

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

XXIV / 2014



ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

XXIV



2014



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es

Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos
1. Cultura hispánica - Periódicos
I. Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, ed. II.
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España

CDU 009 (460) (058)=60=690 (81) (05)
ISSN 2318-163X



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

© José Ángel Valente y Herederos de José Ángel Valente

© Antonio Gamoneda

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Fecha de edición: diciembre de 2014

NIPO: 030-14-277-8

ISSN: 2318-163X

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

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICO

CONSEJO EDITORIAL

Manuel de la Cámara Hermoso
Embajador de España en Brasil

Álvaro Martínez-Cachero Laseca
Consejero de Educación de la Embajada de España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluch Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Messias Nogueira
Universidade Federal de Pará

Antonio Roberto Esteves
Universidade Estadual Paulista

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación. Embajada de España

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal de Bahia

Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

José Suárez-Inclán García de la Peña
Consejería de Educación. Embajada de España

Marcial Izquierdo Blanco
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira
Universidade de São Paulo

Pedro Câncio da Silva
Conselho de Professores de Espanhol do Rio Grande do Sul

Sílvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

COMITÉ CIENTÍFICO

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Alai Garcia Diniz
Universidade Federal de Santa Catarina

Ana Cecilia Arias Olmo
Universidade de São Paulo

Antonio Messias Nogueira
Universidade Federal de Pará

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal de Bahia

Carmen Hsu
University of North Carolina - EEUU

Eduardo Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

Elena Cristina Palmera González
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Felipe Blas Pedraza Jiménez
Universidad de Castilla-La Mancha - España

Graciela Ravetti
Universidade Federal de Minas Gerais

Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

Humberto López Morales
Asociación de Academias de la Lengua Española

José Manuel Lucía Mejías
Universidad Complutense de Madrid

Luizete Guimarães Barros
Universidade Federal de Santa Catarina

Magnólia Nascimento
Universidade Federal Fluminense

María Antonieta Andión Herrero
Universidad Nacional de Educación a Distancia – España

María Dolores Ayar Ramírez
Universidade Estadual de São Paulo - Araraquara

María Stoopen
Universidad Nacional Autónoma de México

María Teresa Miaja
Universidad Nacional Autónoma de México

Milagros Rodríguez Cáceres
Universidad Castilla-La Mancha - España

Raquel Macciuci
Universidad Nacional de La Plata - Argentina

COORDINACIÓN EDITORIAL

José Suárez-Inclán García de la Peña
Consejería de Educación. Embajada de España

Marcial Izquierdo Blanco
Consejería de Educación. Embajada de España

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
Pontificia Universidade Católica de São Paulo

DIRECCIÓN

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación. Embajada de España

Normas para la presentación de originales

El *Anuario brasileño de estudios hispánicos (Abeb)* 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 qué 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 / keywords.
3. La extensión de los trabajos no podrá ser superior a los 30.000 caracteres, en el caso de los artículos, ni a los 5.000 caracteres, en el caso de las reseñas. No se considerarán los trabajos que sobrepasen ese número de caracteres.
4. Los textos se presentarán escritos con las siguientes normas de formateo:

Configurar página. Márgenes (Sup., Inf., Izdo., y Dcho.): 2 cm. Encuadernación/medianiz: 0. Posición margen interno/Posição da medianiz: izquierda. Varias páginas: normal. Aplicar: todo el documento.

Párrafo. Alineación: justificada. Nivel de esquema/Nível do tópico: texto independiente/corpo de texto. Sangría y espaciado/Recuo y espaçamento: todo 0. Interlineado/ Espaçamento entre linhas: sencillo/simples.

Título. Minúscula, Fuente: Próxima nova light 24. Dos espacios hacia abajo. (Tres si no hay subtítulo).

Subtítulo. Fuente: Próxima Nova Semb 13. Tres espacios hacia abajo.

Nombre del autor. Minúscula. Fuente: Próxima Nova Reg 13. Un espacio hacia abajo.

Nombre de la institución. Fuente: Próxima Nova Light 13. Dos espacios hacia abajo.

Resumen. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto del Resumen. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Palabras clave. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto de Palabras clave. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Abstract. Fuente. ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto del Abstract. Fuente. ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Keyword. Fuente. ITC Garamond Std book 12. Un espacio hacia abajo.

Texto de Keywords. Fuente: ITC Garamond Std Lt 12. Dos espacios hacia abajo.

Epígrafe. Minúscula, fuente: Próxima Nova Reg 13. Dos espacios hacia abajo.

Subtítulo o subapartado. Fuente: ITC Garamond Std book 12. Dos espacios hacia abajo.

Texto. Fuente. ITC Garamond Std Lt 12. Primer párrafo sin tabulación. Resto de párrafos con una tabulación y sin dejar espacios entre ellos.

Citas. Dos espacios superior e inferior. Fuente ITC Garamond Std Lt 10 y toda la cita con una tabulación.

Fotografías o imágenes: dos espacios superior e inferior.

Pie de foto. Próxima Nova Reg 9. Después dos espacios hacia abajo.

Versos. Igual que las citas.

Notas al pie de página. Próxima Nova Lt 9. Interlineado sencillo o simples.

Bibliografía. Letra Próxima Nova Reg 13. Dos espacios hacia abajo. Referencias: fuente ITC Garamond Std Lt 12

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 quieran 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 sea necesario).
12. Todo autor u obra mencionados en el texto deben aparecer en una bibliografía final. La bibliografía se ajustará a la siguiente presentación (con fuente ITC Garamond Std Lt 12):

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

o por correo:

Colegio Miguel de Cervantes – Dpto. Cursos de Español
(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. A este efecto los autores de los artículos habrán de firmar un contrato de cesión de derechos con el MECD español, que les será facilitado desde la Consejería de Educación correspondiente. 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 VOLUMEN I

ESTUDIOS

La conversación coloquial en E/LE: carencias, necesidades y propuestas 15
Daniel Secchi

El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de *Instrucción de Procesamiento* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños 33
Gregorio Pérez de Obanos Romero

Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos 57
Isabel Iglesias Casal

A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas 73
Kátia Rodrigues Mello Miranda
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Rozana Aparecida Lopes Messias

El tratamiento de la ironía en el aula de ELE a través de textos literarios: un enfoque pragmático e intercultural 85
Marta Gancedo Ruiz

MISCELÁNEA

Lo fantástico como elemento organizador de *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité 105
Katia Aparecida da Silva Oliveira

Estratégias do desejo: amor e erotismo na obra poética de Cristina Peri Rossi 115
Maria de Fátima Alves de Oliveira Marcari

Historia de una amistad: correspondencia entre José Ángel Valente y Antonio Gamoneda 123
Saturnino Valladares

RESEÑAS

Alonso Fernández de Avellaneda: Segundo tomo de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* 135
Julián Moreiro

VOLUMEN II

ESTUDIOS

Acerca de las publicaciones de la *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil* 143
Juan Manuel Oliver

Dos poetas brasileñas en la revista *Doña Endrina* 149
Alicia Silvestre Miralles

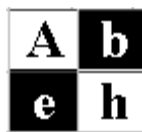
La *Revista de Cultura Brasileira*: Historia de una travesía por la poesía y la cultura brasileña 159
Antonio Maura

Literatura brasileña en España 167
Ascensión Rivas Hernández

Algumas notas sobre a presença da Literatura Brasileira na Espanha 181
João Almino

O acesso do leitor, hoje, à literatura brasileira nas bibliotecas e livrarias da Galiza	185
Luciana Guedes	
Estereótipos e rótulos: introdução da obra clariciana na Espanha	197
Lucilene Machado Garcia Arf	
O Programa Nacional do Livro Didático e as línguas estrangeiras modernas: um olhar sobre o espanhol	209
Mariana Daré Vargas	
Valdirene F. Zorzo-Veloso	
El Libro y las Letras Españolas en Brasil	217
Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas	
MECD	
MISCELÁNEA	
Herança Alcobiana: O giro <i>ad eternum</i> da calesita em <i>La casa de los conejos</i>, de Laura Alcoba.....	243
Débora Duarte dos Santos	
Águas-Fortes cariocas: Imagens do Brasil na Imprensa portenha.....	249
Thaís Nascimento do Vale	
RESEÑAS	
Nuccio Ordine, La Utilidad de lo Inútil, Manifiesto..	263
Michel Suárez	

VOLUMEN I
NUEVOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE ELE
MISCELÁNEA
RESEÑA



2014

ESTUDIOS
NUEVOS ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA
DE ELE



La conversación coloquial en E/LE: carencias, necesidades y propuestas

Daniel Secchi
Universitat de Valencia

Resumen

En este artículo se defiende la necesidad de aplicar los corpus discursivos orales a la didáctica de E/LE y mostrar su rentabilidad como recurso didáctico en los niveles B2 y C1. Tras el análisis de diálogos y conversaciones, empleadas generalmente en los manuales de E/LE, se recoge una muestra de conversaciones reales, extraídas de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*, para destacar las ventajas de su explotación en la didáctica de segundas lenguas.

Palabras clave

Competencia comunicativa, Lengua hablada, Registro, Diálogos coloquiales, Corpus discursivos orales.

Abstract

The present paper supports the need to use oral discursive corpora in Spanish courses and shows the profitability of this didactic resource in B2 and C1 level. After analyzing dialogs and conversations, generally used in Spanish Foreign Language textbooks, we gathered samples, extracted from the *Val.Es.Co.* and *C-ORAL-ROM* corpora, in order to underline the advantages of their use in teaching second languages.

Key words

Communication skills, Spoken language, Register, Colloquial conversations, Oral discursive corpora.

Introducción

El presente estudio se centra en mostrar la rentabilidad y el valor que tienen los corpus discursivos en la didáctica de ELE. La posibilidad de utilizar este instrumento en la clase de español permite a los estudiantes adquirir las competencias comunicativas necesarias para adaptarse y desenvolverse en los diferentes contextos, al igual que los nativos.

Para demostrar su importancia, se ha llevado a cabo un estudio en el que se analiza el grado de contextualización, de realismo y de autenticidad de los discursos orales de los manuales de E/LE para los niveles B2 y C1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (2001) (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) (PCIC). En este estudio se han analizado los géneros discursivos semiformales e informales que aparecen con más frecuencia en los manuales de E/LE seleccionados y se han contrastado con los discursos orales reales de dos corpus.

Los resultados del análisis de los discursos en los manuales han demostrado un alto grado de inverosimilitud de los textos utilizados para las actividades didácticas. La carencia de realismo de estos materiales ha motivado tanto esta investigación y argumentación teórica, como el sucesivo análisis, en el que se examinan conversaciones reales, extraídas de corpus.

Tras el análisis, se presenta un banco de recursos lingüísticos en el que se ofrecen todas las estructuras encontradas en las muestras de los corpus examinados. Con ello, se pretende mostrar la gran variedad de estructuras que se pueden extraer a partir de una conversación real.

Estos son los materiales que se quieren ofrecer al profesor que, de acuerdo con su público de alumnos, con las circunstancias y con el nivel de lengua, los adaptará y realizará una propuesta didáctica.

Quienes aprenden una lengua extranjera, no solo aspiran a alcanzar un buen nivel gramatical y léxico, sino también se proponen entender y poner en práctica lo que han aprendido, todo ello, a través de una comunicación oral apropiada al contexto. En suma, este estudio quiere destacar el provecho de materiales procedentes de corpus discursivos para facilitar que los estudiantes se enfrenten a muestras de intercambios comunicativos reales entre nativos en diferentes contextos.

Marco teórico

En este apartado, en primer lugar se revisa la relación entre pragmática, competencia comunicativa y diseño de materiales didácticos. En segundo lugar, se define la interacción dialógica oral y se expone la rentabilidad de la conversación real como instrumento insustituible en el proceso de aprendizaje de E/LE. Por último, se señalan los corpus orales de los que se dispone actualmente para trabajar las interacciones dialógicas y sus ventajas en la didáctica de segundas lenguas.

1. Pragmática y competencia comunicativa en E/LE

La pragmática atiende al estudio de los significados en uso, en los que se tiene en cuenta el contexto, las circunstancias comunicativas y la adecuación del registro lingüístico a la situación comunicativa. Gracias al enfoque comunicativo, la didáctica de lenguas ha ido trasladando su eje, de una perspectiva únicamente gramatical a la inclusión del componente pragmático. De ahí que hoy en día se haga necesario, a la hora de diseñar materiales de E/LE, contar con los factores contextuales y comunicativos reales que influyen en las elecciones lingüísticas (Verschueren, 1999).

Existe una estrecha relación entre pragmática y enfoque comunicativo de lenguas, puesto que ambas se dirigen al uso adecuado de la lengua en cada contexto, de acuerdo con las necesidades comunicativas de los hablantes (Hymes, 1995 [1971]; Canale, 1983;

Bachman, 1995 [1990]; Escandell, 2004). Así, para que un hablante se considere competente en una lengua ha de ser capaz de adaptar su registro al contexto comunicativo. En este sentido, de acuerdo con Grice (1975) y Sperber y Wilson (1994), la competencia comunicativa se juzga por la adecuación del proceso de ostensión e inferencia, en la que el hablante elige la forma de comunicarse y guía al oyente hacia la interpretación de lo que el hablante quiere decir (Pons 2005: 18-20). En definitiva, la competencia pragmática supone un elemento central en la interacción oral, y por tanto, imprescindible en la enseñanza de lenguas. A pesar de su importancia, no se suele tener en cuenta en la clase de E/LE (Pons, 2005).

La conversación es un tipo de modalidad discursiva que puede realizarse en diversos registros: formal, semiformal y coloquial (Bernárdez, 1982; Briz, 1998). En la definición de *conversación coloquial* convergen numerosos factores pragmáticos como la toma de turno, el número de hablantes que participan, la duración de las intervenciones (Gallardo, 1998), los rasgos sociofuncionales de los hablantes y la relación entre ellos (Briz y Val.Es.Co., 2002).

Para la realización de este estudio se han tomado muestras de corpus de la conversación coloquial. La conversación coloquial, de acuerdo con Briz (1998: 51-52), supone una negociación en la que se argumenta y en la que se aportan datos para llegar a una meta conversacional. A través de la conversación, tanto hablante como oyente llevan a cabo tácticas colaborativas, en la que se tienen en cuenta las normas de conducta y el contexto social para negociar el acuerdo. Los interlocutores utilizan tales estrategias para iniciar la conversación, para rellenar vacíos de habla o para terminar el diálogo. Estas estrategias, según Briz (1998), se pueden clasificar en:

- a. Estrategias sintácticas de construcción, contextuales, fónicas y léxico-semánticas (*así* en lugar de “de este modo”; *tener ganas* en lugar de “desear”);
- b. Estrategias de producción y recepción, como los intensificadores y atenuantes en la interacción (*algo* con difusor del significado; *pero* como justificador);
- c. Estrategias de conexión y argumentación (especialmente marcadores del discurso).

Se incluyen aquí las tácticas interaccionales: robo de turno, solapamientos, pausas entre intervenciones, tonemas con valor expresivo. Estas son, precisamente, las que se han tenido en cuenta para el análisis de las muestras de los corpus seleccionados, y que también se reflejarán en la propuesta de aplicación didáctica.

Se ha observado un importante escollo en la didáctica de segundas lenguas cuando se ha rastreado la presencia de las tácticas conversacionales en los materiales comerciales de E/LE. Como se ha observado en Secchi (2013), las actividades didácticas de una gran parte de manuales de E/LE se desarrollan a partir de diálogos artificiales o con bajo índice de realismo. Asimismo, suelen ser diálogos descontextualizados en los que, por ejemplo, no se especifica el rol de los participantes en la conversación, la relación entre ellos (de mayor o menor familiaridad), la edad, sexo, nivel social, etc. Como sugieren Gomes y Valerio (1994), se deberían elaborar manuales para la enseñanza de E/LE que, en lugar de utilizar pequeñas oraciones o diálogos creados *ad hoc*, ofrecieran actividades didácticas centradas en el uso real de la lengua. En definitiva, se debería facilitar a los estudiantes materiales que les permita familiarizarse con la pragmática y con muestras reales contextualizadas. De ahí que en este artículo proponamos el recurso a muestras de conversaciones coloquiales, por ser las que representan la modalidad discursiva más empleada en la comunicación humana y las que se asimilan de manera más natural (Briz, 1998).

2. Ventajas y posibilidades de la explotación de corpus de conversaciones reales en el aula de E/LE

Un corpus lingüístico es un conjunto de datos –orales, escritos o ambos– sistematizados según determinados criterios que representan, o bien la totalidad de los usos lingüísticos, o

bien de algunos ámbitos (Sánchez, 1995: 8). La lingüística de corpus, de acuerdo con Briz (2005), tiene como objetivo analizar la lengua desde un punto de vista real, eso es, aprovechando muestras de la lengua real. El trabajo con corpus discursivos supone un fabuloso medio para obtener muestras naturales y eficaces que permiten analizar lingüísticamente la lengua de forma inductiva, a la vez que enfrenta al aprendiz de E/LE, con manifestaciones cotidianas de los usuarios nativos del español.¹

La bibliografía especializada relacionada con la enseñanza de lenguas extranjeras (Gómez y Valerio, 1994; Jacobi, 2002; Briz, 2005; Pons, 2005; Albelda y Fernández, 2006; Campillo, 2007; Guitart, 2007; Albelda, 2008, 2011; Véliz, 2008; Alonso, 2009; Aijmer, 2009) apoya cada vez más el empleo de los corpus discursivos, puesto que representan una herramienta muy valiosa tanto para la investigación como para la realización de materiales didácticos y su aplicación al aula.

Los corpus discursivos en la didáctica de segundas lenguas posibilitan un proceso de aprendizaje de la expresión oral más flexible y variado, y que enriquecen el aprendizaje, al complementar la enseñanza del modelo de discurso escrito (hasta ahora el más frecuente) con muestras orales de habla cotidianas en las que los interlocutores no planifican sus mensajes, sino que los construyen sobre la marcha. De acuerdo con Albelda y Briz (2010), una de las ventajas de trabajar con corpus orales reales es la oportunidad que se ofrece a los estudiantes de trabajar con muestras de habla contextualizadas en las que es sencillo relacionar el tipo de lengua empleado con las características de los usuarios que las manejan (sexo, edad, relación que los une, etc.).

Asimismo, los corpus reales permiten sustituir los fragmentos creados *ad hoc*, habitualmente encontrados en los manuales de E/LE. También permiten el aprendizaje indirecto del componente pragmático, eso es, analizar cómo los nativos eligen los registros de habla (formal, semiformal, coloquial) en función del contexto en el que se lleva a cabo la conversación (Briz, 1998). Otra de sus ventajas es que los estudiantes pueden practicar y mejorar su acción dialógica (Freire, 1970) a través del análisis del componente prosódico, eso es, de la entonación, y de los hábitos comunicativos, como por ejemplo, los mecanismos que se utilizan para robar y ceder el turno, reformular lo dicho, abrir y cerrar una conversación, despedirse, etc.

Atendiendo más específicamente al papel de la prosodia en la conversación, es importante hacer notar que según sus variaciones (melodía, tonemas, tipo de pausas, alargamientos, intensidad, etc.), el sentido del mensaje puede variar respecto a lo codificado lingüísticamente. Por ejemplo, analizando desde un punto de vista prosódico un mismo mensaje, con una entonación de alegría, de enfado o sorpresa, se puede mostrar que lo que se transmite y lo que se interpreta no es, en absoluto, lo mismo. Aprender a descodificar los diferentes significados de la entonación, significa por un lado, interpretar y comprender los mensajes de forma adecuada y, por otro lado, saber reproducir los patrones entonativos, significa transmitir lo que realmente se quiere comunicar (Hidalgo, 2001). Como se define en el *PCIC* (2006: 38), el dominio de la lengua implica también reconocer y producir enunciados que funcionen también desde el punto de vista pragmático, eso es, el análisis de las situaciones comunicativas, del registro, del estilo y las variedades de la lengua, entre otras.

Por lo tanto, de acuerdo con Cordulino da Silva (2010) y Albelda (2011) mediante el recurso didáctico de corpus discursivos, se ofrece a los alumnos la posibilidad de aprender una lengua real, no solamente a través del estudio de la gramática, la sintáctica y el léxico, sino también de los patrones fónicos, prosódicos y socioculturales; todo ello de forma inductiva y, por tanto, más eficaz didácticamente.

¹ Para un elenco de corpus discursivos del español que podrían emplearse en la didáctica de E/LE, véase Briz y Albelda (2010).

Son muchas más las ventajas del empleo de corpus discursivos reales en E/LE, que no se detallarán aquí por cuestiones de espacio (véase para ello Albelda, 2011). El presente estudio se centra en el uso de corpus discursivos orales espontáneos. Para el estudio contrastivo entre los usos discursivos de los manuales de E/LE y la realidad conversacional de los hablantes, se han tomado dos de los corpus más reconocidos en la pragmática del español: *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo *Val.Es.Co.*, 2002) y *C-ORAL-ROM* (Cresti y Moneglia, 2005).

Metodología

Se presentan, en primer lugar, los criterios que se han tenido en cuenta para la elección de los niveles de lengua a los que se dirige este análisis. En segundo lugar, se presentan los manuales analizados, los criterios de selección de los discursos analizados, así como los parámetros de análisis. En tercer lugar, se explica la elección de los corpus discursivos tomados.

