubo a partir de los planteamientos nocional-funcionales y del enfoque comunicativo le quitó a la gramática la posición de eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. De ahí que el tema haya emergido a la hora de pensar en cómo abordar los aspectos gramaticales en la elaboración de una unidad didáctica que algunos de los grupos deseaban concebir desde una perspectiva comunicativa. Para los grupos que habían optado por un abordaje tradicional de la gramática no había dudas en cuanto a cómo hacerlo, sin embargo los demás se encontraron frente al gran desafío de incorporar el componente gramatical como un instrumento que facilita la comunicación y no como un conjunto aislado de reglas. Los criterios fueron los siguientes: poner más énfasis en el significado que en la forma por medio de muestras contextualizadas y parecidas lo más posible a las muestras de comunicación auténtica, emplear un procedimiento inductivo – del uso hacia la regla – y proponer ejercicios abiertos y de variada tipología.

Al final, las unidades respondieron a tres orientaciones metodológicas – tradicional, comunicativa e híbrida – lo que nos pareció reproducir la postura de los profesores. La verdad es que aquellos profesionales que siempre han sido fieles a los manuales didácticos y a un modelo de enseñanza pendiente de la forma y de la estructura, y desconectada del contexto y del uso, adoptar una perspectiva diferente resulta demasiado difícil y, a veces, agobiante. Por otra parte, hay profesores que se echan hacia lo nuevo y buscan otras alternativas, aunque esta búsqueda suponga cambiar antiguos conceptos y actitudes. En este caso el camino condujo a unidades didácticas efectivamente desprendidas de los

aspectos tradicionales, más comunicativas, y a unidades aún teñidas de matices estructurales y, por ello, híbridas.

Las clases de metodología alcanzaron resultados satisfactorios pues, en primer lugar, se pudo avanzar desde la elaboración de actividades aisladas hacia la producción de unidades didácticas, y llegar a un nivel de reflexión, organización y sistematización más alto por parte de los alumnos/profesores. Eso se comprueba por el hecho de que aun los profesores que optaron por una perspectiva más tradicional produjeron unidades más consistentes y coherentes. En segundo lugar, se percibió claramente un desplazamiento de posturas: la dependencia pasiva de materiales existentes cedió paso a una actitud más autónoma de creación, (re)elaboración y adaptación de materiales didácticos, lo que resultó en unidades originales y creativas.

## CONCLUSIONES

En el primer semestre de 2005 logramos una discusión teórica más profundizada y cambios en el discurso de los profesores: empezaron a manejar diferentes conceptos y a expresar nuevas formas de actuación docente; el diseño de las actividades fue un primer paso hacia algunos cambios en la práctica, pues a pesar de que haya habido alguna reproducción de materiales existentes, por lo menos hicieron algo más sistematizado y coherente con una perspectiva metodológica más comunicativa.

En el segundo semestre de 2005, los alumnos/profesores alcanzaron más reflexión y más entendimiento teórico y con la elaboración de las unidades didácticas hubo menos reproducción y más autonomía, generando materiales más sistematizados, lo que supone más conciencia, reflexión, análisis crítico y relación entre teoría y práctica.

Sabemos que un cambio efectivo de postura que se refleje en nuevas prácticas y en más autonomía no es algo fácil tampoco rápido; lo que intentamos fue hacer que los alumnos/profesores reaccionaran y se desplazaran de un lugar cómodo y pasivo a otro más dinámico y activo. Muy posiblemente esta reacción se convertirá en cambios en la práctica, y consecuentemente en el contexto de la enseñanza del español en las escuelas públicas de la región. Eso refuerza la importancia del proyecto en promover nuevas formas y prácticas docentes que de algún modo afecten un contexto más amplio, ya que nuestro campo tiene características semejantes en todo el país.


El desarrollo del proyecto también contribuyó para la formación de los monitores (estudiantes de licenciatura en formación), pues tuvieron la oportunidad de conocer la realidad de la enseñanza del español en las escuelas públicas y reflexionar sobre teoría y práctica, produciendo conocimiento y ampliando su formación, a través no sólo del contacto con los profesores, sino también con los coordinadores y con los otros monitores. Además, pudieron participar del desarrollo de las actividades, produjeron también una unidad didáctica y participaron de eventos, locales y nacionales, de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera.

A partir de la experiencia del EDUCONLE, también los coordinadores pudieron reflexionar sobre la formación inicial – durante la licenciatura – de sus estudiantes y tratar de encontrar caminos que tengan resultados productivos y que eviten o minimicen las deficiencias identificadas. De este modo se espera que la educación continuada en el futuro pueda de hecho contribuir para la ampliación de conocimientos en lugar de tener que suplir necesidades resultantes de una formación inconsistente.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, E. *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa, 1994.
- BRIONES, A. I. y otros. *Español Ahora 1*. São Paulo, Moderna / Santillana, 2003.
- DENYER, M. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Nebrija, Universidad de Nebrija, 1998.
- GIOVANNINI, A. *Profesor en acción 1*. Madrid, Edelsa, 1996.
- GIOVANNINI, A. *Profesor en acción 2*. Madrid, Edelsa, 1996.
- MORENO, C. y otros. *Avance*. Curso de Español – Nivel Básico-Intermedio. Madrid, SGEL, 2002.

## ANEXO 1

 <p>U F M G</p>	<p><b>UFMG – Faculdade de Letras</b></p> <p><b>EDUCONLE – ESPANHOL – 1º semestre / 2005</b></p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

## PROGRAMA

Viernes (Metodología)	Sábados (Lengua / Taller)
01/04 – Apertura	02/04 – <b>Los contenidos socioculturales</b> <b>El Mundo Hispánico</b> - ¿Cómo enseñar los contenidos socioculturales? - ¿Qué contenidos socioculturales enseñar?
08/04 – <b>Enseñanza-Aprendizaje de Español</b> - Concepciones de Lengua - La enseñanza del español en el siglo XXI - Análisis de materiales didácticos, según las concepciones.	09/04 – <b>Fonética</b> <b>El alfabeto español</b> - Enseñar pronunciación: ¿Para qué y cómo?
15/04 – <b>El Profesor de E/LE</b> - El papel del profesor - La actuación del profesor - Interacción / Negociación / Cooperación	16/04 – <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Identidad - Quién soy (nombre, apellidos, datos personales, características físicas y psicológicas, etc.) - Mi familia - Mis amigos
22/04 – Festivo	23/04 – Festivo
29/04 – Enseñanza-Aprendizaje de español en la escuela pública: Los materiales didácticos <b>- Planificación</b> - ¿Por qué y para qué programar? - ¿Cómo programar actividades?	30/04 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Mi mundo es así - Hogar, dulce hogar - El cole, el/la profe, los compañeros - Mi barrio / ciudad / estado
06/05 – <b>Gramática</b> - ¿Por qué y para qué enseñar la gramática? - La práctica de la gramática en la clase - Gramática y Exponentes Funcionales	07/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Tengo muchos quehaceres - Cómo organizo mi día / mi semana - Es importante estudiar - ¡A trabajar!
13/05 – <b>Vocabulario</b> - ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? - ¿Qué es enseñar vocabulario? - ¿Cómo enseñar vocabulario?	14/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica: Vida Sana</b> - Salud y alimentación - Me gusta jugar - Me gustan los deportes
20/05 – <b>P.A. (Preparación de materiales) /</b> <b>- Las destrezas interpretativas</b> - Comprensión lectora / comprensión auditiva	21/05 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Medios de Comunicación - La tele - El cine - Los diarios 28/05 – Festivo

27/05 - Festivo 03/06 - <b>Las destrezas interpretativas</b> (Cont.) - Elección del texto (escrito y grabado) - Trabajo con el texto - Tipos de tareas	04/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Ocio - Entre libros y canciones - Mi cómic preferido
10/06 – <b>P.A. (Preparación de materiales) / - Las destrezas expresivas</b> - La interacción oral	11/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Te cuento un cuento I - ¿Qué tal hoy? - ¿Qué hiciste ayer? - Las vacaciones pasadas
17/06 – <b>P.A. (Preparación de materiales) / - Las destrezas expresivas</b> - La expresión escrita	18/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Te cuento un cuento II - ¡Te echo de menos! - Cartas - ¿Quién fue Picasso? - Biografías - ¿A qué no sabes? - Relatos
24/06 – <b>Charla</b>	25/06 - <b>Contenidos gramaticales y funcionales</b> -- <b>Hacia la práctica:</b> Planes y proyectos - Hacia un mundo mejor - El hombre y la naturaleza - De adulto quiero ser...
01/07 – <b>Seminario:</b> Presentación de los materiales / Discusión de las dificultades metodológicas.	02/07 – Discusión de las dificultades lingüísticas. - Test de conocimientos
08/07 – <b>Charla</b>	09/07 – <b>Charla</b>

Evaluaciones:

Actividades a lo largo del semestre	25 puntos
Test de Conocimientos	25 puntos
Carpeta de materiales	50 puntos
Total	100 puntos

Asistencia: 75% como mínimo.



## ANEXO 2

### Ficha modelo – Guión para el diseño de actividades

#### 1º) **Objetivo**

- ¿Para qué estoy usando esta actividad?
- ¿Adónde quiero que mis alumnos lleguen?

#### 2º) **Contenidos**

- ¿Qué estoy trabajando en esa actividad?
- (- léxico, verbos en qué tiempo, contenidos culturales..).

#### 3º) **Destrezas**

- ¿Qué destrezas están trabajando los alumnos? (Comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita).

#### 4º) **Público**

- ¿Para quién voy a preparar esta actividad?
- ¿Nivel básico, nivel intermedio o nivel avanzado?

#### 5º) **Enfoque**

- ¿La actividad tiene un carácter estructural o funcional?

#### 6º) **Grado de dificultad**

- ¿Es una actividad fácil, de dificultad media o difícil?

#### 7º) **Carácter de la actividad**

- Es más libre o más cerrado.

#### 8º) **Estrategias/ descripción**

- ¿Cómo voy a desarrollar la actividad?
- Paso a paso de la actividad.
- Número de etapas en que consiste la actividad.

#### 9º) **Tiempo**

- ¿Cuánto tiempo voy a destinar para que los alumnos hagan la actividad?
- ¿Cuánto tiempo separaré para cada etapa de la actividad: división de los grupos (si los hay), para hacer la tarea, para corregir la tarea...)?

#### 10º) **Recursos**

- Es todo lo que voy a utilizar/necesitar para hacer la actividad: fotocopias, cinta de video, grabadora, la pizarra, tizas...

# **Gramática y comprensión lectora: una discusión a partir de la cuestión de los verbos**

Cristina Vergnano Junger – UERJ

## **RESUMEN**

Este artículo presenta reflexiones sobre la consideración de aspectos lingüísticos durante el proceso lector. El foco elegido son los verbos y su papel en la construcción de sentidos en el texto. El aporte teórico principal para enfocar la cuestión verbal se apoya en las teorías de Weinrich. Para ejemplificar el tema, se utilizan resultados de una investigación sobre la selección de formas verbales en textos de diferentes géneros, entresacados de un periódico argentino. Entre las cuestiones que el artículo trae a reflexión están (a) la multiplicidad de lecturas posibles y el papel que los elementos lingüísticos juegan en el proceso lector y (b) la necesidad de replantear el espacio de los aspectos gramaticales en clase de E/LE.

**PALABRAS-CLAVE:** lectura, gramática, verbos, español lengua extranjera

## 1. INTRODUCCIÓN:

Solemos encontrar, bien en la literatura académica bien en las actividades prácticas relacionadas a la docencia, dos posiciones respecto a las creencias de alumnos y profesores sobre el lugar de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, subsiste aún la creencia de que sin intensos estudios gramaticales no se dará el aprendizaje<sup>1</sup>. Por otro, se observan las quejas en contra de las actividades gramaticales, cuestionando su relevancia para, por ejemplo, el dominio de la producción oral (Giovannini et. al., 1996).

Estas dos visiones antagónicas reflejan, en cierta medida, la diversidad de focos que se han dado a la gramática a lo largo de la historia de las metodologías y enfoques de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Así: (a) en la Gramática-Traducción, los estudios de las reglas gramaticales, apoyados en el modelo de la gramática clásica, tenían destaque y eran el fundamento del trabajo, al lado de los estudios de léxico; (b) en el enfoque audiolingüístico, se observó el empleo y aplicación de estructuras gramaticales en frases aisladas, a través de un proceso de estímulo-respuesta y control de errores; (c) en los enfoques comunicativos, más recientes, lo importante es usar la lengua para la comunicación, pasando la gramática a figurar como herramienta para el alcance de los objetivos, según una visión nocional-funcional (Richards y Rodgers, 1998; Denyer, 1999).

Podríamos preguntarnos si, con esos cambios, no se ha perdido la perspectiva de la lengua. O, mejor dicho, si no se debería rescatar la atención especial a los elementos lingüísticos – estructuras fonéticas y fonológicas, morfosintácticas y léxicas – durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Si leemos los PCNs de Enseñanza Fundamental (Brasil, 1998), vemos que se involucra una serie de conocimientos y competencias en ese proceso de aprendizaje. Para alcanzar una competencia comunicativa, se hacen necesarios conocimientos socioculturales, textuales y discursivos, estratégicos y, naturalmente, lingüísticos. No está, por lo tanto, apartada del escenario actual de enseñanza-aprendizaje de las LE la necesidad de desarrollo de una competencia lingüística. La cuestión a discutir es cómo se plantea hoy tal competencia, incluso porque no cabe tratar aisladamente los varios conocimientos aquí nombrados.

Una mirada hacia los materiales didácticos disponibles en el mercado brasileño para la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE), nos pone delante de ejercicios de gramática con una organización cercana, muchas veces, a lo que se hacía en los enfoques estructurales – frases aisladas con huecos para rellenar con verbos, pronombres, artículos etc. Aún cuando la propuesta del profesor es el trabajo con lectura, vemos, en varias

---

<sup>1</sup> Hace unos tres años, una alumna de graduación me preguntó en clase si algún día lograría enseñar español, si no había estudiado sistemática e intensamente la gramática hasta aquél momento. Su pregunta, en verdad, era la de muchos otros compañeros de clase, que relacionaban la competencia en español al dominio de su cuadro gramatical. Siguiendo razonamiento semejante, en los materiales recolectados durante mi investigación de doctorado junto a profesores universitarios de español en la región metropolitana de Río de Janeiro (Junger, 2002), varias veces apareció la valoración de los estudios gramaticales como condición previa para que los alumnos de licenciatura avanzaran en otros tipos de contenido y destrezas. Se ha llegado a decir que no se trabajaba la lectura, por ejemplo, porque cabía antes al profesor enseñar el español, entendido ahí como sus estructuras, reglas gramaticales y léxico.

ocasiones, pruebas con cuestiones de ese mismo tipo. ¿Cuál es, en este caso, el objetivo que se evalúa: comprender un texto, o identificar/aplicar estructuras gramaticales correctas? ¿Qué concepto de gramática y de su enseñanza-aprendizaje subyace en tales materiales y evaluaciones?

Creemos que no hay respuestas absolutas para esas cuestiones. Y, aunque no proponamos en este estudio un único camino general y definitivo para la enseñanza de gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, defendemos que lo lingüístico debe venir siempre contextualizado, al igual que los demás tipos de conocimientos. Como “*el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados*” (Bakhtin, 1997: 279), asumimos que lo más lógico, por lo tanto, es trabajarla a partir de esos mismos y variados enunciados, considerando sus contextos de enunciación. Para ilustrarlo, traemos reflexiones derivadas del análisis de textos periodísticos presentes en una investigación desarrollada en un periódico argentino de 1995, aplicándolo a la enseñanza de lectura en E/LE.

## 2. LOS VERBOS Y LA ENSEÑANZA DE E/LE:

Nuestra experiencia de alumnos y profesores nos muestra que, siguiendo una orientación normativa de enseñanza de E/LE, los verbos se presentaban por medio de sus paradigmas de conjugación, en general separados en: (a) verbos auxiliares; (b) regulares; (c) irregulares (agrupados según el tipo de irregularidad presentada: con diptongación, con cierre de vocal, con interposición de consonantes, con semiconsonante alterada en formante, con pretérito fuerte, con futuro sincopado, con participio irregular) y (d) los de irregularidad especial (Seco, 1980). Su uso o identificación en textos era posterior a la presentación de las conjugaciones, que, además, deberían memorizarse.

Con los actuales enfoques de enseñanza de idiomas, pasamos a observar una nueva forma de presentación en los materiales y procedimientos didácticos: los verbos aparecen sistematizados en apartados gramaticales, de acuerdo con las funciones comunicativas desarrolladas en las unidades didácticas, insertados en contextos (Giovannini et. al., 1996). Las explicaciones son breves, suficientes para aclarar las características de cada uno, incluso en cuanto a su regularidad o irregularidad. Los ejercicios que refuerzan el empleo de las formas verbales estudiadas, suelen seguir el patrón de las frases con huecos para rellenar.

Los verbos constituyen una categoría gramatical que nos permite aportar a los textos no sólo los significados lexicales de acciones o procesos que nombran, o la noción de tiempo (pasado, presente y futuro), sino también reconstruir sentidos relativos a voz, modalidad y aspecto, además de rescatar los sujetos del discurso. Diferentes orientaciones teóricas determinan el camino que podemos asumir respecto a tales ítems. Nos limitamos en este trabajo a la cuestión de la cohesión textual (Vilela y Koch, 2001) y a contraponer las propuestas teóricas sobre la función de los verbos según Weinrich (1974) y Gili Gaya (1983), asociándolas a sentidos que el lector puede reconstruir en su lectura con base en las selecciones verbales del autor.

Según el autor alemán (Weinrich, 1974), los verbos se organizan a partir de tres características:

- (a) la actitud comunicativa del emisor, o sea, si éste narra o comenta;

- (b) la perspectiva, que admite una visión hacia atrás (retrospectiva) y una hacia adelante (prospectiva) en la noción de determinadas formas verbales, respecto a los tiempos cero<sup>2</sup>;
- (c) el relieve, existente sólo en la narración, que permite la existencia de dos planos – uno que presenta la secuencia de acciones, otro, como un telón de fondo, que ofrece un tipo de descripción.

Tal perspectiva teórica (op. cit.) lo lleva a rechazar el aspecto verbal y el modo, no considerándolos nociones inherentes al verbo, sino fruto del contexto. Define, entonces, las formas de subjuntivo como semitiempos, ya que no suelen ser capaces de establecer ni la actitud comunicativa (aparecen en cualquiera de las dos, indistintamente), ni garantizar la perspectiva o el relieve.

Como un contrapunto a ese enfoque, más cercano a la propuesta de los estudios gramaticales normativos, Gili Gaya (1983) destaca los valores del modo, del aspecto y del tiempo verbales, definiendo:

- (a) el primero como uno de los medios gramaticales de expresar la actitud del hablante – *“nuestro punto de vista subjetivo ante la acción verbal que enunciamos”* (op. cit.: 132)
- (b) el segundo como las distintas maneras de mirar la acción expresada por el verbo – como comienzo, duración, reiteración, perfección o imperfección etc.
- (c) y el último como la ubicación de las acciones en la línea temporal, aunque aquí quepa la observación del propio autor de que *“las relaciones temporales de los distintos ‘tiempos’, o formas, [del subjuntivo] sean mucho menos claras que en el indicativo”*, justamente por el *“carácter de irrealidad”* atribuido a ese modo (op. cit.: 175).

El trabajo con esos diferentes enfoques teóricos en la enseñanza de E/LE, asociados a los principios de la cohesión textual (Vilela y Koch, 2001), que nos permiten observar cómo los elementos lingüísticos se enlazan en la construcción del texto como un tejido, abren espacio en clase para discusiones sobre los sentidos que pueden ser construidos por los usuarios y por los aprendices de la lengua. También pueden favorecer el empleo más consciente de las formas verbales, en el sentido de ir más allá de la repetición de paradigmas, o del juego de adivinanza de la forma adecuada a cada hueco en frases aisladas. Lo que se debe resaltar, con todo, es que tales aportes no se presentarán de igual manera en todos los tipos de clase de español. En un contexto universitario de formación de docentes, caben las discusiones teóricas. Ya en la enseñanza básica, o en los cursos libres de idiomas, el enfoque debe volverse aplicado, instrumental: más bien una práctica de observar sentidos y aplicarlos a través de la selección verbal apropiada a cada uso de la lengua.

---

<sup>2</sup> Los tiempos cero son aquéllos que señalan la actitud comunicativa de narrar o de comentar, respectivamente, pretérito perfecto simple/pretérito imperfecto y presente. No tienen para el autor, por lo tanto, valor de Tiempo, en el sentido cronológico, sino son marcas de uno u otro uso de la lengua. Hay dos grupos de formas verbales, uno para cada actitud: presente, pretérito perfecto compuesto, futuro para el comentario; pretérito perfecto simple e imperfecto, pluscuamperfecto y condicional para la narración.

### 3. LECTURA Y CONOCIMIENTOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DE E/LE:

Cuando tratamos de lectura, sea bajo el aporte teórico socio-interactivo (Denyer, 1999; Moita Lopes, 1996), sea viéndola como proceso de enunciación (Maingueneau, 1996), no caben dudas de que el conocimiento sistémico forma parte imprescindible de la competencia lectora. Aunque se pueda reconstruir algunos sentidos con un dominio reducido del léxico y de las estructuras de una lengua, esa posibilidad de comprensión estará limitada por barreras lingüísticas. Sólo será viable para ese lector acceder a un nivel más superficial del mensaje, asumiendo un procedimiento decodificador de lectura.

Asumiendo, de momento, el texto verbal como el objeto de lectura<sup>3</sup>, cabe definir qué concepto de texto estamos adoptando. Se trata de una unidad compleja, con diferentes acepciones, según las teorías que le subyacen. Podemos definirlo como una manifestación verbal, cuyos elementos constitutivos se eligieron y ordenaron intencionalmente, permitiendo a los interlocutores la aprehensión de contenidos semánticos y la interacción según prácticas socioculturales (Vilela y Koch, 2001).

Dentro de una perspectiva de la lingüística textual se puede destacar la cuestión de la cohesión. Ésta se refiere a los procesos que permiten la conexión lingüística entre los elementos que componen el texto. Y, aunque hoy ya se considere que cohesión y coherencia son procesos distintos, se puede decir que aquélla favorece una mayor legibilidad de los textos, ya que explicita las relaciones entre sus elementos lingüísticos. Tenemos, entonces, dos modalidades de cohesión: la referencial y la secuencial. El primer caso se relaciona a los elementos que remiten a otros dentro del texto; mientras el segundo enfoca las relaciones semánticas y/o pragmáticas establecidas entre segmentos de texto, por procedimientos lingüísticos (id.ibid.).

Considerando esa perspectiva cohesiva, Weinrich (1974) resalta que el texto es una estructura cuyas partes son interdependientes y necesarias a la comprensión las unas de las otras. En ese panorama de la cohesión secuencial, se incluye su descripción de los tiempos verbales, presentada en el apartado anterior, que describe como la selección y recurrencia de tiempos verbales señalan cambios o manutención de actitudes comunicativas, perspectivas y relieve.

En Análisis del Discurso, por otra parte, podemos referirnos ya no a la cohesión, sino a la materialidad del discurso, considerando aspectos de la lengua que se observan y aprehenden en la reconstrucción de los efectos de sentido (Pêcheux, apud Charaudeau y Maingueneau, 2004). Esas marcas lingüísticas permiten, por ejemplo, identificar: la deixis enunciativa, que apunta al enunciador, co-enunciador, tiempo y/o espacio de la enunciación; los aspectos de modalización del mensaje.

En términos de lectura y de su enseñanza en el ámbito de E/LE, debemos considerar que lo lingüístico, adoptándose una u otra orientación teórica, tendrá su espacio garantizado, pues es uno de los componentes que usamos para la construcción de sentidos. Aunque no sea el único, merece que rescatemos su lugar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE, equivocadamente abandonado por algunas orientaciones didáctico-pedagógicas. El cuidado que se debe adoptar, sin embargo, es desarrollar los conociemien-

<sup>3</sup> Ésta es una separación puramente didáctica, pues, en términos reales, frecuentemente el texto a ser leído poseerá también imágenes y una serie de elementos no-verbales.

tos lingüísticos siempre dentro de los contextos textuales y discursivos, buscando observar su papel en los efectos de sentido.

#### **4. UNA EXPERIENCIA DE LECTURA CON FOCO EN EL ESTUDIO DE LA SELECCIÓN VERBAL:**

Hace años, en el ámbito de una investigación sobre las selecciones verbales en textos periodísticos, trabajamos con quince textos de un periódico argentino. Nuestro objetivo era observar cómo se seleccionaban las formas verbales y que efectos de sentido se podrían atribuir a los textos ante tales elecciones. Se trataba de ejemplos de diferentes géneros: noticia, carta, informe breve, crítica/sinopsis de cine, poesía, publicidad, receta, entrevista, historieta. Había imágenes en algunos de ellos, formando parte del conjunto textual. Sus temáticas eran variadas (moda, política, gastronomía, seguridad, economía). El lenguaje era informal, más cercano a lo cotidiano de los lectores, presentaba distintos grados de objetividad y una elección de léxico y complejidad de estructuras adecuadas a cada género observado y a la finalidad de cada texto.