1. Selección y recogida de manuales de E/LE para el análisis de la presencia de conversaciones coloquiales en las unidades didácticas de los niveles B2 y C1.

Se han seleccionado una serie de manuales para analizar sus muestras discursivas y observar la idoneidad en cuanto a su realismo y verosimilitud. Tales textos se contrastarán, posteriormente con muestras de interacciones reales extraídas de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*.

El análisis se ha concentrado en los niveles B2 y C1 del *MCER*, puesto que, como afirman Albelda y Fernández (2006), a partir del B2 los estudiantes han adquirido los suficientes conocimientos lingüísticos para poder trabajar con este tipo de herramienta, eso es, los corpus discursivos orales. Se ha realizado un estudio de los manuales cualitativo y cuantitativo en el que se examina el grado de realismo, autenticidad y verosimilitud de sus discursos orales.

Se ha optado por manuales publicados entre los años 2007 y 2011 porque sus contenidos se adaptan al *MCER* y, en muchos de los casos, siguen los criterios del *PCIC*. Se han elegido manuales estructurados según el enfoque comunicativo, nociofuncional o por tareas, porque en ellos se tiene en cuenta de la interacción como un componente insustituible para que los estudiantes aprendan una lengua real. Otro criterio importante ha sido seleccionar manuales que incluyan CDs de audio, en los que se presenta el material auditivo.

Se han elegido, como muestra significativa, seis manuales, buscando así una representación variada y equilibrada de diversos métodos de enseñanza. Tres de ellos son de nivel B2: *Abanico* (nueva edición), *Pasaporte Nivel 4* y *Protagonistas*; y tres de nivel C1: *En acción 4*, *Nuevo Prisma* y *Sueña 4* (nueva edición).

El siguiente paso ha sido seleccionar los textos y discursos para el análisis, según el carácter dialógico, dejando al margen los discursos monológicos. Se han tenido en cuenta también, los cómics y las viñetas, porque se consideran discursos escritos para ser leídos. En ninguno de los casos analizados se han encontrado muestras de transcripciones o transliteraciones de lengua real.²

En definitiva, se han analizado ordenada y rigurosamente todas las interacciones de seis manuales, que suman un total de 122 muestras que responden a los siguientes géneros: conversaciones dialógicas, conversaciones telefónicas, conversaciones orales a modo de

² Se entiende por transliteración el método de plasmación de la oralidad de forma únicamente ortográfica. La transcripciones el sistema que refleja lo oral y en el que los signos tipográficos y fonéticos se combinan con los signos ortográficos para obtener una representación de los datos que sea lo más semejante posible a la realidad.

teatro, cómics (dibujos con imágenes), entrevistas, viñetas y cómics que simulan una conversación real.

Tras la recopilación de las muestras se ha realizado su análisis para lo cual se ha diseñado una ficha en la que se ha establecido una serie de parámetros, resultantes del contraste entre las interacciones orales de los seis manuales y de los dos corpus discursivos elegidos. A través de los parámetros que se han elegido y aplicado, indistintamente, a todas las muestras, se analizará el grado de contextualización, de realismo y de autenticidad que hay en los discursos orales de los manuales, que se incluirán en una ficha. Los parámetros incluidos en la ficha son:

1. El discurso ¿es auténtico³ (A), ¿es realista⁴ (B)? o ¿es de laboratorio (C)?
2. Los rasgos conversacionales de los hablantes y de la situación comunicativa ¿están explícitamente marcados (D)?, ¿se desprenden o se deducen fácilmente por el contexto (E)?
3. La falta de información contextual ¿eliminaría datos significativos que permitirían al estudiante reconocer el contexto (F)?
4. ¿Aparecen autocorrecciones debidas a la ausencia de planificación (G)? Por ejemplo: *el sábado que viene, bueno... no, el domingo.*
5. ¿Aparecen reformulaciones (H)?
6. ¿Aparecen onomatopeyas (I)?
7. ¿Se introducen marcas de entonación para que se entienda el mensaje (J)? Por ejemplo: alegría, enfado, ironía, etc.
8. ¿Aparecen elementos que indican cómo se produce la toma de turno (K), el robo de turno (L), la interrupción (M) o el solapamiento (N)?
9. ¿Hay intervenciones en las que las personas participan con intervenciones colaborativas (O)?
10. El orden de palabras ¿sigue una sintaxis canónica (P) o recogen una formulación del discurso “sobre la marcha” (Q)? ¿Se asemeja eso a lo que sería un discurso real (R)? o ¿siguen el orden de palabras SVO –sujeto, verbo, objeto– y una estructura ordenada (S)?
11. En los elementos léxicos de carácter coloquial, ¿se marca de alguna manera su registro (T)? (*tomar el pelo, cortarse, ¡qué morro!*, etc.)
12. Cuando aparecen modismos, ¿hay alguna señal que marque que lo son (U)?

A continuación, se puede ver el modelo de ficha de análisis, con la codificación alfabética de los parámetros utilizados:

Unidad	Página	Género discursivo analizado	Parámetros analizados																			
			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T

Figura 1. Ficha de análisis

La *Figura 1* representa el modelo de ficha con los 21 parámetros que han sido analizados en cada manual. De ellos, se distinguen aquellos cuya respuesta es positiva (*a favor*) o negativa (*en contra*). Con la expresión *a favor* se entiende un elemento que contribuye a considerar el texto como realista y verosímil. Por el contrario, con la expresión *en contra* se entiende un elemento más artificial, que se aleja de la verosimilitud conversacional. En los gráficos presentados en el apartado 4.3 se marcarán en azul los *ítems a favor* y en rojo los *ítems en contra*.

Los seis manuales seleccionados son:

³ Auténtico: si se explica la fuente de la que se ha extraído.

⁴ Realista: que no es un material auténtico pero que contiene las características suficientes que permitirían definirlo como tal.

1. *Abanico* (nueva edición), nivel B2
2. *Protagonistas*, nivel B2.
3. *Pasaporte*, nivel B2.
4. *En acción 4*, nivel C1.
5. *Sueña 4* (nueva edición), nivel C1.
6. *Nuevo Prisma*, nivel C1.

Veamos, a continuación, los corpus discursivos orales seleccionados, el corpus *Val.Es.Co.* y el *C-ORAL-ROM*. Ambos corpus recogen abundantes y amplias muestras de conversaciones reales en situaciones comunicativas muy variadas. El *C-ORAL-ROM*, además, presenta una gran variedad de géneros discursivos, más allá de las conversaciones coloquiales y familiares. En el corpus *Val.Es.Co.*, se utiliza un sistema de transcripción con la sincronización de los audios, mientras que en el *C-ORAL-ROM* se utiliza el sistema transliteración ortográfica con anotación morfológica y se incluye la sincronización de los audios.

El recurso a dos corpus, centrado especialmente en conversaciones coloquiales reales, permite contrastar la misma tipología discursiva en manuales y corpus, por lo que se pueden alcanzar conclusiones más significativas. Cabe señalar que los corpus han sido seleccionados en función de los siguientes requisitos:

- Presentan el mismo género discursivo analizado en los manuales.
- Contienen interacciones de la misma variante lingüística peninsular.
- Disponen de las transcripciones o transliteraciones.
- Son accesibles a cualquier usuario (acceso libreo o comercial, pero en ambos casos, publicados).

El *C-ORAL-ROM* representa el *Corpus Oral de Lenguas Románicas*. Se caracteriza por ser un corpus multilingüe de habla espontánea de cuatro lenguas romances: español, portugués, francés e italiano. Consta de aproximadamente 1.200.000 palabras (300.000 palabras por cada lengua) repartidas en 772 textos resultantes de 120 horas de grabación (30 horas en lengua española) y contiene géneros discursivos tanto formales (sesiones políticas, conferencias, homilías), como informales (en ámbito familiar o privado y en ámbito público). Cada transcripción hace referencia a una grabación llevada a cabo con el sistema *WinPitch* (programa creado por WinPitch France), una herramienta informática que permite el alineamiento de la transcripción con el sonido.

Los textos presentes en el corpus incluyen información esencial acerca de las características sociolingüísticas de los participantes (como por ejemplo, edad, sexo, nivel social), el rol que ocupa el participante en la conversación y el contexto situacional (lugar, fecha y duración) además del tema tratado en la conversación (Briz, 1998). Otro elemento que caracteriza este corpus es el tipo de transcripción de la grabación, estructurada visualmente a modo de *chat*.

El segundo corpus que se ha empleado es el *Val.Es.Co.* (2002). Como expresa su propio acrónimo, el nombre *Val.Es.Co.* significa *Valencia Español Coloquial*. A diferencia del *C-ORAL-ROM*, el corpus *Val.Es.Co.* (Briz y Grupo *Val.Es.Co.*, 2002) recoge conversaciones coloquiales grabadas en la Comunidad Valenciana en la década entre 1989 y 2000. Es uno de los primeros corpus en el que se recoge una parte de las transcripciones de las 341 grabaciones de conversaciones coloquiales espontáneas en situaciones comunicativas reales, de las que 6,5 horas (100.000 palabras) se encuentran transcritas y publicadas en papel y las otras 250.000 están transcritas y alineadas con el sonido, disponibles en la página del grupo *Val.Es.Co.*⁵. Para la transcripción de las grabaciones se ha

⁵ Corpus Val.Es.Co 2.0. Disponible en <http://www.valesco.es>

utilizado un sistema de transcripción creado *ad hoc* (véase *Anexo D*). Asimismo, además cada conversación va acompañada de una ficha técnica en la que aparecen, entre otros, datos como la edad, el sexo, el lugar de la grabación, la situación, la temática y los rasgos sociolingüísticos de los participantes (Briz y grupo *Val.Es.Co.*, 2002).

Análisis y resultados

Veamos los resultados del análisis contrastivo de los elementos analizados en los manuales de E/LE y en los corpus discursivos orales.

1. Resultados en los manuales de B2

En el manual *Abanico* (nueva edición, B2), el total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 129. El total de los ítems a favor han sido 90 y, el total de los ítems en contra han sido 39. En el gráfico 2 ha sido analizado el manual *Pasaporte* - Nivel B2. El total de las muestras analizadas han sido 13 y el total de los ítems analizados 95. El total de los ítems a favor han sido 60 y, el total de los ítems en contra han sido 35. En el gráfico 3 ha sido analizado el manual *Protagonista* - Nivel B2. El total de las muestras analizadas han sido 31 y el total de los ítems analizados 189. El total de los ítems a favor han sido 114 y, el total de los ítems en contra han sido 75.

2. Resultados en los manuales de C1:

En el gráfico 4 ha sido analizado el manual *En acción 4* - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 118. El total de los ítems a favor han sido 86 y, el total de los ítems en contra han sido 32.

En el gráfico 5 ha sido analizado el manual *Sueña 4* (nueva edición) - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 30 y el total de los ítems analizados 208. El total de los ítems a favor han sido 140 y, el total de los ítems en contra han sido 68. En el gráfico 6 ha sido analizado el manual *Nuevo Prisma* - Nivel C1. El total de las muestras analizadas han sido 16 y el total de los ítems analizados 133. El total de los ítems a favor han sido 105 y, el total de los ítems en contra han sido 28.

3. Comparación de los resultados y conclusiones del análisis

El contraste entre manuales se presenta en los siguientes gráficos: tres en los que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales B2, y tres en el que aparecen los datos porcentuales del total de los ítems a favor y en contra por cada uno de los manuales C1.

El análisis y la presentación de los datos, recogidos en los gráficos, dan cuenta de las características de verosimilitud y realismo de los textos analizados en los manuales, a través de la óptica de los corpus discursivos, los cuales son como almacenes de grabaciones de la lengua real hablada por nativos. Tales datos se han expresado a partir de porcentajes para que se observe la frecuencia de tales rasgos en los textos analizados. A partir de estos datos se ofrece un banco de recursos lingüísticos, extraído de dos muestras de corpus discursivos, con los que se pretende mostrar la gran variedad de estructuras lingüísticas, léxicas, morfológicas y sintácticas explotables, a partir de una conversación real, para su aplicación en el aula de E/LE.

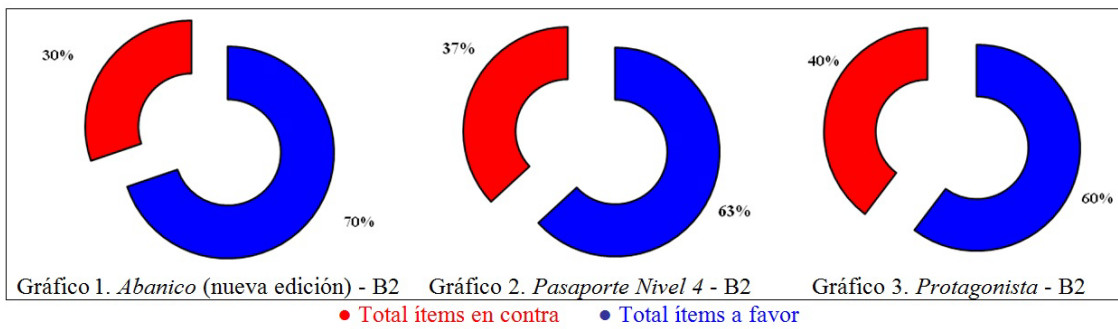


Figura 2. Gráficos contrastivos de los manuales B2

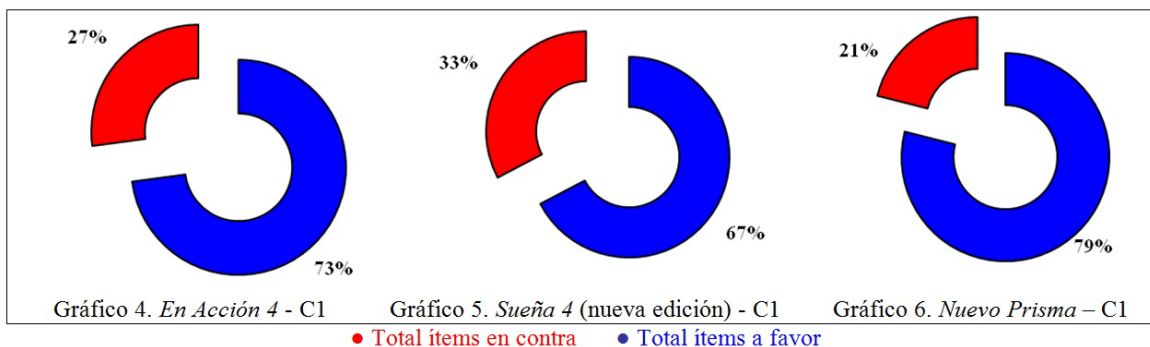


Figura 3. Gráficos contrastivos de los manuales C1

4. Análisis de la presencia del género conversación coloquiales en manuales de E/LE

En lo que sigue se detallan los resultados de los parámetros analizados para los tres manuales B2: los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones) nunca aparecen más de tres veces en la totalidad de las muestras analizadas y también es escasa la presencia de los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamientos), sobre todo en el manual *Protagonista*. Sin embargo, en comparación con los corpus, estos cinco elementos (G, H, L, M, N), son una constante en las interacciones entre nativos. De hecho, se puede observar que el habla coloquial se caracteriza por ser rápida y espontánea, y los solapamientos, interrupciones y reformulaciones son un elemento recurrente.

Asimismo es oportuno observar los resultados de los parámetros en contra, C (discursos de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (estructura ordenada de las palabras y del SVO –sujeto, verbo, objeto–). En casi la totalidad de las muestras, los intercambios se alejan de la realidad discursiva porque presentan una estructura ordenada artificial, eso es, construida *ab hoc*, donde la construcción sintáctica es más parecida al discurso escrito que al oral. Estos resultados se pueden ver en los gráficos contrastivos (Figura 2) donde se clasifican los tres manuales B2 por orden de autenticidad de las muestras ofrecidas en las actividades didácticas.

Comparando los gráficos de los manuales B2, podemos notar que en *Abanico* el porcentaje de los ítems en contra es el más bajo (Gráfico 1, Figura 2), en comparación con *Protagonista* y *Pasaporte* (Gráficos 2 y 3, Figura 2). Las interacciones orales ofrecidas son más reales y verosímiles ya que incluyen elementos como las autocorrecciones, intervenciones colaborativas y también algunas onomatopeyas, por tanto se acercan más a la realidad comunicativa.

Por su parte, el manual *Pasaporte* es el segundo, por orden de autenticidad de las muestras orales ofrecidas, de los tres manuales B2 analizados. Una vez más, los gráficos contrastivos (Gráfico 2, Figura 2) destacan los ítems a favor con un 63% y los ítems en contra con un 37%. Aunque sí aparecen elementos típicos de la oralidad, como las onomatopeyas, reformulaciones, autocorrecciones e intervenciones colaborativas, se destaca

la casi ausencia de informaciones que permitan identificar el contexto. Consecuentemente, la no explicitación del contexto puede llevar a los alumnos a una descodificación más complicada, o equivocada, del mensaje.

Por último, se puede afirmar que el manual *Protagonistas*, es el que menos ofrece muestras de comunicación espontánea y semiformal. Como reflejado en el gráfico (*Gráfico 3, Figura 2*), los ítems en contra constituyen el 40 %, de la totalidad de los ítems recopilados para este manual. Al igual que en el manual *Pasaporte*, no se explicita el contexto de los intercambios comunicativos, algo que puede representar para los alumnos una dificultad tanto de comprensión como de interpretación.

Como para los manuales B2, los de C1 apenas ofrecen muestras de discursos orales reales y espontáneos. Tras el análisis, se puede afirmar que los parámetros G y H (autocorrecciones y reformulaciones), son casi ausentes, aunque su frecuencia es más elevada que en los manuales B2 analizados. Por ejemplo *Nuevo Prisma* incluye cinco muestras en las que aparecen autocorrecciones mientras que *En acción 4* solo incluye dos muestras.

Si se comparan los parámetros L (robo de turno), M (interrupción) y N (solapamiento) de los manuales C1 con los de B2, se puede notar que los de los manuales C1 son más numerosos, eso significa que las muestras se acercan más al grado de realismo de la comunicación entre nativos. Además, a pesar de que en los manuales *Sueña 4* y *Nuevo Prisma* las muestras estén construidas *ad hoc*, aparecen con bastante frecuencia algunos elementos típicos de la oralidad, robo de turno, interrupciones, solapamientos, entre otras. Por el contrario en el manual *En acción 4* estos elementos son casi ausentes. También es importante observar que tras el análisis de los ítems en contra, C (discurso de laboratorio), P (sintaxis canónica) y S (estructura ordenada de las palabras y del SVO – sujeto, verbo, objeto–) los resultados evidencian una mayor presencia de diálogos creados *ad hoc*.

Los datos obtenidos, tras el análisis de las muestras, permiten clasificar los manuales C1 por orden de autenticidad. Mientras que en *Nuevo Prisma* el porcentaje de ítems en contra es el más bajo, con un 21% (*Gráfico 6, Figura 3*), el de *Sueña 4* es de 27% (*Gráfico 5, Figura 3*) y el de *En acción 4* un 33% (*Gráfico 4, Figura 3*), por lo tanto, el que menos ofrece muestras de comunicación espontánea es el manual *Sueña 4*. Como muestran los resultados para los parámetros P y S (sintaxis y orden de las palabras), en estos últimos dos manuales las muestras son artificiales, eso es, *ad hoc*, por lo que su grado de verosimilitud se aleja de la realidad comunicativa.

A pesar de ello, si se comparan los manuales de nivel C1 con los de B2, los primeros dan mayor importancia a algunos elementos característicos de la oralidad y también proporcionan a los estudiantes informaciones sobre el contexto comunicativo.

Del mismo modo, los parámetros Q (formulación del discurso “sobre la marcha”) y R (semejanza al discurso real) aparecen con bastante frecuencia y, en muchas de las muestras analizadas, se encuentran elementos característicos del discurso no planificado. Tras el análisis de los ítems a favor y en contra es posible afirmar que, a pesar de que los manuales C1 estén caracterizados por la presencia de muestras artificiales, también hay que señalar que en la construcción de las mismas, aparecen algunos rasgos típicos de la oralidad.

Gracias a los resultados presentados en los gráficos contrastivos (*Figura 3*) se puede observar que el porcentaje de los ítems en contra en los manuales C1 es inferior a los de B2. Por tanto es posible afirmar que en los manuales C1 analizados, las muestras ofrecidas son más auténticas de las que aparecen en los B2, y se acercan más a la realidad comunicativa.

Tras el análisis de los resultados, se presenta, en lo que sigue, un banco de recursos lingüísticos que muestra todas las estructuras lingüísticas, léxicas, morfológicas y sintácticas, que se pueden extraer a partir de un corpus. Esto es el material que se quiere ofrecer al profesor, para que él, posteriormente, de acuerdo con su público de alumnos, con las circunstancias y con el nivel de lengua, lo adapte y elabore una propuesta didáctica.

5. Presentación de las muestras y análisis de los recursos lingüísticos explotables.

Para el análisis y la creación del banco de recursos lingüísticos se han seleccionado dos muestras extraídas una del *corpus Val.Es.Co.* y otra del *corpus C-ORAL-ROM*, en concreto: una conversación grabada en el metro y una conversación en una casa particular. El contenido de las dos secuencias analizadas se puede explotar, siguiendo las directrices del *MCER* y del *PCIC*, para los niveles B2 y C1.

El objetivo fundamental del empleo de secuencias de corpus en E/LE será la mejora de la competencia comunicativa y, con ello, de las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir), de manera que se pueda desarrollar un aprendizaje holístico en el estudiante.

Las dos muestras incluidas en este apartado, pertenecen al registro coloquial y ofrecen al profesor un abanico de posibilidades de explotación que el profesor puede aprovechar en el diseño de materiales para la didáctica de E/LE.

A continuación, se incluye una breve descripción de las dos muestras explotadas: una transliteración completa del corpus *C-ORAL-ROM* (*Muestra 1*) y un fragmento de una transcripción del corpus *Val.Es.Co.* (*Muestra 2*).

Muestra 1

Transliteración completa. Cinta 004 - CCON004A.ASC del 20-01-01. Corpus C-ORAL-ROM. Marco de interacción: conversación grabada en el metro (Madrid).

Características de los participantes:

1. Varón, 22 años <H1>.
2. Varón, 40 años <H2>.
3. Varón, 40 años <H3>.

<texto>

- 1 <H1> Ahora nos vamos a bajar en Sol.
- 2 <H2> Bueno, pues <ininteligible>.
- 3 <H1> ¿Un cigarrillo, Poli?
- 4 <H2> Mira los que tengo.
- 5 <H3> Gran Vía.
- 6 <H1> Sol. Me mola a mí el domingo ver Sol, tío. Ver el sol en <vacilación> la Puerta el sol, tío.
- 7 <H2> entonces, lo hacemos cuando...
- 8 <H1> el día 31... el día 31 va a hacer 20 días que yo estuve... que no he salido del cuartel.
- 9 <H3> Yo llevo un mes <ininteligible>.
- 10 <H2> ¿No sales pa<(r)><(a)> nada?
- 11 <H3> Sí, hombre meti<(d)>o <ininteligible>
- 12 <H1> Que ya con el tiempo te haces, tío. Ya... No me hubiera importa<(d)>o quedarme hoy tampoco, ¿eh? Pero si estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!
- 13 <H2> Pues yo cuando me querían meter los cuatro días, mira... Digo, me los mete o me los va a meter <ininteligible> pero va a ser en la reve. <ininteligible> Es que me hubiera enre<(d)>a<(d)>o..
- 14 <H1> No sé. Yo... he visto primero <ininteligible> que venía pa<(r)><(a)> acá, el otro pa<(r)><(a)> allá... y dice: "Me has contestan<(d)>o", no sé, que, no sé, cuántos.

</texto>

Muestra 2

Transcripción. Se presenta aquí un fragmento de la muestra seleccionada: conversación [ML.84.A.1]. Primavera del 1994. Puede verse el fragmento completo en *Corpus Val.Es.Co.* (2002: 68).

Tipo de discurso: conversación.

Tiempo de la grabación: 10 minutos.

Técnica de grabación: grabación secreta; observador participante.

Propósito o tenor funcional predominante: interpersonal.

Nivel de estudio: medio.

Marco de interacción: casa particular en Bétera (Valencia).

Participante: 4

Características de los participantes:

1. A varón ≤25
2. B mujer ≤25
3. C mujer ≤25
4. D mujer ≤25

Participante activos: A y B

Participante pasivos: C y D

- 1 D: ¡uy!
- 2 A: hola Mercedes §
- 3 D: § ¿se puede?
- 4 A: sí sí/ pasa pasa
- 5 D: ¿qué pasa?
- 6 A: no/ nada/ charrábamos/ y eso
- 7 D: ¿me voy o me quedo? ¿qué hago? (RISAS)
- 8 A: no/ no te preocupes
- 9 C: [bueno ¿qué?]
- 10 A: [y eso] no sé /// (TOSES)
- 11 C: lo puede saber ¿no?
- 12 A: sí/ claro // total↑
- 13 D: bueno↓□pues contarme [porque estoy pez]
- 14 A: [no es-] // no es ningún secreto de estado//
que no lo sé-/ que- ¿dón- dónde está Blanca?
- 16 D: no sé ↓□iba por ahí abajo↓ estaba preparando la comida y eso
- 17 A: pero/ ¿tiene que ser ahora?
- 18 C: ¿el qué? ¿hablar con ella?
- 19 A: Sí
- 20 C: pues tío↓□cuanto antes/ no vas a estar todo el día esperando
- 21 A: pero es que/ ELLA NO TIENE LA CULPA/ [entonces=]
- 22 C: [pero aunque]
- 23 A: = tampoco voy a meter a ella dentro de todo esto§
- 24 C: §vale↓□pero
- 25 aunque no tenga la culpa le INCUMBE /// a ver si lo entiendes↓
- 26 ANDRÉS/VALE↓□ELLA NO TIENE LA CULPA§
- 27 A: §SÍ/ YA LO SÉ/
- 28 ELLA ES MI PAREJA/ Y/ TIENE QUE COMPARTIRLO TODO CONMIGO/ si yo tengo problemas/ tengo que compartirlos con
- 29 ella↑/ etcétera etcétera etcétera §
- 30 C: § tío ¿sabes qué me parece↑?
- 31 que estás actuando como un absoluto egoísta §
- 32 D: bueno↓□un momento

- 33 ¿me lo podéis explicar?/ es que no me estoy enterando
 34 A: es que no/ no tiene explicación/ no es/ es // simplemente/ no/
 35 o sea §?:
 36 § problemillas§
 37 A: § mira/ yo/ siempre he pensado que nunca
 38 había– que noo estoy todavía preparado/ me da la impresión

De acuerdo con el trabajo realizado en Secchi (2013) se ha obtenido, a partir del análisis de las muestras, un banco de recursos lingüísticos y de los fenómenos más representativos que se pueden explotar en E/LE a partir de una conversación. Destacamos abajo los más representativos:

1. Fenómenos fonéticos

- 1.1. Diversos valores de la entonación
 Pedir confirmación: *¿sí?; ¿vale?; ¿no?*
- 1.2. Fenómenos de fonética sintáctica: *acá; allá; QUÈÈ'S-que.*
- 1.3. Valores de los alargamientos vocálico y consonántico: *noo; pero; dee; NOO.*

2. Fenómenos morfosintácticos

- 2.1. Replanificación constante del discurso
 Reinicios.
- 2.2. Topicalización
 Énfasis: *es que; eso es lo que.*
- 2.3. Empleo (redundante) y funcionalidad de pronombres personales tónicos
A mí me; a mí me parece.
- 2.4. Usos y valores de los diversos marcadores discursivos
 - 2.4.1. Metadirscursivos: *bueno; vale.*
 - 2.4.2. Conclusivos de turno coloquiales: *y eso; y ya está.*
 - 2.4.3. Comentadores: *pues bien; pues.*
 - 2.4.4. Conectores consecutivos: *pues; o sea; entonces.*
 - 2.4.5. Iniciadores de intervención para robar el turno de habla: *pero; o sea; sabes; pues; entonces.*
- 2.5. Valores de algunas construcciones sintácticas
 - 2.5.1. Intervenciones iniciadas con *que* subordinado: *Que ya con el tiempo; Que digo que; Que me voy; Que no lo se; Que estás actuando como; Que el problema soy yo; QUE HAGAS.*
 - 2.5.2. Otros usos de *que*: *ves que.*
- 2.6. Estructuras de intensificación: *que me voy, que me voy; muy bueno, muy bueno; bueno, bueno, fantástico, fantástico; muy bien, muy bien.*
 - 2.6.1. Atenuación: *quemadillo.*
 - 2.6.2. Enumeración: *he visto primero.*
 - 2.6.3. Apodo: *nano.*
 - 2.6.4. Justificaciones: *estaba yo quemadillo ¡tanta guardia!.*
- 2.7. Formación de palabras
 - 2.7.1. Diminutivos y sus valores: -ita, -ito, -illo: *quemadillo; horita; cosita; cigarrito.*
- 2.8. Imperativos gramaticalizados sensoriales y conceptuales: *mira.*

3. Fenómenos léxico-semánticos

- 3.1.1. Expresiones fijas y usos metafóricos: *¿Te han dado mucho la lata?; ¿No te han dado la lata?; no pasa nada; ¿qué pasa?*

- 3.1.2. Locuciones fraseológicas, combinaciones frecuentes y otras colocaciones: *dar un paso más*; *YO ME HE QUEDADO FLIPADA*; *la voy a poner en alto*; *No tengo tiempo* –no tener tiempo–; *no tener las cosas claras*; *no tengo la culpa* –no tener la culpa–.

4. Fenómenos reguladores de la conducta interaccional

- 4.1.1. Preguntas retóricas y sus valores en la conversación: *¿qué quieres que haga?*
 4.1.2. Autointerrupciones en la narración para apelar a un interlocutor específico.
 4.1.3. Robo de turno, solapamientos o superposición y silencio entre intervenciones:
 4.1.3.1. Robo de turno.
 4.1.3.2. Solapamientos o superposición.
 4.1.3.3. Silencios.
 4.1.4. Turnos colaborativos de refuerzo.
 4.1.5. Justificaciones: *tanta guardia*; *un poco plasta algunas veces*.
 4.1.6. Orgullo y autoafirmación: *ya decía yo*; *Yo voy a seguir con mi crónica*.
 4.1.7. Vacilaciones.
 4.1.8. Interjecciones: *¡bah!*; *¿eh?*; *ah*; *ay*; *¡ah!*; *¡ah!*; *eh..*; *¡ye!*; *¡uy!*; *¡buf!*

Estos fenómenos son el resultado del análisis de las dos muestras incluidas en este estudio y son un ejemplo de los múltiples fenómenos que se pueden explotar a partir de un fragmento de conversación extraída de un corpus. Puesto que los corpus discursivos orales ofrecen un abanico de muestras reales y, consecuentemente, de fenómenos que se pueden analizar, se defiende la necesidad de incluirlos en la didáctica de E/LE.

Conclusiones

En este trabajo se han destacado, gracias al análisis de los textos y discursos supuestamente orales, las carencias de los manuales de E/LE en los niveles B2 y C1. A partir de la revisión de la bibliografía y de la comparación entre manuales y un corpus de control –tomado de los corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*– se ha querido demostrar, a través de los resultados de las fichas de análisis y de los gráficos, cómo los materiales que se ofrecen en los manuales analizados, no constituyen muestras reales sino modelos artificiales creados *ad hoc* que no reflejan la realidad conversacional de los nativos.

Estudiar una lengua a partir de muestras de corpus reales, facilita al estudiante no solo el proceso de aprendizaje de las dinámicas pragmáticas, socioculturales y dialógicas contextualizadas, sino también poder aplicar lo aprendido en función del registro y del contexto. Es por ello que se han señalado las necesidades de incluir, en el aula de E/LE y en el diseño de los materiales didácticos, una herramienta tan valiosa como los corpus discursivos orales para un aprendizaje real de la lengua.

En la última fase de este trabajo se ha querido presentar un banco de los fenómenos lingüísticos más representativos de dos muestras discursivas reales, extraídas del corpus *Val.Es.Co.* y *C-ORAL-ROM*. Con ello, se pretende mostrar la gran variedad de estructuras que se pueden explotar tras el análisis de una muestra de un corpus discursivo real.

En definitiva, se quiere ofrecer un banco de ideas de los recursos lingüísticos explotables, como primer paso para que, a partir de ello, el profesor elija los elementos que quiere trabajar, los adapte teniendo en cuenta el *PCIC*, y diseñe los materiales didácticos de acuerdo con su público y con el nivel de lengua.

Gracias a ello el estudiante aprende, y practica, las dinámicas conversacionales de la lengua real que le permite desenvolverse en los contextos comunicativos al igual que los nativos.

Bibliografía

- AIJMER, K., 2009, *Corpora and Language Teaching*, Ámsterdam, John Benjamins.
- ALBELDA, M. y FERNÁNDEZ COLOMER, M. J., “La enseñanza de los registros en ELE. Una aplicación al español coloquial”, en *Marcoele*, 3, 2006, disponible en <<http://marcoele.com/la-ensenanza-de-los-registros-linguisticos-en-ele-una-aplicacion-a-la-conversacion-coloquial/>> [15/05/2014].
- ALBELDA, M., 2008, *La enseñanza de la conversación coloquial*, Madrid, Arco Libros.
- , 2011, “Rentabilidad de los corpus discursivos en la didáctica de lenguas extranjeras” en J. Santiago Guervós *et alii*, *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 83-97.
- ALBELDA, M. y BRIZ, A., 2010, “Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales”, en Aleza Izquierdo, M. y Enguita Utrilla, J. M. (coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*, Valencia, Universitat de València, disponible en <<http://www.uv.es/aleza>> [21/05/2014].
- ALONSO, E., 2009, “Aplicaciones de corpus lingüísticos en el diseño de materiales de enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE)”, *Interlingüística*, 18, pp. 80-90.
- BACHMAN, L., 1995 [1990], “Habilidad lingüística comunicativa” en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp.105-127.
- BERNÁRDEZ, E., 1982, *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa-Calpe.
- BLANCO, B., FERNÁNDEZ, M. C. y TORRENS, M. J., 2007, *Sueña 4 nueva edición*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, Grupo Anaya.
- BRIZ, A., 1998, *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*, Barcelona, Ariel.
- , 2005, “Los corpus del español hablado: presentación”, Anejo de la Revista *Oralia*, 8, pp. 7-12.
- BRIZ, A. y Grupo Val.Es.Co., 2002, *Corpus de conversaciones coloquiales*, Madrid, Arco Libros.
- BUENDÍA, M. y EZQUERRA, R., 2011, *Protagonistas*, Libro del alumno, Nivel B2, Madrid, SM.
- CABEDO, A. y PONS, S. (eds.), *Corpus Val.Es.Co 2.0*, disponible en <<http://www.valesco.es>> [21/04/2014].
- CAMPILLOS, L., “Adaptación del corpus C-ORAL-ROM a la enseñanza de español para extranjeros”, en *RedEle*, 7, 2007, disponible en <<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>> [04/06/2014].
- CANALE, M., 1983, “From communicative competence to communicative language pedagogy, en J. C. Richard & R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, London and New York, Longman, pp. 2-27. También en VV.AA., 1995, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105-127.
- CERROLAZA, M., CERROLAZA, O. y LLOVET, B., 2010, *Pasaporte*, Libro del alumno, Nivel B2, Madrid, Edelsa.
- CHAMORRO, M. D., LOZANO, G., MARTÍNEZ, P., MUÑOZ, B., ROSALES, F., RUIZ, J. P. y RUIZ, G., 2010, *Abanico nueva edición*, Libro del alumno, Nivel B2, Barcelona, Difusión.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya.
- CORDULINO DA SILVA, M., 2010, *Análisis de la presencia del registro coloquial en manuales de E/LE*, Tesis de máster inédita, Universitat de València, Valencia.

- ESCANDELL, M.^a V., 2004, “Aportaciones de la pragmática”, en Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-197.
- FREIRE, P., 1970, *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI.
- GALLARDO PAÚLS, B., 1998, *Comentario de textos conversacionales I. De la teoría al comentario*, Madrid, Arco Libros.
- GELABERT, M. J., ISA, D. y MENÉNDEZ, M., 2011, *Nuevo Prisma*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, Edinumen.
- GOMES, D. y VALÉRIO, K.M., 1994, “Variation in request patterns in British English from a social perspective: strategy types and internal modifiers”, en Leffa, V. (org.), *Autonomy in language learning*, Porto Alegre, Universidade UFRGS, pp. 170- 75.
- GRICE, H. P., 1975, “Logic and conversation” en P. Cole y J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantic. Speech Acts*, Nueva York, Academic Press, pp. 41-58.
- GUITART, P., 2007, “Aprender a conversar: ¿cómo un nativo...?”, en Fernández, M. J. y Albelda, M. (eds.), *Foro de Profesores de E/LE*, 3, disponible en <<http://www.foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/63/61>> [25/04/2014].
- GUTIÉRREZ, E., BLAS, A. y GARCÍA, B., 2010, *En acción 4*, Libro del alumno, Nivel C1, Madrid, EnClave ELE.
- HIDALGO, A., 2001, “Modalidad oracional y entonación. Notas sobre el funcionamiento pragmático de los rasgos suprasegmentales en la conversación”, *Moenia*, 7, pp. 271-292.
- HYMES, D., 1995 [1971]), “Acerca de la competencia comunicativa” en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JACOBI, C., 2002, “Lingüística de Corpus: una experiencia pedagógica con alumnos de un curso de Letras-Español”, *Congreso brasileño de hispanistas*, 2, São Paulo, Associação Brasileira de Hispanistas, disponible en <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100013&script=sci_arttext&tlng=es> [02/05/2014].
- PONS, S., 2005, *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco Libros.
- SÁNCHEZ, A., 1995, *Cumbre: Corpus lingüístico del español contemporáneo. Fundamentos, metodología y aplicaciones*, Madrid, SGEL.
- SECCHI, D., 2013, *De la comunicación oral dirigida a la autonomía comunicativa: la enseñanza de E/LE a través de corpus discursivos*, Santander, Universidad de Cantabria.
- SPERBER, D. y WILSON, D., 1994, *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor.
- VÉLIZ, M., 2008, “La Lingüística de Corpus y la enseñanza del inglés (como lengua extranjera): ¿un matrimonio forzado?”, *Lingüística y Literatura*, 19, pp. 251-263, disponible en <<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112008000100014>> [03/04/2014].
- VERSCHUEREN, J., 2002 [1999], *Para entender la pragmática*, Madrid, Gredos.

Anexo I

Signos del sistema de transcripción *Val.Es.Co.* (2002)

- : Cambio de voz.
 - A: Intervención de un interlocutor identificado como A.
 - ?: Interlocutor no reconocido.
 - § Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos interlocutores.
 - = Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
 - [Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
 -] Final del habla simultánea.
 - Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
 - / Pausa corta, inferior al medio segundo.
 - // Pausa entre medio segundo y un segundo.
 - /// Pausa de un segundo o más.
 - (5") Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
 - ↑ Entonación ascendente.
 - ↓ Entonación descendente.
 - Entonación mantenida o suspendida.
- Con los nombres propios, apodos, siglas y marcas, excepto las convertidas en "palabras-marca" de uso general, aparecen con la letra inicial en mayúscula.
- PESADO Pronunciación marcada o enfática (dos o más letras mayúsculas).
- pe sa do Pronunciación silabeada.
- (()) Fragmento indescifrable.
- ((siempre)) Transcripción dudosa.
- ((...)) Interrupciones de la grabación o de la transcripción.
- (en)tonces Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
- pa'l Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
- °()° Fragmento pronunciado con una intensidad baja o próxima al susurro.
- h Aspiración de "s" implosiva.
- (RISAS, TOSES GRITOS...) Aparecen al margen de los enunciados. En el caso de las risas, si son simultáneas a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica "entre risas".
- aa Alargamientos vocálicos.
- nn Alargamientos consonánticos.
- ¿i !? Interrogaciones exclamativas.
- ¿ ? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo "¿no?, ¿eh?, ¿sabes?"
- ¡ ! Exclamaciones.
- és que se pareix a mosatros*: Fragmento de conversación en valenciano. Se acompaña de una nota donde se traduce su contenido al castellano.
- Letra cursiva: Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
- Notas a pie de página: Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal.
- * Las correcciones gramaticales (fónicas, morfosintácticas y léxicas) no aparecen marcadas por lo general. Así pues, según el usuario del corpus (especialmente si se utiliza por un estudiante de español como segunda lengua), puede ser recomendable el soporte explicativo del profesor.
- * Los antropónimos y topónimos no se corresponden por lo general con los reales.

Recibido: 20/07/2014

Aceptado: 30/09/2014

El procesamiento del *input* en la didáctica de lenguas afines. Una secuencia de *Instrucción de Procesamiento* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Instituto Cervantes de Belo Horizonte

Resumen

El objetivo del presente trabajo es la presentación de una secuencia de instrucción gramatical explícita cuya finalidad es el tratamiento de las oraciones locativas y existenciales en español a alumnos brasileños. Esta secuencia de actividades se fundamenta, por un lado, en los principios de la denominada *Instrucción del Procesamiento del Input*, técnica perteneciente a la *Atención a la Forma* y, por otro lado, en la reflexión contrastiva y la traducción como estrategias de aprendizaje.

Palabras clave

Procesamiento del input, Instrucción de procesamiento, Lenguas afines, Contraste español-portugués, Oraciones locativas y existenciales.

Abstract

The objective of this work is the presentation of a sequence of explicit grammar instruction aimed at the treatment of locative and existential sentences in Spanish to Brazilian students. This sequence of activities is based, first, on the principles of instruction called the Input Processing, belonging to the Focus on Form and, on the other hand, on the contrastive reflection and the translation as learning strategies.

Key-words

Input processing, Processing instruction, Related languages, Contrast Spanish-Portuguese, Locative and existential sentences.

Introducción

El principal objetivo del presente trabajo se centra en la presentación de una secuencia de instrucción gramatical explícita fundamentada en el denominado modelo del *Procesamiento del Input* y en la justificación de su idoneidad para la didáctica de las lenguas afines: en concreto, para la didáctica de los contenidos semánticos y formales de especial dificultad debido al contraste en este caso entre la lengua materna del aprendiz, el portugués en su variante brasileña, y el español como la lengua objeto de aprendizaje. El *Procesamiento del Input* (PI en adelante) es una teoría explicativa de adquisición de segundas lenguas que pretende dar cuenta de los procesos cognitivos que activa el aprendiz para la comprensión del contenido semántico y formal que se presenta en el *input* lingüístico.