El periódico, como fuente de material de lectura, ofrece estas ventajas: variedad de géneros; lenguaje, en general, más cercano a lo coloquial; multiplicidad de temas, adecuados a diferentes lectores (sexo, edad, ocupación) y sus objetivos de lectura. Por eso, su utilización en clase puede ser provechosa para el desarrollo de la competencia lectora. Una de las propuestas didácticas puede ser exponer a los alumnos al contacto con la fuente completa y dejarlos explorarla e ir descubriendo esa variedad que ofrece. El hecho de que cada grupo de alumnos elija su texto de interés para la lectura, justificándolo, también es una forma de estimular el hábito de leer y una manera crítica de hacerlo. Etapas de prelectura (con intercambio de hipótesis sobre el contenido y características genéricas de los textos elegidos, debates sobre los asuntos más interesantes para los lectores aprendices y sus impresiones sobre la fuente), de lectura (con sus actividades específicas de exploración de cada texto) y de poslectura (para ampliar las experiencias vividas por el grupo) forman parte de la metodología para el desarrollo de la comprensión lectora y deberán integrar la planificación del profesor que pretenda realizar ese tipo de actividad. En este trabajo, sin embargo, dejamos los detalles sobre el proceso de acercamiento al periódico y sus textos para focalizar específicamente la cuestión lingüística de los verbos.

La metodología de este estudio consistió, primeramente, en leer periódicos argentinos publicados en un determinado mes y seleccionar los textos de las diferentes secciones, buscando garantizar la variedad genérica<sup>4</sup>. La elección de una publicación argentina se justificó no sólo por las relaciones que se establecen entre Brasil y Argentina, sino también por el más fácil acceso a dichos periódicos, que se encontraban en diversos quioscos de la ciudad de Río de Janeiro, con la frecuencia y regularidad requeridas por la investigación.

Tras la lectura comprensiva de los aspectos generales del contenido temático de los textos, se pasó a la lectura puntual, orientada específicamente para la selección verbal. Se

---

<sup>4</sup> El *corpus* se recolectó durante el mes de enero de 1995, en ejemplares del periódico argentino *La Nación*, todos los domingos.



identificaron las formas verbales presentes en cada texto, y se las clasificaron según su nomenclatura gramatical. A partir del elenco de verbos encontrados, se pasó al análisis, que tuvo como base teórica la relación entre tiempos verbales y actitud comunicativa propuesta por Weinrich (1974), contrastada con una perspectiva más normativa. Lo que se pudo observar, entonces, fue que, con relación al empleo de formas verbales, se pudo observar una mayor concentración del presente de indicativo, seguido de los infinitivos y los pretéritos perfectos simples. Esa selección no se debió exclusivamente a la cuestión de la marca de tiempo (pasado/presente/futuro), sino a la tipología (narración X no-narración) predominante en los textos analizados. Parece posible, entonces, confirmar la teoría de Weinrich (1974) de que las narraciones presentan una tendencia a desarrollarse usando el pretérito perfecto simple como tiempo básico (tiempo cero), mientras que, en los textos del mundo comentado, se usa más el presente – tiempo actualizado, más cercano, indicando mayor compromiso. Efectivamente, en el material recogido, no eran tan frecuentes los momentos narrativos. Si había descripción, ésta se construía con pretéritos imperfectos, siempre que se trataba de una narración, y con el presente, en los casos de comentario (textos/ fragmentos del mundo comentado, según la teoría de Weinrich, 1974).

Los infinitivos abundantes en el conjunto de textos analizados formaban parte, en su mayoría, de diferentes perífrasis verbales con función sustantiva (complementos y sujetos), expresiones de mandato, sustituyendo imperativos, o en instrucciones. El imperativo sólo se pudo encontrar en una publicidad y en una historieta, donde figuraba en muestras de discurso directo: conversa entre personajes o interacción anunciante/lector. Otras formas encontradas en la muestra, no consideradas por Weinrich como tiempos verbales ya que son incapaces de señalar la situación de comunicación, fueron los participios y los gerundios. En general, aquéllos ejercían función adjetiva y éstos, adverbiales (en especial, modo).

El futuro apareció pocas veces, como marca de proyecciones de acontecimientos. Dos ejemplos los tenemos en la noticia sobre el fin de las vacaciones de los jugadores de fútbol<sup>5</sup> y en el texto “Breves”<sup>6</sup> tratando de pronósticos en economía, respectivamente:

Ya no **habrá** descanso, la pasión popular **tendrá** su espectáculo mayúsculo, casi a diario, sin interrupciones.

CIUDAD DE MEXICO (AFP).- Los préstamos que **recibirá** México para afrontar la crisis económica **elevantán** la deuda externa de ese país a unos 164.000 millones de dólares

Hubo casos en que la noción de futuro se representó a través de formas verbales de presente, incluso del subjuntivo, borrando, según la óptica de Weinrich, la noción de perspectiva y actualizando el mensaje, como una marca del comentario: “(...) que **finaliza** el 30 de septiembre próximo” (texto: “Breves”). En cuanto al uso del subjuntivo, podríamos aún destacar, según el teórico alemán, la falta de definición de la actitud comunicativa por medio de la selección verbal. Así, el mensaje se mantendría como parte del mundo comentado, porque éste fue adoptado al principio de la frase (señalado por la opción anterior por el futuro de indicativo). La noción de perspectiva (prospectiva, en este caso) se observaría menos debi-

<sup>5</sup> “Final de las vacaciones y vuelta al trabajo”, publicado en *La Nación*, 08/01/95, 2º cuaderno, p.3.

<sup>6</sup> Publicadas en *La Nación*, 08/01/95, 3º cuaderno, p. 6

do al verbo y más a causa del contexto en el que éste se inserta. La forma verbal, con todo, aunque no sirviera para indicar la actitud comunicativa, sería aún responsable de la indicación de la persona del discurso (tercera de plural, ellos, los jugadores): “*Las sierras y el mar serán los escenarios afines para que todos se pongan* a punto y a tono con la frondosa exigencia que les espera” (Texto “Final de las vacaciones”, parte del *corpus* de análisis).

A pesar del ejemplo anterior, no hubo una presencia significativa de formas subjuntivas en los textos analizados. Si consideramos la noción de modo bajo una perspectiva teórica distinta a la de Weinrich, la relativa ausencia de formas de subjuntivo se podría considerar como marca de una tendencia hacia una modalidad del campo de lo real, con existencia objetiva (Gili Gaya, 1983). En ese sentido, el verbo *poner* en: “*afines para que todos se pongan* a punto y a tono con la frondosa exigencia que les espera” (Texto “Final de las vacaciones”) resalta la virtualidad de esa transformación de los jugadores, que está en la mente del enunciador, aún sin existencia en el mundo real.

Otra cuestión sobre la que se pudo reflexionar fue la distinción temporal entre pretérito perfecto simple y pretérito perfecto compuesto, señalada en los estudios normativos gramaticales. Admitiendo la noción de aspecto y considerándolos ambos como tiempos perfectos, que indican acciones concluidas (Gili Gaya, 1983), nos quedaría diferenciarlos por el momento en el tiempo que efectivamente señalan: aquél, un tiempo más lejano; éste un tiempo más cercano al presente, o cuyo lapso de tiempo aún no se concluyó y cuyas consecuencias duran. Sin embargo, parece haber una preferencia por la primera forma en Hispanoamérica y por la segunda en España, reduciendo la distinción entre ambas.

A pesar de la presencia más constante del pretérito simple en la muestra, no caben dudas sobre la presencia de cada uno de los tiempos cuando se hacía necesario el matiz temporal. En general, el empleo del compuesto estuvo relacionado a un reflejo de la acción expresado en el presente y a las transformaciones a lo largo de la vida, también con carácter de proximidad: “*con el orgullo de estar amando/ he vuelto* a agradecer las formas de estar vivo como lo hace la sombra/ cuando es animal” (Texto: Para agradecer, estoy vivo<sup>7</sup>).

Merece destaque, por su oposición a esa descripción normativa del empleo de los pretéritos perfectos, el caso de: “*Tras muchos años de trabajo apareció* la nueva edición del Diccionario, una obra con quinientos años de experiencia! (Texto: “Ahora sí, nuevamente al alcance de todos”)<sup>8</sup>. En esa publicidad del Diccionario de la Real Academia, el enunciador usó un pretérito perfecto simple para referirse a una acción que, aunque ocurrida y concluida en el pasado, muestra sus reflejos en el presente. Ese impacto del mensaje en el presente guarda relación con el objetivo del género: convencer a los lectores de los atributos del producto y hacerlos comprarlo. Podríamos destacar dos posibilidades de lectura de esa selección verbal. Por un lado, reforzaríamos la tendencia regional de elección entre esos tiempos verbales, aceptando que el pretérito perfecto simple atiende a un uso hispanoamericano. Por otro, podríamos considerar la teoría de Weinrich y admitir que ese fragmento representa-

<sup>7</sup> SMERLING, Jorge. in *La Nación* - Cultura , 08/ 01/ 95, sección 7, p. 4.

<sup>8</sup> Publicidad sobre el Diccionario de la Real Academia; *La Nación*, 08/01/96, sección 8, p. 12

ría una isla de mundo narrado (la mayoría de las formas verbales del texto está en presente, el tiempo cero del mundo comentado), que introduciría el comentario siguiente con las características y ventajas del diccionario. La narración, además, se encajaría en la idea de alejamiento en el tiempo, de la tradición secular de los diccionarios de la Real Academia.

## 5. CONCLUSIONES:

Mucho se puede decir del papel de las formas verbales en la construcción discursiva, seguramente más de lo que se expone en tratados de la norma culta. De todo el estudio realizado con los textos del periódico *La Nación*, destacamos solamente algunos aspectos, principalmente aquéllos relacionados a la propuesta teórica de Weinrich. La asociación entre selección verbal y actitud comunicativa asumida por el enunciador del texto abre una nueva perspectiva para la reconstrucción de sentidos al leer o producir textos. Más allá de la indicación de la oposición cronológica pasado/presente/futuro, podemos identificar otros aspectos del proceso de comunicación: actitudes que asumimos ante lo dicho, maneras distintas de plantear nuestro mensaje.

Cabe acordar que sólo en el enunciado – considerando el proceso de enunciación con sus actores, el tiempo y el espacio en que ocurre – las estructuras gramaticales y lexicales cobran sentido. Fuera del contexto, constituyen virtualidades. Es la puesta en práctica del lenguaje que nos permite atribuir sentidos a los discursos. Las marcas lingüísticas son un elemento más a considerar en ese proceso de significación. Será, pues, la combinación entre los elementos lingüísticos utilizados (o no), los elementos de la situación de enunciación, las características de los géneros y factores extralingüísticos que permitirán atribuir los efectos propios y particulares a cada discurso observado. Eso nos hace reflexionar que, a pesar de las normas establecidas y de las regularidades de la lengua, cada situación de enunciación, cada discurso, permitirá cierto grado de flexibilidad en las lecturas.

Partiendo de esos presupuestos, es necesario cuestionar el lugar de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de E/LE en general y, específicamente, en la comprensión lectora. Si memorizar paradigmas, nomenclaturas y fórmulas no es suficiente para darles a los aprendices de una LE la autonomía comunicativa, eso significa que la gramática se estará poniendo en un sitio inadecuado. No es el caso de abandonarla, pues ejemplificamos que los elementos lingüísticos nos auxilian en la actividad de atribución de sentidos y en la reflexión sobre enunciados producidos en diferentes géneros. Sin embargo, no se la puede tomar como un fin en sí misma, sino como un instrumento que nos permite comunicar, interactuar, producir discursos y reconstruirlos significativamente.

En cuanto a los verbos, son un elemento importante en la constitución de mensajes. La elección de ésta o aquella forma puede permitir diferentes interpretaciones respecto al tiempo, a la actitud comunicativa, al modo y aspecto de la acción. Son además un recurso cohesivo que enlaza partes del texto. Nuestra propuesta es que se incorporen a los estudios de E/LE siempre a partir del contacto con diferentes discursos (escritos u orales). Que los estudiantes aprendan a observarlos y a atribuirles sentidos dentro de cada contexto específico, independientemente de la nomenclatura que se les atribuya.

**BIBLIOGRAFIA:**

- BAKHTIN, Mikhail, 1997 “Gêneros do discurso” In: *Estética da criação verbal*, 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BRASILm 1998. *PCN de Ensino Fundamental – 3o e 4o ciclos; Língua Estrangeira*. Brasília, MEC.
- CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique, 2004, *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo, Contexto.
- DENYER, Monique, 1999, *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*, España, Universidad Antonio de Nebrija.
- GILI GAYA, Samuel, 1983, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf.
- GIOVANNINI, Arno et. al., 1996, *Profesor en acción – 2*, Madrid, Edelsa.
- JUNGER, Cristina de S. Vergnano, 2002, *Leitura e Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira: Um enfoque discursivo*, UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro, [Tese de Doutorado do Programa de Letras Neolatinas; não publicada].
- MAINGUENEAU, Dominique, 1996, *Pragmática para o discurso literário*, São Paulo, Martins Fontes.
- MOITA LOPES, L.P., 1996, Um modelo interacional de leitura. In: *Oficina de lingüística apli cada – a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem*, Campinas, Mercado das Letras.
- RICHARDS, Jack C. RODGERS, Theodore S., 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. 1. ed., Madrid, Cambridge University Press (sucursal en España).
- SECO, Manuel, 1980, *Gramática esencial del español – introducción al estudio de la lengua*, Madrid, Aguilar.
- VILELA, Mário, KOCH, Ingedore Villaça, 2001, *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*, Coimbra, Almedina.
- WEINRICH, Harald, 1974, *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.

# “La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos”

Flávia Zanatta

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar la calidad de las definiciones lexicográficas presentadas por cuatro diccionarios de americanismos - Steel (1999), Mo (1996), EvAm (1987) y SoAm (1983) - a fin de verificar la relevancia de sus informaciones para el proyecto de investigación que estamos desarrollando y cuya meta es la elaboración de un diccionario de falsos amigos<sup>1</sup> Español-Portugués<sup>2</sup>.

PALABRAS-CLAVE: Lexicografía – americanismos – definición

## ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the quality of lexicographic definitions presented by four dictionaries of americanisms - Steel (1999), Mo (1996), EvAm (1987) and SoAm (1983) - in order to verify the relevance of their information for the research project which we are developing and whose objective is the elaboration of a dictionary of Spanish-Portuguese false friends.

KEY-WORDS: Lexicography – americanisms – definition

---

<sup>1</sup> Falsos amigos son palabras escritas y/o pronunciadas de forma muy semejante – a veces hasta igual – en las dos lenguas (en este caso español y portugués), pero divergentes respecto a la semántica. *Exquisito/esquisito* es un ejemplo de este fenómeno. Pronunciadas de forma muy semejante en español y en portugués, se diferencian en la ortografía por una única letra. Sin embargo, sus significaciones son completamente distintas, pudiendo causar dificultades para el aprendiz brasileño de lengua española y viceversa. Para más detalles sobre este asunto, ver Bugueño (1998).

<sup>2</sup> De ahora en adelante FAEP.

# “La calidad de las definiciones lexicográficas de cuatro diccionarios de americanismos”

## 1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación que tiene como meta la elaboración de un diccionario de falsos amigos Español-Portugués. FAEP se distingue de otros diccionarios de falsos amigos por poseer un carácter fuertemente contrastivo, evidenciado a través de la estructura del artículo léxico, que se divide en tres segmentos. En el primer segmento aparecen las equivalencias para las significaciones comunes a las dos lenguas (lo que nosotros llamamos “verdaderos amigos”). En el segmento dos aparecen las definiciones para las acepciones del portugués redactadas en español. Por fin, el tercer segmento contiene las definiciones de las acepciones del español redactadas en portugués. Así, los falsos amigos están en los segmentos dos y tres del diccionario<sup>3</sup>.

Justificando su carácter contrastivo, FAEP dedica especial atención a una cuestión propia de la lengua española, los americanismos, palabras pertenecientes sólo al español de América. Tales palabras atestiguan la fragmentación dialectal del español americano<sup>4</sup> en el nivel léxico. Gracias a esta peculiaridad de la lengua española, muchos estudiosos se dedicaron a la elaboración de diccionarios que trataran específicamente de este asunto, los llamados diccionarios de americanismos, que ofrecen a sus lectores informaciones sobre la marcación diatópica de unidades léxicas, así como sobre acepciones diferenciales, esto es, sobre acepciones que son muy poco frecuentes, o están desusadas o no existen en la variedad peninsular del español.

Nuestro objetivo en ese trabajo es hacer un análisis de cuatro diccionarios diatópicamente diferenciados para el español: STEEL (1999), MORÍNIGO (1996), EVEREST (1987) y SOPENA (1983), de aquí en adelante Steel (1999), Mo (1996), EvAm (1987) y SoAm (1983), respectivamente, dedicando especial atención a la calidad de las definiciones lexicográficas que presentan. La metodología empleada para este análisis consiste en aplicar los siguientes parámetros a las definiciones: comentario de forma y comentario semántico, metalengua de signo y metalengua de contenido, definición lexicográfica y definición enciclopédica e informaciones discretas e informaciones discriminantes, a fin de evaluarlas.

---

<sup>3</sup> Para obtener informaciones más detalladas acerca de la estructura de FAEP, ver Bugueño (1999), (2000), (2002) y (2003).

<sup>4</sup> La problemática del español de América fue ya discutida por muchos autores, que han elaborado innumerables hipótesis para intentar explicar las causas de tal fenómeno, las cuales no serán abordadas en el presente trabajo. Para mayores informaciones acerca de este asunto ver Lipski (1994), Moreno de Alba (1993) y Lapesa (1988).

Este análisis es de gran relevancia para nuestro proyecto de investigación por dos motivos principales. Primero: para verificar si las paráfrasis ofrecidas son elaboradas con términos fáciles de ser entendidos, puesto que los diccionarios en cuestión tratan de especificidades léxicas, abarcando, por ello, un gran número de palabras que remiten el lector a entidades totalmente desconocidas, incluso para muchos hablantes nativos del español. Segundo: para averiguar si las definiciones que presentan son satisfactorias y pueden ser empleadas como referencia para definir los americanismos que figuran en FAEP. Además de esto, los cuatro diccionarios analizados sirven para confirmar las marcaciones diatópicas que traen DUE (1996-1997) y DRAE (2001), ambos utilizados como material de apoyo en la elaboración de FAEP. Estos dos diccionarios generales de la lengua española marcan diatópicamente las palabras y/o acepciones que constituyen americanismos, y, basados en tales marcaciones, buscamos su confirmación primeramente en los diccionarios de americanismos y posteriormente en sitios de la internet, a fin de obtener informaciones más fieles del uso de la lengua. Es un trabajo bastante lento, ya que es necesario hacer una búsqueda “país por país”, abarcando todos los países de Hispanoamérica. Sin embargo, el resultado es muy satisfactorio, pues logramos hacer un completo análisis de las marcaciones diatópicas, confirmando, de esta manera, un mayor grado de confiabilidad al diccionario de falsos amigos.

## 2. EL CONCEPTO DE AMERICANISMO

Antes de proseguir con nuestro análisis de los diccionarios de americanismos, es necesario aclarar lo que es que entendemos por americanismo. Resultado de la colonización española, de la influencia del sustrato indígena y de la evolución natural de la lengua, el español de América presenta ciertas discrepancias – en los niveles fonológico, morfológico y léxico – con relación al español peninsular<sup>5</sup>. En el nivel léxico encontramos los americanismos, que pueden ser definidos como: palabras o locuciones utilizadas específicamente en Hispanoamérica o que tienen en esa amplia área un contenido semántico peculiar. Dicho de otra forma, son aquellas palabras que no forman parte del español general, es decir, del español común a España y América.

Según Moreno da Alba (1993: 196-221), es posible encontrar por lo menos cinco tipos de americanismos léxicos: 1) préstamos oriundos de las lenguas indígenas<sup>6</sup>; 2) palabras derivadas de otras españolas, creadas en América (los llamados americanismos vernáculos<sup>7</sup>); 3) palabras que en América tienen acepciones distintas de las del español

<sup>5</sup> Como ejemplo de la influencia del sustrato indígena en el español de América en nivel fonológico, se puede citar el grupo consonántico *tl*, que fue tomado de la lengua hablada por los nahuas, el náhuatl. En el nivel morfológico, hay el sufijo *-eco* – también aporte de la lengua náhuatl – que forma gentilicios como: *yucateco* y *guatemalteco*. En el nivel léxico es donde la influencia del sustrato indígena se manifiesta en mayor grado, pues son innumerables los indigenismos léxicos que penetraron en el español de América: *chipana*, *molcajete*, *piragua*, *guri*, *anca*, *guayaba*, etc.

<sup>6</sup> Un ejemplo es el lema *acabiray*, palabra de origen guaraní: **acabiray** (Del guaraní *acá*, “cabeza”, y *birá*, “rojiza”). m. Arg (NE), Par. Buitre de cabeza pelada, *Cathartes aura*. La voz es nombre guaraní que se usa esporádicamente en la zona de influencia del guaraní. Mo (1996, s.v.).

<sup>7</sup> Como ejemplo tenemos la siguiente palabra: **balde** m. Amé. Cubo. Mo (1996, s.v.).



peninsular<sup>8</sup>; 4) palabras que en España dejaron de ser usadas, convirtiéndose en arcaísmos, pero que en América tienen largo uso<sup>9</sup>; 5) préstamos de las más diversas lenguas que pasaron a formar parte del léxico americano<sup>10</sup>. Para simplificar, optamos por clasificar los americanismos de la siguiente manera: aquellos utilizados en toda Hispanoamérica y no en España (americanismos *strictu sensu*) y aquellos utilizados en determinadas regiones del territorio hispanoamericano y, de la misma forma, no utilizados en España (americanismos *lato sensu*)<sup>11</sup>. A través de nuestro trabajo en el proyecto de investigación, hemos podido percibir que un americanismo *strictu sensu* es raro de ser encontrado. Uno de los pocos americanismos de FAEP que tuvo su uso confirmado para todos los países hispanoamericanos es la siguiente acepción de la palabra *comercial*: “anuncio publicitario”. Por lo tanto, podemos concluir que el tipo más común de americanismo es aquel usado en algunas regiones de Hispanoamérica y no usados en España<sup>12</sup>.

En su gran mayoría, las palabras que se constituyen como americanismos son aquellas que nombran elementos de la fauna y de la flora de los países hispanoamericanos. Lo anterior se debe a que designan entidades muy específicas, inexistentes en otras regiones. Justamente estas palabras son las que presentan mayor dificultad para ser definidas de manera satisfactoria<sup>13</sup>, ya que al definir las generalmente se cae en la problemática de la definición enciclopédica, por presentar informaciones en demasía<sup>14</sup>.

### 3. LA DEFINICIÓN LEXICOGRÁFICA

Siendo la elaboración de la definición lexicográfica una tarea bastante compleja, creemos que es importante presentar algunos aspectos teóricos relativos a la misma antes de proceder al análisis de las definiciones de los diccionarios de americanismos.

La definición lexicográfica – información del contenido semántico del artículo léxico – es la parte más importante de un diccionario de orientación semasiológica (aquel que ofrece definiciones)<sup>15</sup>, visto que es lo que le ofrece al usuario informaciones para la aprensión de la significación del signo-lemma. Sabiendo que un diccionario de este tipo es, por excelencia, una herramienta de consulta cuyo objetivo principal es aclararle al usuario la significación del conjunto de palabras-entrada que lo componen, se espera que presente definiciones lexicográficas mínimamente elucidativas y que lleven al lector a la comprensión de la entidad definida. De los cuatro diccionarios analizados, tres tienen una orientación mayoritariamente semasiológica: Mo (1996), EvAm (1987) y SoAm (1983) mientras que Steel (1999) presenta una orientación predominantemente onomasiológica<sup>16</sup>, es decir, ofrece sinónimos<sup>17</sup>. Tomemos como ejemplo el artículo léxico *tinaco* para comprobar tales afirmaciones:

<sup>8</sup> Tenemos como ejemplo la palabra *coger*, que en América significa “realizar el acto sexual” mientras que en España tiene diversas significaciones, excepto esta.

<sup>9</sup> La palabra *prieto* es un buen ejemplo. En España dejó de ser usada en detrimento de *moreno*, pero en América continúa siendo usada.

<sup>10</sup> Un ejemplo: *farra* (Voz del portugués brasileño, “orgía ruidosa”). *f. Arg., Bol., Col., Chi., Ecu., Par., Per., Uru. vulg.* Juerga. Jarana. /2/ Arg., Uru. Burla. Titeo. /3/ *Tomarlo para la FARRA*. Tomarle el pelo. Mo (1996, s.v.).

<sup>11</sup> Sería más plausible tratar los americanismos *lato sensu* como regionalismos, ya que es esto que en estricto sentido estas palabras son.

<sup>12</sup> Para mayores informaciones sobre este asunto, ver las consideraciones de Moreno de Alba (1993).



**tinaco** m. *Ecu., Méx.* Tinaja larga y angosta de barro grueso y duro. /2/ *Méx.* Depósito de latón o hierro de gran capacidad para almacenar agua en las casas;

Mo (1996, s.v.)

tinaco *n.m. (Ecuad., Méx.)*. Especie de tinaja grande para depositar la chincha.  
*n. m. (Méx.)*. Depósito situado en la azotea de la casa, que almacena el agua, y que desciende a los pisos por medio de cañerías.

EvAm (1987, s.v.)

**tinaco** m. 1 Tinaja alta y estrecha de barroduro. 2 Gran depósito donde se almacena agua en las casas, colocado en la azotea y del que descienden las cañerías que surten los cuartos o pisos.

SoAm (1983, s.v.)

**tinaco nm M=** cisterna

Steel (1999, s.v.)

Según Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lexicográfica*), todo diccionario de orientación semasiológica debe seguir dos principios básicos: presentar definiciones por medio de paráfrasis y evitar la definición por medio de sinonimia, ya que esta no constituye paráfrasis. El único caso, de acuerdo con este autor, donde se podría aceptar la definición sinonímica sería cuando el sinónimo se mostrara más claro que la paráfrasis definidora.