En la primera parte del artículo se abordará, por un lado, la definición de *input*, componente fundamental en la compleja labor de enseñar y aprender la L2 y, por otro, la de *procesamiento*, tal como se concibe en este modelo. Tras la configuración de las características fundamentales de la teoría del PI, se procederá a la descripción de los denominados *principios de procesamiento*, que rigen las estrategias activadas por los aprendices a la hora de procesar el *input* y alcanzar la comprensión del contenido semántico y formal de las frases, y los textos orales y escritos en la segunda lengua. En la segunda parte se procederá a la descripción de la intervención pedagógica fundamentada en las premisas teóricas del *Procesamiento del Input*, la llamada *Instrucción de Procesamiento* (IP en adelante) y los tres componentes básicos que la conforman, principalmente las *actividades de input estructurado* y sus características. En la tercera y última parte se presentará a modo de ejemplo una secuencia de instrucción basada en el PI concebida para el aprendizaje por parte de los aprendices brasileños de las oraciones locativas y existenciales con los verbos *estar* y *haber*, contenido gramatical de especial dificultad y por ello susceptible de fosilización.

El modelo del Procesamiento del Input

La adquisición de segundas lenguas (ASL en adelante) es un proceso tal complejidad que los diferentes investigadores y estudiosos se han visto obligados a abordar el fenómeno desde diferentes perspectivas. Algunos enfoques teóricos se centran en la dimensión social y en la interacción con otros hablantes para el desarrollo de la L2 (Lantolf 2000, 2005; Norris y Ortega 2003; Mitchell y Myles 2004), mientras que otros analizan los procesos cognitivos que se producen en la mente del aprendiz. Dentro de esta dimensión psicolingüística algunos se han centrado en el *output* (Skehan 1998, Swain 2000), mientras que otros lo han hecho en el *input*.

Entre estos últimos, se encuentra el denominado *Procesamiento del Input*, un modelo teórico que da cuenta de los procesos mediante los cuales los aprendices consiguen establecer las conexiones entre la forma lingüística y su significado o función (CFS en adelante). Dicho de otro modo, el PI estudia cómo los aprendices construyen el sentido de la lengua que escuchan o leen y cómo obtienen los datos lingüísticos, o el *intake*, a partir del *input* que reciben. VanPatten y Benati (2010: 97) definen este modelo teórico con las siguientes palabras:

El procesamiento del *input* hace referencia a cómo los aprendices conectan el significado y la función con los contenidos formales de la lengua en el *input*, y las estrategias o mecanismos que guían y dirigen cómo los aprendices lo hacen (traducción propia⁶).

⁶ “[...] to how learners connect meaning and function with formal features of language in the input, and the strategies or mechanisms that guide and direct how learners do this”.

En primer lugar, conviene abordar qué se entiende por *input* lingüístico, constructo teórico que conforma la base del modelo. Las diferentes definiciones que se han acuñado del mismo coinciden en señalar que, de un modo general, se trata de la lengua que se presenta tanto de forma escrita como oral: “los datos lingüísticos puros (orales o escritos) a los que se encuentran expuestos los aprendices” (Farley, 2005: 109) TP⁷. No obstante, es de extrema importancia que se presente este en un contexto comunicativo de tal modo que los aprendices consigan atender al significado de los mensajes codificados por medio de la lengua dirigida hacia ellos. Este hecho se refleja en definiciones del *input* como son las siguientes: “muestras de la lengua que los aprendices escuchan o ven y a las que prestan atención para la comprensión de su contenido proposicional (mensaje)” (VanPatten, 1996: 10) TP⁸; “muestras de lengua a los que los aprendices se ven expuestos en un marco o contexto comunicativo” (Wong, 2005: 119) TP⁹; o “... la lengua que escuchan (o leen) los aprendices y al que atienden para la obtención de su significado” (VanPatten y Williams, 2007: 9) TP¹⁰.

El procesamiento del *input* como modelo teórico se fundamenta en el análisis de lo que se sabe acerca de cómo los aprendices se enfrentan al *input* en un contexto de uso significativo de la lengua. Así pues, el PI da cuenta de los procesos mediante los cuales los aprendices establecen la conexión entre la forma gramatical y su significado y/o función. Este modelo tiene por base el trabajo teórico y experimental de Bill VanPatten, que ha ido perfilando a lo largo del tiempo (1996, 2004, 2007a, 2012) un modelo explicativo de las estrategias que emplean los aprendices para procesar el *input*.

Ahora bien, conviene señalar que el procesamiento del *input* como campo de investigación y estudio en la ASL surge a comienzos de los años ochenta del siglo pasado. La cuestión principal era determinar qué datos lingüísticos los aprendices procesan en el *input* y qué tipo de restricciones guían este proceso. Tal como afirma VanPatten (2012), el estudio en torno al procesamiento del *input* fue una consecuencia lógica de la preeminencia dada a este componente en el campo de la ASL. En aquel momento los investigadores se centraban en el estudio de cómo se daba la negociación de este por parte de los aprendices o se veía modificado por parte de los hablantes (Hatch, 1983; Long 1983; Gass y Madden, 1985; en VanPatten, 2012: 268). ¿Qué características poseía el *input* para que fuera comprensible y con ello objeto de uso por arte de los aprendices? De esta pregunta subyace la idea de que si este es comprensible, los aprendices lo entenderían de manera correcta y obtendrían los datos lingüísticos del mismo. No obstante, quedó patente que aunque la negociación del *input* es fundamental para la adquisición de la L2, es insuficiente como constructo para explicar de manera completa el fenómeno: se analizaba el *input* de manera global, en lo concerniente a su *modificación* y *negociación*, pero no en lo que se refiere a su *procesamiento*, concebido este desde una perspectiva psicolingüística.

El modelo del PI ha surgido como área de investigación con el objeto de abordar este proceso psicolingüístico y responder a cuestiones como las siguientes: ¿de qué modo los aprendices comprenden las formas? ¿A qué elementos de estas los aprendices prestan atención? ¿Por qué?

Conviene dejar bien claro que el PI no es en sí mismo un modelo o teoría completa de adquisición de la L2, tal como señala VanPatten (2004). Esta se da mediante la consecución de una serie de *procesos cognitivos* que se muestran en la figura 1. Así pues, los mecanismos encargados de la *reestructuración* de la IL (la confirmación de hipótesis, la acomodación, y la regularización de las formas y estructuras), así como el modo en que los aprendices adquieren la capacidad de producir la L2 con intencionalidad significativa, quedan fuera del área de estudio y objeto de interés del PI.

⁷ “The raw linguistic data (oral or written) to which learners are exposed”.

⁸ “Input processing refers Samples of second language that learners hear or see to which they attend for its propositional content (message)”.

⁹ “Samples of language that learners are exposed to in a communicative context or setting”.

¹⁰ “[Input is defined] as language the learners ears (or reads) and attends to for its meaning”.

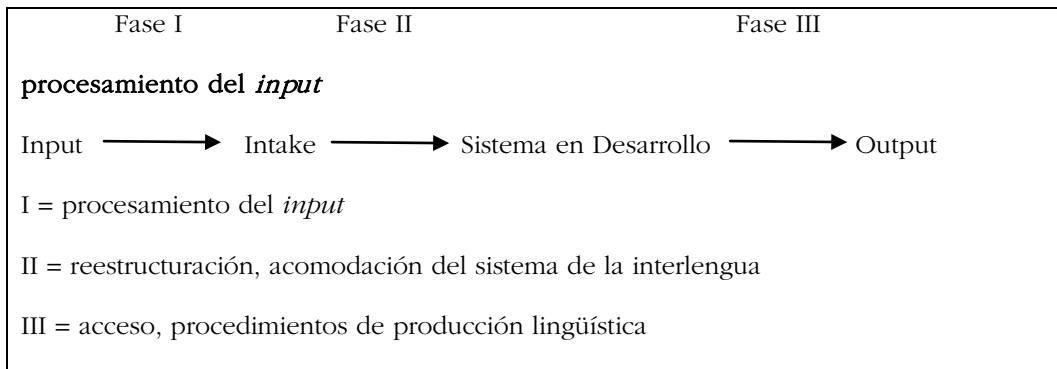


Figura 1. Los principios básicos en la adquisición de la L2 (adaptado de VanPatten, 2004).

El PI es un modelo que estudia únicamente el procesamiento de la información en el momento de la comprensión del *input* y de qué recursos cognitivos se sirven los aprendices para ser capaces o no de conectar determinadas formas o estructuras con su significado.

El propósito de este modelo es el estudio de las condiciones que determinan el establecimiento por parte del aprendiz de las CFS y los procesos que inicialmente emplean para lograr la comprensión del contenido semántico, y el procesamiento de las formas del *input*.

En la figura 2 se detallan los mecanismos y principios cognitivos que determinan la conversión del *input* lingüístico en *intake*.

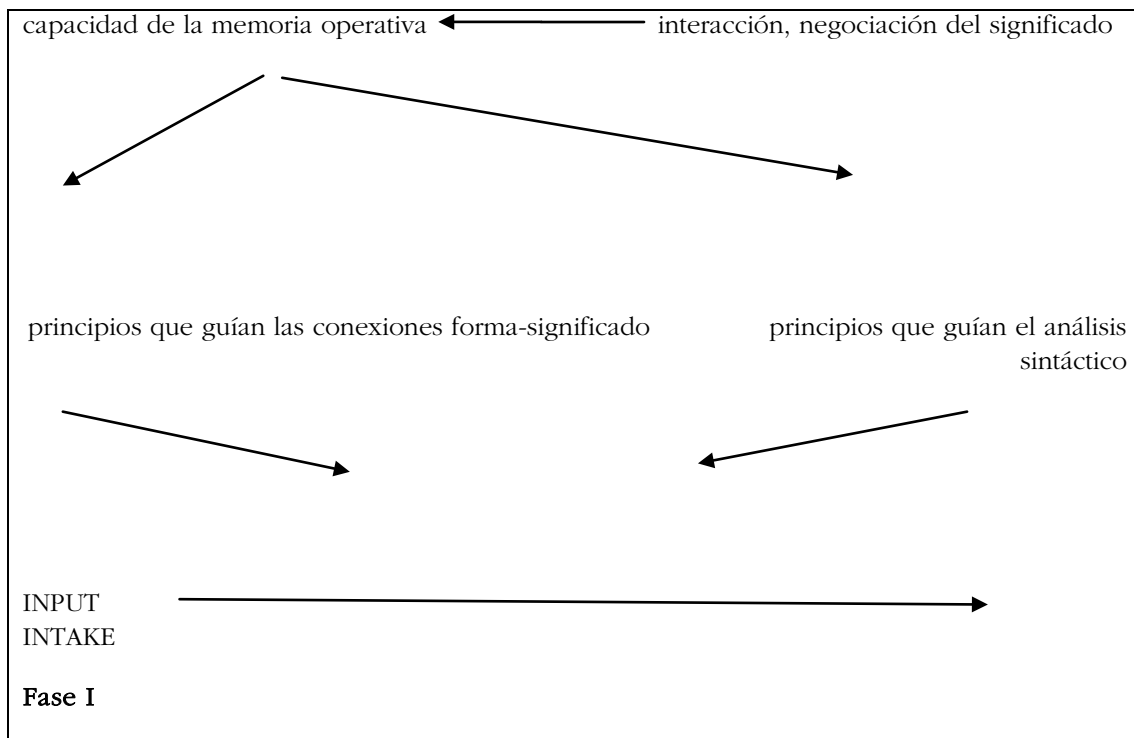


Figura 2. El procesamiento del *input* en detalle (adaptado de VanPatten, 2004).

El hecho de que el *output* no sea objeto de atención en el PI no significa que no sea importante en el proceso de adquisición de la L2. No obstante, VanPatten (2004: 26-27) recalca la idea de que el *input* es esencial para el establecimiento de las CFS y con ello la generación del desarrollo del sistema lingüístico subyacente. Por ello, se muestra en desacuerdo con la idea de que el *output*, el uso y manipulación de las formas, conforme una vía directa para la adquisición, tal como defienden algunos enfoques de la ASL como,

por ejemplo, la *Teoría de Adquisición de Habilidades*¹¹ (Johnson 1996; DeKeyser 1998, 2007), que contemplan la posibilidad por parte de los aprendices de adquirir formas y estructuras mediante el uso repetido de las mismas en un contexto significativo de comunicación.

De acuerdo con el modelo establecido por VanPatten y sus colegas, el sistema lingüístico en desarrollo se produce a través del procesamiento del *input* y los fenómenos de *acomodación*, la *reestructuración* y la *interacción*, así como los mecanismos que se dan en estos procesos cognitivos.

Asimismo, este autor (2007a: 116; 2012: 269) plantea tres cuestiones clave, objeto de interés en el PI:

- las condiciones psicolingüísticas bajo las cuales los aprendices conectan inicialmente los contenidos lingüísticos de la L2 con su significado y función;
- el motivo que explica por qué los aprendices establecen estas conexiones en un determinado momento y no en otro;
- las diferentes estrategias internas que utilizan para la comprensión de las frases y cómo esto afecta a la adquisición.

A partir de estas tres cuestiones Lee y Benati (2009: 3) plantean su vez las siguientes tres preguntas, más específicas:

- ¿A qué datos del *input* los aprendices atienden? ¿A cuáles no? y ¿por qué?
- ¿De qué modo la posición del contenido formal en la frase influye en su procesamiento?
- ¿Qué función gramatical asignan los aprendices a los nombres según su posición en la frase?

Según VanPatten, la investigación acerca del modo en que los aprendices establecen conexiones entre los contenidos formales y sus significados conduce al establecimiento de una serie de *principios*, que guían y condicionan el procesamiento de los datos del *input* por parte del aprendiz cuando este utiliza sus propios recursos cognitivos. Más adelante, se procederá a la explicación de estos principios que conforman la teoría del PI.

La teoría del Procesamiento del *Input*

Debido a la limitada memoria operativa disponible para procesar el *input*, los aprendices se rigen por una serie de estrategias con el fin de poder distribuir de manera selectiva la atención al mismo. Si el objetivo es que los aprendices procesen el *input*, lo incorporen a su sistema lingüístico, y puedan posteriormente acceder a él, en otras palabras, si lo que se desea es que adquieran una determinada estructura, estos deberán respetar un conjunto de principios, denominados *principios de procesamiento*. En realidad, ya se ha comentado que el modelo del PI ha ido evolucionando a medida que los estudios de investigación han ido aportando datos precisos sobre las estrategias de procesamiento de los aprendices.

VanPatten (1996) ha ido formulando un conjunto de *principios de procesamiento* a fin de explicar las prioridades de los aprendices en sus recursos cognitivos para poder atender a los significados y las formas del *input*. En su versión más actualizada, la teoría de este autor se compone de dos principios generales, que explican diferentes aspectos del procesamiento. A su vez, cada uno de ellos, se desarrollan en una serie de subprincipios.

Los dos principios son el denominado *principio de la prioridad del significado* y el *principio del primer nombre*.

1. El principio de la prioridad del significado.

Los aprendices procesan el *input* para la obtención del significado antes de proceder al procesamiento de la forma.

¹¹ Esta teoría se basa en la idea de que el aprendizaje de lenguas, como el aprendizaje de cualquier otra habilidad, se caracteriza por la progresión, desde una etapa de conocimiento declarativo, entendido este como proceso controlado, hacia una de conocimiento procedimental, donde este se encuentra automatizado. Las habilidades se adquieren a resultados de la práctica.

2. *El principio del primer nombre.*

Los aprendices tienden a procesar como sujeto el primer sustantivo o el pronombre que encuentran en una frase. Al enfrentarse al *input* el aprendiz dará prioridad a las palabras de contenido semántico (verbos, sustantivos, adjetivos) y empleará sus esfuerzos cognitivos en la comprensión de los mismos en detrimento de los contenidos formales, que pasarán desapercibidos o ignorados mientras este emplee toda su capacidad de atención a estos aspectos léxicos.

El primer principio se subdivide en otros seis principios (VanPatten 2004, 2007), que explican las estrategias de procesamiento en el marco de la prioridad del significado:

1a. *El principio de la primacía de las palabras de contenido*: los aprendices procesan este tipo de palabras antes que cualquier otro elemento.

1b. *El principio de la preferencia léxica*: los aprendices inicialmente no procesarán formas gramaticales hasta que obtengan formas con contenido léxico con las que puedan relacionarlas.

1c. *El principio de la preferencia de por lo “no redundante”*: es más probable que los aprendices procesen antes marcas gramaticales de significado no redundante que marcas de significado redundante.

1d. *El principio de la preeminencia del significado sobre lo “no significativo”*: ante un enunciado que contenga varias formas que codifiquen el mismo significado y por tanto sean redundantes, el aprendiz procesará antes la que contenga una mayor carga semántica.

1e. *El principio de la disponibilidad de recursos*: el aprendiz posee una limitada capacidad de memoria a su disposición cuando atiende al *input*, por tanto, este deberá presentarse de tal modo que no se sobrecargue su capacidad. Si el enunciado es demasiado largo o complejo para el nivel de dominio del aprendiz, este utilizará toda su capacidad en la comprensión y no quedarán recursos cognitivos para la fijación el procesamiento de nuevas formas.

1f. *El principio de la posición de los elementos en la oración*: los aprendices tienden a procesar antes las formas en posición inicial que aquellas que se encuentran en posición final o media.

El segundo principio, el *principio del primer nombre*, se fundamenta en la idea de que los aprendices serán proclives a procesar como sujeto (o agente léxico) de un enunciado el primer sustantivo o pronombre que encuentran en el mismo. Por otra parte, hay una serie de subprincipios que describen los factores que atenúan la aplicación de este segundo principio.

2a. *El principio de la semántica léxica*: a la hora de interpretar un enunciado, los aprendices tienden a confiar más en el contenido semántico que en el *principio del primer nombre*.

2b. *El principio de las probabilidades de la ocurrencia*: en el momento de interpretar un enunciado, gracias a su conocimiento del mundo, los aprendices se inclinan por confiar más en la probabilidad de que algo ocurra que en el *principio del primer nombre*.

2c. *El principio de la limitación del contexto*: cuando interpretan un enunciado, los aprendices no lo hacen de manera aislada, uno a uno, sino que lo hacen considerando el contexto que proviene de los enunciados anteriores, y este contexto influirá de algún modo en el *input* posterior que vayan encontrando.

Comprender, establecer significados, es llegar a la idea de lo que el contenido proposicional de un mensaje contiene. *Procesar* el *input* supone un paso más allá: es establecer una *conexión entre forma-significado*, es decir, relacionar las formas con su significado o función. El PI pretende por tanto explicar una fase concreta del proceso cognitivo que supone aprender una L2. En realidad, la teoría del PI, tal como señalan Mitchell y Myles (2004: 187-188), pretende explicar por qué se da

el aparente fracaso de los aprendices en procesar de forma completa y/o correcta las formas lingüísticas que se presentan en el *input* y, por ello, explicar el *intake* pobre, que restringe el desarrollo y la incorporación al sistema interno de estas formas gramaticales (TP¹²).

De este modo, cuando se sabe cómo los estudiantes se enfrentan al *input* y cómo operan cognitivamente con él, es posible diseñar técnicas de instrucción y actividades pedagógicas que intervengan en el preciso momento en que estos se esfuerzan por establecer CFS; en contraste y comparación con aquellas otras técnicas de la *Atención a la Forma* que incitan a que los aprendices manipulen y pongan en práctica las formas mediante la producción lingüística (Lee y Benati, 2009). Este enfoque en la presentación y práctica de las formas lingüísticas basado en el modelo del Procesamiento del *Input* se denomina *Instrucción de Procesamiento*.

La aplicación metodológica: la Instrucción de Procesamiento

La *Instrucción de Procesamiento* es la aplicación metodológica del modelo del PI en el contexto de la instrucción en la ASL. Esta intervención pedagógica se concentra en los contenidos formales y las estructuras relacionadas con el conjunto de *principios* que determinan el modo en que los aprendices procesan el *input*, mencionados en la sección anterior. En este sentido, se puede afirmar que la IP es un modelo de intervención pedagógica que mediante la *manipulación* y *reestructuración* del *input* facilita la adquisición de los contenidos gramaticales y sintácticos de la L2 (Benati, Laval y Arche, 2014: 6). Asimismo, Gass (2013: 420) incide en la idea de que la IP es un modelo de intervención pedagógica que se fundamenta en la noción de Atención a la Forma y en su papel crucial en la conversión del *input* en *intake*, y finalmente en *output*. En este sentido, Lee (2014: 58) en su definición destaca esta misma característica:

La instrucción de procesamiento (IP) es un tipo de Atención la Forma, esto es, de instrucción gramatical, que se centra en un problema de procesamiento asociado a una estructura lingüística determinada. La función de la IP es alterar un comportamiento concreto de procesamiento (problema) con el fin de incrementar el *intake* para su posible adquisición (TP¹³).

Esta definición presenta las tres características más destacables de la IP:

1. es una instrucción gramatical explícita de la Atención a la Forma, en contraposición con la instrucción tradicional de la Atención a las Formas,
2. es una instrucción orientada al *input* lingüístico frente a otras técnicas de AF orientadas al *output* lingüístico,
3. es una instrucción que favorece la generación de *intake* correcto por parte del aprendiz para favorecer la posible adquisición, es decir, no es en sí mismo un modelo explicativo de adquisición.

En relación a la primera característica mencionada, resulta pertinente comparar las diferencias entre la *Instrucción de Procesamiento* y la *Instrucción Tradicional* (IT en adelante): mientras que en esta última se proporciona *input* al aprendiz para que produzca las formas objeto de aprendizaje, en la primera se pretende modificar el modo en que este percibe y acaba procesando el *input*, en el sentido que VanPatten otorga al término *procesamiento*, ya comentado. En la figura 3 y la figura 4 se aprecia la diferencia entre ambos tipos de instrucción.

¹² [...] “the apparent failure of second language learners to process completely the linguistic forms encountered in second language input, and hence to explain their impoverished intake which in turn restricts the development of grammatical form.”

¹³ “Processing Instruction (IP) is a type of focus-on-form, that is, grammar instruction that addresses a processing problem associated to a particular linguistic structure. The function of IP is to alter a particular processing behavior (problem) in order to increase the intake for possible acquisition.”

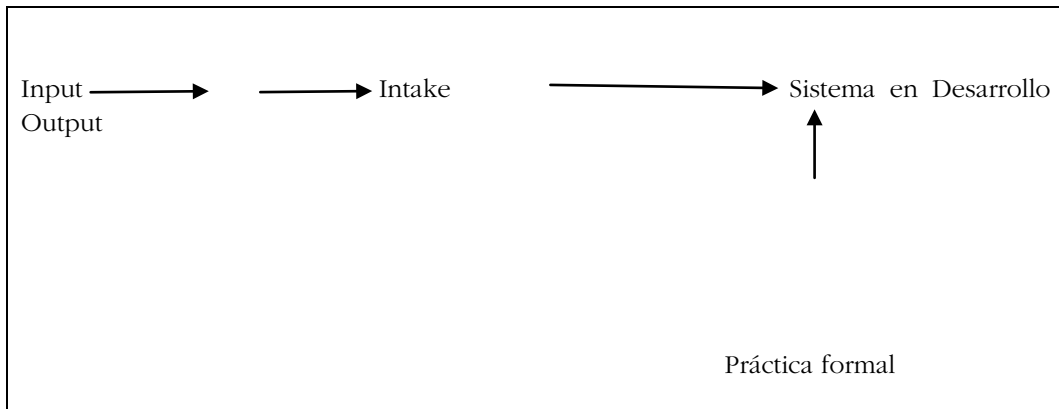


Figura 3. *La Instrucción Tradicional en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (adaptado de VanPatten y Cadierno, 1993).

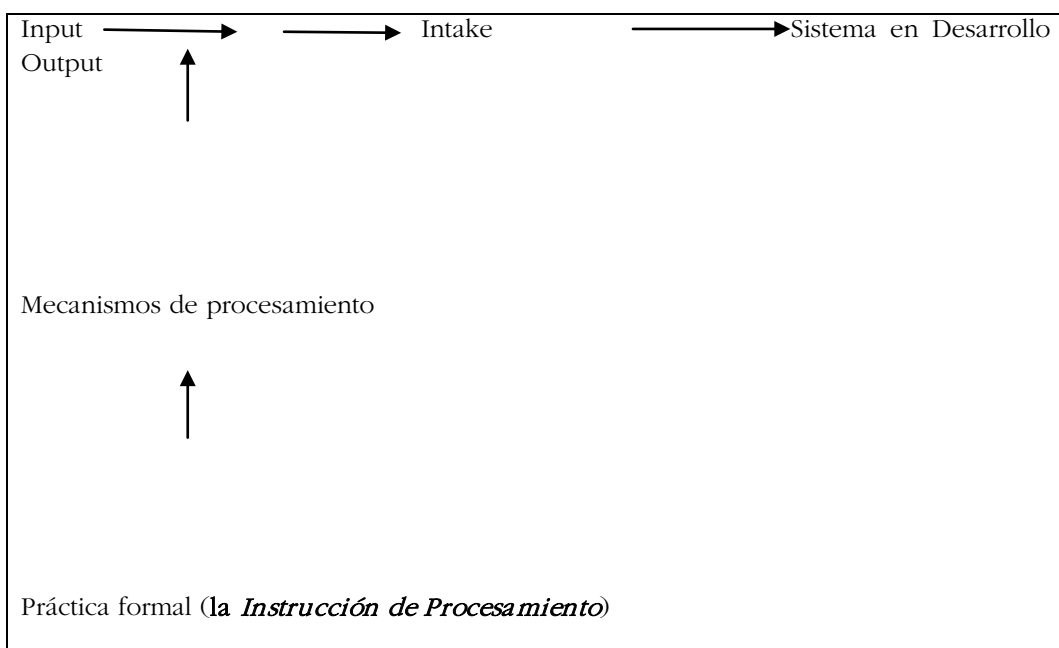


Figura 4. *La Instrucción de Procesamiento en el aprendizaje de lenguas extranjeras* (adaptado de VanPatten y Cadierno, 1993).

La IP es una técnica de instrucción gramatical explícita que se propone intervenir en el curso de la adquisición en el momento de la formación del *intake*, mediante el diseño de actividades que presentan el *input* manipulado. En este sentido, VanPatten (1996) argumenta que el desarrollo de la *interlengua* se produce como respuesta al procesamiento del *input*, no mediante sus esfuerzos en la producción de *output*, aunque esto último pueda contribuir a la automatización de las formas previamente adquiridas. Este autor defiende la idea de que estas actividades tienen un impacto en el desarrollo de la IL porque inciden en el procesamiento del *input*, a diferencia de las actividades de manipulación del *output*, que solo inciden en el control de la forma. Estas pueden acelerar el acceso a las formas de la IL ya adquiridas, permitiendo el aumento de la fluidez, pero no afectará al desarrollo del sistema interno del mismo.

En relación a la instrucción formal, VanPatten (2007b) destaca tres características básicas de la IP:

- proporcionar a los aprendices la *información sobre la estructura o forma*;
- informar a los aprendices de la *determinada estrategia de procesamiento* que pueden utilizar con el objeto de seleccionar la forma o estructura durante la comprensión,

- *manipular el input* para que los aprendices puedan confiar en la estructura o forma para alcanzar la comprensión, sin que se vean obligados a recurrir a las tendencias naturales de procesamiento, que pueden conducirles al error.

Tal como señala Farley (2005: 289), la IP supone un intento de intervenir en el proceso de adquisición proporcionando al aprendiz *información explícita* sobre el contenido gramatical y actividades de *input* estructurado. Por tanto, la IP es un modelo de instrucción conformado por una serie de componentes presentados en una secuencia de tres fases: a) *información explícita* sobre el contenido lingüístico objeto de aprendizaje; b) *información* acerca de la *estrategia que induce al procesamiento incorrecto del input*; y c) *actividades de input* estructurado.

Wong (2004) determina el cumplimiento de dos fases o pasos para el diseño de este tipo de actividades.

1. *Identificar el problema de procesamiento y la estrategia a este vinculada.*

¿Por qué los estudiantes muestran dificultades a la hora de procesar una forma determinada? ¿Qué estrategia aplican y hace que procesen de manera ineficiente o incorrecta la forma? ¿Con qué *principio de procesamiento* se puede relacionar esta estrategia? ¿Se debe a la tendencia a confiar en las formas con contenido léxico? (tal como establece el principio 1 o ¿se debe a un problema causado por el orden de las palabras en la frase? (tal como se establece en el principio 2. ¿Hay una combinación de factores?

2. *Seguir una serie de pautas para el diseño de las actividades de input estructurado.*

A continuación, se mencionan seis recomendaciones que han de cumplirse para confeccionar este tipo de actividades (VanPatten 1993, 1995, 1996; VanPatten y Sanz 1995; Wong 2004; Farley 2005; Lee y Benati 2009; Lee 2014). Son los siguientes:

2.1. *Se debe presentar solo una forma de cada vez a fin de que puedan relacionarla con un significado.*

Limitar el número de formas que se presenta aligera la carga de procesamiento a los aprendices. Por tanto, se tienen que crear actividades que se ciñan a una forma o estructura para que resulte más fácil que estos relacionen una forma a un significado (Lee y VanPatten 1995). La razón para ello es simple: cuando hay menos información a la que prestar atención, es más fácil hacerlo debido a la limitada capacidad de los recursos cognitivos de procesamiento, maximizando las posibilidades de que los aprendices presten atención las formas que necesitan para generar *intake*.

2.2 *La atención debe situarse principalmente en el significado. Si la actividad no exige centrarse en el significado para su consecución, entonces no hay procesamiento del input.*

Crear un contexto comunicativo es fundamental a la hora del diseño de este tipo de actividades. Estas deben completarse prestando atención al significado referencial del *input* al que se ven expuestos los aprendices: “una buena actividad de *input* estructurado es aquella en la que los estudiantes deben atender al significado de la forma para completar la actividad” (Lee y Benati, 2009: 44. TP¹⁴). En otras palabras, si la actividad puede realizarse sin atención al significado, tal como sucede con los ejercicios descontextualizados de la IT, entonces no es una actividad de *input* estructurado.

2.3 *La secuencia de actividades debe progresar de la oración al discurso.*

En un primer momento los estudiantes son expuestos a frases, ya que estos carecen de una ilimitada capacidad de procesamiento y necesitan dirigir su atención y esfuerzos a la obtención de significado. No obstante, en una fase posterior la instrucción debe ofrecer actividades a partir de textos, en forma de discurso contextualizado. Este paso ha de darse cuando los aprendices han disfrutado previamente de oportunidades para procesar la nueva forma o estructura.

2.4 *Las actividades deben incluir input oral y escrito.*

¹⁴ “A good structured activity is the one where students must attend to the meaning of the sentence to complete the tasks.”

Los aprendices deben tener la oportunidad de recibir *input* en ambas modalidades si se considera que algunos aprendices responden mejor a un modo que al otro.

2.5 Los alumnos han de “hacer algo” con la información que reciben, reaccionar de alguna manera: expresar acuerdo o desacuerdo; elegir entre falso o verdadero, probable o improbable, etc.

De acuerdo con los postulados del enfoque comunicativo, las actividades de *input* estructurado no solamente deben poseer un carácter significativo, sino que deben poseer un propósito comunicativo: los aprendices deben tener una razón para atender al *input* y reaccionar ante este.

2.6 Las actividades han de considerar las estrategias que el estudiante emplea para “forzarlo” a basarse en las más eficientes y eludir las incorrectas.

El objetivo primordial de la IP es auxiliar a los aprendices a eludir las estrategias de procesamiento ineficientes y a que adopten las eficientes. Por tanto, a la hora de diseñar las actividades, se hace necesario la consideración constante de estas estrategias: es crucial la identificación clara del *problema de procesamiento* o de las *estrategias de procesamiento* que los aprendices emplean para una forma específica antes del diseño de las mismas (Wong 2004).

Por otra parte, en la IP se presentan dos tipos de actividades: las *actividades referenciales* y las *actividades efectivas*. En las primeras se requiere que los aprendices presten atención a la forma a fin de obtener significado, eligiendo una respuesta correcta o incorrecta de tal modo que el instructor pueda comprobar que estos han establecido la adecuada CFS. En las actividades afectivas, sin embargo, se les exige a los aprendices que expresen una opinión, creencia, valoración o algún otro tipo de respuesta mientras se encuentran procesando la información. De acuerdo con VanPatten (1996, 2002, 2004), el propósito de este tipo de actividades es reforzar las CFS que se han producido mediante las actividades referenciales, por lo que estas deben preceder a aquellas.

Las construcciones locativas y existenciales en español y portugués: su reflejo en la interlengua de los aprendices brasileños de ELE

El verbo español *haber* procede del latín *habere*, que significaba “tener”. Con este sentido de “posesión” se usó en el castellano medieval y clásico, aunque fue perdiendo terreno como verbo personal a favor de *tener*. *Haber* se especializó en sus funciones como auxiliar para conformar los tiempos compuestos y como forma impersonal. En este uso, el verbo denota la “existencia” o “presencia” de lo designado por un sustantivo generalmente pospuesto.

Bagno (2012: 609) comenta que la evolución semántica del verbo latino *habere* con el significado de “poseer” hacia el de “existir” es característica de las lenguas románicas ibéricas (gallego, portugués y español), en las que la idea de “poseer” pasó a ser expresada por el verbo *tener* (en español) y *ter* (en portugués) procedente del latín *tenere*, que significaba “asir”, “retener”, “detener”, “mantener”, “sustituir”, “perdurar”, etc.

Así pues, en español se usa la forma irregular de la tercera persona del singular del verbo *haber*, *hay* + *un/una* (*indefinido*), para hablar de la existencia de algo. Se emplea esta forma para presentar en el contexto algo que todavía no se ha mencionado o cuando se menciona algo sin identificarlo. Asimismo, para hablar de la presencia de algo que se desea presentar como ya mencionado y para localizar en el espacio se usa el verbo *estar* + *el/la* (*definido*).

Según Matte Bon (1992: 47-48), conviene aclarar que el concepto de *indefinido* hace referencia “no a cosas imprecisas, sino a cosas que no han aparecido aún en el contexto y por ello se mencionan por primera vez”. Por otra parte, Matte Bon indica que el verbo *ser* expresa “la existencia y con él el hablante se ubica en el plano de la definición de algo”. En línea con esta idea, se puede afirmar que el verbo *ser* se usa para definir la identidad de un objeto, una persona, un acontecimiento, un suceso, etc. Así, por ejemplo, en la frase “La

conferencia es en la calle Mayor”, solamente se usa el verbo *ser*, y no el verbo *estar*, porque en un evento no cabe separar su esencia de su lugar de existencia. El verbo *ser* como locativo de eventos hace mención a lo circunstancial a ese evento, que es dónde tiene lugar. En otras palabras, describe lo esencial, lo que es inherente a su existencia a diferencia del verbo *estar*, que describe lo circunstancial, lo que no es inherente a su existencia. Esta diferencia se observa más claramente en el siguiente par de frases, con el consiguiente cambio de significado:

(a) “*El examen es en el aula 45*”.

(b) “*El examen está en el aula 45*”.

En la primera frase (a) se utiliza el verbo *ser* porque el examen hace referencia a un evento y, por tanto, su existencia y su localización son conceptos consustanciales, son la misma cosa. Sin embargo, en la frase (b) el examen hace referencia a un objeto y, por tanto, su existencia y su localización son independientes, esta última es circunstancial y un concepto distinto a su esencia.

Por tanto, se trata de un área que plantea problemas a los estudiantes extranjeros. También lo es para los aprendices cuya lengua materna es el portugués en su variedad de Brasil, pero por las razones que se van a comentar a continuación. El verbo portugués *haver* en su uso impersonal expresa la “existencia” o “el acontecimiento”. Por ello, comparte con el español su significado de “existir”. Así por ejemplo: “*Há boas razões para suspeitarmos dele*” (“*Hay buenas razones para sospechar de él*”, TP).

Bechara (2001: 230) señala que en el lenguaje familiar de Brasil es frecuente el empleo del verbo *ter* como impersonal, del mismo modo que *haver*: “*Há bons livros na biblioteca*” = “*Tem bons livros na biblioteca*” (“*Hay buenos libros en la biblioteca*”, TP).

Asimismo, este autor afirma que la gramática normativa, sin embargo, pide que se evite este empleo de *ter* impersonal. No es de la misma opinión el gramático Bagno (2012: 609), que afirma que en el portugués de Brasil el verbo *haver* está prácticamente extinguido de la norma general y solo se conserva en géneros textuales formales. Tanto en su uso como significado de “existencia” como en su uso como auxiliar en la formación de los tiempos compuestos, *haver* ha cedido su lugar a *ter* desde hace ya tiempo. Así como el verbo *haver* poco a poco fue dejando de ser un verbo pleno, perdiendo su sentido de “posesión” para convertirse en un verbo de presentación (en el sentido de “existencia”), lo mismo sucedió con el verbo *ter*, que hoy es en el portugués de Brasil uno de los más empleados. Con ello, este verbo ha adquirido otra función más: además de la de ser un verbo pleno (en el sentido de “posesión”), también se usa como un verbo de presentación. Así, por ejemplo: “*Ana tem um computador muito bom*” (*Ana tiene un ordenador muy bueno*, TP), “*Tem doces ótimos naquela padaria ali*” (*Hay dulces buenísimos en aquella panadería allí*, TP).

El uso de *tener* por *haber* en la interlengua de los aprendices brasileños

Dejando a un lado esta polémica, se encuentra muy presente en la interlengua de los estudiantes brasileños el cambio de uso del verbo *haber* por *tener*: este último verbo se usa para señalar la “existencia de algo o de alguien”. Los aprendices brasileños suelen emplear este verbo por influencia del verbo portugués *ter*, fenómeno muy común en su producción interlingüística y muy susceptible de que se convierta en un error fosilizado. Así, por ejemplo, en sus producciones orales y escritas suelen encontrarse frases en las que no se usa correctamente el verbo *tener*, pues no significa “posesión”: **Sin embargo, tiene algo que no me gustó...*”, **Como tiene mucha gente viviendo allí y muchos coches circulando por las calles...*”, **En el hotel tiene piscina, sauna y gimnasio*”.

Da Silva Júnior (2010) ha defendido una tesis doctoral cuyo tema de estudio es el análisis de errores en las estructuras verbales y discursivas en las producciones escritas en el aprendizaje de ELE por parte de alumnos brasileños. Para llevar a cabo su investigación se ha basado en un corpus lingüístico conformado por 320 redacciones redactadas por

alumnos de español L2 de nivel intermedio y superior. Este autor (2010: 183) comenta que en el corpus los alumnos utilizan el verbo *tener* como si estuvieran hablando en su lengua materna en situaciones coloquiales. Este investigador establece un apartado sobre los errores en el uso de *haber* y *tener*. Entre los alumnos de nivel intermedio el número de errores encontrados en este apartado suman un total de 46 en todo el corpus analizado y afirma que son errores que muestran las dificultades de los alumnos brasileños en la construcción de las oraciones. Los problemas que enfrentan los alumnos en cuanto al empleo del verbo *haber* son claramente perceptibles y por ello suelen emplear mayoritariamente la transferencia como estrategia comunicativa. Por todo ello, se puede concluir que este fenómeno es muy común en la IL de los aprendices brasileños de ELE y muy susceptible de que se convierta en un error fosilizado.

El verbo *estar* en su significado locativo y otros verbos con significación locativa en portugués

Según la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte 1999: 2421-2423), el verbo *estar* posee dos usos: como predicativo y como copulativo. El fundamento de la diferencia es léxico-semántico: *estar* predicativo es caracterizado como verbo pleno, intransitivo, con la significación general derivada de su origen en el verbo latino *stare* (“estar de pie”) de “localización”, “permanencia” o “situación local”; mientras que *estar* atributivo es definido como un verbo vacío, copulativo, que sirve para vincular en la estructura oracional ciertos predicativos (atributos concebidos como “estados” o propiedades transitorias, accidentales o contingentes) con su correspondiente sujeto. El verbo *estar* predicativo selecciona exclusivamente complementos locativos, de ubicación en el espacio o en el tiempo. Entre todos los significados y usos del *estar* locativo, conviene centrarse en dos: a) en su sentido de simple localización, “hallarse o encontrarse en un lugar”: “¿Dónde estás?”, “Tus gafas están allí”, “Ana está en el jardín”; b) en su significado de “situación geográfica” o “ubicación de inmuebles”: “Mi casa está en la próxima calle”, “El edificio de Correos está muy lejos”.

La lengua portuguesa presenta al menos tres verbos que pueden denotar localización. Estos son los verbos *ser*, *estar* y *ficar*, que comparten significados muy próximos. De Castilho (2010: 397-398) señala que el portugués utiliza los verbos *ser* y *estar* en las construcciones locativas y comenta que existe una diferencia que viene determinada en cierto modo por su valor semántico: *ser* expresa “la esencia o la permanencia en un estado” y *estar* “lo transitorio o no permanente”. Ofrece como ejemplo la oposición: “O telefone está na sala” y “O telefone é na sala” (*El teléfono está en la sala*, TP). La primera frase viene a expresar que el teléfono se encuentra en la sala en este momento y que no es su lugar habitual. En cambio, cuando se utiliza el verbo *ser* (“o telefone é na sala”) indica que ese es su lugar fijo, el lugar donde siempre se encuentra el teléfono. Arruda (2000: 180) comenta algunos usos del verbo portugués *ficar*. En algunas ocasiones este verbo significa “permanecer en un lugar”, que en español exigiría el verbo *quedarse*, y en otras “situarse, estar situado”, que en español exigiría el verbo *estar*: “Ele fica em casa” (“Se queda en casa”, TP), “O Zoo fica em Rio de Janeiro” (*El zoo está en Río de Janeiro*, TP).

En la práctica sucede que los aprendices brasileños cuando desean expresar construcciones locativas no utilizan en muchas ocasiones el verbo *estar* sino el verbo *ser* o, cuando poseen un nivel intermedio, el verbo *quedar(se)*, por influencia del verbo *ficar* del portugués, que en algunos contextos (no en todos) se puede traducir al español por aquel verbo. Así, es posible encontrar producciones en su interlengua como las siguientes: **“El cine es allí”*, **“Marta es en casa de su prima”*, **“¿Dónde se quedan las llaves?”*.