De los diccionarios en análisis sacamos, para ejemplificar tales consideraciones, el lema *papa*:

**papa** (voz quíchua) f. Amé. Planta solanácea tuberosa originaria de Suramérica, *Solanum tuberosum*, que hoy se cultiva universalmente. Hay numerosas variedades. /2/ Bulbo comestible de esa planta, que constituye un alimento popular universalmente conocido y apreciado.

Mo (1996, s.v. ac.1 e 2)

<sup>13</sup> Véase Farias (2005) para mayores esclarecimientos sobre criterios para la elaboración de definiciones satisfactorias para entidades de la fauna y de la flora.

<sup>14</sup> Este tema será tratado más detalladamente a lo largo de ese trabajo.

<sup>15</sup> Entendemos por diccionario de orientación semasiológica aquel que va del significante al significado, ofreciendo definiciones lexicográficas.

<sup>16</sup> Además de la semasiología, existe la perspectiva onomasiológica, que consiste en partir del significado a las designaciones. Nos vamos a abstener, en este trabajo, de entrar en precisiones conceptuales acerca de este fenómeno. Sin embargo, siguiendo a Hartmann, James (2001, s.v. *onomasiological dictionary*), se podría decir que tanto un diccionario de sinónimos como un diccionario bilingüe son onomasiológicos, ya que del “lado derecho” de la ecuación sémica lo que se ofrece es una designación, sea en la forma de un sinónimo, sea en la forma de una equi-

**papa** (voz quíchua) f. tubérculo, porción abultada y feculenta de las raíces de algunas plantas.

SoAm (1983, s.v. ac.1)

**papa** nf (QCH)= patata

Steel (1999, s.v.)

Las definiciones presentadas por Mo (1996) y SoAm (1983) están construidas con términos muy técnicos y presentan informaciones poco aclaratorias y de difícil entendimiento. En este caso, la definición sinónimica utilizada por Steel (1999) se muestra mucho más elucidativa que las paráfrasis definidoras de Mo (1996) y SoAm (1983). Sin embargo, es necesario dejar claro que tales paráfrasis no son elucidativas porque fueron deficientemente elaboradas, y que el uso de sinónimos no es una buena solución para el problema de las paráfrasis poco satisfactorias. Además de esto, hay el hecho de que, para un diccionario de orientación semasiológica – como lo son Mo (1996) y SoAm (1983) – es regla ofrecer solamente definiciones, lo que los obligaría a traer paráfrasis sencillas y claras, para que el usuario entienda sin dificultades la significación de la palabra-entrada. Sin embargo, no hay todavía una teoría consistente sobre la construcción de buenas paráfrasis definidoras.

### 3.1. Comentario de forma y comentario semántico

Los diccionarios monolingües semasiológicos suelen presentar para la palabra-entrada un comentario de forma y un comentario semántico (ct. Bugeño (2004: 90-91)). Para Seco (1987: 16), que utiliza otra nomenclatura, el artículo léxico se divide en dos partes, siendo la primera aquella que presenta informaciones de la palabra como signo y la segunda, informaciones en cuanto al contenido. Seco designa cada una de las partes como primer enunciado y segundo enunciado, respectivamente. De esta manera, en el primer enunciado están todas las informaciones de la palabra-entrada como signo: categoría gramatical (adjetivo, verbo, nombre, adverbio, etc.), indicación de valencia de los verbos, transcripción fonética, marcación diatópica, marcas de nivel de uso (familiar, vulgar, poético, peyorativo, etc.) y del área del saber a que pertenecen (Botánica, Zoología, Derecho, Marina, etc.).

El segundo enunciado o comentario semántico, a su vez, ofrece las informaciones del contenido de la palabra-entrada. Se trata de la definición lexicográfica propiamente dicha, que constituye la parte central del artículo léxico y es una de las tareas más difíciles de ser realizada por el lexicógrafo, dado que su elaboración es un proceso de gran complejidad. Estas consideraciones acerca de la definición lexicografía se aplican solamente a los diccionarios semasiológicos, ya que en los de orientación onomasiológica se utilizan, en lugar

valencia. En ambos casos, “el contenido sémico” que legitima la equivalencia entre el signo lema y el sinónimo o equivalencia es un “*tertium comparationis*” implícito.

<sup>17</sup> Es interesante resaltar que Steel (1999) tiene una orientación predominantemente onomasiológica porque es la versión para el español del diccionario original bilingüe español-inglés.

de definiciones, designaciones del artículo léxico, es decir, sinónimos (en el caso de diccionarios monolingües) y equivalencias (en el caso de diccionarios bilingües).

Muchas veces el lexicógrafo se ve forzado a recurrir a la definición sinonímica para algunas palabras que son de difícil definición. Sin embargo, este tipo de definición no es la más apropiada ya que no “explica” la palabra-entrada, pudiendo llevar al usuario a una serie de consultas sucesivas al diccionario, pues, sin entender el sinónimo dado a la palabra-entrada, él tendrá que buscar en el diccionario también la significación del sinónimo. Esto puede llevar a un problema común de circularidad, que Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lexicográfica*) llamó de “círculo vicioso en la definición”.

Observemos un ejemplo sacado de SoAm (1993):

**achiote** (del náhuatl *achiotl*). m. *Bot.* Nombre vulgar con que se conoce a la bija, arbusto bixáceo denominado científicamente *Bixa orellana*. Se llama también acote.

SoAm (1983, s.v.)

Si buscamos la palabra *bija* en el diccionario, a fin de obtener informaciones más aclaratorias, la encontraremos con la siguiente definición: “f. Bot. Achiote”. Probablemente el usuario se quedará sin conocer mayores detalles de la palabra *bija* o sin entender su significación. El diccionario, por lo tanto, no cumplió con su principal función, la de ofrecer al usuario la significación de la palabra buscada.

Además de esto, la definición sinonímica no es una buena técnica de definición porque se sabe que la sinonimia pocas veces es absoluta<sup>18</sup>. Algunas palabras pueden ser sustituidas por otras en determinados contextos sin grandes alteraciones de significación, pero una sustitución posible en todos los contextos prácticamente no existe en la lengua, pues siempre hay, entre dos sinónimos, matices de significación o matices estilísticas (registro de empleo y niveles de lengua) que hacen que dos fenómenos nunca sean exactamente iguales<sup>19</sup>. Entonces, es más plausible decir que la igualdad de significación entre el término definido y la definición, en la mayor parte de los casos, no pasa de una aproximación. Se trata, de acuerdo con Seco (1987: 21), de “una tendencia a la igualdad; una igualdad a efectos prácticos”.

### 3.2. Metalengua de contenido y metalengua de signo

En los diccionarios semasiológicos, la definición lexicográfica debe ser constituida por una paráfrasis definidora cuya función principal es explicar lo que la palabra-entrada<sup>20</sup> significa (metalengua de contenido) y no lo que ella es o cómo y para qué se emplea (metalengua de signo). Según Seco (1987), la definición propiamente dicha es la que se construye en metalengua de contenido. A esa Seco llama “definición propia”. Ya la defi-

<sup>18</sup> Para mayores esclarecimientos acerca de la cuestión de la sinonimia véase Bréal (s.f.), Lyons (1977), Palmer (1991) y Ullmann (1977).

<sup>19</sup> Véase Rodrigues Lapa (1965).

<sup>20</sup> Hay casos en que la definición en metalengua de signo se hace necesaria, como en la definición de las palabras gramaticales (preposiciones, conjunciones, pronombres y artículos) y de las interjecciones, porque son elementos prácticamente imposibles de definir en metalengua de contenido.

nición en metalengua de signo Seco la denomina “definición impropia”, puesto que esa no se constituye propiamente una definición, sino una explicación de la palabra-entrada. Veamos algunos ejemplos:

**basural.** m. *Arg., Cen., Col., Chi., Per., Uru.* Sitio donde se amontona basura.

Mo (1996, s.v. ac.1)

achira. (Voz quíchua). f. *Sur.* Nombre que se aplica a varias especies de plantas americanas de las familias de las cannáceas y alismáceas (...).

Mo (1996 s.v. ac.1)

**acordonado,da.** adj. Aplícase a los animales cenceños, delgados o enjutos

SoAm (1983, s.v.)

**caliente.** adj. (Colom.) Dícese de la persona atrevida y valiente

EvAm (1987, s.v.)

En el primer ejemplo, la definición está construida en metalengua de contenido, pues explica lo que la palabra *basural* significa. Ya en el segundo ejemplo, la definición está en metalengua de signo, pues explica a que se aplica la palabra y no lo que significa. Se trata, en verdad, de una designación.

En los ejemplos sacados de SoAm (1983) y EvAm (1987), las definiciones presentan una particularidad: empiezan por las fórmulas definidoras *áplicase a* y *dícese de*, hecho que hace que estas definiciones no sean completamente satisfactorias, ya que se refieren a la palabra definida – el signo lingüístico – y no a lo que ella significa. Se podría resolver este problema construyendo definiciones con una restricción de atribución, o sea, ofreciendo la significación del lema, pero restringiendo su extensión. Tendríamos como posibles soluciones las siguientes definiciones:

**acordonado,da.** adj. Enjuto (dicho de animales).

**caliente.** adj. (Colom.) Persona que es atrevida y valiente

También es muy común encontrar en los diccionarios una alternancia entre las dos metalenguas dentro de una misma definición:

**hacendado.** m. *Amé.* Persona cuya buena posición económica deriva de la posesión de bienes en el campo. Estos bienes pueden ser fincas o ganado. /2/ *Arg., Par., Uru.* Se llama así especialmente al dueño de una estancia. /3/ *Cub.* Dueño de un ingenio de azúcar.

Mo (1996, s.v.)

Frente a esto, se espera que la definición sea elaborada siempre en metalengua de contenido, pues siendo una información única y exclusiva del contenido del artículo léxico, ésta en realidad debe funcionar como un equivalente de la palabra definida. Según Seco (1987), toda definición tiene que obedecer a la ley de la sinonimia y pasar por la “prueba de la sustituibilidad”, para que sea posible comprobar su calidad. De acuerdo con la “prueba de la sustituibilidad”, una buena definición debe ser capaz de ocupar el lugar del término definido, de manera que la significación del enunciado en que son empleados no sea alterado. Para Seco (1987: 21), “la *sustituibilidad* es el banco de pruebas de la definición”. Y la definición, para constituirse como tal, debe ser una información sobre todo el contenido y nada más que el contenido del artículo léxico.

Aplicando la ley de la sustituibilidad a los lemas *basural*, *achira* y *acodornado* podemos verificar si sus definiciones son buenas o no:

Ponga el papel en el <i>basural</i> .
---------------------------------------

Ponga el papel en el <i>sitio donde se amontona basura</i> .
--------------------------------------------------------------

La <i>achira</i> se utiliza en la alimentación humana y animal.
-----------------------------------------------------------------

*La <i>nombre que se aplica a varias especies de plantas americanas de las familias de las cannáceas y alismáceas</i> se utiliza en la alimentación humana y animal.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ese caballo está muy <i>acordonado</i> .
------------------------------------------

*Ese caballo está muy <i>aplicase a los animales cenceños, delgados o enjutos</i> .
-------------------------------------------------------------------------------------

Podemos concluir que la definición de *basural* es satisfactoria, porque se puede sustituirla por el lema sin que haya cambio en la significación del enunciado. Por otro lado, las definiciones de *achira* y *acodornado* no están buenas, pues haciéndose la sustitución, los enunciados donde las utilizamos se volvieron agramaticales.

### 3.3. Definición enciclopédica y definición lexicográfica

Es común los diccionarios semasiológicos presentar, para algunas entradas léxicas, definiciones que ofrecen una exposición exhaustiva de su contenido. Cuando esto ocurre, decimos que se trata de una definición enciclopédica, como las de los ejemplos que siguen:

<b>caimán.</b> (del caribe <i>acagoumán</i> ). m. <i>Zool.</i> Reptil hidrosaurio de América, de la familia de los cocodrilidos, caracterizado por poseer en la mandíbula superior unas concavidades a propósito para alojar algunos dientes de la inferior (los dos primeros y el cuarto de cada lado). Habita en lagos y ríos de América, y es muy parecido al cocodrilo, pero algo más pequeño.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

SoAm (1983, s.v., ac.1)

<b>maíz.</b> (Del taíno <i>mahis</i> ) m. <i>Amé.</i> Planta indígena americana, <i>Zea mayz</i> , gramínea de tallo grueso, de hasta tres metros de altura, de hojas lanceoladas largas, flores masculinas en racimos terminales y fruto en mazorca de granos muy alimenticios. Hay unas sesenta variedades que difieren por la forma, tamaño y color del grano. Se cultiva desde las frías regiones de los grandes lagos norteamericanos hasta la Patagonia.
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Mo (1996, s.v., ac.1)

Estas palabras están definidas con términos muy especializados y presentan informaciones en exceso, lo que puede, en lugar de llevar al usuario a la comprensión de sus significaciones, dificultar y/o perjudicar su entendimiento y crear otro tipo de dificultad, como tener que buscar la significación de términos que fueron usados para elaborar la definición, tales como: hidrosaurio, cocodrilidos, lanceoladas, racimos y mazorca. Es poco probable que un usuario sin conocimientos especializados reconozca tales términos, así que para lograr entender la definición él tendrá que buscar también la significación de estas palabras. Sin embargo, los dos diccionarios, SoAm (1983) y Mo (1996), no traen tales palabras como entradas léxicas, hecho que obligaría al usuario a consultar otros diccionarios<sup>21</sup>.

Las definiciones enciclopédicas son utilizadas principalmente para definir elementos de las áreas de la Zoología y de la Botánica porque en la mayor parte de los casos, el lexicógrafo cree que solamente la definición lexicográfica es insuficiente para definirlos de forma satisfactoria. Este tipo de definición está bastante presente en los diccionarios analizados, puesto que el mayor número de palabras que constituyen americanismos son justamente de estas dos áreas.

Para que el problema de la definición enciclopédica fuera en parte solucionado, podría haberse adoptado una técnica de definición que obedece a la fórmula “genus proximum + differentiae specificae”, es decir, presentando un término hiperónimo con los especificadores suficientes para alcanzar la extensión necesaria. El “genus proximum” debe englobar la entidad particular dentro de una entidad mayor (hiperónimo), como por ejemplo, para *perro* ? *animal*; para *silla* ? *mueble*; para *manzano* ? *planta/árbol*; para *carambola* ? *fruto*, y para complementar la definición, aparecen los especificadores<sup>22</sup>. De esta manera, la definición no presentará informaciones ni de más ni de menos, sino informaciones suficientes para el entendimiento de la significación de la palabra-entrada. Sobre esto, Martínez de Souza (1995: 74) dice:

“la definición lexicográfica no se propone – o no se debe proponer – la imagen “completa” del objeto, sino la imagen “suficiente”, esto es, la que se construye por medio de los especificadores necesarios para que el objeto quede, en la mente del lector medio, caracterizada en sus rasgos relevantes y diferenciado respecto a todos los restantes objetos que forman parte del mundo de ese lector medio” (1995: 74)

Los hiperónimos utilizados por Mo (1996) y SoAm (1983) – *reptil* y *planta* – resultan apropiados. El problema está en los especificadores, que son muchos y, en algunos casos, incluso dispensables. Entonces, manteniendo los hiperónimos y cambiando los especificadores, tendríamos como posibles soluciones las siguientes definiciones:

**caimán.** m. Amé. Reptil de gran tamaño que tiene la piel muy dura y los dientes fuertes y afilados (parecido al cocodrilo).

<sup>21</sup> En este caso, lo más indicado sería consultar un diccionario de lengua monolingüe semasiológico.

<sup>22</sup> Véase Beneduzi, Bugueño y Farias (2005) para mayores informaciones acerca de esta cuestión.

<sup>23</sup> Dedicamos el capítulo 3 exclusivamente al tratamiento de la definición lexicográfica, así que creemos no ser necesario repetir nuestras consideraciones acerca de este tema en el presente subcapítulo.

<sup>24</sup> Los diccionarios escolares son un buen ejemplo de esto.

maíz. m. Amé. Planta de tallos rectos y largos que da una espiga con granos amarillos comestibles.

Estas “nuevas” definiciones dejaron de ser enciclopédicas y pasaron a ser lexicográficas, pues presentan solamente el contenido semántico de las palabras y con informaciones suficientes para el entendimiento de la significación.

La definición lexicográfica, a su vez, se refiere al contenido del término definido en sí, no haciendo ninguna mención a objetos extralingüísticos. Se trata, pues, de la definición propiamente dicha, que, como ya se ha expuesto, debe presentar informaciones suficientes para que el usuario logre aprehender la significación de la palabra-entrada<sup>23</sup>.

Se debe, por lo tanto, evitar la definición enciclopédica tanto en los diccionarios de lengua como en los de americanismos. El lector que quiera informaciones más específicas sobre un determinado término debe buscarlo en otra fuente de consulta.

### 3.4. Informaciones discretas e informaciones discriminantes

Conforme dicho anteriormente, la definición debe ser una información sobre todo el contenido de la palabra definida; esto quiere decir que una definición debe contener sólo los rasgos suficientes para que el usuario del diccionario pueda comprender la significación del artículo léxico (ct. Seco (1987: 20)). Además de esto, todas las informaciones contenidas en el artículo léxico deberían tener una utilidad real para el usuario. Teniendo esto en mente, es interesante mencionar un recurso metodológico según el cual todas las informaciones dadas sobre la palabra definida deben ser discretas y discriminantes (ct. Bugueño, Farias, 2006). Dícese que una información es discreta en el artículo léxico cuando es efectivamente relevante para el usuario, es decir, cuando aporta algo que de hecho ayuda al lector a comprender el artículo léxico en su totalidad. En el caso específico de los diccionarios de americanismos, se puede considerar que la etimología es una información discreta, ya que informa cual es el origen de la palabra perteneciente al español de América (generalmente voces provenientes del sustrato indígena):

**itapa** (del guaraní itapá). *f.* Balsa o jangada formada de canoas.

SoAm (1983, s.v.)

En otro tipo de diccionario, la etimología podría convertirse en una información no discreta por no ser relevante para el usuario<sup>24</sup>. De esto se puede concluir que debe haber una correspondencia entre el programa de informaciones que se establece para el artículo léxico y el tipo de diccionario pretendido.

En cuanto a las marcas diatópicas se puede decir que serían, a primera vista, informaciones discretas, ya que informan al usuario en qué áreas de Hispanoamérica determi-

<sup>23</sup> A través de nuestra investigación y análisis de datos empíricos descubrimos que muchas marcas que presentan estos diccionarios están equivocadas. Para mayores informaciones sobre la marcación diatópica en estos diccionarios, véase Fornari (2006).

<sup>24</sup> Para marcar diatópicamente este artículo léxico en FAEP, hicimos, a través de la internet, una búsqueda de las ocurrencias de esta acepción en todos los países de Hispanoamérica y averiguamos que es usada solamente en los siguientes paí-

nada palabra y/o acepción es usada. Sin embargo, a través de nuestras investigaciones, percibimos que esto no ocurre, pues los resultados nos llevaron a la conclusión de que las imputaciones diatópicas no son completamente confiables<sup>25</sup>. El lema *mameluco*, por ejemplo, presenta marcación diatópica divergente en los diccionarios:

**mameluco**. m. *Ant., Chi., Ecu., Par., Per., Uru.* Prenda de vestir compuesta de pantalones y camisa con mangas en una sola pieza, que usan especialmente los niños y algunos obreros.

Mo (1996, s.v.ac1)

**mameluco**. n.m. (Amér.) Prenda de vestir, para niños, que comprende la camiseta y los calzoncillos.

EvAm (1987, s.v. ac2)

Delante de esto, no hay cómo confiar plenamente en la marcación que traen los diccionarios de americanismos, aunque sean considerados especializados<sup>26</sup>.

Además del problema de que las marcaciones no son confiables, hay casos en que están mal elaboradas:

**acabiray** n. m. Zool. Ornít. (Arg., Uru., Río de La Plata) Especie de buitre, de color pardo oscuro.

EvAm (1987, s.v.)

En este ejemplo, hay como mínimo una redundancia, ya que los países que forman la región del Río de La Plata son Uruguay, Argentina y Paraguay. Se debería, entonces, optar por una de las dos marcaciones: o Río de La Plata o Arg., Ur., Pr.

Basados en lo que fue expuesto, es posible concluir que, muchas veces, la marcación diatópica en estos diccionarios se convierte en una información no discreta, pues no es completamente confiable.

Por información discriminante se entiende una información que permita al lector sacar algún provecho con relación al uso o conocimiento de la lengua:

**doctrinero** m. Sur. *antic.* Párroco regular que tiene a su cargo una doctrina de indios

Mo (1996, s.v.)

**gallero** *adj.* Aficionado a las riñas de gallos. Ú.t.c.s.

SoAm (1983, s.v., ac.1)

**frigidaire** f. Amé. Nombre comercial de un refrigerador o heladera eléctrica. Por ext., se aplica a un refrigerador de cualquier marca. • La pronunciación es *friyidér*.

Mo (1996, s.v.)



En el ejemplo sacado de Mo (1996), la marca *antic*. puede ser considerada una información discriminante, pues informa al lector que tal palabra fue usada en otros tiempos y que hoy ya no tiene un uso frecuente o, incluso, no es usada. En cuanto a la marca *ú.t.c.s.* en el ejemplo de SoAm (1983), también se puede decir que es una información discriminante, pues informa al usuario de otro uso que se puede hacer del artículo *galle-ro*, además del uso como adjetivo. La información “la pronunciación es *friyidér*” presentada por Mo (1996) también es discriminante, porque informa al usuario de la manera cómo tal palabra debe ser pronunciada.

Sin embargo, muchas veces los diccionarios presentan informaciones que no tienen ninguna relevancia para el usuario, como en los ejemplos abajo:

**garcilote.** (De garza) m. Cub. Ave de gran tamaño del tipo de la garza. Hay dos especies, *Audubonia occidentalis* y *Arden herodias*.

Mo (1996, s.v.)

**girafa.** f. Cub. Planta parásita, *Brassia caudata*.

Mo (1996, s.v.)

**trepual.** m. Arg. Árbol, *Tepualia stipularis*.

Mo (1996, s.v.)

El nombre científico que aparece en las definiciones arriba difícilmente será relevante, a menos que el usuario tenga conocimientos profundos de Zoología y Botánica. Tales informaciones son, por lo tanto, no discriminantes y no habría necesidad de presentarlas en el signo-lemma.

Creemos que es interesante considerar estos dos principios como canónicos en la estructuración del artículo léxico, ya que la presencia de informaciones no discretas y/o no discriminantes puede comprometer la calidad de una obra lexicográfica.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DICCIONARIOS

Con base en los datos teóricos anteriormente presentados, procederemos al análisis de las definiciones de los diccionarios de americanismos. Veamos, para ejemplificar, cómo es definido el artículo léxico *achiote* en los cuatro diccionarios:

**achiote** *nm* (NAH) Cam Col M Pe V = árbol pequeño; tinte.

Steel (1999, s.v.)

**achiote** \**n. m. Bot. (Amér.)*. Bija.

\**n. m. Bot. (Amér.)*. Producto colorante obtenido de las semillas de esta planta. **fam.** Achiotal.

EvAm (1987, s.v.)

**achiote** (del náhuatl *achiotl*) m. Bol., Cen., Méx. Árbol pequeño de hojas alternas con largos pecíolos y flores rojizas, que se encuentra desde México al Paraguay, *Bixa orellana*, L. Sin. Bija, cacicuto, onoto, urucú.

Mo (1996, s.v.)

**achiote** (del náhuatl *achiotl*). m. *Bot.* Nombre vulgar con que se conoce a la bija, arbusto bixáceo denominado científicamente *Bixa orellana*. Se llama también acote.

SoAm (1983, s.v.)

La definición de *achiote* en Steel (1999) – “árbol pequeño”- no es satisfactoria; primero, porque no es suficiente para que el usuario pueda aprehender lo que es de hecho un “achiote”, y segundo, porque desde el punto de vista extensional, esta definición remite a innumerables entidades de la lengua que también son “árboles pequeños” pero no un *achiote*.

En el ejemplo sacado de EvAm (1987), aparece un derivado, “*achiotal*”, como una simple información extra, sin funcionalidad, ya que en el propio diccionario no se registra el lema *achiotal*, que debería, sin duda, haber sido definido, porque constituye una remisión dentro del lema *achiote*. De esta manera, el usuario que desee saber lo que significa el derivado, tendrá que buscar en otro(s) diccionario(s). Se puede decir que esta información no es discreta y tampoco discriminante, pues de la forma como fue presentada, no tiene ninguna relevancia para el usuario, por el contrario, puede confundirlo y perjudicar su entendimiento, además de hacer que tenga que consultar otro diccionario.

De acuerdo con la marcación diatópica que aparece en Mo (1996), *achiote* es utilizado sólo en Bolivia, en Centroamérica y en México. Sin embargo, en la definición se informa que *achiote* es un árbol pequeño que se encuentra desde México hasta el Paraguay, lo que nos lleva a dudar de su marcación, ya que hay una incoherencia entre las informaciones. Nos cuestionamos por qué Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú y el propio Paraguay quedaron fuera de la marcación diatópica si *achiote* es una planta que se encuentra desde México hasta Paraguay. Mo (1996) hace aun remisión a una serie de sinónimos de la palabra-entrada. Son palabras de orígenes diferentes y usadas en regiones distintas de las que se usa *achiote*:

**bija** (Del taíno *bixeix*, donde la x se pronuncia como sh del inglés) f. Ant., Ven. *Achiote*

Mo (1996, s.v.)