En este artículo se propone una secuencia de actividades basadas en la instrucción de procesamiento del *input* que resulte eficaz y permita a los aprendices utilizar adecuadamente los verbos *haber*, *tener* y *estar* en español, y evite las interferencias interlingüísticas fruto de la influencia de la L1 de estos: el uso en las construcciones

existenciales de *ter* por *haber* y el uso en las construcciones locativas de *quedar* y *ser* por *estar*. Con este fin, puede resultar pertinente también tomar en cuenta una serie de estrategias de aprendizaje que han demostrado ser válidas en la didáctica de lenguas afines y que a continuación se mencionan.

La traducción y el análisis contrastivo como estrategias en el procesamiento del contenido lingüístico

Existen determinados procedimientos estratégicos de aprendizaje que, por sus características, los estudiantes pueden emplear en las actividades formales o de concienciación gramatical en una instrucción gramatical basada en la Atención a la Forma. Estos procedimientos son: el *análisis contrastivo* y la *traducción* con fines pedagógicos. Y pueden considerarse de este modo por dos motivos: a) porque son estrategias que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* en adelante) engloba como procedimientos adecuados para el *procesamiento y asimilación del sistema de la lengua* (al igual que los fines que persigue la AF); y b) porque el análisis contrastivo y la traducción ofrecen al aprendiz la posibilidad de *observar cómo la transferencia de los conocimientos de la L1 puede afectar de manera negativa a la adquisición del contenido lingüístico*, y es este también uno de los objetivos primordiales que las actividades basadas en la AF debe perseguir.

El *PCIC* establece un inventario de lo que denomina *procedimientos de aprendizaje*. El enfoque que se presenta en este inventario, basado en *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, educación (MCER)* en adelante), concibe estos procedimientos desde la perspectiva de su uso estratégico, condicionado al tipo de tarea al que el aprendiz se enfrenta en cada momento. Este documento concibe estos *procedimientos* no como “recetas de aprendizaje” o secuencias prefijadas susceptibles de ser enseñadas, sino más bien como una base sobre la que programar actividades a desarrollar en el aula con el objetivo de que “el alumno construya su propio conocimiento estratégico, a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua” (*PCIC*, 2006, niveles A1 y A2: 474-475). En el *PCIC* se habla de *estrategias* y procedimientos de aprendizaje y establece un inventario de los mismos, entre los que incluye el análisis contrastivo y la traducción, dentro del grupo *Procesamiento y asimilación del sistema de la lengua*. Por tanto, es el aprendiz quien debe ir conformando de manera autónoma su propio conocimiento estratégico. Dentro de este grupo, el inventario recoge una serie de procedimientos conducentes a la “elaboración e integración de la información”. Son las siguientes: el análisis de formas lingüísticas, el razonamiento deductivo, el razonamiento inductivo, la inferencia, la toma de notas, el análisis contrastivo, la transferencia y la traducción.

Estas tres últimas estrategias, el *análisis contrastivo*, la *traducción* y la *transferencia*, son procesos cognitivos de especial relevancia para los aprendices brasileños, que poseen una lengua materna tipológicamente tan próxima de la lengua objeto de aprendizaje. Conviene por tanto diseñar secuencias de instrucción explícita de contenidos gramaticales que planteen actividades que inciten a los aprendices a la activación de estas estrategias.

Una secuencia de instrucción de procesamiento del *input* para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños

A continuación se procede a la presentación de una secuencia de instrucción especialmente diseñada para sortear las dificultades de aprendizaje que ocasionan las oraciones locativas y existenciales en español. Para ello, se añan los beneficios que aporta la instrucción de procesamiento del *input* con otros procedimientos de asimilación del sistema de la lengua, como son la reflexión contrastiva, la traducción y la transferencia. Con ello, se plantea un

enfoque metodológico que propone un uso integrado de estas estrategias de aprendizaje, idóneas en la didáctica de lenguas tipológicamente tan similares, con una secuencia de actividades de *input* estructurado.

No obstante, los efectos beneficiosos de este tipo de instrucción gramatical, que se han justificado en el presente artículo, han de verse refrendados con trabajos de investigación cuantitativa que comparen los efectos de la instrucción de procesamiento en el tratamiento de contenidos de ELE de especial dificultad para hablantes brasileños con otros tipos de instrucción gramatical.

La presente secuencia de instrucción consta de dos partes. La primera con siete actividades cuya función es que el alumno induzca el significado de los verbos *estar*, *tener* y *haber* en español, y reflexione acerca de las diferencias de uso con el portugués. La segunda parte consta de dos fases (que se pueden realizar en el aula en dos sesiones de trabajo diferentes) y cada una de ellas con cuatro actividades que siguen las orientaciones de la instrucción de procesamiento: actividades de comprensión lectora y auditiva, actividades referenciales y afectivas, y actividades con presentación del *input* al nivel de la frase y al nivel del texto.

Parte I. Actividades de Presentación de las formas con actividades de análisis contrastivo.

1. Seu amigo, o extraterrestre ET, descreve para você o planeta dele, chamado “Teléfono, mi casa”. Leia com atenção o relatório para conhecer ele.

“Teléfono, mi casa” es un planeta, muy, muy pequeño, casi del tamaño de una ciudad de vuestro planeta. Nosotros lo llamamos TMC (“Te.me.cé”). Es un planeta plano, no redondo, que **está** cerca de la vía láctea, en la constelación Andrómeda pero muy lejos de la Tierra, **está** a diez mil años luz. En Te.me.cé **está** la sede de la Unión intergaláctica de planetas planos.

En mi planeta **hay** muchas vacas como las terráqueas, pero **tienen** cinco patas, y **hay** muchos prados y bosques, con árboles. Eso sí, **no tenemos** caballos.

Además, **hay** algunos pueblos pequeños porque **hay** pocos habitantes. Mi planeta **tiene** ciudades grandes pero siempre **hay** varias calles y plazas en estos pueblos. La plaza principal, que se llama también plaza Mayor, siempre **está** al lado de la oficina de correos. Nosotros no solo hablamos por teléfono, como puede parecer, también escribimos cartas como ustedes. Todos los pueblos **tienen** también un aeropuerto para las naves espaciales: el aeropuerto **está** al lado del hotel, ya que solamente **hay** un hotel en cada pueblo. Rascacielos **no hay** ninguno, solo **hay** casas bajas. Yo vivo en una de color verde. Mi casa **está** entre el teatro y una farmacia.

“Temecé” **tiene** muy pocos niños y en él **hay** muchas personas mayores, **hay** más hombres que mujeres. Esto es un problema y por eso queremos viajar a vuestro planeta y conocer a los terrícolas e intercambiar nuestros genes. ¿**Hay** mujeres en la Tierra? ¿Cómo es la Tierra?

Como é o planeta de ET? Com a informação que você leu, preencha as seguintes frases e redate um pequeno relatório.

Localização

“Teléfono, mi casa” **está** _____ **está** a _____

Estrutura, serviços e locais de interesse.

En “Te.me.cé” **hay**
 un/-a _____
 muchos _____
 pocos _____

algunos/-as _____
varios/ -as _____
no hay ningún _____

“Te.me.cé” tiene _____ y _____

En “Te.me.cé” está _____
Mi _____ casa _____ está _____

2. Preencha as seguintes frases para descobrir o significado e o uso dos verbos em negrito. Escolha a opção certa.

Usamos o verbo **HABER** para falar da (existência / localização) _____ de algo. Usamos o verbo quando imaginamos ou sabemos que nosso interlocutor (tem / não tem) _____ essa informação.

Usamos o verbo **ESTAR** para localizar elementos (identificáveis / não identificáveis) _____ pelo ouvinte.

Usamos o verbo **TENER** para falar da (existência / localização) _____ de algo. Além disso, usamos o verbo para aportar um significado de (posse / identificação) _____.

3. Observe as palavras que vão junto com os verbos haber, tener e estar. São os mesmos tipos de palavras?

Com “**tiene**” usamos: _____

Com “**hay**” usamos: _____

Com “**está/-n**” usamos: _____

4. ET pergunta para você como é o seu planeta. Como ainda não domina a nossa língua, tem algumas perguntas que não sabe se são certas ou erradas. Você pode ajudar ele?

- a) ¿En la Tierra hay las vacas de cinco patas?
- b) ¿Hay en la Tierra hombres y mujeres? ¿Están muchos niños?
- c) ¿Tiene en la Tierra ciudades grandes o solo pueblos pequeños?
- d) ¿Están los aeropuertos de la Tierra al lado del hotel? ¿Hay un solo hotel?

5. Agora preencha as seguintes frases para redatar um pequeno relatório que você vai encaminhar para ET. Assim, ele vai ter muita informação antes de visitar a Terra.

- a) En la Tierra hay _____
- b) La Tierra tiene _____
- c) Mi casa en la Tierra está _____
- d) En la Tierra están _____

6. Observe estas duas frases, significam a mesma coisa? São iguais? Qual é diferença?

“Te.me.cé tiene vacas de cinco patas”/“Te.me.cé no tiene ningún bar”

“En Te.me.cé hay vacas de cinco patas”/“En Te.me.cé no hay ningún bar”

È igual na sua língua? Pode traduzir as frases ao português?

- “ _____ ”

7. *Conclusões. Preencha os espaços para completar a explanação sobre os verbos haber, tener e estar em espanhol e as diferenças de uso com o português.*

Em espanhol as formas “**hay**” e “**tiene**” (são/ não são) _____ equivalentes, como (sim/não) _____ acontece com o português.
 Em espanhol o verbo “**tener**” expresa exclusivamente (existência/ posse) _____ e o verbo “**haber**” expresa (existência/ posse) _____
 Na frase com “**hay**” (precisa/não precisa) _____ de sujeito, em tanto que nas frases com “**tener**” (precisa/não precisa) _____ de sujeito.
 Para situar no espaço objetos, locais e pessoas, usamos em espanhol o verbo (“**ser**” / “**estar**” / “**tener**” / “**haber**”) _____.

Parte II. Secuencias de input estruturado con actividades de traducción.

Sesión 1

Atividade 1 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “O novo bairro de Juan”. Juan está falando para você do novo bairro dele. Leia com atenção para descobrir os locais que Juan apresenta como identificados (ele supõe que você conhece) e os locais que Juan apresenta como não identificados (ele supõe que você não conhece). Marca com um (x) a opção certa.

	<i>identificados</i>	<i>não identificados</i>
<i>Juan fala para você:</i>		
“HAY		
1. varios cines”	_____	_____
2. dos bancos en la plaza”	_____	_____
3. un restaurante”	_____	_____
4. tiendas muy baratas”	_____	_____
“NO HAY		
5. ningún teatro”	_____	_____
6. suficientes cafés”	_____	_____
“ESTÁ		
7. “ el parque al lado de mi casa”	_____	_____
8. “ la estación de autobuses”	_____	_____
9. “ el ayuntamiento”	_____	_____

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

- | | | |
|--|------------|-----------------------------------|
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 1. “ Hay varios cines”
a) <i>Tem vários cinemas</i> b) <i>Há vários cinemas</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |
| 2. “ Hay dos bancos en la plaza”
a) <i>Dois bancos ficam na praça.</i> b) <i>Tem dois bancos na praça.</i> | | |
| | <i>sim</i> | <i>não, opção válida: a) \ b)</i> |

3. "Está muy cerca la estación de autobuses"

a) *A rodoviária fica muito perto.* b) *A rodoviária está muito perto.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

4. "No **hay** suficientes cafés allí"

a) *Não tem suficientes cafés lá.* b) *Não estão suficientes cafés lá.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

5. "No **hay** ningún teatro"

a) *Não há teatro nenhum.* b) *Não está teatro nenhum.*

Atividade 2 [actividad referencial de comprensión auditiva + actividad de traducción]. "A casa de Marta". Marta está falando com sua amiga Inês acerca da sua nova casa. No diálogo você escuta algumas frases que Marta fala para sua amiga. Escuta atentamente para saber se Marta apresenta as coisas da casa como identificadas ou apresenta as coisas da casa para Inês como não identificadas.

	<i>identificadas</i>	<i>não identificadas</i>
1. (piscina olímpica)	_____	_____
2. (tres plazas de garaje)	_____	_____
3. (dos trofeos)	_____	_____
4. (el retrato)	_____	_____
5. (armarios y lavaplatos)	_____	_____
6. (dormitorios y salones)	_____	_____
7. (sistema de alarma)	_____	_____
8. (urna)	_____	_____
9. (cuartos para la empleada)	_____	_____

(Transcripción) El profesor dice las siguientes frases dos veces seguidas:

1. Hay en mi casa una piscina olímpica. / 2. Tiene tres plazas de garaje. / 3. Están en el salón mis dos trofeos. / 4. Está el retrato de mi madre en el salón. / 5. Hay dos armarios y un lavaplatos en la cocina. / 6. Tiene cinco dormitorios y dos salones. / 7. Tiene un sistema de alarma infalible. / 8. Está la urna con las cenizas de mi padre. / 9. Hay dos cuartos para la empleada.

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

sim *não, opção válida: a) \ b)*

1. En mi casa **hay** una piscina olímpica.

a) *Na minha casa tem uma piscina olímpica.* b) *Na minha casa está uma piscina olímpica.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

2. Mi casa **tiene** tres plazas de garaje

a) *Minha casa tem três vagas de garagem.* b) *Na minha casa tem três vagas de garagem.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

3. Mi casa **tiene** un sistema de alarma infalible.

a) *Na minha casa tem um sistema de alarme infalível.* b) *Minha casa tem um sistema de alarme infalível.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

4. En mi casa **está** la urna con las cenizas de mi padre.

a) *Na minha casa fica a urna com as cinzas do meu pai.* b) *Na minha casa é a urna com as cinzas do meu pai.*

sim *não, opção válida: a) \ b)*

5. En mi casa **hay** dos cuartos para la empleada.

a) *Na minha casa há dois quartos de serviço.* b) *Na minha casa tem dois quartos de serviço.*

Atividade 3 [actividad afectiva de comprensión lectora + actividad de traducción]. "O tradutor". No blog "Minha casa, sua casa", os internautas participam com intervenções, descrevendo a casa deles e respondendo às perguntas de outros internautas. Você trabalha para uma revista espanhola interessada numa matéria acerca do tema. Como você sabe português, é necessário escolher a melhor tradução para o espanhol algumas das intervenções.

1. Márcia. *"Eu moro em um apartamento que tem 60 m². Tem um quarto, sala, cozinha e banheiro. O terraço tem vista para o mar. Além disso, tem uma piscina a cinco minutos a pé."*

1. Marcia.

a) Vivo en un piso que tiene 60 m². Hay un cuarto, sala, cocina y baño. La terraza tiene vistas al mar. Además, hay una piscina a cinco minutos a pie.

b) Vivo en un piso que tiene 60 m². Tiene un cuarto, sala, cocina y baño. La terraza hay vistas al mar. Además, tiene una piscina a cinco minutos a pie.

2. Fernando. *Eu moro em uma casa de 190 m². Nela tem quatro quartos, três banheiros, sala e cozinha. O jardim e a garagem ficam fora do condomínio. A praia não é longe.*

2. Fernando.

a) Vivo en una casa de 190m². En ella hay cuatro cuartos, tres baños, salón y cocina. El jardín y el garaje están fuera del edificio. La playa no está lejos.

b) Vivo en una casa de 190m². En ella tiene cuatro cuartos, tres baños, salón y cocina. El jardín y el garaje se quedan fuera del edificio. La playa no es lejos.

3. Juliana. *Vendo um apartamento de 90 m². O quarto principal fica no meio dos dois quartos. No apartamento tem dois banheiros, e tem também uma sala de jantar. Tem uma estação de metrô na rua do lado.*

3. Juliana.

a) Vendo un piso de 90m². El cuarto principal es en el medio de los dos cuartos. En el piso tiene dos baños y tiene también un salón. Tiene una estación de metro en la calle de al lado.

b) Vendo un piso de 90m². El cuarto principal está en el medio de los dos cuartos. En el piso hay dos baños y hay también un salón. Hay una estación de metro en la calle de al lado.

Qual é a casa ideal para a maioria dos internautas? Escolha a opção certa para completar o texto.

Nuestra casa ideal:

(es/está) _____ cerca de la playa.

(hay/tiene) _____ mucho espacio.

(es/tiene) _____ dos plantas y una piscina muy grande.

En nuestra casa ideal: (tiene/ hay) _____ cuatro cuartos, dos baños y dos salones.
 En nuestra casa ideal no: (tiene/hay) _____ vecinos cerca.

Atividade 4 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “As mensagens de mamãe”. Sua mãe vai passar o final de semana fora de casa. Por isso, ela escreve para seu irmão várias notas. Leia elas e decide se a sua mãe apresenta como identificados ou não identificados os objetos que ela menciona.

Están las zapatillas en la basura.
Hay otras azules en el armario.

Estão identificados os tênis que estão no lixo? *sim* *não*
Estão identificados os tênis do armário? *sim* *não*

Hay un plato de espagueti en la cocina.
Está la salsa en el frigorífico.
Hay unas bananas también.

Está identificado o prato? *sim* *não*
Está identificado o molho? *sim* *não*
Estão identificadas as bananas? *sim* *não*

Hay un documental de la BBC esta tarde. ¿Puedes grabarlo, por favor?
Están los CDs están en el cajón del armario.

Conhece o documentário? *sim* *não*
Sabe de que CDs está falando? *sim* *não*

Llama a tu padre y dile que:
Están las llaves en el estante.
 Y dile que:
Está el número de teléfono de Ana en la agenda.

Conhece as chaves? *sim* *não*
Sabe de que número está falando? *sim* *não*

Escolha a tradução certa destas duas mensagens

Las zapatillas están en la basura.
Hay otras en el armario.

- a) Os tênis são na lixeira. Tem outras no armário.
 b) Os tênis ficam na lixeira. Tem outras no armário.

Las llaves están en el estante.

Llámallo. El número de teléfono está en la agenda.

- a) As chaves estão no estante. Liga para ele. O número de telefone está na agenda.
 b) As chaves têm no estante. Liga para ele. O número de telefone está na agenda.

Sesión 2

Atividade 1 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “A mala de Juan”. Juan vai viajar e a mala dele está muito cheia, mas também estão faltando muitas coisas. Leia com atenção para saber quais objetos Juan tem e não estão na mala e quais objetos não sabemos se ele tem ou não.

Sabemos que ele tem Não sabemos se ele tem

Na mala dele:

- | | | |
|---|-------|-------|
| 1. no hay ningún libro. | _____ | _____ |
| 2. no está el ordenador. | _____ | _____ |
| 3. no hay pantalones vaqueros. | _____ | _____ |
| 4. no hay gafas de sol. | _____ | _____ |
| 5. no está el teléfono móvil. | _____ | _____ |
| 6. no hay calcetines. | _____ | _____ |
| 7. no hay camisetas. | _____ | _____ |
| 8. no están las tarjetas de crédito. | _____ | _____ |
| 9. no está la gorra. | _____ | _____ |

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam certas.

Ambas traduções são válidas?

sim não, opção válida: a) \ b)

1. En su maleta no **está** el ordenador.
 a) *Na sua mala não está o computador.* b) *Na sua mala não fica o computador.*

sim não, opção válida: a) \ b)

2. En su maleta no **hay** pantalones vaqueros.
 a) *Na sua mala não há jeans.* b) *Na sua mala não tem jeans.*

sim não, opção válida: a) \ b)

3. En su maleta no **está** el teléfono móvil.
 a) *Na sua mala não é o celular.* b) *Na sua mala não está o celular.*

sim não, opção válida: a) \ b)

4. En su maleta no **hay** camisetas.
 a) *Na sua mala não tem camisetas.* b) *Na sua mala não é camisetas.*

sim não, opção válida: a) \ b)

5. En su maleta no **está** la gorra.
 a) *Na sua mala não fica o boné.* b) *Na sua mala não está o boné.*

Atividade 2 [actividad referencial de comprensión lectora + actividad de traducción]. “Na festa de Rafael” *Rafael está numa festa e fala para Maria no celular como é que vai a festa.*

Marca com um (x) se Rafael acha que Marta conhece as pessoas e objetos da festa ou Marta não conhece as pessoas e objetos da festa.

Rafael diz:

1. **Tiene muy pocas personas** esta fiesta: ¡esto está vacío!
Marta conhece as pessoas _____ Marta não conhece as pessoas _____
2. **Hay dos personas** muy, muy extrañas... ¿es de disfraces?
Marta conhece as pessoas _____ Marta não conhece as pessoas _____
3. **Están mis más odiados compañeros** de clase en esta fiesta.
Marta conhece os colegas _____ Marta não conhece os colegas _____
4. **Hay en la fiesta solo invitados** de Blas. ¡Ahora está todo explicado!
Marta conhece os invitados _____ Marta não conhece os invitados _____
5. **No está ese pinchadiscos** que tanto me gusta. ¡Qué fiesta aburrida!
Marta conhece o DJ _____ Marta não conhece o DJ _____
6. **Están aquí aquellos CDs**, los tiene Blas.
Marta conhece os CDs _____ Marta não conhece os CDs _____
7. **Hay dos morenas** bailando en un rincón, ¡sin música!
Marta conhece as duas morenas _____ Marta não conhece as duas morenas _____
8. **No tiene adornos** esta fiesta: ¡parece un cementerio!
Marta conhece os enfeites _____ Marta não conhece os enfeites _____
9. **Están en el suelo las botellas** de vino tinto. ¡Está todo sucio!
Marta conhece as garrafas _____ Marta não conhece as garrafas _____

A seguir, apresentamos para você cinco frases da atividade anterior. Escolha a tradução certa ao português. Cuidado! Pode acontecer que as duas opções estejam.

Ambas traduções são certas?

sim não, opção válida: a)\ b)

1. **Tiene** esta fiesta muy pocas personas: ¡esto está vacío!
a) Nesta festa tem muito poucas pessoas: isto está vazio! b) Esta festa tem muito poucas pessoas: isto está vazio!

sim não, opção válida: a)\ b)

2. **Hay** dos personas muy, muy extrañas... ¿es de disfraces?
a) Tem duas pessoas muito, muito esquisitas... É de fantasia? b) Há duas pessoas muito, muito esquisitas... É de fantasia?

sim não, opção válida: a)\ b)

3. **Hay** dos morenas bailando en un rincón, ¡sin música!
a) Ficam duas morenas dançando na esquina, sem música! b) Têm duas morenas dançando na esquina, sem música!

sim não, opção válida: a)\ b)

4. No **tiene** adornos esta fiesta: ¡parece un cementerio!
a) A festa não tem enfeite nenhum: parece um cemitério! b) A festa não há enfeite nenhum: parece um cemitério!

sim não, opção válida: a)\ b)

5. **Están** en el suelo las botellas de vino tinto. ¡Está todo sucio!
a) No chão há as garrafas de vinho tinto. Tudo está sujo! b) No chão ficam as garrafas de vinho tinto. Tudo está sujo!

Atividade 3 [actividad afectiva de comprensión lectora + actividad de traducción]. “Minha casa ideal”. Manuel está falando para você como é a casa dele. Escolha a forma HAY ou ESTÁ levando em conta o contexto. Depois marca com um “s” (concordo) ou com um “n” (não concordo) segundo a sua opinião. Como é a sua casa ideal?

Manuel sabe que você não conhece de que está falando

- | | | | |
|----|----------|-----------------------------------|-------|
| 1. | hay/está | tres dormitorios | _____ |
| 2. | hay/está | dos cuartos de estar | _____ |
| 3. | hay/está | un jardín frente a la entrada | _____ |
| 4. | hay/está | un sala con una mesa de ping-pong | _____ |
| 5. | hay/está | una planta solamente | _____ |

*Minha casa ideal*Manuel sabe que você conhece de que está falando

- | | | | |
|----|----------|---------------------------------|-------|
| 6. | hay/está | la librería en el salón | _____ |
| 7. | hay/está | la cocina al lado del jardín | _____ |
| 8. | hay/está | el gimnasio cerca de la piscina | _____ |
| 9. | hay/está | la piscina en el jardín | _____ |

Atividade 4 [actividad referencial de comprensión lectora en el nivel del discurso]. “O misterioso caso dos gatos e das sardinhas”. *Leia a seguinte notícia acerca de um esquisito roubo e marca no quadro o que quer dizer o autor do texto.*

“La ciudad **no tiene muchos controles** policiales a pesar del robo de dos latas de sardina (1) y además **hay pocas noticias** al respecto (2): se sabe que son dos famosos gatos con antecedentes penales. En los periódicos **no está esta información** (3): a mí me lo cuenta un policía que quiere permanecer anónimo. En su opinión, **hay muy pocas posibilidades** de capturarlos, son “profesionales” (4). Este caso recuerda al “caso de la sardina”, del año pasado. **Hay pocas huellas** y poquísimos testigos (5). La policía me dice que los testigos están asustados: en el hospital **están los testigos** del caso de la sardina, que no quieren volver a comer sardina después de aquello (6).”

Que quer dizer o autor?

- | | <i>sim</i> | <i>não</i> |
|--|------------|------------|
| 1. “Sei que meus leitores sabem de que blitzes estou falando”. | _____ | _____ |
| 2. “Sei exatamente quantas notícias existem”. | _____ | _____ |
| 3. “Conheço exatamente a informação”. | _____ | _____ |
| 4. “Falo da possibilidade de capturar aos culpados”. | _____ | _____ |
| 5. “Falo da existência de pegadas e testemunhas”. | _____ | _____ |
| 6. “Identifico as testemunhas anteriores”. | _____ | _____ |

Bibliografía

- ARRUDA, L., 2002, *Gramática do português para estrangeiros*. Oporto, Porto
- BAGNO, M., 2012, *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo, Parábola.
- BECHARA, E., 2001, *Gramática portuguesa moderna*. São Paulo, Lucerna.
- BENATI, A., LAVAL, C. y ARCHE, M. J., 2014, "Introduction. Grammar in Instructed Second Language Learning". En Benati, A., Laval, C. y Arche, M. J. (eds.), *The Grammar in Instructed Second Language Learning*. Nueva York, Bloomsbury. pp. 1-15.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V., 1999, *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- DA SILVA, P. A., 2010, "Análisis de Errores, Estudio de las estructuras verbales y discursivas en el aprendizaje de español-LE por parte de alumnos brasileños (producción escrita)". Tesis doctoral. Salamanca, Universidad de Salamanca.
- DE CASTILHO, T. A., 2010, *Gramática do português brasileiro*. São Paulo, Contexto FAPESP.
- DEKEYSER, R., 1998, "Beyond focus on form: cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar". En Doughty C. y Williams, J. (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge. Cambridge University Press.
- , 2007. *Practice in a Second Language*. Cambridge. Cambridge University Press.
- FARLEY, A. P., 2005, *Structured input: Grammar instruction for the acquisition oriented classroom*. New York, McGraw-Hill.
- GASS, S., M. y MADDEN, C. G., 1985, (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House.
- GASS, S., 2013, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Nueva York, Routledge.
- HATCH, E., 1983, "Simplified input". En Andersen, R. W. (ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts, Newbury House, pp. 64-68.
- JOHNSON, K., 1996, *Language Teaching and Skill Learning*. Oxford, Blackwell.
- LANTOLF, J., 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- , 2005, "Sociocultural and second language learning research: an exegesis". En Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning*. Mahway, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- LEE, J., 2014, "Processing Instruction: Where Research meets Practice". En Benati, A., Laval, C. y Archer, M. J. (eds.), *The Grammar Dimension in Instructed Second Language Learning*. Bloomsbury, Nueva York, pp. 58-81.
- LEE, J. y BENATI, A., 2009, *Research and Perspectives on Processing Instruction*. Berlín, Mouton de Gruyter.
- LEE, J. y VANPATTEN, B., 1995, *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nueva York, McGraw-Hill.
- LONG, M., 1983, "Native speaker\ non-native speaker communications and the negotiation of comprehensible input". *Applied linguistics*, 4, pp.126-144.
- MATTE BON, F., 1992, *Gramática comunicativa del español. Tomo II. De la Idea a la lengua*. Madrid, Edelsa.
- MITCHELL, R. y MYLES, F., 2004, *Second Language Learning Theories*. Londres, Hodder Arnold.
- NORRIS, J. y ORTEGA, L., 2003, "Defining and measuring SLA". En Doughty C. y Long, M. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford, Blackwell.
- SKEHAN, P., 1998, *A cognitive approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

SWAIN, M., 2000, "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue". En Lantolf, J. (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.

VANPATTEN, B., 1993, "Grammar instruction for the acquisition rich classroom". *Foreign Language Annals*, 26, pp. 433-450.

———, 1996, *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, Nueva Jersey, Ablex.

———, 2004, "Input processing in second language acquisition". En VanPatten, B. (ed), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp. 5-31.

———, 2007a, "Input Processing in Adult Second Language Acquisition". En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language Acquisition. An introduction*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp.115-135.

———, 2007b, "Processing Instruction". En Sanz, C. (ed.), *Mind and context in adult second language acquisition*. Washington, Georgetown University Press, pp. 267-281.

———, 2012, "Input processing". En Gass S. M. y Mackey, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York, Routledge, pp. 268-281.

VANPATTEN, B. y CADIerno, T., 1993, "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-243.

VANPATTEN, B. y SANZ, C., 1995, "From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks". En Eckmann, F., Highland, D., Lee, P., Mileham, J. y Rutkowski, R. (eds.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy*. Lawrence Erlbaum. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 169-185.

VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J., 2007, "Introduction. The nature of theories". En VanPatten, B. y Williams, J. (eds.), *Theories in Second Language acquisition: An introduction*. Mahwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, pp. 1-16.

VV.AA., 2007, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Niveles A1 y A2*. Madrid, Biblioteca Nueva.

WONG, W., 2004, "The Nature of Processing Instruction". En VanPatten, B. (ed.), *Processing Instruction, Theory, Research and Commentary*. Nueva Jersey, Erlbaum. Mahwah, pp. 33-63.

———, 2005, *Input Enhancement: From the Theory and Research to the Classroom*. Nueva York, MacGraw-Hill.

Competencias generales y competencias docentes del profesorado de ELE en el s. XXI: nuevas rutas, nuevos retos

Dra. Isabel Iglesias Casal

Profesora Titular del Departamento de Filología Española
Universidad de Oviedo (España)

Resumen

Este artículo aborda el tema de los procesos de formación y de las competencias de los profesores en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI, trece años después de la publicación del *Marco Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

Palabras clave

Español como lengua extranjera, Metodología, Competencias del profesorado, Tendencias poscomunicativas, Pedagogía posmétodo.

Abstract

This article deals with the topic of teacher training processes and *teachers' competence* in the field of teaching Spanish as a foreign language in the XXI century, thirteen years after the publication of *European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

Keywords

Spanish as a foreign language, Methodology, Teacher competences, Postcommunicative trends, Postmethod pedagogy.

Ninguna teoría de la práctica puede ser completamente útil y utilizable si no procede de la práctica
(B. Kumaravadivelu).

Introducción

Hoy en día, pocos ámbitos parecen ser tan decisivamente transversales y dinámicos como el de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, porque resulta evidente que a esta disciplina no puede serle ajeno nada que tenga que ver con la comunicación o con los procesos de enseñanza-aprendizaje, y tanto la una como los otros presentan una naturaleza de carácter multidimensional, contexto-dependiente y profundamente mediatizada por factores socioculturales.

Desde el siglo pasado en este campo de la lingüística se han venido adoptando y (re)adaptando enfoques metodológicos en torno a la concepción de la naturaleza de la lengua y de su aprendizaje, vertebrados sobre perspectivas empíricas y principios teóricos muy diversos, centrados unas veces en el objeto (la lengua), otras en el sujeto “agente” (el profesor), otras en el aprendizaje, y más modernamente en el sujeto que aprende (el estudiante), que ha dejado hace mucho tiempo de ser considerado un mero sujeto “paciente”.

Giovanni Parodi (2008: 141) afirma que en el ámbito de las ciencias humanas y de las ciencias sociales no se construye el conocimiento de modo vertical y jerárquico, sino que se acumula en un sentido no integrador, generando teorías y enfoques alternativos. La realidad parece darle la razón, por eso conviene que como docentes y como investigadores reflexionemos sobre los caminos andados y las nuevas rutas que se están trazando en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera cuando se cumplen trece años de la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) y ocho del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Quizá esa visión retrospectiva nos ayude a generar una mirada más integradora y a determinar qué focos de atención son prioritarios, qué tipo de competencias deberán desarrollar los futuros profesores y cuáles, por tanto, habrán de ser los contenidos y los objetivos de los planes de formación que se diseñen.

Para François de Closets (1996, en Savater 2000) la virtud humanista y formadora de las materias que se enseñan no estriba en su contenido intrínseco, fuera del tiempo y del espacio, sino en la concreta manera de impartirlas, aquí y ahora, no es cuestión del *qué*, sino del *cómo*:

Poco importa en último extremo lo que se enseñe, con tal de que se despierten la curiosidad y el gusto de aprender. Lo importante no es lo que se aprende sino la forma de aprenderlo, pues de nada sirve probar que, en abstracto, tal o cual ciencia es formadora si además no se prueba que la forma de enseñarla asegura bien ese desarrollo intelectual, lo cual depende tanto de la manera como de la materia.

En mi opinión, no se trata solo (o fundamentalmente) del *cómo*, hay que atender también al *qué*, *a quiénes*, *dónde*, *por qué* y *para qué* se enseña. Por este motivo, sean cuales sean los supuestos ontológicos y epistemológicos de los que partamos y las herramientas metodológicas que adoptemos, los profesores deberíamos formularnos todas esas preguntas e indagar, con espíritu reflexivo y crítico, para hallar respuestas que nos ayuden a fortalecer y a apuntalar del modo más conveniente cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si se defiende la centralidad de la figura del estudiante en el diseño de un currículo abierto, planteamiento que nos exige a los profesores atender a sus intereses y aplicar instrumentos para conocer sus estilos de aprendizaje y sus perfiles cognitivo, afectivo y motivacional.

Habremos de preguntarnos también si, en última instancia, nuestras clases ayudan a los estudiantes a aprender y estimulan su interés por la materia que impartimos¹⁵. Y estas dos preguntas, tan básicas aparentemente, pero tan trascendentes, nos llevan de manera ineludible a replantearnos la figura del profesor en un escenario caracterizado por la dinámica de cambios tecnológicos, sociales y culturales en que estamos inmersos y que requiere una formación continuada en cualquier profesión, también en la docente.

Los profesores somos el principal actor de la innovación educativa y ese impulso innovador debe inscribirse en nuestro código deontológico. Los expertos hablan de *laguna de realización* para referirse a la diferencia notoria entre lo que es y lo que debería y podría ser, a la discrepancia entre lo que se hace y lo que podría hacerse. Aunque como profesores hemos de buscar siempre el punto de intersección entre las limitaciones de la realidad que tenemos y la utopía de la mejora que queremos, una reflexión crítica sobre el estado actual de la enseñanza del español como lengua extranjera debería conducirnos irremediabilmente a integrar en nuestro quehacer diario una creciente permeabilidad a los planteamientos y a las aportaciones que se generan en el seno de disciplinas (no estrictamente filológicas) y a plantear ciertas innovaciones, esto es, cambios intencionales y controlados que mejoren aspectos concretos, subsanen deficiencias y sean viables. Muchas de esas innovaciones creo que deben partir de los planteamientos metodológicos que adoptamos como docentes, sobre todo en momentos como el actual en el que son muchos los que defienden modelos curriculares abiertos y centrados en el alumno.

Nuevas rutas para la lingüística aplicada: a vueltas con el método y el posmétodo

Giovanni Parodi (2008) afirma que en los últimos tiempos la mirada del investigador se ha enriquecido y diversificado y que comprender y manejar esa heterogeneidad es parte del reto de ser un lingüista del siglo XXI; argumenta a favor de una propuesta multidimensional e integradora en la que las dimensiones cognitiva, lingüística, social y afectiva interactúan de modo complejo a través del lenguaje. No resulta extraño, pues, que defienda una concepción de una lingüística que supere el inmanentismo clásico, que atienda al uso, a la variación y a la variabilidad:

Una lingüística que se acerque a los hablantes/escribientes y oyentes/lectores en sus diversos contextos cotidianos y aporte a las demandas de la sociedad actual. Una lingüística que, al mismo tiempo, atienda a las propiedades de una facultad humana tal como es el lenguaje y también tenga en cuenta las exigencias del mundo contemporáneo y sus urgencias. Todo ello desde un enfoque interdisciplinario, o más bien, decididamente transdisciplinario (Parodi, 2008:141).

Centrándonos ya en el ámbito de la enseñanza de lenguas, Joseba Ezeiza (2013), en un reciente artículo sobre influencias poscomunicativas en propuestas para la enseñanza de ELE, afirma que uno de los movimientos conceptuales que mayor influencia ha tenido en la metodología de enseñanza de lenguas ha sido el cambio operado en la consideración social de las lenguas, de su enseñanza y de su aprendizaje. Esta creciente sensibilidad hacia los hechos socioculturales en los que se enmarca el uso de la lengua y a los que la propia lengua impregna “invita a una reconstrucción crítica de de la propia actividad de enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s)”:

Así pues, se asume la necesidad de contemplar e integrar en la enseñanza de lenguas algunos factores que, aun siendo extralingüísticos, son considerados inherentes a la comunicación y al uso y aprendizaje de la(s) lengua(s). Entre ellos cabría destacar factores como la identidad lingüística, la consideración social de la(s) lengua(s), las ideaciones sobre el mundo y la cultura, las tradiciones

¹⁵ Son dos preguntas clave que recoge Ken Bain en su libro *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (versión española de 2005).

educativas, etc. En esta nueva perspectiva se atendería a estos factores desde una doble visión: la del mundo del aprendiente y la del mundo de los hablantes de la lengua meta.

Como destaca Ezeiza (2013: 4), otro de los aspectos que más está condicionando el devenir de la enseñanza de lenguas extranjeras es la influencia de fenómenos como la globalización, la era digital y la sociedad del conocimiento, que conducen a un “proceso muy evidente de diversificación de contextos de enseñanza, diversificación de perfiles de estudiantes y diversificación de necesidades de aprendizaje que, a su vez, conllevan una gran diversificación de la demanda”.

En este nuevo escenario, que se mueve entre lo global y lo “glocal”, no puede extrañarnos que las críticas al concepto convencional de método que se empezaron a plantear en el último tercio del s. XX se intensifiquen hasta llegar a hablarse de una “era posmétodo”. Uno de los principales representantes de este planteamiento crítico ha sido el profesor B. Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2012a, 2012b), para quien el método es el producto del conocimiento profesional de un experto, trasplantado artificialmente a las aulas:

Su fin es la creación de un conjunto de principios y prácticas docentes susceptibles de ser usadas en cualquiera y en todos los lugares. Y, como tal, no responde a las necesidades y deseos de un grupo concreto de aprendientes, ni tampoco se aproxima a las experiencias y expectativas de un grupo determinado de profesores. Esa es la razón por la cual los profesores deben recurrir con frecuencia a lo que llaman un “método ecléctico” (Kumaravadivelu, 2012a).

Sin embargo, como el propio Kumaravadivelu aclara, la situación posmétodo supone la búsqueda de una alternativa al método, más que un método alternativo, e implica el desarrollo de un tipo de pedagogía que atiende a cuatro presupuestos fundamentales: a) ser generada por los profesionales sobre el terreno, lo que supone la autonomía del profesorado; b) ser sensible a las necesidades, deseos y situaciones concretas; c) estar basada en las experiencias vividas por aprendientes y profesores; d) estar conformada por tres principios organizativos: particularidad, carácter práctico y posibilidad (Kumaravadivelu, 2012a).

Hace veinte años Kumaravadivelu (1994) proponía un marco estratégico para la enseñanza de L2 que recogía las demandas de la situación posmétodo, un marco que permitía al profesorado diseñar para sí mismo “una alternativa al método sistemática, coherente y relevante”. El marco propuesto se articulaba en torno a diez macroestrategias, de carácter operativo, no prescriptivo, entendidas como planes generales que se derivan del conocimiento teórico, empírico y pedagógico relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la L2. Sintetizamos a continuación esas diez macroestrategias que pueden servir de base para que el profesorado genere sus propias microestrategias o técnicas docentes específicas para una situación y que respondan a las necesidades concretas (Kumaravadivelu, 1994):

<p>Macroestrategia 1: Maximizar las oportunidades de aprendizaje</p> <p>La creación de oportunidades de aprendizaje efectivas comporta, por tanto, la voluntad por parte de los profesores de modificar de forma continua la planificación de las clases a partir de la respuesta que reciben. Esto solo se puede hacer si los profesores consideran que una programación preestablecida es en realidad una preprogramación que se puede reconstruir para satisfacer necesidades, deseos y situaciones específicas de los estudiantes.</p>
<p>Macroestrategia 2: Facilitar la interacción negociada</p> <p>El aprendiente tiene que estar implicado activamente en las aclaraciones, confirmaciones, comprobaciones de comprensión, solicitudes, enmiendas, reacciones y cambios de turno. Asimismo tiene que tener libertad y estímulos para iniciar la conversación, no solamente se trata de reaccionar y responder.</p>
<p>Macroestrategia 3: Minimizar los desajustes en la percepción</p> <p>El ajuste o desajuste entre la intención del profesor y la interpretación del estudiante constituye un factor relevante que determinará el éxito o el fracaso relativo de la interacción negociada en clase.</p>
<p>Macroestrategia 4: Activar la heurística intuitiva</p>

<p>Una manera de activar la heurística intuitiva del aprendiente consiste en proporcionar suficientes datos textuales como para que el estudiante pueda inferir determinadas reglas gramaticales subyacentes. Se debe alentar a los estudiantes para que encuentren las pautas gobernadas por reglas en los ejemplos que se les proporcionen.</p>
<p>Macroestrategia 5: Fomentar la concienciación lingüística</p> <p>En el contexto específico del aprendizaje y la enseñanza de la L2, se refiere al intento deliberado de llamar la atención de los estudiantes sobre las propiedades formales de la L2, con objeto de incrementar el grado de explicitud que se requiere para promover el aprendizaje de esta L2; la enseñanza basada en la concienciación lingüística es cíclica, holística y está orientada al estudiante.</p>
<p>Macroestrategia 6: Contextualizar el <i>input</i></p> <p>Que los estudiantes puedan ver la lengua como “un conglomerado inclusivo, que proporciona unidad a todos los niveles estructurales o las reglas complejas de una lengua, es decir, la estructura de las palabras y las proposiciones, la estructura de las oraciones, la estructura de los textos y la estructura de la interacción”. La responsabilidad de contextualizar el <i>input</i> recae más sobre el profesor de la clase que sobre el encargado de diseñar la programación o el autor del libro de texto.</p>
<p>Macroestrategia 7: Integrar las destrezas lingüísticas</p> <p>Las destrezas lingüísticas están esencialmente interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. Fragmentarlas en unidades manejables y atomizadas se opone a las naturalezas paralelas e interactivas del lenguaje y del comportamiento lingüístico.</p>
<p>Macroestrategia 8: Promover la autonomía del aprendiente</p> <p>Los pasos que se tienen que dar para promover la autonomía del aprendiente incluyen preparación psicológica y formación en estrategias para que puedan hacerse responsables de su propio aprendizaje y provocar en ellos los cambios de actitud necesarios.</p>
<p>Macroestrategia 9: Incrementar la consciencia intercultural</p> <p>La mayor parte de clases de L2 no son islas monoculturales, sino mosaicos multiculturales en los que el conocimiento cultural será divergente, según sean los antecedentes culturales y lingüísticos de los estudiantes y su herencia étnica, su clase social, su edad y su sexo. Rara vez se explora o se explota esta diversidad con el propósito de enseñar y aprender.</p>
<p>Macroestrategia 10: Asegurar la relevancia social</p> <p>El profesorado ha de ser sensible al entorno social, político, económico y educativo en que tiene lugar la enseñanza/aprendizaje de la L2, porque ese contexto social determina la motivación para el aprendizaje de la L2, el objetivo del aprendizaje de la L2, las funciones que se espera que desempeñe una L2 en el hogar y en la comunidad, la disponibilidad de <i>input</i> para el aprendiente, la variación de <i>input</i> y las normas de competencia aceptables para una comunidad de hablantes determinada.</p>

Una de las ideas clave en este planteamiento es el concepto de *improvisación*, que se halla estrechamente vinculado a la macroestrategia de maximizar las oportunidades de aprendizaje. Kumaravadivelu afirma que es el distintivo de una enseñanza de calidad y lo define como “la desviación necesaria de una actividad de aula planificada”:

El buen profesor nunca puede ser prisionero de su propia planificación didáctica. De hecho, incluso el mejor plan de clase es únicamente el esbozo de una hoja de ruta. A partir del despliegue del input y la interacción de clase, y de la permanente retroalimentación por parte de los aprendientes, el profesor debería estar dispuesto y ser capaz de modificar el plan de clase e improvisar acciones docentes y actividades (Kumaravadivelu, 2012a).