**cacicuto**. M. Cub. *Achiote* o *bija*

Mo (1996, s.v.)

**onoto**. (Voz aracaña o caribe) m. Col., Ven. Nombre regional de la *bija* o *achiote*

Mo (1996, s.v.)

**urucú** (Voz guaraní) m. Arg., Bol., Pr. *antic.* Achiote

Mo (1996, s.v.)

En realidad, hay en este caso un problema de designación, es decir, existe una entidad, la *Bixa orellana*, que es designada de cinco maneras distintas. A pesar de esto, el diccionario es coherente, puesto que trae como entrada todas las palabras a que hace remisión el lema *achiote*.

En el caso de SoAm (1983), *achiote* no presenta una definición satisfactoria porque fue construida en metalengua de signo, es decir, la definición no es la información única y exclusiva del contenido semántico del lema. Sin embargo, la información “se llama también acote”, que trae este diccionario al final de la definición, puede ser considerada relevante para el usuario, en la medida que le presenta otro nombre con el cual puede designar la palabra *achiote*.

Por fin, se percibe que todos traen comentario de forma: clasificación categorial e información sobre el área del conocimiento a que es pertenece (en los ejemplos arriba, a la Botánica). Solamente Mo (1996) y SoAm (1983) traen la etimología de la palabra-entrada. SoAm (1983) ofrece la etimología siempre que posible a fin de especificar si el origen de la palabra es europeo o amerindio. Sólo en SoAm (1983) hay marcación cero de localización geográfica en el comentario de forma. Se puede concluir que SoAm (1983) considera que la mayor parte de los artículos léxicos del diccionario son utilizados indiscriminadamente en todas las regiones de Hispanoamérica. Éste es un error muy grande, porque sabemos que americanismos *strictu sensu* son raros.

En algunas entradas léxicas de SoAm (1983), la marcación diatópica aparece mezclada al comentario semántico:

**jaroba.** f. *Bot.* Nombre dado en Venezuela a una planta con cuyo fruto se prepara un cocimiento pectoral.

SoAm (1983, s.v.)

**pilgao.** (voz araucana).m. *Zool.* En Chile, en la provincia de Chiloé, nombre vulgar de un molusco lamelibranquio de concha circular con las valvas poco desiguales, denominado científicamente *Amphidesma solida*.

SoAm (1983, s.v.)

Tal procedimiento es totalmente condenable, pues la localización geográfica debería aparecer en un contexto aislado de la definición por tratarse de una explicación sobre el uso de la palabra y no de una definición propiamente dicha. Creemos que esta información debería estar en el comentario de forma o primer enunciado, ya que en el comentario semántico debe constar sólo el contenido de la palabra definida y ningún otro tipo de información. Además de este problema, podemos detectar otro en la definición de *pilgao*, que es el uso de términos específicos del área de la Zoología, de modo que la paráfrasis ofrecida (s.v. *pilgao*) en SoAm (1983) es mucho más un comentario enciclopédico que una definición lexicográfica mínimamente rigurosa.

A su vez, Steel (1999) en cuanto a la microestructura, no quiere abarcar todos los americanismos registrados en otros diccionarios, sino ocuparse de las palabras y acepciones más corrientes en los países hispanoamericanos. Este diccionario, por poseer una orientación onomasiológica, prácticamente no presenta paráfrasis definidoras. La gran mayoría de las palabras aparece definida por sinónimos. No se infringe ni la ley de la sinonimia ni la ley de la sustituibilidad, pero el usuario se ve perjudicado, pues puede no conocer la significación de los sinónimos, siendo obligado a recurrir a otros diccionarios, ya que en el propio, el sinónimo no consta como palabra-entrada. También es común en Steel (1999) la copia de definiciones de otros diccionarios, procedimiento legítimo con tal de que se presente la fuente bibliográfica de donde fueron sacadas, cosa que Steel de hecho hace:

**colocolo** nm (MAP) Ch 1. Mamífero...parecido al gato montés, de hermoso pelaje ...que frecuente la Cordillera de los Andes hasta los 2.500 metros y las cadenas boscosas de la región costanera, entre Coquimbo y Concepción. (DECH, II: 1288)<sup>27</sup>  
2. ...monstruo fantástico... Habita debajo de las casas; sólo aparece de noche para chuparle la saliva a los que se encuentran durmiendo... (DECH, II: 1288)<sup>28</sup>

Steel (1999, s.v.)

**vinchuca** nf B Ch Pe RPI Hemíptero de la familia de los redúvidos, que es como un chinche alado de cerca de una pulga de largo... (DECH, IV: 4736)<sup>29</sup>

Steel (1999, s.v.)

**embolar** 2. vt fam RPI Causar aburrimiento, molestia o hartazgo a alguien. (DUR, 144)<sup>30</sup>

Steel (1999, s.v.)

**trespuños** nm V Embarcación pequeña provista de cubierta, un solo mástil y dos velas triangulares. (DIVE, III: 249)<sup>31</sup>

Steel (1999, s.v.)

Con relación a Steel (1999), podemos concluir que se trata de un diccionario totalmente irregular, porque, aunque tenga una orientación onomasiológica predominante, presenta definición parafrástica (generalmente insatisfactoria) como se puede observar en los ejemplos de arriba.

ses: Argentina, Chile, Uruguay, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Panamá, Honduras, El Salvador y México.

<sup>27</sup> *Diccionario ejemplificado de chilenismos* (F. Morales Pettorino, Ó. Quiroz Mejías et al.), Valparaíso, 4 tomos, 1984-1987.

<sup>28</sup> Ídem

<sup>29</sup> Ídem

<sup>30</sup> *Nuevo diccionario de uruguayismos* (Úrsula Kühn de Mones), Santafé de Bogotá, 1993.

<sup>31</sup> *Diccionario de venezolanismos* (M. J. Tejera et al.) Caracas, 3 tomos, 1983-1993.

## 5. CONCLUSIONES

Tras este breve análisis de las definiciones, podemos concluir que los cuatro diccionarios no son simétricos cuanto al método de definición adoptado, ya que mezclan definiciones parafrásticas y sinonímicas, así como definición en metalengua de contenido y en metalengua de signo. Muchas veces, estos dos tipos de definición son utilizados para definir un mismo artículo léxico.

Se puede citar también el problema de la definición enciclopédica, bastante recurrente en los mismos. En verdad, los cuatro diccionarios presentan problemas principalmente en cuanto a la definición de elementos de la fauna y de la flora de los países hispanoamericanos, precisamente los elementos que constituyen el mayor número de americanismos.

Observando los términos empleados en la construcción de las definiciones, nos parece que estos diccionarios son redactados para usuarios que tengan el español como lengua materna, y que además tengan un nivel de cultura relativamente alto o conocimiento específico de determinadas áreas, como Zoología y Botánica. Esto nos lleva a reforzar la opinión de que las definiciones deben ser formuladas siempre en los términos más sencillos y claros posibles, puesto que el usuario de los diccionarios generalmente no tiene conocimiento específico de diversas áreas. Este principio debería aplicarse sobre todo a los diccionarios de americanismos, ya que la mayor parte de palabras que los componen se refieren a realidades completamente desconocidas para muchos potenciales usuarios.

Otra conclusión es que pocas definiciones ofrecidas pueden realmente ser tomadas como referencia para definir los americanismos del diccionario de falsos amigos, ya que la mayoría no se mostró satisfactoria.

Por fin, es importante resaltar que los diccionarios de americanismos, por ser considerados especializados, deberían traer discriminadas las regiones de uso de las acepciones presentadas – ya que son pocos los americanismos utilizados en toda Hispanoamérica – a fin de pasar un cierto grado de confiabilidad. Sin embargo, lo que pudimos percibir a través del análisis de los cuatro diccionarios es que solamente dos traen esa marcación, y que aun así, no son completamente confiables, puesto que muchas veces divergen entre sí en esta cuestión.

## BIBLIOGRAFÍA

- BENEDUZI, Renata, BUGUEÑO, Félix e FARIAS, Virgínia Sita, 2005, “Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Lusorama*, 61-62, pp. 195-219.
- BRÉAL, Michel, s.f., *Ensayo de semántica*, Madrid, La España Moderna.
- BUGUEÑO, Félix, FARIAS, Virgínia Sita, 2006, “Informações discretas e discriminantes no artigo léxico”, *Cadernos de Tradução*, (en prensa).
- BUGUEÑO, Félix, 2004, “Notícia sobre o comentário de forma e comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Expressão*, 1, pp.89-93.
- \_\_\_\_\_, 2003, “Consideraciones para un nuevo diccionario de falsos amigos español-português”, *Polifonia*, 6, pp.103-127.
- \_\_\_\_\_, 2002, “Falsos amigos, falsos cognatos, heterossemânticos: uma simples escolha de designações?” *Organon*, 16, pp. 183-192.

- \_\_\_\_, 2000, “A propósito dos dicionários de ‘falsos amigos’: ‘Kritische Würdigung’ de Hundermark-Santos Martins 1995”, *Expressão*, 1, jan/jun.
- \_\_\_\_, 1999, “Cuán falsos (algunos) amigos!” *Artexto*, 10, pp. 73-84.
- \_\_\_\_, 1998, “Sobre algunos tipos de falsos cognatos”, *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, 8, pp. 21-27.
- Diccionario Everest Americanismos*, 1987, León, Ed. Everest.
- FARIAS, Virgínia Sita, 2005, “Modelos para a redação das glosas de substantivos e verbos do dicionário de falsos amigos espanhol-português”, XVII Salão de Iniciação Científica, XVII Feira de Iniciação Científica, Porto Alegre: UFRGS; PROPESQ, CD-ROM. Linguística, Letras e Artes.
- FORNARI, Michelle Kühn, 2006, “A problemática dos americanismos: teorias de divisão dialetal, análise de dados e uma proposta para a marcação diatópica do dicionário de falsos amigos espanhol-português”, *Revista Letras* (aceptado para publicación).
- HARTMANN, R. R. K., JAMES, Gregory, 2001, *Dictionary of lexicography*, London, Routledge.
- LAPESA, Rafael, 1988, *Historia de la Lengua Española*, 9 ed., Madrid, Gredos.
- LYONS, John, 1977, *Semântica*, Lisboa, Presença/Martins Fontes.
- MARTÍNEZ DE SOUZA, José, *Diccionario de lexicografía práctica*, Barcelona, Bibliograf.
- MOLINER, María, 1996-1997, *Diccionario de uso del español*. Madrid, Gredos.
- MORENO DE ALBA, José G., 1993, *El español de América*, México D.F., FCE.
- MORÍNIGO, Marcos A., 1996, *Diccionario del español de América*, Madrid, Anaya & Mario Muchnik.
- PALMER, Frank R., 1991, *Semantics*, Great Britain, Cambridge University Press.
- Real Academia Española, 2001, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RODRIGUES LAPA, M., 1965, *Estilística da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica.
- SECO, Manuel, 1987, *Estudios de lexicografía española*, Madrid, Paraninfo.
- SOPENA, Ramón, 1983, *Diccionario ilustrado Sopena*, Barcelona, Ramón Sopena.
- STEEL, Brian (1999). *Breve diccionario ejemplificado de americanismos*, Madrid, Ed. Arco Libros.
- ULLMANN, Stephen, 1977, *Semântica. Uma introdução à ciência do significado*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.



# La relevancia del vínculo afectivo en el proceso de adquisición del español como segunda lengua en la etapa de Educación Infantil

Gemma Oliveras Camprubí  
Colegio Español “Miguel de Cervantes”

Que el aula de idiomas no puede ser entendida como un mero proceso de transmisión de elementos del componente léxico pertenecientes a una nueva lengua, es una idea que, en la actualidad, parece no admitir cualquier tipo de duda. En tanto que profesores experimentados de *Lengua Española*, tal concepción sería errónea por varios motivos, de entre los que podemos destacar dos fundamentales:

- a) Se estarían obviando factores culturales y sociolingüísticos asociados al mundo hispanohablante y conducentes a la adquisición de auténtica competencia comunicativa, cultural y lingüística a largo plazo.
- b) Se estaría dando la espalda a modernos estudios en materia de enseñanza de segundas lenguas, que demuestran que la separación de la dimensión afectiva de la cognitiva debilita considerablemente la estructura sobre la que descansa el proceso de aprendizaje. Según dichos estudios, el proceso de adquisición de una nueva lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno/a, de la imagen que tiene de él mismo y de aquello de lo que él mismo se considera capaz. Por ese motivo no es posible dejar de lado la dimensión afectiva y centrarse exclusivamente en lo cognitivo. De una forma general, se entiende el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva afectiva de la forma siguiente:

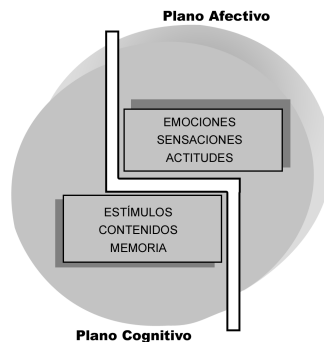


Figura 1. Componentes del aprendizaje afectivo



Hace unos años la UNESCO publicó el informe *Delors*, en el que se hace referencia a los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo, se analizan las tensiones que ello provoca y se plantean soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI. Tras recomendar cómo debemos superar estas tensiones, el informe dice textualmente:

*“Eso que proponemos supone trascender la visión puramente instrumental de la educación considerada como la vía necesaria para obtener resultados (dinero, carreras, etc.) y supone cambiar para considerar la función que tiene en su globalidad la educación: la realización de la persona, que toda entera debe aprender a ser”.*

A continuación el informe explica los cuatro pilares de la educación, en los que se hace clara referencia al mundo de lo afectivo:

- a) **Aprender a conocer:** lo que equivale a dominar los instrumentos del conocimiento. Pero asegura que los métodos que deben ser utilizados para conocer deben favorecer el placer de comprender y descubrir, es decir, factores emocionales unidos al aprendizaje que lo potencian y lo hacen estimulante.
- b) **Aprender a hacer:** lo que implica adquirir una formación para poder desempeñar un trabajo y a la vez una serie de competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, crear sinergias, etc.
- c) **Aprender a convivir:** y trabajar en proyectos comunes. Este es uno de los retos para este siglo, donde la convivencia entre personas diferentes nos obliga a descubrir lo que tenemos en común y a comprender que todos somos interdependientes. Pero para descubrir al otro, antes tenemos que descubrirnos a nosotros mismos. Otra vez el informe hace referencia a competencias propias de la inteligencia emocional, como el autoconocimiento, la empatía y la destreza
- d) **Aprender a ser:** refiriéndose al desarrollo total y máximo posible de cada persona, a su proceso de autorrealización que diría *Maslow*. Esta referencia a la educación integral, por sí sola justificaría la necesidad de educar con inteligencia emocional y atención en lo afectivo...

El informe destaca asimismo el papel de las emociones haciendo hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva, tarea en la que se ha centrado tradicionalmente el entorno educativo.

Desde una perspectiva menos teórica y más intuitiva, parece lógico considerar que la mejor manera de que un/a niño/a aprenda con el profesor, es que sienta cierta complicidad con él. Esa proximidad ha de permitir al alumno entender que el profesor le está ofreciendo la posibilidad de aprender algo para mejorar. Para ello, es fundamental que el profesor sepa crear un ambiente de apoyo y atención en el que el/la niño/a se sienta valorado y querido. En palabras de Arnold y Brown, *“para el/la niño/a es tan importante lo que el profesor representa, como lo que sabe y hace”.*

Está claro que una de las características que mejor definen la escuela es la de ser el lugar de sociabilización por excelencia. La escuela proporciona al niño/a un espacio, un tiempo, cotidianidad, regularidad y, sobre todo, en lo relativo a este trabajo, posibilita un vínculo afectivo con el maestro.

Como educadores en general, de forma regular nos convertimos en el centro de atención del niño/a tanto en lo cognitivo como en lo emocional. Nuestra función nos obliga a manejar términos como autoridad, exigencia, motivación, colaboración, ayuda, guía, evaluación...

Como profesores de lengua extranjera en particular debemos considerar además, conceptos como choque cultural, identidad, ansiedad, autoestima... Por eso el concepto de *vínculo afectivo* debe ser entendido aquí en su sentido más amplio, poniendo énfasis en todos aquellos aspectos relacionados con la afectividad y que, de una u otra forma, pueden influir en el aprendizaje de la *Lengua Española*. Así pues, es importante observar al alumno/a desde la óptica de la emoción, del estado de ánimo, de sentimiento o de la actitud.

En el momento en que el/la niño/a en la etapa de *Educación Infantil* se enfrenta por primera vez a una clase de *Lengua Española*, corre el riesgo de verse afectado por los mismos factores negativos que un adulto, es decir, ansiedad, inhibición, baja autoestima, tensión... Es importante darse cuenta del papel fundamental que puede jugar el vínculo afectivo en la lucha contra esas emociones negativas.

Para un alumno/a en esas primeras etapas formativas, el intento de comunicarse con el profesor -y con el exterior en general- en una lengua que no es la suya y de la que dispone de una proporción muy baja de elementos del componente léxico, puede provocar una inseguridad, una ansiedad y un sentimiento de vulnerabilidad que, sin duda, van a ir en detrimento de su rendimiento, de la motivación con la que se va a enfrentar a la *Lengua Española* y, la experiencia permite afirmar, de la forma en que se va a enfrentar a todo lo relacionado con el mundo hispánico en su vida futura.

Entender por qué esto sucede requiere que entendamos mínimamente las diferencias que existen entre el proceso de adquisición de la lengua materna y el proceso de adquisición de una segunda lengua.

La adquisición de una lengua materna es un proceso en el cual el/la niño/a no empieza a "*producir*" ciertos elementos lingüísticos (básicamente vocabulario suelto) hasta cumplir, por lo general, un año de vida. Durante ese proceso inicial, y a lo largo de todo el proceso posterior de adquisición de la lengua materna, el/la niño/a se ve sometido a continuos estímulos afectivos positivos externos por parte de las personas que le rodean, encantados con sus intentos de comunicarse aunque a veces no lo consiga completamente.

Esos estímulos provocan que el/la niño/a persista en su intento de interactuar con el lenguaje y esa interacción se refleja en el plano de lo cognitivo, haciendo que el niño/a aprenda a planificar y corregir lo que va a decir. Se crea así una dinámica positiva que proporciona como resultado un nuevo hablante nativo.

El proceso es diferente cuando se trata, en este caso concreto, de un alumno/a de *Lengua Española* en la etapa de *Educación Infantil*. La adquisición de una segunda lengua es un proceso al que habitualmente no se concede tanto tiempo y en el que no acostumbra a darse las condiciones ideales que impulsan la adquisición de la lengua materna. Por otro lado, si bien el alumno se ve sometido a estímulos cognitivos mixtos, al igual que en la adquisición de la lengua materna, generalmente se ve sometido a estímulos

afectivos negativos externos por parte del profesor –corrección, tareas mecánicas, impaciencia...- Esos estímulos pueden llegar a reducir el interés del alumno/a por interactuar con la lengua y es ahí, precisamente, donde se corre el riesgo de fracasar en el intento de enseñar un nuevo idioma.

No podemos dejar de tener en cuenta que cuando nos enfrentamos a una nueva lengua determinados procesos elementales necesitan convertirse en automáticos, de manera que podamos alcanzar niveles más avanzados de aprendizaje. Y eso, a veces, no es una tarea fácil, por lo que el estímulo externo tanto cognitivo como afectivo se hace completamente necesario para que aprender una nueva lengua sea algo agradable.

Es por ello que generalmente, el profesor que disfruta de su trabajo acostumbra a obtener mejores resultados con sus alumnos/as en la clase de idiomas. Al pensar en una enseñanza adecuada en *Educación Infantil* desde una óptica afectiva, lo primero que nos viene a la cabeza es ese profesor que rebosa simpatía, ese profesor que siempre tiene una palabra de aliento, ese profesor animoso que hace que el/la niño/a se lo pase bien en el aula y se divierta. En el momento en que se consigue un equilibrio entre las necesidades de los alumnos/as y el plano de lo emocional, se genera una buena química entre las personas que hay en el aula.

En la práctica, el retrato robot de un buen profesor de idiomas en el ámbito de la *Educación Infantil* y desde la perspectiva de lo afectivo, es el de aquel profesor que llega tranquilo a clase, con las actividades adecuadamente programadas y plenamente conocedor de las características generales del grupo pero sin olvidar las individualidades. Para conseguir que la clase de idiomas sea una experiencia agradable para los alumnos/as, hace correcto uso del componente lúdico en el aula sin olvidarse de poner límites cuando es necesario. Eso hace que los/as niños/as se sientan seguros/as y equilibrados/as. Está interesado en lo que los alumnos/as le cuentan y los escucha de forma activa. Las actividades son las adecuadas al grupo haciendo lo que a ellos les gusta a esa edad: descubrir cosas, experimentar, representar... En definitiva, el profesor que rige sus actividades en el aula desde el principio de que el componente afectivo contribuye al aprendizaje de la nueva lengua al menos tanto como la capacidad cognitiva y, a menudo, más.

Podemos generalizar y formalizar el conjunto de características que, desde la óptica de lo afectivo, definen a un educador, afirmando que este debe ser capaz de:

- Expresar adecuadamente sus sentimientos en la relación con los alumnos.
- Utilizar la metodología de planificación en función de metas y de resolución de problemas.
- Poner en práctica estrategias de auto motivación.
- Controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones.
- Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el aula.

Cuando por falta de tiempo o estímulo no se obtiene el marco necesario para desarrollar el interés del alumno/a por la interacción con la *Lengua Española*, el resultado acostumbra a ser por lo general un alumno/a inhibido, desmotivado, ansioso y con una baja

autoestima, lo que es especialmente preocupante en el caso de los/as niños/as en la etapa de *Educación Infantil*, pues éstos se hayan en proceso de construcción de su auto imagen.

Con alguna frecuencia nos encontramos en el aula con aquel alumno al que le es imposible estarse quieto y correctamente sentado en la silla, con una aparente incapacidad de responder incluso las preguntas más sencillas, con un comportamiento intranquilo y con un índice muy bajo de participación. Generalmente esos síntomas se corresponden con los de un alumno/a que sufre de un estado de ansiedad.

En otras ocasiones observamos aquel alumno/a que sueña despierto constantemente, evita el trabajo, se mantiene al margen del grupo y es reacio a expresar sus opiniones. Por lo general, cuando esos síntomas son observados, podemos estar frente a un alumno con baja autoestima, tema de especial relevancia para el profesor de idiomas pues el logro del objetivo comunicativo está íntimamente relacionado con la manera en que los niños experimentan el aula. En ese sentido, es fundamental que el/la niño/a enfrente la clase de idiomas como un lugar concebido para el crecimiento y el desarrollo.

Como se ha comentado anteriormente es fundamental darse cuenta de la importancia que puede jugar el vínculo afectivo para evitar en la medida de lo posible que situaciones como las descritas se produzcan en el aula evitando, de esa manera, un conjunto de emociones negativas que sólo consiguen dificultar el aprendizaje de la nueva lengua y se sitúan en contra de los intereses de los/as niños/as y los profesores.

De lo expuesto hasta ahora surge una pregunta inevitable: ¿existe alguna manera de recrear en la clase de español las mismas circunstancias óptimas que permiten al niño/a adquirir su lengua materna?.. o lo que es lo mismo: ¿se puede naturalizar el proceso de adquisición de la *Lengua Española* como segunda lengua?.. La respuesta es que, en cierta medida, sí es posible, y esa es precisamente la labor fundamental del profesor de *Lengua Española* en la etapa de *Educación Infantil*.

Aunque, como ha quedado suficientemente expuesto, el proceso de aprendizaje de la lengua es muy personal y es muy difícil recrear un entorno en que la totalidad de los alumnos/as se encuentre “*como en casa*”, existen algunas estrategias orientadas a predisponer al niño a abrirse a la adquisición de una nueva lengua:

- a) La decoración del aula acostumbra a jugar un papel destacado en estas edades. Debe proporcionarse al niño/a un ambiente agradable en el que se encuentre lo más cómodo posible, para lo que es necesario el buen uso de los textos e imágenes que se utilizan.
- b) Es necesario fomentar un ambiente de confianza en el que el/la niño/a se sienta invitado/a a participar de las actividades sin miedo. En consecuencia, cabe ser cuidadoso con el tipo de estímulo cognitivo externo que se proporciona al niño/a.
- c) Las actividades propuestas deben acercarse lo máximo posible a los intereses y necesidades de los/as niños/as, preferiblemente basadas en temas de lo cotidiano. Los conceptos deben ser vistos desde diferentes ángulos para intentar llegar al máximo de individualidades posible. Por ello, debe haber una gran variedad en las actividades.

- d) Hay que fomentar el interés de los/as niños/as por aprender la nueva lengua y utilizarla para poder actuar en las actividades que se desarrollan en el aula. El juego adquiere aquí una importancia fundamental.
- e) Puede aprovecharse el poso lingüístico previo y utilizar estructuras lingüísticas comunes entre la lengua materna y la lengua española para ofrecer ejemplos y explicaciones.

Años de experiencia práctica en la enseñanza de la *Lengua Española* a niños/as en la etapa de *Educación Infantil* me permiten señalar, además, otros recursos que se han mostrado útiles y de los que puede hacerse un uso intensivo en el aula de idiomas, pues están orientados fundamentalmente a disminuir la ansiedad y la baja autoestima.

En estadios iniciales acostumbra a ser útil la utilización de un muñeco que “habla” la lengua del alumno. A través del muñeco el/la niño/a consigue superar el choque idiomático inicial. Dado que el profesor sólo va a expresarse en español, el/la niño/a dispone del recurso de dirigirse al muñeco en su propia lengua para poder expresar sus necesidades o emociones, con la seguridad de que el muñeco le entiende porque también habla su idioma. Cuando el/la niño/a no entiende alguna cosa, el muñeco se la repite en su lengua materna. Posteriormente, a medida que aumenta el porcentaje de elementos del componente léxico adquiridos por parte del niño/a y puede expresarse con mayor facilidad en lengua española, la necesidad del muñeco se hace menor y se le puede ir retirando de la cotidianidad del aula. La experiencia docente permite afirmar que, a través de este recurso, consiguen estimularse diferentes factores emocionales positivos como, por ejemplo, la empatía o la motivación, con lo que se va a facilitar enormemente la adquisición de la nueva lengua al niño/a no tan solo al principio sino a largo plazo también.

Otro recurso muy interesante lo constituyen las dramatizaciones. A través de éstas, el alumno puede expresar lo que siente y manifestar sentimientos negativos o representar situaciones difíciles y buscar soluciones en un ambiente emocionalmente seguro donde no se va a sentir juzgado como persona. Eso le va a ayudar, además, a mitigar el esfuerzo que supone adaptarse a un nuevo entorno cultural.

Los cuentos infantiles, como agentes generadores de comunicación, pueden ser un recurso extremadamente útil por su capacidad no tan sólo de facilitar la introducción de nuevo léxico, como de ayudar a generar imágenes mentales y la consecuente estimulación del sistema memorístico, esencial en el aprendizaje de idiomas. Además, desde un enfoque más cercano a lo afectivo, el cuento permite reproducir dentro del aula situaciones cercanas al alumno/a, aquello que le es cotidiano y, en consecuencia, permite reproducir en el microcosmos del aula cualquier situación generadora de ansiedad de la que se puede hablar posteriormente, dejando así que el niño exprese sus miedos y necesidades.

Sea cual sea el recurso utilizado, este debe estar orientado al progreso y al desarrollo como persona del niño/a. En esa búsqueda, no existen fórmulas mágicas ni unos métodos mejores que otros. Pero sí que parece presentarse como una constante el hecho de que la comprensión sensible por parte del profesor de la afectividad del alumno, resulta extremadamente importante en el aprendizaje de idiomas como elemento generador de una espiral ascendente en el proceso de adquisición de la nueva lengua meta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Artigal, **Josep M<sup>a</sup>**, *Com fer descobrir una nova llengua. Proposta per a introduir el català al parvulari*, EUMO Editorial.
- Zabalza, M. A.**, 1996, “*Didáctica de la Educación Infantil*”, Madrid, Editorial Nancea.
- Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M., Vila, I.**, “*La Educación bilingüe*”, Universitat de Barcelona, Ed. Horsori.
- Williams, M. Burden, R.**, 1999, *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Underhill, A.** 2000, *La facilitación en la enseñanza de idiomas*. En **Arnold, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Stevick, E.**, 1980, *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA, Newbury House.
- Schumann, J.** 2000, “*Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas*”. En **Arnold, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- Rubio, F.D.** 2004, *La ansiedad en el aprendizaje de idiomas*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- Ruhstaller, S., Lorenzo, F.** 2004, *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edinumen.
- Lorenzo, F.** 2004, “*La motivación y el aprendizaje de una L2/LE*”. En **Sánchez, J., Santos, I.** (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
- Goleman, D.** 2002, “*Inteligencia emocional*”, Barcelona: Kaidos.
- Arnold J, Brown, H.D.**, (2000) “*Mapa del terreno*”. En **Arnold, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

# **Análisis de libros de texto bajo una perspectiva intercultural**

Nilma Nascimento Dominique  
Universidad de Alcalá

## **RESUMEN**

El artículo trata de la importancia del desarrollo de la competencia intercultural en las clases de lengua extranjera y de la necesidad de incorporar valores como el respeto a la diferencia, la tolerancia y la igualdad entre sexos. Con este objetivo, analizamos de forma crítica una colección de libros de ELE con la finalidad de ver cómo se abordan estas cuestiones, que pueden en ocasiones no resultar evidentes para docentes y alumnos.

**PALABRAS-CLAVE:** competencia intercultural, valores, ELE.

## **ABSTRACT**

This article focuses on the importance of developing intercultural competence in the foreign language classroom, as well as on the need to include values such as respect for differences, tolerance and sexual equality. With this aim in view, we analysed critically a set of Spanish books for foreign learners in order to see how these issues are dealt with. Often, these questions go unnoticed by teachers and students.

**KEYWORDS:** intercultural competence, values, Spanish as a Foreign Language

# Análisis de libros de texto bajo una perspectiva intercultural

## INTRODUCCIÓN

En busca de constantes mejoras, son corrientes los cambios y las reformas en el campo de la enseñanza de lenguas modernas. Particularmente en las dos últimas décadas, se ha avivado el interés por cómo enseñar y aprender de forma más eficaz y completa, resultando en nuevos, alternativos e innovadores métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje. Se trata de que la filosofía educativa refleje las nuevas formas de convivencia y tenga un efecto en ellas, orientándose hacia la interacción con el alumno en el aula de lengua extranjera, así como hacia el desarrollo de valores como el respeto al otro y la tolerancia con lo diferente.

Sabemos que la comunicación correcta y eficaz resulta no solamente de que uno sea lingüísticamente competente (debe incluirse también el dominio de la comunicación no verbal) en la lengua meta, sino que también sea competente comunicativamente, es decir, que posea conocimientos y sepa utilizarlos en los niveles pragmático, social, situacional y geográfico.

Como la lengua es algo vivo y mutable y, sin embargo, el aprendizaje de una L2 ocurre, generalmente, en una situación irreal, en el ámbito del aula, resulta indispensable contextualizar la enseñanza de lengua extranjera, para lo cual se torna vital la incorporación de contenidos específicos relacionados también con contextos culturales tanto del país del alumno como del de la lengua estudiada. Esto significa que el aprendizaje de lenguas va enlazado con la realidad y el contexto socio-cultural del que forman parte. Como afirma Cerezal (1997):

“El desarrollo de la competencia intercultural integra destrezas interpersonales y va más allá del simple conocimiento de aspectos de la cultura. La interculturalidad es, por tanto, una de las virtualidades más importantes de la enseñanza de lenguas en el campo de los valores...”

Así, junto a la necesidad de introducción de información cultural y de reflexión sobre diversos aspectos de las sociedades en cuestión, hay que resaltar la importancia de la actuación y del discurso del profesor, así como de los contenidos que presentan los materiales, en especial el libro de texto. Por eso, en el actual trabajo decidimos analizar como se abordan las cuestiones de base intercultural en los libros de texto. Con este objetivo, elegimos los tres libros que forman la colección Español Sin Fronteras,<sup>1</sup> dirigidos a la enseñanza de español para extranjeros.



## VALORES INTERCULTURALES EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE E/LE

Para vivir de hecho una cultura hace falta conocerla y aceptarla en la medida en que puede servir de puente entre uno mismo y sus objetivos, minimizando los posibles “choques culturales” y evitando malentendidos. Sin lugar a dudas, la influencia de lo cultural es importantísima en la comunicación y la falta de tal conocimiento puede causar problemas como: interpretaciones erróneas, presuposiciones de conductas inapropiadas, etc.

Según Codon y Youself (1975: 46-47):

*“... a problem of misunderstanding across cultures is so dramatic and at such an important level, that everybody takes notice of a problem. This is particularly true if the reasons for misunderstanding seen clear, such as an error in language translation. But most problems, like most of what is called intercultural communication, occur on a level that is both undramatic and yet more complicated. This is particularly true if the reason for misunderstanding lies in conflicts of values. Most of the incidents... can be better understood when the underlying cultural values are understood.”<sup>2</sup>*

Por eso, está más que justificada la importancia de la introducción y reflexión del elemento intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras.

La enseñanza del español como lengua extranjera ha tenido un crecimiento vertiginoso en los últimos años. Concentrándonos brevemente en la realidad brasileña, por mí conocida, los cambios han sido de hecho sorprendentes.

Con la creación de MERCOSUR (Mercado Común del Sur) en 1994, la enseñanza de inglés y, en segundo lugar de francés, perdió terreno con relación al español por ser Brasil el único país integrante de lengua no española. Como resultado, se hizo necesario formar nuevos profesores e introducir cambios en los planes de estudio.

Curiosamente, pese a que Brasil hace frontera con siete países cuya lengua oficial es el español, existe, en la enseñanza, un claro predominio del modelo Peninsular, con toda su carga cultural, social e histórica. La enseñanza de las más diversas variantes españolas proporcionarían el desarrollo de la competencia intercultural al relacionar la lengua española con contextos culturales distintos.

Debemos considerar también las similitudes entre el portugués y el español. De hecho, son de las lenguas románicas las que tienen más afinidades entre sí. Según Ulsh (1971), más del 85% del vocabulario portugués tiene cognados en español. No obstante, esta facilidad de producción lingüística es, sin duda, engañosa, surgiendo, muchas veces, una comunicación llena

<sup>1</sup> Editorial SGEL.

<sup>2</sup> “... el problema del malentendido entre culturas es tan dramático y de tal importancia que todo el mundo se da cuenta de que existe. Esto es particularmente cierto si las razones del malentendido parecen claras, tales como un error de traducción lingüística. Sin embargo, muchos problemas, como la mayoría de los que se incluyen en la llamada comunicación intercultural, ocurren a un nivel que, sin ser dramático, es mucho más complicado. Esto es especialmente verdad si el motivo del malentendido está en un conflicto de valores... La mayoría de los incidentes ... pueden entenderse mejor cuando se comprenden los valores culturales que subyacen”.

de malentendidos que, aunque a veces resultan cómicos, otras no lo son tanto. Por eso, creemos que la enseñanza de español para hablantes de portugués y viceversa debe ser portadora de determinadas especificidades, buscando desarrollar la competencia lingüística-comunicativa-intercultural en la lengua-meta. Por eso elegimos analizar la colección “Español sin Fronteras”, que, reconociendo las similitudes entre tales lenguas, hace una edición especial para Brasil. No obstante, luego percibimos que lo único especial y distinto de las demás colecciones es la presencia de un apéndice con el glosario en español y portugués al final del libro. Así, todas las semejanzas entre las dos lenguas se resumen a la simple comparación de vocabulario.

## CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DEL LIBRO DE TEXTO

Debido al hecho de que los libros de texto no son materiales neutros, procedimos al análisis de los valores y aptitudes interculturales en la colección propuesta. Basamos nuestro estudio en el método de análisis de libros de texto desarrollado por Byram y Esarte-Sarries<sup>3</sup>, los cuales apuntan cuatro diferentes categorías que pueden actuar de manera aislada o, en algunas ocasiones, conjuntamente. Éstas son:

- El nivel individual: tiene por objetivo descubrir las principales características de los individuos presentes en el libro de texto, así como el tipo de tratamiento multicultural entre los personajes. Se considera, para tanto, el tipo de identidades sociales y geográficas presentados, la personalidad e interacción entre los personajes, así como los adjetivos aplicados a cada uno de ellos, los atributos físicos y psicológicos, la posición profesional y social, el papel desempeñado por hombres y mujeres, y los sentimientos compartidos por ellos.
- El nivel social: busca descubrir en qué contexto, social y cultural, interactúan los individuos. Se observan aspectos como la variedad de temas, el contexto social en el que se mueven los personajes, las relaciones humanas, la inclusión o no de temas delicados de tipo social y/o cultural, si tales temas son variados y apropiados para el alumnado, si la presentación resulta comprensible a los alumnos. Además, se analiza también si tales contenidos proporcionan a los alumnos una experiencia y conocimiento del mundo, si se relacionan con otros asuntos o poseen relación con otros aspectos culturales y contenido lingüístico.
- El punto de vista expresado por el autor: verifica si el autor da una visión sesgada de algún tema, y si los valores y aptitudes sociales y culturales son transmitidos de forma explícita o implícita.
- El nivel intercultural: trata de cómo el libro de texto aborda las mutuas representaciones de la cultura nativa y la extranjera. En este grupo, se analizan los estereotipos que se manejan de una sociedad en la otra, se observa si se hacen comparaciones entre dos culturas, se examinan las relaciones bilaterales, etc.

---

<sup>3</sup> Apud.: Oxymoron Team (1999).

## ANÁLISIS DEL LIBRO DE TEXTO

Una vez establecidas las categorías, emprendimos el análisis de los tres volúmenes de “Español sin Fronteras”. La colección está dirigida al público adulto, y cada libro está dividido en 15 unidades de estudio, de las cuales tres son de revisión. Hemos examinado, además de los valores presentes en los textos escritos y en los ejercicios, la apariencia de los personajes en las fotografías y dibujos, así como la presentación de las imágenes en su entorno. Abajo presentamos los resultados observados, siguiendo las categorías indicadas anteriormente:

### ▪ *El nivel individual*

En los tres libros analizados percibimos que la gran mayoría de los personajes son individuos adultos, blancos, de clase media y que viven en el medio urbano. Son escasísimas las referencias al medio rural y a los niños.

Encontramos una mayor variedad de grupos de diferentes edades y nacionalidades en el primer libro. Por ser del nivel elemental, el libro trata de las estructuras básicas de la lengua, como los saludos y presentaciones, en un contexto de clase de español para extranjeros. De esta forma, presenta a algún alumno negro o asiático. Sin embargo, en los demás volúmenes no hay ninguna otra aparición, a parte de un camarero de restaurante chino.

Aunque por una pequeña diferencia, la aparición masculina es superior a la femenina en todos los libros. Respecto a la ocupación de ambos, el hombre ocupa a menudo cargos de responsabilidad: aparece en general como jefe, ejecutivo, contable (ligados a la vida administrativa) o médico, mientras que la mujer es, en general, secretaria, ama de casa, madre, quiosquera, estanquera, pescadera, etc. Curiosamente, la profesión de camarero parece exclusiva de los hombres.

Los personajes siempre interactúan entre ellos en la escuela, metro, cafetería, cine, etc. Los hombres suelen tener como amigo, confidente o consejero a un compañero de trabajo, y las charlas suelen ser sobre problemas o acontecimientos personales en la oficina, en un bar o café. Las mujeres también suelen tener como amigas a otras mujeres, pero las charlas suelen ocurrir en la calle o en los parques, y muchas veces se trata de conversaciones sobre terceros (hablan de la vida de sus conocidos), aunque el libro 3 nos sorprenda con dos mujeres hablando de fútbol.

Es rara la aparición de la relación de amistad entre un hombre y una mujer, sin que estén en el local de trabajo o en la escuela, o que sean pareja.

Además, aunque no siendo tan común, las referencias a hombres y mujeres en los dibujos y textos suelen ser diferentes. Los hombres son olvidadizos (no recuerdan las fechas), mandones y desordenados, mientras que la mujer es alarmista, habladora, presa del estrés, indecisa (no sabe lo que quiere) e inconstante (no termina lo que empieza). Obedecen, pues, a estereotipos muy claros: los hombres representan la autoridad (son los que sermonean a los hijos) y se preocupan con la compra del coche, y las mujeres son comprensivas (se preocupan por los problemas de los hijos) y son las que se ocupan de la compra de ropas y zapatos. En cuanto a los jóvenes, son muchas veces los causantes de los problemas familiares. El chico aparece algunas veces como bebedor o vago (no quiere estudiar o estudia de mala gana).

Es infrecuente la presencia de la familia típica, con padre, madre e hijos. Además, las relaciones familiares se presentan como problemáticas. Es, por otro lado, plural, ya que muestra los más diversos estados civiles: casados, divorciados, separados, parejas de hecho, viudos y solteros.

Los mayores apenas aparecen en los dos primeros libros. En el tercero, no obstante, su aparición ocurre la mayoría de las veces en situaciones de desvalimiento (en el hospital) o en la calle (necesitados de ayuda). No parece reflejar, en este sentido, la realidad demográfica del país ni el papel activo que este grupo de edad juega en España.

#### ▪ *El nivel social*

Como ya hemos dicho, los personajes suelen aparecer integrados en contextos reales y variados: en la escuela, cine, despacho, cafetería, restaurante, calle, parques, etc. Son poquísimas las ocasiones en que éstos están aislados. Con excepción del difícil trato entre padres e hijos adolescentes, en general la relación mantenida entre los personajes es de amistad, amabilidad, ayuda y atención.

Los libros presentan una perspectiva internacional, en la que se hace evidente la intención de huir de un enfoque eurocéntrico, pero se hace de forma un tanto superficial. Pese a tratar de otros países, y principalmente los de habla española, suelen hacerlo más desde el punto de vista turístico: la comida, características de la población, las bellezas naturales, etc. Las particularidades hispanoamericanas se limitan casi totalmente a las variedades lingüísticas. Uno de los mayores problemas referentes a eso es la falta de autenticidad de los acentos de hispanoablantes, ya que las conversaciones grabadas, además de no asemejarse a la realidad, no parecen ser realizadas por hablantes nativos.

Los temas tratados constituyen, por su variedad, actualidad y capacidad para generar polémica, el punto fuerte del libro: la legalización de las drogas, la influencia de la televisión en los niños, la necesidad urgente de cuidar del planeta, las parejas de hecho, la eutanasia, etc. Son apropiados para los alumnos adultos y les permiten manifestar su punto de vista. En general, como puede observarse, trata de asuntos de amplio interés, que no son específicos de España, como el poder hipnotizador de los medios de comunicación, que puede condicionar los hábitos de una sociedad, o más individual, como la superstición.

En cuanto al contenido nocio-funcional, es suficientemente extenso, adecuado y actual, pues intenta reflejar el modo de hablar. Se incluyen, incluso, formas de insultar y reprimir un insulto, formas de reprochar algo a alguien, palabras reconocidas como vulgarismos y algunas expresiones coloquiales, principalmente las juveniles usadas en el ambiente escolar, además de un cierto número de gestos. Todo eso proporciona al alumnado una visión más amplia no sólo de la lengua estudiada, sino también de los valores de la sociedad española actual.

#### ▪ *El punto de vista expresado por el autor*

No siempre es fácil percibir qué punto de vista expresa el autor, principalmente si éste se manifiesta de forma implícita. Consideramos, sin embargo, que la colección analizada está llena de pequeños pasajes cargados de significación, principalmente en el libro 3. Algunos de éstos se reflejan en forma de textos y tratan justamente de cómo la convivencia entre los seres humanos, pese a ser compleja, puede llegar a buen puerto, como en

la afirmación: “el mundo está lleno de personas muy complejas y diferentes... hace falta admitirlo y aprender a ser tolerante.”

Puede decirse, por lo tanto, que existe una preocupación por mantener un discurso respetuoso con lo diferente, y de poner sobre el tapete asuntos que tienen un claro trasfondo social como la inmigración, la justicia, etc. Esto se hace a veces por medio de pequeños detalles, como al apuntar que entre los diez ganadores de lengua española del premio Nobel de literatura, desafortunadamente no ha habido ninguna mujer.

A través de la comparación entre diferentes nacionalidades (españoles, brasileños, italianos, argentinos, franceses, ingleses, etc.) con sus tópicos más usuales (vagos, alegres, pedantes, elegantes, flemáticos, etc.), los autores intentan mostrar lo infundado de tales estereotipos culturales. No obstante, caen a veces en lo mismo, como vemos en este fragmento del libro 1: *“los españoles son gente tan abierta y sincera que a veces resultan maleducados (les gusta charlar, comer bien, echar la siesta, adoran su país, sus playas y su cultura - les encanta ser diferentes... el clima determina el carácter... el sol les hace más tranquilos, más cariñosos, más abiertos, más sociables y, a veces, más perezosos”*. Este texto sirve también para ilustrar la existencia de una cierta complacencia en la singularidad de España, aunque ésta se compensa con una cierta autocrítica (por ejemplo, el texto acerca de los enchufes), que puede, por otro lado, no resultar siempre evidente a los ojos de un extranjero (como puede ocurrir en el texto “Somos la repera”, cuya ironía tal vez necesite ser explicada por el profesor). Se conjuga, así, la tendencia a la excesiva crítica de lo propio frecuente en el pasado (el “eso sólo pasa en este país”) con el nuevo orgullo de lo español surgido en los últimos años de la democracia (“como aquí no se vive en ningún sitio”).

### ▪ *El nivel intercultural*

Creemos que la colección analizada proporciona poca información intercultural. Como hay un claro énfasis en el español peninsular, la gran mayoría de las informaciones culturales presentadas se refieren a los españoles: sus hábitos, costumbres, las fiestas tradicionales, los deportes, los que leen periódicos, los jóvenes que viven con los padres, los San Fermín y la Cena de Nochevieja, los Reyes Magos, el aumento de mujeres fumadoras, la importancia del fútbol, las comidas típicas, el flamenco, la noche española y la preocupación de los jóvenes con el pasarlo bien.

Las situaciones que marcan las diferencias culturales entre España y otros países son presentadas desde el punto de vista del estudiante extranjero, que, muchas veces, se sorprenden con la diferencias, principalmente al contrastarla con los hábitos orientales: los españoles fuman mucho, comen mucho y muy tarde, hablan muy alto y no guardan la misma distancia, no desayunan, las parejas se besan mucho en la calle, la vida empieza tarde...

Los diálogos y dibujos también tienen gran importancia en la información sobre aspectos superficiales de la vida cotidiana en las grandes ciudades españolas: la dificultad de aparcar el coche, los atascos, el estrés, y la falta de organización del tiempo.

Raros son los temas que proporcionan una reflexión intercultural, como el relato de un joven inmigrante en Madrid, la inmigración ilegal o el crecimiento del *spanglish* en Estados Unidos.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Como ya se ha señalado, es necesario un modelo de enseñanza actual que vaya más allá de la preocupación única y exclusiva con el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes.

Es indudable que una enseñanza más completa debe hacer hincapié en la reflexión sobre la lengua y la cultura nativa y la estudiada. Debe posibilitar que los alumnos sean capaces de reconocer las similitudes y las diferencias entre las culturas, aprendiendo a respetarlas, a ser más tolerantes con lo diferente, a percibir los cambios dentro de las sociedades y a aumentar el deseo de conocerlas más a fondo.

Los libros de texto, por muy neutrales y objetivos que pretendan ser, no están desprovistos de valores. De hecho, pueden funcionar como vehículo de unos valores que, para un estudiante extranjero, tal vez representen los valores de la sociedad que habla una determinada lengua.

En este sentido, el material analizado presenta contradicciones, aunque éstas no sean inmediatamente evidentes, siendo necesaria una aproximación más pormenorizada. Si bien el tono general del libro demuestra una intención clara de mantener un discurso tolerante y progresista, esto no tiene un reflejo en las ilustraciones o en los participantes y tipos de relación que se establecen entre éstos. Predomina, como ya se dijo, la desigualdad de género y una visión estereotipada de los papeles de cada sexo y de los grupos de edad, además de limitarse a una sola clase social: la clase media urbana, que si bien es la mayoritaria en España, no es la única ni es representativa del mundo hispano en general.

Esto nos lleva a otro problema, el de la falta de un acercamiento a la realidad de los otros países que hablan español. La información que se transmite de ellos es superficial y basada en lo anecdótico. Además, como hemos dicho antes, la enseñanza de otras variantes del español, además de la peninsular, debería hacerse de una manera más sistemática y contextualizada. La inclusión de vocabulario al final de cada unidad sin ningún tipo de ejemplo de uso no puede considerarse una verdadera aproximación a la variedad del español en el mundo. Por otra parte, ya se mencionaron las dudas que crean las grabaciones de hablantes latinoamericanos en lo que se refiere a la veracidad de su procedencia.

Por último, cabe decir que, a pesar de haber surgido voces que piden la creación de materiales específicos para hablantes de una determinada lengua, esto raramente cristaliza. En este caso, la edición especial para Brasil es idéntica a la estándar para otros países, con la única inclusión de un glosario español-portugués.

Una gran parte de la responsabilidad queda, por tanto, en manos del profesor, que debe ejercer de embajador de una cultura al tiempo que sirve de puente entre la de los alumnos y la propia. De su sensibilidad, receptividad y respeto hacia la de los alumnos dependerá en gran medida que haya reciprocidad y no el tan temido choque cultural.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blanco Santos, M<sup>a</sup> C. (1998): *La comunicación y su relación con la cultura*. En: Estudios de comunicación no verbal. Madrid: Edinumen. pp. 17,8.
- Cerezal, F. (1997): *El aprendizaje de lenguas a través de tareas*. En: Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, n<sup>o</sup> 9.
- Cerezal F. (coord.) (1999): Reflexivity and interculturality in modern language teaching and learning. En: Oxymoron Team. *An intercultural approach to MLT textbooks evaluation*. Madrid: Talasa Ed. pp. 63-76.
- Condon, J.C. y Youself, F. (1975): *An introduction to intercultural communication*, Indianapolis, Bobbs-Merrill Co.pp.45-6.
- Nascimento, S.C. (1999-2000): *Gente de Brasil: la enseñanza del español lengua extranjera para estudiantes brasileños*. En: Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas. pp.183-194.
- Sánchez, J. L. et al. (1998/2000): *Español sin Fronteras 1, 2 y 3*. Madrid: SGEL.
- Ulsh, J.L. (org.) (1971): *From Spanish to Portuguese*. Foreign Service Institute.
- Winddowson, H. G. (1991): *O ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas, SP: Pontes.pp 81,197.

# **Identidade Cultural e Dialeto Misto: A Relevância do Fator «Identidade» para o Desenvolvimento da Mistura de Línguas na Fronteira Brasileiro-Uruguiaia**

Tatiana Ribeiro do Amaral  
Universidad Autónoma de Madrid

## **RESUMO**

*Identidade Cultural e Dialeto Misto: A Relevância do Fator «Identidade» para o Desenvolvimento da Mistura de Línguas na Fronteira Brasileiro-Uruguiaia\*.*

As regiões de contato de línguas representam uma valiosa fonte de pesquisa, uma vez que a convivência de línguas em um mesmo território implica mudanças sociais e lingüísticas. Este trabalho pretende mostrar que na fronteira brasileiro-uruguiaia o intenso contato português-espanhol favorece o desenvolvimento de um dialeto misto que identifica a comunidade como um grupo diferenciado, binacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fronteira; Contato Lingüístico; Bilingüismo; Mistura de Códigos; Identidade Mista.

## **ABSTRACT**

*Cultural Identity and Mixed Dialect: The Importance of the Factor «Identity» for the Development of the Mixture of Languages on the Brazilian- Uruguayan Border.*

The regions of linguistic contact represent a valuable source of investigation, since the coexistence of languages in the same territory implies social and linguistic changes. This work tries to show that the intense Portuguese-Spanish contact on the brazilian-uruguayan border motivates the development of a mixed variety that identifies the community as a differentiated, binational group.

**KEY-WORDS:** Border; Linguistic Contact; Bilingualism; Code-switching; Mixed Identity.



# Identidade Cultural e Dialeto Misto: A Relevância do Fator «Identidade» para o Desenvolvimento da Mistura de Línguas na Fronteira Brasileiro-Uruguiaia

## 1- INTRODUÇÃO

O contexto bilíngüe é bastante significativo no que se refere à variação, uma vez que a coexistência de duas línguas e culturas em uma mesma região implica mudanças sociais e lingüísticas. No entanto, é importante que tenhamos em consideração que as mudanças que ocorrem em uma língua ou variedade lingüística correspondem a diferentes circunstâncias sociolingüísticas. Assim, as conseqüências do contato entre línguas divergem segundo a região onde ambos códigos convivem.

Se observamos, por exemplo, os dialetos de contato da fronteira brasileiro-uruguiaia, conhecidos por muitos como “*portunhol*”(cf.: Sturza 2004 e Lipski 2004)<sup>1</sup>, percebemos diferenças significativas entre eles, porque as situações históricas, geográficas e sociolingüísticas do contato variam de um território a outro. Portanto, não podemos fazer generalizações sobre a realidade lingüística de uma comunidade da fronteira Brasil-Uruguai, como se todas as fronteiras entre estes dois países fossem iguais, principalmente se tivermos em consideração que nestas zonas o papel que exerce a língua de contato (espanhol) depende muito da intensidade do contato entre falantes de português e espanhol. Assim que, além do monolingüismo em português, nestas zonas limítrofes, realizam-se outras situações lingüísticas como: o bilingüismo português-espanhol e a mistura de línguas.

O objeto deste estudo é a variedade mista (português-espanhol) falada na região mais meridional do Brasil, no município de Chuí. Esta cidade forma um par de fronteira (cf.: Laurelli 1997:179) com o *Chuy* uruguiaio e possui pouco mais de 6.386 habitantes (IBGE 2005) que apresentam, na maioria dos casos, um nível elevado de bilingüismo.

---

<sup>\*</sup>Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa «*La influencia del Español en el Portugués del Sur de Brasil: El Cambio de Código en la Frontera Brasileño-Uruguaya*», financiado pela *Fundación Caja de Madrid*.

<sup>1</sup> Estes são alguns dos autores que abordam a questão do *portunhol* no sul do Brasil. O termo *portunhol* pode ser empregado para designar processos distintos como: a) o uso de estruturas mistas de português e espanhol devido à aprendizagem imperfeita da segunda língua do falante; b) em sentido pejorativo, significa o uso de itens pseudo-espanhóis no discurso português por falantes que desconhecem a língua espanhola; c) um fenômeno lingüístico próprio de zonas de contato entre português e espanhol (Sturza op.cit.). Este último conceito enfoca o processo lingüístico analisado no presente trabalho.

A fronteira entre Chuí e a sua cidade homônima é imaginária; para passar do lado brasileiro ao uruguaio ou vice-versa, os moradores da região somente necessitam atravessar uma avenida (cujo nome na franja brasileira é Av. Uruguai e, na franja uruguaia, Av. Brasil). A maioria dos chuienses tem parentes que moram do lado uruguaio da fronteira. Além disso, muitos deles trabalham na região uruguaia e moram do lado brasileiro ou vice-versa, bem como os uruguaio frequentam diariamente o seu país vizinho. Esta situação intensa de contato entre falantes de português e espanhol motiva a produção de um discurso misto na região.

O presente trabalho centrará a sua atenção na função identitária da mistura lingüística, numa tentativa de mostrar como os participantes na interação utilizam indistintamente ambos códigos como símbolo de uma identidade mista (brasileiro-uruguaia). É bem verdade que, em alguns casos, a escolha de um código em detrimento de um outro também ocorre para desenvolver outras funções no discurso como: a) para cobrir uma lacuna; b) para falar de algo próprio de uma determinada língua; c) para referir-se a algum termo que somente existe numa das línguas implicadas, etc.

## 2- IDENTIDADE CULTURAL E DIALETO MISTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A mistura de línguas, denominada na maioria dos estudos sobre o contato lingüístico como "mudança de código ou *codeswitching*", realiza-se de forma espontânea e ocorre dentro de um mesmo ato de fala.

A mistura de códigos deste estudo realiza-se numa região de bilingüismo português-espanhol onde duas línguas afins na sua tipologia e com semelhante status social coexistem em um mesmo espaço. Como afirma Elizaincín (2004:108):

*“(...) el contacto español-portugués pertenece a un tipo muy especial: el de dos lenguas con el mismo origen, tipológicamente muy cercanas y con fuerte relacionamiento areal, lo que significa haber compartido extensos tramos de historia externa”.*

A mudança de código ou mistura de línguas vem sendo objeto de muitos estudos (Gumperz 1971, Lance 1975, etc.) desde princípios dos anos setenta (cf.: Blas Arroyo 1999)<sup>2</sup>, mas foi a partir dos anos oitenta quando começaram a ser realizadas as primeiras monografias sobre o tema. A partir deste período, ocorre uma importante mudança nos estudos sobre o fenômeno. Poplack (1980) inicia uma nova corrente de pesquisa com o desenvolvimento de um estudo no qual analisa as principais restrições estruturais para a ocorrência da mistura de línguas ou mudança de código, através das quais determina a possibilidade ou não da mistura lingüística em certas partes do discurso. Até o momento da realização deste trabalho, os estudos sobre o fenômeno enfocavam somente as funções pragmáticas e discursivas da mudança de código.

---

<sup>2</sup> Este autor apresenta uma valiosa descrição dos estudos mais significativos sobre o fenômeno discutido neste trabalho e o período no qual os mesmos foram realizados.

A realização de um discurso híbrido muitas vezes é vista como sinônimo de deficiência lingüística não só por pessoas não especializadas no assunto, como também por alguns pesquisadores (cf.: Weinreich 1953 e Alvar 1986). Mas, felizmente, a maioria dos estudos atuais sobre o fenômeno defendem que a mistura lingüística não significa nenhuma falha na norma bilíngue; totalmente o contrário, pressupõe o domínio perfeito de ambas línguas (Henze 1997:88). Nesta pesquisa, pretende-se mostrar que a teoria da deficiência lingüística para a mistura de códigos em um contexto bilíngue é inconsistente.

Na opinião de Myers-Scotton (1992), tanto o locutor como o interlocutor pressentem, devido às suas capacidades comunicativas, que a escolha de uma variante lingüística, em detrimento de uma outra, expressa significado social. Assim, a escolha de um código pode ser explicada pelo princípio de negociação de identidades. Isto significa, segundo a autora, que os indivíduos possuem uma espécie de esquema que lhes indica como a interação lingüística deve realizar-se de forma não-marcada, ou seja, mais natural.

Como todos sabemos, a língua ou variedade lingüística expressa significado social. Por isso, quando escutamos um desconhecido quase sempre somos capazes de afirmar a procedência do mesmo. Qualquer brasileiro, quando fala com um português, detecta de imediato que este falante não faz parte da sua comunidade de fala (a comunidade brasileira). Inclusive dentro de um mesmo território nacional somos capazes de identificar o grupo ao qual pertence um falante por meio da sua variedade lingüística. Quem não é capaz de diferenciar a fala de um baiano do discurso de um gaúcho. Ou mesmo a fala de um carioca da de qualquer nordestino. Além da procedência, também somos capazes de identificar, através do discurso, outros fatores como, por exemplo, o nível socioeconômico de um indivíduo.

As escolhas lingüísticas do falante estão igualmente repletas de significado. Em zonas de contato de línguas, os falantes bilíngües podem decidir-se, em determinado momento, por uma das duas línguas que dominam como estratégia comunicativa, para poder fazer parte ou aproximar-se do outro grupo com quem convivem. Em muitos casos, a conduta lingüística destes falantes é a mistura dos dois códigos como símbolo de um grupo que se identifica como misto (brasileiro-uruguaio) e totalmente integrado. Observe-se o que afirma Sturza (2004:157) neste sentido:

*(...) as práticas lingüísticas nascidas do cruzamento das línguas contribuiriam para a consolidação de uma identidade fronteiriça. Como um novo grupo étnico, os fronteiriços se definiriam pelo modo como se organizam socialmente, pelas necessidades de sobrevivência comuns, além de um sentido de cidadania que se constituiria pelas razões sociais que os levariam a reivindicar uma identidade própria. Sendo assim, como um de seus referenciais, uma mistura de línguas simbolizaria uma forma de existir como grupo diferenciado, binacional.*

Jiménez (2003) também se refere ao uso da mistura de códigos como afirmação da identidade do grupo de fala. No estudo que realiza com mexicanos nos Estados Unidos, esta pesquisadora mostra que a mistura de línguas é uma conduta lingüística que, por um lado, mantém os mexicanos unidos à sua tradição histórica quando falam espanhol; por outro lado, permite-lhes, ao falar inglês, participar plenamente nas atividades desenvolvidas dentro da sociedade anglo-americana com a qual convivem. Ou seja, o uso dos dois códigos identifica os mexicanos (também conhecidos como *chicanos*) como parte dos dois mundos.

Antes de finalizar esta seção do estudo, convém esclarecer algumas questões referentes ao conceito da mistura de línguas aplicado nos trabalhos sobre o contato lingüístico. Na maioria das pesquisas sobre bilingüismo, os autores utilizam como sinônimos os termos mudança de código (*codeswitching*), alternância de códigos e mistura de códigos ou línguas. Contudo, alguns pesquisadores (Disciullo, Muysken e Singh 1986, Muysken 2000, dentre outros) diferenciam estes dois fenômenos. Para eles, a mistura de línguas ocorre quando o falante introduz sistematicamente a uma língua base elementos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), oriundos de outra língua. Este fenômeno poderia ser representado da seguinte maneira:

/ lengua A/ (lengua A lengua B)/ lengua A/ (lengua B lengua A)/ lengua A/...

A mistura de línguas é, definitivamente, um tipo mais de mudança de código: a mudança de código que ocorre dentro da estrutura oracional, denominada em muitos trabalhos como mudança *intraoracional*

Os autores que empregam a categoria de mistura de línguas consideram que o termo mudança ou alternância de códigos deve ser utilizado somente quando o falante insere no seu discurso estruturas de outra língua (normalmente léxicas ou sintáticas), alternando estas estruturas, sem chegar a misturá-las. Este processo realiza-se da seguinte maneira:

/lengua A/ lengua B/ lengua A/ lengua B/...

Na presente pesquisa, utilizam-se os conceitos mistura de línguas e mudança de código para descrever um mesmo fenômeno: o uso dos códigos português-espanhol dentro de um mesmo ato de fala.

### 3- CARACTERÍSTICAS DO DIALETO CHUIENSE

A comunidade de fala<sup>3</sup> do Chuí caracteriza-se pelo uso da mudança de código durante as suas interações lingüísticas. O discurso da mudança de código ou o discurso misto é muito comum em comunidades bilíngües como a que se analisa aqui. Contudo, os tipos de misturas lingüísticas e as suas funções no discurso podem variar de acordo com o par de línguas implicado no processo, ou seja, o discurso misto que se realiza em uma comunidade onde convivem duas línguas com tipologias diferentes, que mantêm uma relação de poder (língua majoritária/ língua *minorizada*<sup>4</sup>), provavelmente não coincidirá com a mistura proveniente de regiões onde coexistem códigos com tipologias afins e semelhante status social (como o caso do português e do espanhol). Sendo assim, é bastante complicado apresentar uma tipologia sociolingüística da mistura de línguas, embora vários pesquisadores se dediquem à elaboração da mesma.

<sup>3</sup> O termo *comunidade de fala* é utilizado neste estudo para referir-se ao conjunto de falantes que compartilham uma mesma variedade lingüística.

<sup>4</sup> Utiliza-se neste trabalho o termo *minorizada* (proposto por Haboud 1998), em vez de *minoritária*, para evitar a associação da palavra minoritária com minorias lingüísticas, uma vez que as línguas normalmente designadas como minoritárias nem sempre representam minorias lingüísticas e sim línguas que são minorizadas em uma comunidade. Um exemplo desta relação de poder seria a coexistência em uma mesma região de línguas indígenas com línguas de prestígio como o Inglês, o Português ou Espanhol.

Apesar de que a mistura lingüística tenha sido objeto de estudo de muitos pesquisadores, poucos trabalhos centraram a sua atenção no discurso misto produzido na zona fronteira mais austral do Brasil. É bem verdade que este fenômeno é bastante discutido na franja uruguaia da fronteira Brasil-Uruguai; havendo, portanto, um número significativo de publicações sobre o tema neste país. (Rona 1965; Elizaincín, Behares y Barrios 1987, etc.). Contudo, estes trabalhos não enfocam o mesmo tipo de mistura de códigos encontrada no Chuí; pois, como já se comentou nos parágrafos introdutórios deste estudo, a situação sociolingüística das fronteiras é bastante heterogênea. Na fronteira uruguaia, o contato português-espanhol, por questões sobretudo históricas, favoreceu a produção de uma terceira língua com estruturas misturadas de ambos códigos. Alguns dos dialetos do Uruguai, de base portuguesa, são falados no interior deste país, em regiões próximas à divisa fronteira Brasil -Uruguai. Outros dialetos, de base espanhola, ocorrem no interior do país. No caso do dialeto pesquisado neste trabalho, os falantes, na sua maioria, dominam perfeitamente o português e o espanhol e, com bastante frequência, misturam ambos códigos em um mesmo ato de fala. Ou seja, neste caso não estamos ante uma nova língua; simplesmente os falantes alternam os dois códigos que dominam durante as suas interações lingüísticas.

### 3.1. Tipos de misturas de códigos registrados no Chuí

No *corpus*<sup>5</sup> deste estudo verificam-se misturas de três tipos:

- Tipo inserção ou «intraoracional»: esta classe de mudança de código sucede quando se insere no discurso de uma língua base<sup>6</sup> palavras ou constituintes estrangeiros (ou parte de um constituinte);

Ejemplos:

- 1) .a.minha irmã também ela vai fazer curso de **PELUQUERA** mas ela já acabou o primeiro grau...(32-C13:02)<sup>7</sup>
- 2) .eu não não / eu na verdade que ele **APUNTABA TODO** nos livros levava tudo pra ficava pronto cada um levava os livro ...(274-C18:03)

- Tipo etiqueta (tag-switches) ou «extraoracional»<sup>8</sup>: entende-se por mistura de tipo etiqueta aqueles enunciados nos quais o objeto da mudança lingüística são unidades periféricas do discurso, como marcadores discursivos, interjeições, elementos de conversação rotineiros, etc.

<sup>5</sup> O *corpus* do trabalho, que se constitui de vinte e quatro entrevistas gravadas *in natura*, foi extraído do Banco de Dados BDS Pampa da Universidade Católica de Pelotas.

<sup>6</sup> A língua base é aquela na qual se desenvolve a maior parte de conversação. Língua que serve de base para a comunicação. (cf.: Myers-Scotton 1992)

<sup>7</sup> Estes códigos entre parêntesis identificam a amostra de fala citada e o informante que produz a mistura lingüística.

<sup>8</sup> Veja-se este conceito em Blas Arroyo (2005: 638)

Ejemplos (as etiquetas estão marcadas em negrito):

3) ... e o outro era / o <sub>1</sub>[EL] como era que se chamava <sub>2</sub>[EL] / <sub>3</sub>[**BUENO**] <sub>4</sub>[AHORA NO ME ACUERDO EL NOMBRE EL APELLIDO] sabia <sub>5</sub>[**ESTE**] <sub>6</sub>[**BUENO**] e tinha um que tinha um táxi esse era o <sub>7</sub>[GERMÁN] <sub>8</sub>[GERMÁN ERA EN ESPAÑOL] <sub>9</sub>[SE LLAMABA GERMÁN] era um <sub>10</sub>[**BUENO**] <sub>11</sub>[ÉL ERA] não não é um total deficiente.(56-C23:04)

4) .era tudo muito perto mas outros ficavam bravos porque ele cobrava <ta> táxi **NO?** e cobrava antecipado **NO?**.(361-C23:04)

▪ Tipo alternância ou «interoracional»: refere-se à mudança de código no nível oracional. Ejemplos:

5) .a víbora da cruz **ESTE Y LA RAYUELA COMO SE DIRÁ?** (.286- C23:01)

6) .recebíamos cartas tudo mantinha correspondência eu gosto muito de me corresponder com pessoas **LEO O MANDO REVISTAS MANDO UNA COSA MANDO LA OTRA** / e aí vamos levando o tempo (300-C12:04)

Se observarmos o exemplo (3), citado previamente, verificaremos os três tipos de mistura lingüística que ocorrem no *corpus* do Chuí. Nos casos (1),(2),(7) e (11) deste exemplo ocorrem misturas de tipo inserção quando o falante introduz em uma oração elementos estrangeiros. Em (3), (5), (6) e (10) são utilizados elementos discursivos forâneos que podem aparecer em qualquer parte do discurso e que não seguem nenhuma regra estrutural. A maioria dessas palavras (chamadas neste estudo como «etiquetas») são repetidas com bastante freqüência no discurso, sobretudo por uma questão de hábito. Nem todos os pesquisadores concordam que este tipo de elemento represente uma mistura lingüística. Mas aqueles que o consideram como tal afirmam que são misturas superficiais e de fácil ocorrência. Nos casos (4), (8) e (9) aparecem orações completas em espanhol, que se alternam com orações em português, constituindo a chamada mudança ou mistura interoracional.

## 4- ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1. Ocorrências do fenômeno

Na seguinte tabela podemos observar o número de ocorrências de misturas lingüísticas no *corpus* do trabalho.

Mistura de código	Nº total	%
Inserções de um elemento	311 (513)	60.6
Inserções de mais de um elemento	34 (513)	6.6
Alternâncias	22 (513)	4.3
Etiquetas	146 (513)	28.5

**Tabela 1.** Misturas de códigos realizadas no *corpus*

Os resultados da tabela indicam claramente que a maioria das misturas realizadas no Chuí (mais de 60%) representam inserções de uma única palavra. Este dado é bastante significativo se temos em consideração os participantes na interação lingüística. Provavelmente esta frequência tão alta de inserções de itens léxicos esteja relacionada com o tipo de interlocutor no discurso (entrevistador) que, neste caso, é monolíngüe em português e não faz parte da comunidade chuiense. Quando um indivíduo bilíngüe interage com alguém que somente domina uma das suas línguas, o mais comum seria que a conversação se realizasse na língua compartilhada por ambos falantes. Como o discurso característico destes fronteirizos constitui-se da mistura de elementos ou segmentos do espanhol e do português, a hipótese deste estudo para esta situação seria que, ante a dificuldade de evitar a mistura, os falantes tendem a utilizar estruturas forâneas menos complexas (na sua maioria substantivos) e de fácil compreensão para quem não domina o código estrangeiro.

O número de ocorrências de misturas tipo etiqueta também é bastante representativo no *corpus* e, assim como as inserções de itens léxicos estrangeiros, representam mudanças de código mais simples. As mudanças mais complexas, ou seja, de fragmentos de uma oração estrangeira ou uma oração completa, são escassas nos dados, conforme nos indicam os resultados da tabela ilustrada anteriormente.

### 4.2. A variedade mista como marca de identidade

De acordo com os próprios falantes da fronteira de Chuí, a variedade mista falada na região demonstra o alto nível de integração entre brasileiros e uruguaios, e identifica o grupo como fronteiro e binacional. Em muitos casos, quando interagem com brasileiros de outras regiões, costumam ser identificados como fronteirizos devido à sua forma de falar. Veja-se a seguir a opinião de alguns chuienses neste sentido:

- 1º) ...quando inauguraram a luz elétrica no uruguai que aqui passaram muitos anos depois e não tinha luz ESTE foi uma festa que fizeram teatro fizeram tudo de <to> e era brasil e uruguai TODO junto TODO não não tinha nada que separasse e não tinha como não tinha estrangeiro tinham SÓLO só três ou quatro famílias nada MÁS ESTE todo mundo do do chuí NATURALES do chuí brasileiros uruguaios mas NATURALES do chuí (C23:05)
- 2º) O espanhol mesmo o espanhol são vários o o o argentino ele fala um jeito né? o <monte> de montevidéu fala montevidéu aqui no chuí chuí uruguai fala outro <idi> outro então a gente vai misturando um pouco de cada de cada coisa assim do idioma e tira um grande proveito eu acho que isso aí é um é uma cultura que ninguém impõe mas sim a gente aprende vem com o dia-a-dia...(C9:06)
- 3º) ... o chuí é tão integrado eu acho que é a fronteira mais integrada aqui ninguém sabe se se está no brasil ou no uruguai / se fala o <e> o lugar que se fala o espanhol melhor...(C11:03)
- 4º) ...quer dizer que o chuí em si recebe permanentemente gente de todos os departamentos do uruguai com suas características próprias <em> claro uruguai tem regiões que obedecem aos seus primitivos imigrantes de espanha por por exemplo né? mas com costumes diferentes e eles vêm pro chuí e trazem suas seus hábitos sua forma de ser sua concepção da da vida e tudo <es> tudo isso no futuro vai dar um um um ser diferente um ser humano distinto aqui na na nossa fronteira que se está <fa> se está fazendo NO? (C11:04)

No primeiro fragmento, podemos constatar que a comunidade de Chuí, de acordo com o informante C23, constitui-se de brasileiros e uruguaios. Dois grupos que compartilham um espaço comum. Para este chuiense, não há dois Chuís, todos são naturais de uma única comunidade de caráter híbrido.

O informante C9, no segundo fragmento, afirma que a mistura lingüística representa uma forma de manifestação cultural que não é imposta, ou seja, ela surge de maneira natural devido ao contato português-espanhol. A mistura lingüística permite-lhes estar totalmente integrados e fazer parte dos dois territórios: o brasileiro e o urguaio. E a isso se refere o falante quando afirma que «*tiram um grande proveito*» da mistura de códigos.

O alto nível de integração entre brasileiros e uruguaios na comunidade de Chuí também é destacado pelo falante C11 no terceiro e quarto fragmento. A coexistência de diferentes culturas (brasileira e urguaia) em um mesmo território, segundo o informante, está favorecendo o desenvolvimento de um grupo diferenciado.

## 5. CONCLUSÕES

Está claro que a convivência de línguas e culturas em uma mesma região, de uma ou outra forma, sempre acarreta transformações nos códigos coexistentes. Neste tipo de situação, um dos fatores determinantes no processo de mudança lingüística é a intensidade do con-



tato entre as línguas. Em outras fronteiras brasileiro-uruguaias verifica-se que o fenômeno da mistura de códigos é praticamente inexistente, embora se detectem influências da língua vizinha na sua variedade lingüística. Esta situação não só ocorre devido a fatores históricos e geográficos da região como também (e sobretudo) por questões sociais como o nível de integração e a atitude dos falantes com relação à língua que mantêm contato. Nos dados do chuí há indícios claros de que a atitude dos falantes com respeito à Língua Espanhola é um fator condicionante para o uso deste código durante as suas interações lingüísticas e o tipo de misturas realizadas nos seus discursos.

Como este trabalho enfoca a função identitária da mistura de línguas, não foi possível abordar outras questões de igual importância para o fenômeno aqui discutido como, por exemplo, a atitude lingüística dos falantes e a intensidade de contato que mantêm com outras variedades do Português Brasileiro.

O que se pode concluir com base nos dados do estudo é que os falantes do Chuí consideram que a sua variedade lingüística, chamada pejorativamente por muitos brasileiros de outras comunidades como portunhol, não é produzida devido a deficiências lingüísticas, simplesmente é o resultado de uma convivência amistosa e intensa entre brasileiros e uruguaios. Na maioria dos casos, os moradores da região sentem-se orgulhosos do caráter híbrido da sua comunidade e se reconhecem como um grupo misto. Este reconhecimento como uma comunidade especial e diferente representa um fator determinante para desenvolvimento da mistura dos códigos português-espanhol na região.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR, M., 1986: *El Castellano Actual en las Comunidades Bilingües de España*. Junta de Castilla y León, Conserjería de Educación y Cultura.
- BLAS ARROYO, J. L., 1999: *Las consecuencias Lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades del este peninsular*, Iberoamericana, Madrid.
- DI SCIULLO, A. M.; MUYSKEN, P. e SINGH, R. (1986): "Government and Code-mixing", *Linguistics* 22, 1- 24.
- ELIZAICÍN, A.; BEHARES, L. e BARRIOS (1987): Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses en el Uruguay, Montevideo, Amesur.
- ELIZAINCÍN, A., 2004: "Las fronteras del español con el portugués en América", en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, nº 4, Iberoamericana Editorial/ Vervuert, Madrid, pp. 105-118.
- GUMPERZ, J., 1971: "Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Norway". In *Language in Social Groups*. Stanford University Press, Stanford, California.
- HABOUD, M., 1998: *Quichua y Castellano en los Andes Ecuatorianos. Los efectos de un contacto prolongado*, Quito Abya Yala y Proyecto.
- HENZE, K., 1997: "Comunicación intercultural y code-switching. Hacia una diferenciación de discursos distintos". Em *Lenguaje y comunicación intercultural en el mundo hispánico*. Zimmerman y Bierbach (eds.), Vervuert; Madrid: Iberoamericana.
- JIMÉNEZ, R. L., 2003: *Identidad multilingüe- El cambio de código como símbolo de la identidad en la literatura chicana*, Logroño: Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones.
- LANCE, D. M., 1975: "Spanish- English Code Switching". Em *El Lenguaje de los Chicanos: Regional and Social Characteristics Used by Mexican Americans*.

- Eduardo Hernández-Chávez, Andrew D. Cohen y Anthony F. Beltramo (eds.), Center for Applied Linguistics, Arlington, Virginia.
- LAURELLI, E., 1997 - “Reestructuración económica en América Latina: ¿Integración o fractura de los territorios fronterizos?”, em *Fronteiras na América Latina- Espaços em transformação*, Fundação de Economia e Estatística, Porto Alegre.
- LIPSKI, J., 2004: “La lengua española en los Estados Unidos: avanza a la vez que retrocede”, en *Revista de la Sociedad Española de Lingüística* 33, 231-260.
- MUYSKEN; P., 2000: *Bilingual speech- A typology of code-mixing*, Cambridge University Press.
- MYERS SCOTTON, C., 1992: “Comparing borrowing and codeswitching”, em Carol, M. E. (ed.), *Codeswitching*, Multilingual Matters LTD.
- POPLACK, S., 1980: “Sometimes I’ll start a sentence in spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: toward a typology of code-switching”, *Linguistics* 18, pp. 581-618 (Esta obra foi republicada no ano 2000 em Yolanda Lastra (Comp.) *Estudios de Sociolingüística*, México, UNAM, 167-216).
- RONA, J. P., 1965: *El dialecto fronterizo del Norte del Uruguay*. Universidad de la República, Montevideo.
- STURZA, E. R., 2004: “Fronteiras e práticas lingüísticas: um olhar sobre o portunhol”, en *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) n° 3*, Iberoamericana Editorial /Vervuert, Madrid, pp. 151-160.
- WEINREICH, U. (1953, 1974): *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague, Mouton.

# *Reseñas*

**A** b  
e **h**  
2 0 0 6



**Borges, J., 2005, *Dom Quixote em cordel*,  
ilustraciones de Jô Oliveira, traducción al español de  
J. A. Pérez-Montoro, Brasilia, Entrelivros, 44 pp.**

J. Borges, el autor brasileño de literatura de cordel más conocido en el mundo, gracias sobre todo a sus geniales xilografías, y más reconocido en Brasil (en 1999 recibió el premio de Honra al Mérito Cultural, del Ministerio de Cultura, de manos de Fernando Henrique Cardoso) ha publicado en abril de este año 2005 un peculiarísimo *Don Quijote* adaptado a las características de este recóndito pero persistente género literario. Empleando la reina de las estrofas del cordel del nordeste de Brasil, la *sextilha* (seis versos octosílabos que riman en consonante los pares quedando sueltos los impares) no sólo ha intentado sintetizar la historia del caballero manchego en 83 estrofas, sino que también ha añadido un viaje del que tal vez aquel historiador de la versión cervantina, Cide Hamete Benengueli, no llegó a tener noticia: la salida que llevó a Brasil a don Quijote y a su escudero Sancho.

En realidad esta obra no es tan insólita como podría parecer a los no iniciados en la literatura popular. En efecto, los estudiosos del cordel brasileño coinciden en clasificar los folletos en dos grandes grupos: los de temática tradicional (de origen europeo) frente a los de temática actual, entre los que se cuentan los que narran, por ejemplo, episodios de la historia reciente, sucesos escabrosos o historias del propio Nordeste. Centrándose en los de temática tradicional, hay que decir, en primer lugar, que no cabe duda de que *El Quijote* puso fin a los libros de caballerías... pero no acabó con el género que hizo furor en el siglo XVI: hasta muy recientemente se han escrito en el Nordeste de Brasil “folletos de caballerías” contando los mismos prodigios que entusiasmaron al pueblo en el pasado, si bien con muchas menos páginas y con algún que otro pintoresco anacronismo. Por otro lado, continuando con los “folletos tradicionales”, esta obra de J. Borges se encuentra estrechamente emparentada con otro subgrupo formado por adaptaciones al cordel de grandes clásicos de la literatura universal, desde *La dama de las camelias*, *Nuestra Señora de París* o *Romeo y Julieta*, hasta curiosísimas obras de procedencia medieval como *La batalla de Oliveros con Fierabrás*, *Roberto el Diablo* o *La doncella Teodor*.

La auténtica originalidad de este *Quijote* de J. Borges, no radica, por tanto, en la supuesta osadía de reescribir una obra consagrada como *El Quijote* en 83 *sextilhas*, (este mismo año otro cordelista, Klévisson Viana, ha escrito otra versión) sino en la intuición que llevó al poeta popular a descubrir que el Caballero de la Triste Figura, cabalgando errante a la busca de aventuras, encajaría a las mil maravillas y sin estridencias en el Nordeste mítico del cordel, poblado de bandoleros y profetas. De esta manera, realizando esta conexión, o incluso esta identificación (cierta noche, al poco de pasar por la venta,

don Quijote reparó en que era brasileño y nordestino), entre lo próximo y lo alejado temporal y espacialmente, J. Borges realiza su interesantísima lectura del clásico cervantino, tornándolo un poco más universal, justo por asimilarlo al más genuino Nordeste. El momento clave de este encuentro se da cuando, al nivelar ambos universos literarios (la gran literatura occidental y la literatura popular nordestina), los caballos de los máximos paladines de ambos mundos pueden cabalgar el uno contra el otro, y trabar batalla. Las máximas figuras de las dos tradiciones son en realidad antihéroes: un cincuentón trans-tornado frente a un salteador de caminos. Éste aparece en Campina Grande, y aunque se hace llamar “El caballero de la luna”, también se declara el mayor de los salteadores (“Sou mais forte bandoleiro”) y las ilustraciones de Jô Oliveira nos inducen a pensar que este tal caballero se parece demasiado a Lampião, “o rei do cangaço”, el poderoso enemigo al que, algunas estrofas antes, poco después del aparatoso encuentro con María Bonita, la Dulcinea nordestina, y “dama” de Lampião, don Quijote ya pretendía, al parecer, buscar y enfrentar. Y cuando finalmente se encuentran, ¿qué partido tomar? ¿De qué lado ponerse? De los dos, en verdad: Lampião-Caballero de la Luna, inmisericorde, derrota a don Quijote, sin evitar algunos comentarios impropios sobre la altísima Dulcinea del Toboso, pero poco después se revela que todo fue por el bien de don Quijote, con el fin de encaminarlo hacia la cordura.

Este encontronazo amistoso disfrazado de batalla supone el centro de una obra que ha resultado híbrida entre los dos grandes grupos de la literatura de cordel mencionados antes: lo que comienza como una adaptación al cordel de un clásico europeo, algo muy frecuente entre los folletos de temática tradicional, de repente comienza a sufrir interferencias de otro bloque temático en principio muy alejado: el ciclo del *cangaço*, o bandolerismo del Nordeste, protagonizado por Lampião, que a su vez forma parte del gran grupo de los folletos de temática actual.

Tal cruce de temas, acompañado por la acertada apropiación de la figura del Quijote por parte del Nordeste y de la literatura de cordel, supone la principal novedad del texto. No obstante, tal texto se ofrece al público en condiciones sorprendentes y del todo inusuales:

Me refiero en primer lugar a las condiciones materiales, pues Entrelivros ha editado el texto de J. Borges en gran formato, con papel reciclado de buen gramaje y generosamente ilustrado, lo que supone una edición de gran lujo frente a los pequeños, precarios y fungibles folletos de siempre. Impreso de manera tradicional, el texto de J. Borges habría conformado un folleto de 24 páginas, con una tosca y encantadora xilografía del propio autor en la portada de papel coloreado (esta es la segunda vez que J. Borges deja de ilustrar uno de los más de doscientos folletos que ha escrito). En la edición de Entrelivros, el texto de J. Borges se alía con las ilustraciones de Jô Oliveira (artista de formación académica, frente a los autodidactas grabadores del cordel) complementando sus significaciones y conformando un libro de 44 páginas con ambición de durabilidad y que ya ha sido recomendado por el M.E.C. para su uso en las escuelas.

Pero es que, además, desde julio de 2005, el público puede adquirir el *Don Quijote en cordel*, de J. Borges, traducido al español, y esto sí que me parece perfectamente insólito en el panorama de la literatura popular nordestina. El traductor ha sido José Antonio Pérez-Montoro, español, asesor lingüístico en la Embajada de España en Brasilia, traductor al español de poesía brasileña y poeta él mismo, que por una parte ha querido ser fiel a la obra de cordel manteniendo la métrica y la rima y empleando giros, refranes y hasta

sufijos populares, y por otra ha optado por la fidelidad al original cervantino aproximándose en muchas ocasiones al lenguaje del Siglo de Oro y “corrigiendo” el contenido de algunos versos para que fueran más concordes con lo que se cuenta en *El Quijote* de Cervantes. Además, Pérez-Montoro ha añadido signos de puntuación para facilitar la lectura y no ha dejado de hacer pequeñas aportaciones personales de tipo humorístico, lírico o culto. En definitiva, en la traducción se aprecia la importante huella de un poeta culto, lo que acentúa la peculiaridad del proceso que ha llevado desde el original de Cervantes hasta esta traducción, como un camino de ida y vuelta a la España culta del siglo XVI pasando por el Brasil popular de nuestros días. El retorno que supone la traducción es algo tremendamente novedoso, y supone también una rara pero significativa muestra literaria de interés y respeto por una literatura popular generalmente denostada o relegada, apenas defendida tradicionalmente por un puñado de estudiosos.

**Diego Chozas Ruiz-Belloso**  
Casa de España

**Real Academia Española, Asociación de las  
Academias de la Lengua Española.  
Diccionario Panhispánico de Dudas.  
Madrid: Santillana, 2005 (XXXV + 848 páginas).**

Una vez más la Real Academia Española se vuelve sobre uno de los pilares que legitima su existencia al publicar el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD (2005)), en tiempos en que una pseudo (y absurda) doctrina lingüística promueve la “libertad total de la palabra”, no sujeta a padrón alguno. Las páginas introductorias de DPD (2005) reflejan claramente el cuidado y la mesura de la Corporación frente a la función prescriptiva de la obra. Ya en la Nota de Presentación (:XI-XII) la RAE define claramente cómo es que la comunidad de usuarios debe entender el concepto de “norma prescriptiva”, que alienta y orienta DPD (2005), y que aparece definida como “el conjunto de criterios lingüísticos que regulan el uso considerado culto” que “(.).no es algo decidido y arbitrariamente impuesto desde arriba (.).[sc. sino que refleja] el consenso de la comunidad de los hispanohablantes”. Con estas palabras la Academia se pone a salvo de ser acusada de promover una prescripción “ex nihilo”, revelando, por otro lado, lo que es obvio, pero que tanto cuesta que se entienda. Esto es, que en toda comunidad existe sí una aspiración modelar frente a la propia actividad lingüística, pero para que esta aspiración sea admisible es necesario que surja siempre de una norma real.

En lo que se refiere a su megaestructura, comenzaremos por las partes introductorias del diccionario (cuyo nombre técnico es “Front matter”). Cabe comentar que a pesar de que la metalexigrafía todavía no ofrece criterios para juzgar su adecuada estructuración, es posible decir que en las “Advertencias para el uso del diccionario” (:XXIII-XXXI) se advierte un equilibrio entre el deseo de ofrecer una amplia información y el imperativo de hacerlo de una forma sintética, que es lo deseable para todo manual de instrucciones que forme parte del “Front matter”. Falta, sin embargo, llegar al esquematismo y la agilidad de las tradiciones lexicográficas anglosaxónica o germánica. En lo que se refiere a la macroestructura, DPD (2005) cuenta con una ordenación macroestructural principal así como con ordenaciones macroestructurales secundarias, todas dispuestas en el “Back Matter” y que aparecen rotuladas de “Apéndices” (cinco en total y que corresponden al paradigma de la conjugación, a una lista de abreviaturas (ligeramente diferente de aquella presentada en *Ortografía de la lengua Española* (Madrid, 1999)), a una lista de símbolos alfabetizables (**a** = área, **Ag** = plata, etc.), a una lista de símbolos no alfabetizables (@, ©, etc.) y a una lista de países y capitales así como sus respectivos gentilicios). Estas macroestructuras complementarias son de gran utilidad, ya sea porque existe una tendencia a la variación (por ejemplo, **BOB**, **bs** = boliviano (moneda oficial de Bolivia)), como en el caso de los símbolos, o



porque hay situaciones reales de duda, como en el caso de los nombre de los países y sus gentilicios (como, por ejemplo, los gentilicios de Trinidad y Tobago (*trinitense*) y Burkina Faso (*burkinés, -sa*), respectivamente). Un comentario aparte merece el “Glosario de términos lingüísticos usados en el diccionario”, no sólo por el auxilio que presta a una mejor comprensión de la terminología empleada en la obra, sino que porque constituye también un cuerpo doctrinal complementario a aquel expuesto en los artículos temáticos y en los no temáticos, como acontece s.v. *voz* en que hay un interesante comentario relativo a la “voz media” (muy discretamente tratada en las gramáticas académicas).

En relación a la macroestructura principal, los materiales aparecen divididos en dos clases de artículos léxicos, llamados “artículos temáticos” y “artículos no temáticos”, respectivamente. Esta distinción descansa en una decisión sumamente acertada, ya que corresponde a la división entre la doctrina general de la Corporación ( contenida en los “artículos temáticos”) y las decisiones particulares que afectan a los diferentes fenómenos lingüísticos (contenida en los demás). Ejemplos para el primer caso son los artículos *abreviatura*, *acento*, *laísmo*, *leísmo*, [uso de] *mayúsculas* y *voceo*, que ofrecen de forma sintética y muy bien organizada una doctrina gramatical que de otra forma sólo se hace accesible a través de un abanico bastante desperdigado de textos, desde la *Gramática* (1931) hasta la *Gramática* de Alarcos Llorach (1994), y no siempre de manera totalmente clara (piénsese, por ejemplo, en las consideraciones sobre “leísmo”, “laísmo” y “loísmo” en el *Esbozo* (1973, § 2.5.2c. y d.)). Un artículo particularmente interesante es el dedicado al *voceo*, que cuenta no sólo con una gran riqueza de informaciones, sino que también revela un análisis extremadamente ponderado de los argumentos evaluando este fenómeno desde el punto de vista prescriptivo a la luz de una doble perspectiva diatópica y diafásico-diastrática.

Ya en lo que se refiere al tratamiento del material léxico propiamente tal, lo primero que cabe decir es que tanto el usuario lego como el especialista tienen mucho para sorprenderse y reflexionar en materia de corrección idiomática. La obra recoge gran cantidad de extranjerismos, tales como *abstract*, *airbag*, *apartheid*, *back-up*, *lifting*, *light*, *link*, *lobby*, *look*, *look-out* y *software*, frente a los cuales la RAE adopta tres posturas: su aceptación sin reservas (*apartheid*), la recomendación de su substitución por voces hispánicas (*airbag*, *lifting*, *lobby*, *software*) o su franca proscripción, también en favor de alternativas patrimoniales (como en *abstract*, *light*, *link*, *look*, *look-out*).

En lo que respecta a usos léxicos vernáculos, DPD (2005) ofrece también una abundante información sobre problemas de corrección y de dudas idiomáticas, algunos de los cuales sorprenderían hasta a un público letrado. Así, por ejemplo, s.v. *bajo* se menciona el hecho de que en el español de América se usa la locución adverbial *debajo de*, la que le merece una abierta censura a la RAE. Otras notas igualmente interesantes aparecen s.v. *abdicar* (es incorrecto el régimen preposicional con *a*: \**abdicar a*), s.v. *aborigen* (es incorrecta la forma \**aborígena*), s.v. *acesible* (*asequible* no es sinónimo de *acesible*, por más que estén semánticamente emparentados), etc. En otros casos, DPD (2005) recoge errores ya consabidos de nuestra lengua, tales como \**la abogado* (s.v. *abogado*), \**aimará* (s.v. *aimara*), \**pulgatorio* (s.v. *purgatorio*) o \**esplanada* (s.v. *explanada*). Por otro lado, hay espacio también para formas fonológicas y ortográficas paralelas como *áloe / aloe*, *laurólea / laurolea*, *Misisipi / Misisipí*, *misil / misil*, *salvaguada / salvaguardia*, *verduco / verduzco*.

Sobre la concepción general de la obra, así como sobre las decisiones normativas y las

propuestas hechas, no cabe sino darle un voto de confianza a la RAE, por más que como hablantes y estudiosos del español no siempre concordemos plenamente con la ponderación que se hace de algunos hechos idiomáticos como *\*debajo de* o *\*se venden casas* (interpretada como impersonal). Hay, sin embargo, aspectos puntuales sobre los que cabe el juicio crítico y la disensión. Así, por ejemplo, DPD (2005) admite, acertadamente, la presencia de “extranjerismos crudos”, esto es, aquellos que conservan las particularidades fonéticas y ortográficas de su lengua de origen. En esta categoría se encuentra *apartheid* señalándose que “[debe] pronunciarse (.) con hache aspirada (.)” (s.v.), observación que sorprende, puesto que la aspiración en interior de palabra no siendo final de sílaba es ajena al español. Por otro lado, si la observación fiel al respaldo fonológico del extranjerismo fuera efectivamente prescriptiva (no debería serlo en todos los casos, en nuestra opinión) cabría esperar análoga postura s.v. *allegretto*, donde la RAE reconoce que el italiano articula efectivamente dos veces la lateral, aunque en este caso específico esta articulación se declara facultativa para el hablante del español. De hecho, s.v. *maharajá* se manifiesta que la forma *maharajá* se pronuncia “preferiblemente sin aspiración de *h*” reconociéndose así que ésta es la tendencia fonológica clara del español. Un artículo que se echa de menos es *psicólogo* y la forma paralela *sicólogo* (aparecen lematizados, eso sí, *psicoanálisis*, *psicomotor* y *psiquiatra*). El lector que desee informarse sobre la forma apropiada tiene que recurrir a dos caminos diferentes para procurar satisfacer su duda. Por un lado, aparece lematizado el grupo *ps-* y la raíz *pseudo-* (lematización doble) y que remiten al lema *p* donde el tercer considerando trata de estos helenismos. La otra solución es leer completamente el artículo *psicoanálisis* y llegar hasta la última línea para enterarse de que es admisible la forma *sicoanálisis*. Por analogía se podría esperar la misma solución para *psicólogo* / *sicólogo*, aunque en este tipo de obras no se espera jamás una inferencia implícita. Considerando que *psicólogo* es una lexía de alta frecuencia en español, resulta curioso que DPD (2005) no le dedique ni siquiera una forma lematizada completa, por mucho que hubiera solamente una remisión al artículo *p*. La forma *sicólogo* tampoco está lematizada. Un artículo donde cabría introducir modificaciones en su exposición es *azúcar*, tomando en cuenta la confusión que se produce al adjuntarle un artículo o un adjetivo. Como es sabido, la forma *el* (*el azúcar*) no es sino un alomorfo del artículo femenino de amplio uso en la Edad Media. Allí está la causa de la vacilación que se produce en cuanto al género. No entendemos por qué los redactores relegan este hecho a un segundo plano, cuando una información así torna más claras las propias consideraciones que la RAE hace sobre este particular.

En síntesis, DPD (2005) es una obra que la comunidad hispanohablante no puede sino saludar, tanto por la pertinencia de las observaciones, como por la cantidad de fenómenos que hacen reflexionar al especialista.

TÍTULO DEL TRABAJO: Reseña a Real Academia Española. *Diccionario panhispánico de Dudas*. Madrid: Santillana, 2005.

**Félix Bugueño Miranda**  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**Cruz, Maria de Lourdes Otero Brabo,**  
*Etapas de interlengua oral en*  
*estudiantes brasileños de español,*  
Málaga, ASELE, 2004, 121 pp.  
(Colección Monografías no. 6)

O texto que ora se apresenta é um extrato da tese de doutoramento defendida pela autora junto à Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. Constitui uma das publicações monográficas da ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), como prêmio concedido à autora por ocasião do seu XIII Congresso realizado no ano de 2002.

Esta obra representa importante avanço para os estudos em lingüística aplicada que tem como foco o ensino do espanhol para brasileiros, uma vez que esclarece e aprofunda muitas questões concernentes ao ensino-aprendizagem desse idioma.

Investigar as etapas de interlíngua na oralidade em estudantes brasileiros, aprendizes de espanhol propicia uma compreensão mais exata de como se dá o processo de aquisição efetiva desse novo idioma que, por ser tão semelhante ao português, *esconde* inúmeras armadilhas. Assim, o trabalho em questão consiste também em importante material de consulta e subsídio, quer para aqueles que se dedicam ao ensino - em suas atividades de planejamento didático, procedimentos metodológicos, avaliação -, quer para aqueles que elaboram materiais didáticos.

A necessidade da investigação é ainda mais reforçada quando observamos a forte demanda que o ensino do espanhol tem tido em nosso país, devido à integração econômica estabelecida com a implantação do Mercosul (a partir de 1991). Surge, nesse novo contexto, a necessidade do aprendizado sistemático do espanhol por brasileiros, assim como do português por hispano-falantes.

Abre-se, pois, um novo mercado para os profissionais da área; também as investigações ganham um novo impulso, e surgem inúmeros materiais didáticos. Em nossos dias, confirma-se o crescimento do espanhol no Brasil, com a aprovação do projeto de lei que institui o ensino desse idioma nas escolas públicas brasileiras.

Ao mesmo tempo, essa forte demanda pelo ensino-aprendizagem do espanhol aponta para a necessidade de se deixar de lado o improvisado do *portunhol*, provocador, em muitos momentos, das situações anedóticas e inusitadas, para a conquista de um domínio apropriado da língua espanhola.

Após introduzir seu trabalho, nesses termos, enfatizando esse novo contexto descrito, a autora, no segundo capítulo, explicita a metodologia que norteia toda sua pesquisa, indicando-nos também seus objetivos e justificativa.

O estudo parte do pressuposto de que existe, no processo de aprendizagem do espanhol por brasileiros, uma *língua intermediária*, ou mais especificamente, uma interlíngua que se manifesta no processo de busca da competência comunicativa.

A facilidade que o aluno brasileiro apresenta, num primeiro estágio de aprendizado sistemático da língua espanhola, vai, aos poucos, sendo substituída pela conscientização de que essa primeira impressão é equivocada. Surgem as dificuldades ou *tropeços* que, na realidade, constituem nada mais nada menos que degraus necessários na aprendizagem da língua meta. Esses obstáculos devem, passo a passo, ser superados nesse processo.

A autora, então, destaca a opinião de Almeida Filho (1996) de que o *portunhol* deve ser aceito e, inclusive, incentivado como manifestação natural da interlíngua em desenvolvimento. Todavia, o mesmo autor ressalta como indesejável a *fossilização*, ou seja, que esta interlíngua congele em determinado ponto.

Justifica-se, pois, a necessidade da descrição aprofundada dessas etapas de interlíngua, para se conhecer e mesmo delimitar o que de fato ocorre na aprendizagem do espanhol por parte de estudantes brasileiros. Assim, investigar como se dá esse processo, as facilidades e dificuldades que se apresentam, a delimitação e caracterização das etapas de interlíngua pelas quais passam e como chegam ao final do curso, a detecção de fossilizações e eventuais regressões, além do desenvolvimento da competência comunicativa na língua meta são os objetivos perseguidos neste trabalho.

Para alcançar esses objetivos, a autora desenvolve um estudo longitudinal, com a finalidade de obter um panorama mais amplo da produção oral dos sujeitos - sete alunos de uma universidade pública paulista-, ao longo de seu curso de licenciatura em espanhol (1º a 4º ano). O levantamento dos dados é feito por meio de gravações em aula, práticas de laboratório, questionários, provas orais, narrações de histórias de vida e entrevistas.

Além disso, a investigação se caracteriza por ser qualitativa, de cunho interpretativista e utiliza técnicas próprias do tratamento etnográfico, ou seja, com exame dos dados lingüísticos e observação de alguns aspectos do contexto de ensino em que aparecem.

Deste modo, a pesquisa se propõe a responder às seguintes questões, divididas em dois blocos: 1) é possível discernir etapas distintas de interlíngua ao longo de quatro anos de estudo do espanhol na licenciatura? Como se manifesta a interlíngua em cada uma de suas etapas? As séries anuais correspondem a etapas perceptíveis e distinguíveis de interlíngua? Onde se pode notar mais a fossilização?; 2) Qual a percepção que o universitário brasileiro tem, nas etapas iniciais da aprendizagem do espanhol, das facilidades e dificuldades que deve superar e como essa percepção se transforma ao longo do curso? Como se dá o processo de aprendizagem do espanhol se são lavados em conta os fatores individuais? Quais são as estratégias de comunicação mais utilizadas? Para todos esses questionamentos, encontramos respostas diluídas ao longo dos capítulos subseqüentes, mais especificamente, nas considerações finais.

No intuito de esclarecer o ponto de vista teórico que subsidia a investigação, bem como toda a terminologia empregada, inicia-se o terceiro capítulo. Nele, a autora discorre de forma detalhada sobre a fundamentação teórica centrada na análise da interlíngua, contextualizando-a no âmbito das demais teorias de análise que têm como foco a produção do aluno, examinando questões específicas relacionadas ao processo de internalização da L2 no aprendiz.

Os estudos de Interlíngua, portanto, surgem não como uma ruptura, mas como uma produção teórica que teve seu embrião nos estudos de fases anteriores, a saber, na Análise Contrastiva e na Análise de Erros.

O volume de produções pautadas nessas teorias, que têm como centro o aprendiz, demonstram que é muito estreita a convivência entre elas. No entanto, a Análise de Interlíngua se mostra a mais contemporânea, uma vez que contempla uma concepção integradora, que reúne o foco no processo de aprendizagem e no produto, de forma a estabelecer uma visão holística dos fenômenos presentes nos estudos de Interlíngua.

Assim, dentre as várias concepções de interlíngua, nesta obra, ela é compreendida como a competência lingüístico-comunicativa que o aprendiz de LE manifesta em sua produção, marcada pela variabilidade em uma trajetória com avanços, regressões, instabilidades e possíveis fossilizações até sua etapa final. Além das transferências lingüísticas, se produz a criação de regras próprias deste sistema.

Ainda neste capítulo, são discutidos outros tantos conceitos importantes para o entendimento dos dados, tais como: variabilidade da interlíngua, fossilização, transferência lingüística, estratégias de aprendizagem e de comunicação, etapas de interlíngua.

Ao considerar, também, o processo de aquisição da segunda língua multidimensional, que envolve, portanto, a influência dos fatores sócio-psicológicos, tais como a distância social do grupo meta, a intensidade do contato, atitudes, motivação, a autora inicia sua análise, no capítulo seguinte, enfocando as crenças dos aprendizes, sua motivação e atitudes.

Dessa forma, os dados provenientes das entrevistas, provas orais e histórias de vida são, no quinto capítulo, integrados à análise da interlíngua dos sujeitos investigados, com o objetivo de observar a interação da atuação do aluno com sua história de vida pessoal e acadêmica. Também são levadas em consideração as opiniões dos professores e observações sobre a metodologia empregada.

A análise da interlíngua oral contempla, pois, neste estudo: 1) as marcas fonéticas, compreendidas como as interferências provenientes da língua materna, de outra LE conhecida, ou aquelas geradas pelo próprio sistema de interlíngua do aprendiz; e 2) os aspectos morfossintáticos, considerados num plano lingüístico-pragmático que, por sua vez, incluem: os aspectos formais (nexos, pronomes, artigos, preposições, verbos); a competência estratégica (mudança de código, empréstimos lingüísticos, tradução literal, uso de neologismos, de estratégias não-lingüísticas, de la estratégia da espera, abandono do tema, redução da mensagem e substituição semântica); e o desenvolvimento da fluência.

Como se pode observar, esta publicação constitui substancial contribuição para aqueles que, de alguma maneira, interessam-se pelo ensino-aprendizagem da língua espanhola para brasileiros.

Neste estudo são constatados, por meio de séria e exaustiva investigação, as dificuldades mais freqüentes no plano da oralidade, quando português e espanhol estão em contato. Nele, portanto, encontramos pistas fundamentais para conduzir, de forma mais consciente e coerente, as etapas naturais do processo de aquisição deste novo idioma, compreendendo que muitos fatores, além dos lingüísticos, devem ser considerados.

**Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho**

*UNESP (Faculdade de Ciências e Letras de Assis) e UNIP (Câmpus de Assis)*

**Bécquer, Gustavo Adolfo, 2005,**  
*Leyendas / Lendas*

Tradução, seleção e estudo introdutório de  
Antonio R. Esteves, Brasília, Embajada de España,  
Consejería de Educación, 280 pp.

A publicação da edição bilíngüe das *Leyendas* do sevilhano Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), o mais importante poeta espanhol do século XIX, oferece ao leitor brasileiro uma representativa mostra do universo narrativo becqueriano, talvez pela primeira vez, já que se desconhecem outras traduções dessa obra.

No estudo introdutório, Antonio R. Esteves apresenta os principais aspectos da vida e da obra do poeta espanhol, assim como faz uma breve análise das *Leyendas* escolhidas, de forma a permitir que o leitor brasileiro possa ingressar no contexto da ação de cada uma delas, bem como de sua estrutura narrativa. A primorosa tradução pautou-se pelo intuito de ser o mais fiel possível ao original. Para tanto, procurou preservar o tom arcaizante, principalmente ao manter palavras de uso até certo ponto restrito, em especial aquelas que se referem à realidade medieval retratada.

O organizador também discorre de modo sucinto sobre as várias edições das *Leyendas*, elegendo como texto básico a edição de Pascual Izquierdo, que pode ser considerada como definitiva e está baseada no texto fixado por Rubén Benítez em seu *Leyendas, apólogos y otros relatos*, publicado em Barcelona em 1974.

As *Leyendas* constituem uma série de relatos curtos, que poderiam ser considerados contos históricos, contendo elementos claramente românticos como a ação sobrenatural ou o amor impossível. Escritas numa linguagem fluida e ao mesmo tempo bastante poética, a maior parte delas tem sua ação numa longínqua Idade Média, através de minuciosa reconstrução arqueológica idealizada pela fantasia romântica, a partir de relatos orais transmitidos geração após geração. O ambiente é sombrio e misterioso, associado a castelos ou mosteiros em ruínas, a igrejas e cemitérios, permeado de elementos fantásticos. De acordo com o crítico Berenguer Carisomo (1974), elas contém três valores significativos: o inconformismo becqueriano, uma espécie de fatalismo que se agravou pelas suas circunstâncias biográficas; a preocupação estilística da imagem, da beleza do período e da escolha dos vocábulos; e uma riqueza de fantasia na composição que corresponderia hoje aos desenhos animados.

De modo original, a seleção de dez dentre as dezessete lendas de Gustavo Adolfo Bécquer procurou priorizar a ação na Idade Média, ao abranger o maior número possível de regiões espanholas onde ocorre a ação, na tentativa de completar o mapa da “Espanha



legendária” que Bécquer pretendeu desenhar. São elas: *A cruz do diabo*, *O bracelete de ouro*, *O Monte das Almas Penadas*, *Os olhos verdes*, *Mestre Pérez organista*, *Creiam em Deus*, *O miserere*, *A gruta da moura*, *A promessa* e *A rosa da Paixão*.

*A cruz do diabo* é a primeira das lendas de Bécquer com temática espanhola. Nela estão presentes as marcas que caracterizam esse subgênero: à narrativa histórica romântica de cunho scottiano, juntam-se elementos fantásticos bebidos em Hoffmann e Poe; ambientes misteriosos e assustadores, exercitados por Espronceda; tudo isso a partir de uma base folclórica tradicional. O tema dos mortos que retornam está presente nessa história de um malvado senhor feudal que estabelece um pacto com o demônio e, depois de morto, retorna fazendo com que uma armadura vazia atormente a vida da população local. As descrições do ambiente são minuciosamente elaboradas de modo a recriar uma atmosfera misteriosa e assustadora. Trata-se de uma forma inaugurada por Bécquer e que será reproduzida em vários de seus relatos posteriores.

*O bracelete de ouro* é uma das mais belas e melhor estruturadas narrativas becquerianas, confirmando a costumeira afirmação de que as *Leyendas* de Bécquer são “as irmãs em prosa de seus poemas”. Em sua análise, Esteves destaca o didatismo de sua estruturação, sua redação em prosa poética e, especialmente, a maestria narrativa do autor ao descrever progressivamente o ambiente de terror da Catedral de Toledo, que existe apenas na percepção do protagonista, resultado de sua consciência de estar profanando um lugar sagrado ao roubar o bracelete da Virgem para presentear sua amada.

Publicada exatamente um mês depois que *O bracelete de ouro*, *O Monte das Almas Penadas* repete, com poucas variações, o esquema da profanação, agora não de um lugar sagrado, mas de uma tradição, com o devido castigo, como na lenda anterior. Beatriz, que também personifica a mulher diabólica, incita seu primo Alonso a desrespeitar uma tradição e profanar o espaço dos mortos, em plena noite de Finados. O ensaísta destaca, além das descrições primorosas dos ambientes, a intrincada estrutura narrativa que faz cruzar, além de uma teia de vozes narrativas, uma série de tempos.

Em *Os olhos verdes*, aparece o motivo da caçada, que desencadeia a ação centralizada na cordilheira de Moncayo, fronteira natural entre Sória, última província castelhana, e Aragão, já aos pés dos Pirineus. Há novamente a ruptura de uma tradição que protege um espaço sagrado e o posterior castigo do infrator. A figura da mulher diabólica é a causa dessa ruptura: uma misteriosa mulher de olhos verdes castiga o protagonista Fernando por ter profanado as águas da fonte onde vive. Vale destacar as analogias que o ensaísta estabelece entre a narrativa e o célebre quadro de Kaspar David Friedrich (1774-1840), *Peregrino sobre um mar de brumas*, de 1818, tela representativa do movimento romântico.

*Mestre Pérez organista* é uma das lendas mais divulgadas do escritor sevillhano, e a única cuja ação acontece integralmente em sua cidade natal. Nela, um velho organista cego retorna do mundo dos mortos para executar seu instrumento musical. O episódio sobrenatural, resumido em poucos parágrafos, acaba ficando em segundo plano, pois a narrativa, em sua maior parte, assemelha-se a uma inovadora crônica de costumes, com a reconstrução da vida sevillhana no século XVI de Felipe II. Destaca-se a reconstituição minuciosa do cotidiano da cidade de Sevilha, descrito não por um narrador culto, mas através da linguagem coloquial da protagonista, uma mulher do povo.

Uma visita ao paraíso celestial é o tema central da lenda *Creiam em Deus*, na qual um perverso senhor feudal é levado por um cavalo voador a um passeio pelo céu até a presença de Deus. De todas as lendas esta é a que se mantém mais próxima às origens em verso do gênero, inclusive na tentativa de imitação de uma cantiga provençal. O ensaísta reitera a plasticidade das descrições dos vários círculos celestes, fazendo uma feliz analogia com a *Divina comédia*, de Dante.

Em *O miserere* voltam a aparecer uma série de elementos que acabam por tornar-se lugar-comum nas lendas becquerianas: as descrições de ruínas góticas e românticas; a construção do ambiente fantástico em que os mortos voltam, para executar sua melodia, através da qual pedem perdão por seus pecados; a música, manifestação artística perfeita, que supera a própria morte; a loucura associada à arte; a expiação de uma culpa passada, etc.

*A gruta da moura*, por sua vez, é uma das lendas mais simples de Bécquer. O narrador culto passeia pelas ruínas de um antigo castelo árabe, às margens do Rio Alhama, próximo a Fitero, a mesma localidade onde ocorre a ação de *O miserere*, quando descobre uma gruta. Conversando com um camponês local, toma conhecimento da trágica história de amor vivida por um cavaleiro cristão e uma dama muçulmana, na época da Reconquista. Ao retratar o batismo improvisado da moura, que tinha dado a vida para ir buscar água para o amado agonizante, a lenda deixa claro o conservadorismo cristão do autor.

Uma promessa não cumprida pelo Conde de Gómara a sua amada Margarita faz com que uma misteriosa mão passe a persegui-lo em *A promessa*. Essa mão o protege nas batalhas, para que ele possa regressar com vida e cumprir a promessa de casamento. Apesar do grotesco episódio final, destaca-se em primeiro plano a plasticidade das descrições dos exércitos e do cotidiano dos soldados durante a reconquista.

A última lenda escolhida tem sua ação na cidade de Toledo, e trata dos relacionamentos inter-étnicos, assim como em *A gruta da moura*. Em *A rosa da paixão*, no entanto, o conteúdo ultra-conservador atinge o anti-semitismo na descrição do judeu Daniel, grotesco, avaro e maldoso, e de suas práticas religiosas. O ensaísta alerta o leitor leigo que seria exagero exigir outra posição de Bécquer, fruto de uma sociedade espanhola conservadora, dominada pela ortodoxia católica.

Pode-se concluir, portanto, que as lendas selecionadas são plenamente representativas da estética becqueriana, assim como realmente formam um sugestivo mapa da “Espanha legendária”, por intermédio da mescla de elementos históricos e fantásticos na descrição de castelos, templos e mosteiros, povoados por cavaleiros, damas misteriosas, monges e peregrinos, sempre enfatizando o gosto especial do poeta pelo medievalismo, o sentimentalismo cristão e o amor à natureza. Ademais, a leitura bilíngüe permite um conhecimento superior do texto original, já que as palavras na língua vertida acrescentam novas e sugestivas conotações.

**Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari**  
*Universidade Estadual Paulista – Campus de Assis / CNPq*



**Elizalde, María Isabel; LEPE,  
María Soledad.**  
***Diccionario Ilustrado de la Lengua Española.***  
Santiago de Chile: Zig-Zag, 2004. 495 p.

Al definirse el *Diccionario Ilustrado de la Lengua Española* (DILE (2004)) como un diccionario de apoyo escolar (DILE (2004: 5)), éste estaría especialmente obligado a ofrecerle informaciones claras y exactas al usuario, además de indicaciones gramaticales y de uso que lo ayuden realmente. Lamentablemente, esto no ocurre siempre. A continuación, ofrecemos un breve análisis de la macro- y de la microestructura de esta obra.

Empecemos por el análisis de la macroestructura, o sea, las cuestiones concernientes a la selección y organización del material léxico. Estamos plenamente convencidos de que un diccionario, por diversos motivos, no puede ser un inventario del léxico total de una lengua, teniendo en cuenta que, por más extenso que sea, un diccionario siempre será selectivo. De esta manera, las autoras de DILE (2004), María Isabel Elizalde y María Soledad Lepe (E. y L.), acertadamente, han optado por no incluir los arcaísmos y las voces en desuso en el diccionario, ya que estos vocablos no constituyen una información útil para el público al que está dirigida la obra. E. y L. también han optado por no establecer una diferencia en el tratamiento de la homonimia y de la polisemia, de modo que no se registran las palabras homónimas como entradas separadas, sino que como artículos léxicos polisémicos. Esta opción encuentra su respaldo en el hecho de que registrar los homónimos como entradas separadas solamente contribuye a confundir a los estudiantes que consulten la obra.

En lo concerniente a la selección del material léxico, la falla de esta obra es que no figuran en la macroestructura vocablos que sirven como definidores en algunas entradas. Para poner un ejemplo, s.v. *anquilosar* encontramos la definición “Producir anquilosis” (DILE (2004, s.v.)). La entrada *anquilosis*, sin embargo, no figura en la obra. Al presentar una definición de este tipo, el redactor presupone que el usuario conoce el significado de *anquilosis*, lo que no siempre es verdad. Ésta es una falla muy grave, puesto que la palabra-entrada debe definirse con términos conocidos y que estén registrados en el diccionario (J. M. de Souza. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995, s.v. *definición lingüística*).

Aún en lo relativo a la macroestructura, nos gustaría hacer algunas observaciones sobre el registro de las formas variantes en DILE (2004). La ordenación alfabética de las unidades léxicas (aunque es la forma más usual y, aparentemente, la más simple) puede generar algunas complicaciones, como en los casos en que hay más de una forma gráfica posible para una determinada palabra (Günther Haensch. *La lexicografía*. Madrid: Gredos, 1982: 271). En estas situaciones, según Haensch (1982: 456), cada variante figura como entrada en su lugar alfabético, pero el artículo léxico completo acompaña, en general, sólo la forma más frecuente. En los artículos léxicos correspondientes a las demás formas, solamente se remite al artículo completo. DILE (2004), a su vez, ofrece una solución distinta al problema: Las formas variantes juntas constituyen una sola entra-

da. Ofrecemos el ejemplo de *abismal* y *abisal*. La unidad léxica *abismal* figura como lema en el lugar que le corresponde según la progresión alfabética, acompañada de su variante *abisal*, formando una sola entrada (DILE (2004, s.v.)). La unidad léxica *abisal*, sin embargo, no figura en su lugar alfabético correspondiente, con la remisión a *abismal*, lo que puede traerle problemas al estudiante que busca por la palabra *abisal* en el lugar que le correspondería. Además de no ser ésta la mejor manera de tratar la cuestión, el diccionario tampoco es consecuente con la propuesta presentada. Ofrecemos como ejemplo el caso de las palabras *ambidextro* y *ambidiestro*. En DILE (2004), cada una de estas palabras figura como una entrada distinta. La entrada *ambidextro,tra* figura en el diccionario con el artículo completo, mientras que *ambidiestro,tra* aparece a continuación con una remisión a *ambidextro,tra* (DILE (2004, s.v.)).

Pasemos al análisis de algunos problemas microestructurales, es decir, los concernientes a la estructuración de los artículos léxicos. Empecemos tratando las fórmulas definitorias utilizadas frecuentemente, sobre todo en la definición de adjetivos. En la definición de *unicameral* “Se aplica al poder legislativo formado por una sola cámara de representantes” (DILE (2004, s.v.)), la fórmula “se aplica a” es nada más que un intento de ofrecer, además de la definición, una información sobre los contornos sintácticos. Esto, sin embargo, produce una mezcla de las informaciones de primer enunciado (sobre la unidad léxica en cuanto signo) con las informaciones de segundo enunciado (sobre el contenido semántico) (Manuel Seco. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987: 15-22). No obstante, los redactores de DILE (2004) cometen errores aún más graves en el intento de ofrecer informaciones sobre los contornos sintácticos. Así, pues, para el adjetivo *angosto,ta*, DILE (2004, s.v.) presenta la definición “Que es estrecha una cosa”. En esta paráfrasis definitoria, además de la mezcla de los dos niveles de información, se nota una cierta confusión en la redacción, lo que dificulta la comprensión. Por otra parte, hace falta señalar que el diccionario consigue lograr también mejores resultados en la separación de los dos niveles de información en algunas paráfrasis. Éste es el caso, por ejemplo, de las definiciones de *univalvo,va* “Referido a una concha: De una sola pieza” y “Referido a un molusco: Que tiene concha de una sola pieza” (DILE (2004, s.v.)). Aunque no es ésta la forma más acertada de presentar la información sobre los contornos sintácticos, la solución propuesta por DILE (2004) en estos casos demuestra un esfuerzo de sus redactores por separar los distintos niveles de información, tornando más claras las definiciones.

También analizamos brevemente las definiciones de algunos verbos. Como se sabe, para que sea posible aplicar la prueba de la sustitución a los verbos, se hace necesario que las paráfrasis definitorias se ajusten a determinadas reglas: Los verbos transitivos deben ir definidos por medio de otro verbo transitivo, mientras que los verbos intransitivos deben ir definidos por medio de otro verbo intransitivo o por la suma de un verbo transitivo y su complemento directo (Manuel Seco. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987: 38). Los diccionarios, sin embargo, no siempre son rigurosos al momento de aplicar estas reglas a las definiciones de los verbos. DILE (2004) presenta definiciones como la de *abolir* “Anular o dejar sin efecto una idea, una costumbre, etc.” (DILE (2004, s.v.)). En esta paráfrasis se nota una confusión entre el contenido de la definición y su contorno, o sea, los elementos relacionados con la estructura sintáctica del verbo y que dificultan la prueba de la sustitución. De esta manera, el verbo transitivo *abolir* podría

definirse simplemente por medio de otro verbo transitivo (“anular”) o aún por medio de un verbo transitivo acompañado de un complemento circunstancial (“dejar sin efecto”). Éste es el verdadero contenido de la definición, mientras que el complemento directo explícito en la paráfrasis (“una idea, una costumbre, etc.”) es el contorno, cuya presencia indiferenciada en la redacción de la paráfrasis es inadecuada por no formar parte del contenido de la definición. Para resolver el problema de la mezcla entre el contenido de la definición y su contorno en esta paráfrasis, basta con poner el complemento del verbo, que constituye el contorno, entre paréntesis cuadrados, con el objetivo de separarlo del contenido de la definición: “Anular o dejar sin efecto [una idea, una costumbre, etc.]”.

Un problema más que descubrimos en esta obra es el de las definiciones por sinónimos. Este tipo de definición no constituye un problema en sí, solamente que en un diccionario semasiológico, como es el caso del diccionario analizado, el usuario no espera encontrar un sinónimo de la palabra-entrada, sino que una paráfrasis definitoria. La presentación de un sinónimo puede justificarse por el hecho de que éste sea más aclaratorio que cualquier paráfrasis generada. Lo que no puede ocurrir, sin embargo, es la alternancia entre sinónimos y definiciones sin ningún rigor. En los artículos léxicos de cualquier diccionario encontramos, además del lema, informaciones de primer enunciado (comentario de forma) e informaciones de segundo enunciado (comentario semántico). Al lexicógrafo le cabe establecer un programa constante de informaciones para la presentación del comentario de forma y del comentario semántico en el diccionario y tratar de ser consecuente en el cumplimiento del mismo. Por lo que hemos visto, DILE (2004) no ha establecido un programa constante para la presentación del comentario semántico, ya que algunas veces ofrece definiciones, y otras veces solamente sinónimos del lema. Además, los sinónimos ofrecidos no siempre son suficientemente claros para los estudiantes que consultan el diccionario, como vemos s.v. *reverso*, que DILE (2004) define como “Revés”. Si buscamos la entrada *revés* en esta obra, encontramos dos acepciones distintas para esta palabra (DILE (2004, s.v.)), siendo que solamente la primera acepción, “Lado opuesto al principal”, corresponde al significado de *reverso*. Situación similar es la del vocablo *refalín*, que DILE (2004) define como “Tobogán”. Este vocablo, además de polisémico (el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española registra cuatro acepciones distintas para *tobogán* (DRAE (2001, s.v.))), no figura en DILE (2004).

Esperamos que E. y L. tengan la oportunidad de someter su trabajo a una revisión y reformulación crítica, de modo que puedan contribuir todavía más al desarrollo de mejores diccionarios para el uso en el ámbito escolar.

**Virginia Sita Farias**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*



**MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y CIENCIA**

**CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN  
EN BRASIL**

**EMBAJADA DE ESPAÑA**

**EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASILIA**  
Consejería de Educación  
SESAv. das Nações, Q. 811, Lote 44  
70429-900 Brasília-DF

Tel.: (61) 3244-9365, Fax: (61) 3244-9382

[www.sgcı.mec.es/br](http://www.sgcı.mec.es/br)  
[consejeria.br@mec.es](mailto:consejeria.br@mec.es)

Impreso por:  
**PROL EDITORA GRÁFICA**  
Al. Araguaia, 1901 - Tamboré  
06455-000 - Barueri - SP  
Tel.: (11) 4195-1805  
[www.prolgrafica.com.br](http://www.prolgrafica.com.br)

## CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN EN BRASIL

SES - Av. das Nações, Q - 811, Lote 44

70429-900 - BRASÍLIA - DF

Tel.: 61 - 3244.9365 Fax: 61 - 3244.9382

consejeria.br@mec.es - INFORMACIONES GENERALES

www.mec.es/sgci/br

## AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN EN RIO DE JANEIRO: [juanmanuel.oliver@mec.es](mailto:juanmanuel.oliver@mec.es)

### Equipo de Asesores Técnicos

#### BRASÍLIA / DF

Embajada de España en Brasil

SES - Av. das Nações, Q-811, Lote 44

70429 - 900 Brasília - DF

Tel: 61 - 3244.9365

Fax: 61 - 3244.9382

#### SÃO PAULO / SP

Colegio hispanobrasileño

“Miguel de Cervantes”

Jorge João Saad, 905 Morumbi

05618-001 - São Paulo - SP

Tel.: 11 - 3779.1851/1879

Fax: 11 - 35012293

#### RIO DE JANEIRO / RJ

Centro de Recursos Didácticos de Español-

Instituto de Letras

Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 11.111 -

11º Andar, Bloco F - Maracanã

20550-013 - Rio de Janeiro - RJ

Tel.: 21 - 2569.6810

#### CURITIBA / PR

Centro de Treinamento do Paraná

Salvador Ferrante, 1651

81670-390 - Curitiba - PR

Tel.: 41 - 377.1762 - Fax.: 41 - 377.1825

#### PORTO ALEGRE / RS

Consulado General de España

91330-180 Porto Alegre - RS

TEL/ Fax: 51- 3338.9963

#### SALVADOR / BA

Consulado General de España

Rua Marechal Floriano, 21 - Canela

40110-010 Salvador - BA

Tel.: 71 - 3371.977 Fax: 71 - 336.0266

#### BELÉM / PA

Centro de Recursos Didácticos de Español

Casa de estudos Hispano-Americanos

Travessa 3 de Maio 1573 - São Braz

66063-390 - Belém - PA

Tel.: 91 - 3229.4469

## COLEGIOS HISPANOBRASILEÑOS

Colegio hispanobrasileño

“Miguel de Cervantes”

Jorge João Saad, 905 Morumbi

05618-001 São Paulo - SP

Tel: 11 - 3779.1800 - Fax: 11 - 3742.3604

[www.cmc.com.br](http://www.cmc.com.br)

[info@cmc.com.br](mailto:info@cmc.com.br)

Colégio hispanobrasileño

“Santa Maria Cidade Nova”

Rua Professor Costa Chiad, 15

31170-250 Belo Horizonte - MG

Tel.: 31 - 3484 - 1155

[www.sea.pucminas.br](http://www.sea.pucminas.br)

[seaep@pucminas.br](mailto:seaep@pucminas.br)

<http://www.mec.es/sgci/br/>