Fiel a la idea de “impulsar la profesión de la enseñanza de lenguas más allá del limitado y limitador concepto de método”, en su reciente libro *Language Teacher Education for Global Society* (2012b), Kumaravadivelu ofrece para los programas de formación del profesorado un innovador modelo articulado en cinco módulos: conocer (*knowing*), analizar (*analyzing*), reconocer (*recognizing*), hacer (*doing*) y ver (*seeing*). Esta propuesta pretende ser “sensible a las demandas locales y responder a las fuerzas globales”.

Kumaravadivelu recomienda apartarse de los sistemas de formación de profesorado lineales, aislados, sumativos y compartimentados, para adoptar modelos cíclicos, integrados, interactivos, multidireccionales y multidimensionales. En su opinión, para llegar a ser individuos con una capacidad de decisión y de transformación propia, los profesores deben

a) desarrollar su base de conocimientos profesionales, procedimentales y personales; b) analizar las necesidades, la motivación y la autonomía del aprendiente; c) reconocer sus propias identidades, creencias y valores; d) ejercer la docencia, teorizando y dialogando; e) observar y controlar sus propias acciones educativas.

Este planteamiento de buscar una alternativa al concepto tradicional de método, ha sido interpretada en ocasiones como la defensa de un enfoque ecléctico, lo que ha generado algunas inquietudes ante el peligro que se puede derivar de una determinada concepción de lo que ha de suponer el eclecticismo en este contexto. Marta Baralo y Sheila Estaire (2010) expresan el temor de que un eclecticismo mal entendido degenera en una actuación didáctica acrítica, poco sistemática y sin fundamentos:

Lo que nos preocupa es que los profesores neófitos, poco formados o poco preocupados por la gestión de una docencia eficaz se sitúen en el espacio conceptual ecléctico del todo vale, sin saber ni cómo, ni cuándo, ni qué, ni por qué, ni para qué seleccionar un contenido y un procedimiento didácticos al servicio de un determinado objetivo de comunicación en la lengua que está enseñando (Baralo y Estaire, 2010: 222).

A este respecto, debemos recordar que uno de los rasgos característicos de la situación posmétodo es lo que Kamaravadivelu ha denominado *sentido práctico fundamentado*, que se centra en cómo se organiza por parte del profesorado el aprendizaje en clase, como resultado de una “docencia informada y una valoración crítica”. El propio Kamaravadivelu es consciente de la dificultad (¿imposibilidad?) que supone encontrar un método ecléctico “fundado” o “razonado”:

Todo lo que podemos –y debemos– hacer es ofrecer a los docentes actuales y futuros el conocimiento, las herramientas, las actitudes y la autonomía necesarios para que se impliquen, de manera permanente y crítica, en su propio desarrollo profesional para que, en última instancia, sean capaces de construir su propia teoría de la práctica (Kumaravadivelu, 2012a).

Personalmente entiendo que la condición posmétodo no debería interpretarse necesariamente como una derivación de una postura anti-método, sino como una oportunidad para reflexionar críticamente sobre el constructo de “método”, como una oportunidad no para su reconstrucción sino para su *deconstrucción*. “Deconstruir” significa deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura conceptual. Se trata, en este caso, de que el bosque (el método) no nos impida ver los árboles (sus componentes).

Si partimos del modelo propuesto por J. C. Richards y T. S. Rodgers (1998), la descripción de los distintos métodos se articula en torno a tres ejes: el enfoque, el diseño y los procedimientos:

1.- El *enfoque* permite establecer la base en la que se fundamenta el método: teorías sobre la lengua y sobre el aprendizaje.

2.- En el nivel de *diseño* se determinan los objetivos generales y los específicos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y de enseñanza, y los respectivos papeles de alumnos, profesores y materiales didácticos.

3.- En el nivel de los *procedimientos* se incluyen las técnicas concretas, las prácticas y los comportamientos de profesores y alumnos.

A menudo el fracaso –aunque sea parcial–, de la aplicación de determinados métodos concretos se debe a lo incapacitante que puede resultar en ciertos contextos tener que ceñirse estrechamente a unos preceptos que en vez de orientar al profesor encauzando de manera flexible su labor, más parece que lo maniatan, como si el método fuera una especie de camisa de fuerza que lo somete irremediabilmente amparándose en una pretendida universalidad, sin atender a las naturales condiciones de variabilidad de los sujetos que aprenden y de los contextos en los que se enseña.

Desde mi punto de vista, el problema reside en que cada método “obliga” a determinadas combinaciones de *enfoques*, *diseños* y *procedimientos*, y con ello a elaborar

programas de enseñanza con objetivos, contenidos, técnicas de enseñanza y tipos de actividades prescritos por ese método concreto que, como tal, responde a fundamentos concretos y ha surgido en escenarios concretos. Lo que deberíamos procurar es que los futuros profesores se formen en *enfoques, diseños y procedimientos* de tal manera que puedan llegar a combinar libre, creativamente y de manera contextualizada y eficaz esos ingredientes para elaborar ellos mismos sus propios constructos metodológicos, acomodándolos a las diferentes culturas de aprendizaje en distintos contextos educativos y socioculturales.

La adscripción obsesiva a un método concreto puede conducir a que se esté demasiado pendiente de no traicionar sus fundamentos programáticos y se pierdan muchas ocasiones para “maximizar oportunidades de aprendizaje”, por utilizar el concepto de Kumaravadivelu. Personalmente, he podido comprobar que algunos estudiantes de postgrado en prácticas o algunos profesores noveles pueden sufrir una especie de *captura cognitiva*, un fenómeno de ceguera por falta de atención en la cual el sujeto está demasiado enfocado en una tarea o pensamiento, y no en el ambiente circundante. Se trataría de una suerte de “agnosia contextual” (permítaseme la expresión) que dificulta el reconocimiento de los estímulos del entorno. Aplicado el término al ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, esa agnosia contextual se generaría porque se está demasiado obsesionado con adoptar fielmente (en ocasiones servilmente) los presupuestos del método en cuestión.

Ese acomodo del método, adaptado al contexto, no debe significar sometimiento acrítico, pues como el propio Kumaravadivelu ha señalado no existe ningún conflicto irresoluble entre una metodología sensible al contexto construida por profesionales concretos y la “tradición educativa” de un país:

Los conflictos surgen solo cuando una pedagogía ajena se impone desde fuera. (...) si observamos el asunto con una visión más amplia y profunda, ninguna tradición es inmutable. La tradición puede ser re-formada. ¿No es acaso el objetivo primordial de la educación desarrollar el pensamiento crítico en nuestros estudiantes para que puedan superar las limitaciones de costumbres y tradiciones que les impiden desplegar su potencial al máximo? ¿Acaso la educación no debe hacerles capaces de traspasar los límites artificiales que les han sido impuestos por exigencias históricas o conveniencias políticas? (Kumaravadivelu, 2012a).

Si tenemos en cuenta las reflexiones anteriores, no resulta una tarea fácil formar a los futuros profesores para que lleguen a ser unos buenos profesionales, capacitados para desarrollar procesos de reflexión, concienciación y sensibilización, para que partan de sus conocimientos, sus habilidades y sus actitudes, y movilicen los recursos aprendidos a la hora de tomar decisiones y actuar eficazmente en cada contexto y en cada situación concreta.

Cabe preguntarse, pues, ¿cuáles son las competencias que debemos desarrollar para mejorar la calidad y efectividad de nuestro trabajo como profesores de ELE? y ¿qué lugar ocupan la investigación y la formación pedagógica en el desarrollo de las capacidades docentes?

Las competencias del profesor de ELE en el siglo XXI

En un mundo en cambio acelerado como el nuestro, las instituciones dedicadas a la enseñanza experimentan más que cualquier otra la necesidad de adaptarse a esta nueva situación social y en este proceso de adaptación y desarrollo, la formación del personal docente cobra una relevancia primordial porque debe responder a los retos que plantea nuestra sociedad y que conducen a un proceso de innovación que ha de ser siempre un proceso dinámico y abierto.

Seguidamente trataré de sintetizar las distintas competencias que debería desarrollar el profesorado de ELE, estableciendo para ello dos ámbitos –el profesional y el personal–. En el primero reflexionaré sobre los perfiles docente e investigador; en el segundo analizaré

al profesor como sujeto social, con sus rasgos de personalidad y su manera de gestionar la dimensión afectiva. Entiéndase que esta distinción se debe únicamente a razones expositivas, pues las competencias vinculadas a cada uno de los dos ámbitos se interpenetran e influyen, y difícilmente podríamos impedir que las características de nuestra personalidad incidan en el ejercicio de nuestra vida profesional.

1 Ámbito profesional: perfil de docente y perfil de investigador

Kumaravadivelu (2012a) afirma que el sistema de formación de profesorado de lenguas es imperfecto porque los formadores transmiten a los futuros profesores un conjunto genérico de conocimientos predeterminados, preseleccionados y presecuenciados sin tener en cuenta sus necesidades concretas, sus deseos y su situación. Además, forma a los docentes para imitar de manera pasiva el modelo de profesor experto más que para dominar de manera creativa el modelo de enseñanza. Finalmente, transforma a los profesores en consumidores de conocimiento en vez de en productores de conocimiento.

Quizá la crítica del profesor Kumaravadivelu responda a la situación más o menos generalizada en EEUU. Sin embargo, en Europa se ha recorrido ya mucho camino desde que en el año 2001 se publicara el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este documento, que adopta un enfoque orientado a la acción, es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los cuarenta y un estados miembros del Consejo de Europa.

Si bien en la introducción del propio *MCER* se adelantan algunas objeciones y aunque su aplicación no ha estado exenta de algunas críticas, no puede negarse el impacto positivo que supuso su publicación porque desde entonces ha contribuido a favorecer un clima de reflexión sobre los problemas que interesan a los profesionales de la enseñanza de lenguas:

Aunque puedan hacerse algunas objeciones al documento por la dificultad inicial que conlleva su manejo, dada la profusión de material que proporciona y un cierto tecnicismo en el desarrollo de algunos aspectos, es innegable que el impacto de sus propuestas está resultando decisivo en un momento de intensa búsqueda de formas de cooperación y de convergencia en el ámbito de la planificación educativa (*MCER*, 2006).

Asimismo, en el ámbito hispánico, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha establecido y desarrollado los niveles de referencia para el español según las recomendaciones que propuso el Consejo de Europa en el año 2001. El *PCIC* ha sido desde su publicación el documento de referencia no solo de los equipos docentes de los centros del Instituto Cervantes en Europa, América, Asia y África, sino para todos los profesionales relacionados con la enseñanza y la evaluación del español como lengua extranjera. Como se recoge en el propio documento, el currículo del Instituto Cervantes cumple tres funciones básicas (*PCIC*, 2006):

- a) Sirve de nexo de unión entre la teoría y la práctica de la profesión. El currículo hace posible que los avances de la investigación y la experimentación didáctica en el campo de la enseñanza de lenguas puedan incorporarse de forma ordenada y sistemática a la práctica de los profesores.
- b) Más allá de los métodos y manuales de enseñanza, permite llevar a cabo un análisis profesional de las necesidades y expectativas de cada tipo de alumnado y establecer los objetivos específicos y el enfoque pedagógico que mejor responda a las circunstancias de cada situación de enseñanza y aprendizaje.
- c) Articula de forma coherente las decisiones que adoptan distintas personas en distintos momentos del proceso de planificación, desarrollo y evaluación curricular, lo que garantiza la coherencia y la transparencia de la labor que desarrolla en cada uno de los centros.

El *Plan Curricular* es un *plan abierto*, ya que parte de una serie de propuestas de carácter general que deben adaptarse a las circunstancias concretas del entorno social, cultural y educativo de cada centro y a las características propias de cada grupo de alumnos. Es un plan *centrado en el alumno*, que considera fundamental el diálogo entre el profesor y los alumnos sobre los objetivos, los contenidos e incluso la metodología de la enseñanza. En este sentido, el plan fomenta la consideración de los intereses y las expectativas de los alumnos con respecto al uso de la nueva lengua y el respeto a sus diferentes estilos de aprendizaje. Es un plan *integrado*, en la medida en que los distintos componentes curriculares –objetivos, contenidos, metodología y evaluación– actúan de forma simultánea y no sucesiva. Es un plan *ecléctico* en la selección de las informaciones que ofrece y en el planteamiento de las propuestas de actuación. De hecho, aunque el enfoque general es innovador en algunos aspectos, recoge elementos tradicionales que facilitan su desarrollo y garantizan la continuidad en el trabajo de los equipos docentes. Es, finalmente, un plan *flexible*, dado que, a partir de las líneas generales de actuación que el propio plan establece, cada centro organiza la distribución de los cursos en función de las necesidades de su alumnado.

...Retomemos en este punto la pregunta que nos hacíamos antes sobre qué competencias se espera que desarrollen los profesores de ELE para acercarse al perfil de un profesional eficaz. En un estudio dirigido por Mario de Miguel Díaz (2006) sobre *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*, se describen los componentes y subcomponentes que integran el concepto de competencia:

COMPONENTES	SUBCOMPONENTES
1. Conocimientos. <i>Adquisición sistemática de conocimientos, clasificaciones, teorías, etc. Relacionados con materias científicas o área profesional.</i>	1.1. Generales para el aprendizaje.
	1.2. Académicos vinculados a una materia.
	1.3. Vinculados al mundo profesional.
2 Habilidades y destrezas. <i>Entrenamiento en procedimientos metodológicos aplicados relacionados con materias científicas o área profesional (organizar, aplicar, manipular, diseñar, planificar, realizar...).</i>	2.1. Intelectuales.
	2.2. De comunicación.
	2.3. Interpersonales.
	2.4. Organización/gestión personal.
3. Actitudes y valores. <i>Actitudes y valores necesarios para el ejercicio profesional: responsabilidad, autonomía, iniciativa ante situaciones complejas, coordinación, etc.</i>	3.1. De desarrollo profesional.
	3.2. De compromiso personal.

Tabla 1. Componentes y subcomponentes de una competencia (M. de Miguel Díaz, 2006: 30)

Elena Cano (2005) señala que la competencia docente presenta los siguientes rasgos:

- Tiene un *carácter teórico-práctico y aplicado* porque los conocimientos se deben movilizar y transferir a situaciones concretas con una finalidad.
- Posee un *carácter contextualizado y flexible*. La movilización de competencias se actualiza en la medida en que se adapta a cada situación y así, se posibilita seguir

aprendiendo e innovando, si bien existen familias de situaciones que nos permiten proceder por analogías.

c) Es de *carácter reestructivo*. No se adquiere en una formación inicial ni se aplica sin más ni se aprende por utilizarse una vez, sino que se va reelaborando constantemente.

d) Se caracteriza por tener un *carácter combinatorio*, ya que todos los conocimientos, las habilidades y las actitudes son necesarias y complementarias. Dada su naturaleza interactiva, la competencia se entiende siempre en interacción con los demás y en relación con el contexto en el que se aplica.

En el ámbito de español, el Instituto Cervantes, atendiendo a la necesidad de describir y consolidar el perfil profesional de sus docentes, ha definido las competencias del profesorado en un documento titulado *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, publicado en octubre de 2012. Como los autores del estudio afirman, este documento puede servir de referencia para otros profesionales, instituciones académicas y centros de enseñanza “a la hora de desarrollar herramientas y procedimientos de evaluación del desempeño, de definir perfiles de profesores o de ajustar criterios para los procesos de selección, movilidad y promoción de profesores”.

El modelo que se presenta parte del concepto de “competencia” de Perrenoud (2001: 509):

Competencia es la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Por su interés, aconsejamos una lectura atenta y reflexiva de este documento, al que se puede acceder desde la página oficial del Instituto Cervantes. En él se define el modelo propuesto y se describen ocho competencias clave, cada una de las cuales engloba cuatro competencias específicas que se centran en aspectos que se han considerado relevantes en el contexto del Instituto Cervantes:

COMPETENCIAS CLAVE DEL PROFESOR DE ELE

Competencias clave

Competencias específicas

a) Organizar situaciones de aprendizaje:	Diagnosticar y atender las necesidades de los alumnos. Promover el uso y la reflexión sobre la lengua. Planificar secuencias didácticas. Gestionar el aula.
b) Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno:	Servirse de herramientas y procedimientos de evaluación. Garantizar buenas prácticas en la evaluación. Promover una retroalimentación constructiva. Implicar al alumno en la evaluación.
c) Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje:	Promover que el alumno gestione los recursos y medios disponibles para aprender. Integrar en la enseñanza herramientas para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Promover que el alumno defina su propio proyecto de aprendizaje. Motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje.
d) Facilitar la comunicación	Implicarse en el desarrollo de la propia

Competencias clave	Competencias específicas
intercultural:	competencia intercultural. Adaptarse a las culturas del entorno. Fomentar el diálogo intercultural. Promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural.
e) Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución:	Analizar y reflexionar sobre la práctica docente. Definir un plan personal de formación continua. Implicarse en el desarrollo profesional del equipo docente. Participar activamente en el desarrollo de la profesión.
f) Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo:	Gestionar las propias emociones. Motivarse en el trabajo. Desarrollar las relaciones interpersonales. Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.
g) Participar activamente en la institución:	Trabajar en equipo en el centro. Implicarse en los proyectos de mejora del centro. Promover y difundir buenas prácticas en la institución. Conocer la institución e integrarse en ella.
h) Servirse de las TIC para el desempeño de su trabajo:	Implicarse en el desarrollo de la propia competencia digital. Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas disponibles. Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje.

Fuente: Instituto Cervantes (2012: 11)

Elena Verdía¹⁶ (2011) aborda el complejo tema del desarrollo de la competencia docente y la profesionalización de los profesores de ELE, reflexionando sobre qué

¹⁶ Es coordinadora y tutora del Máster universitario desarrollado conjuntamente por la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y el Instituto Cervantes; asimismo es diseñadora del programa de formación de profesores que se pone en marcha anualmente desde el departamento de formación de profesores de la Dirección Académica del Instituto Cervantes y ha sido la coordinadora del proyecto *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, al que ya hemos aludido.

conocimientos debe adquirir un profesor, qué habilidades debe desarrollar, con qué actitud debe contar, cómo se transfieren los conocimientos, las habilidades y las actitudes a la actuación eficaz en el aula y cuáles son las tareas que debe ser capaz de realizar un profesor competente. La autora identifica tres dimensiones del profesor de ELE:

(...) el docente va a tener que actuar en tres planos diferenciados o en tres dimensiones: actuará como *docente* en el aula; como *profesional* que se integra en un equipo de profesionales, en un centro o institución con una cultura institucional y dentro de la comunidad profesional y científica; y como *aprendiente* que deberá seguir formándose a lo largo de su vida profesional (Verdía, 2011).

En su reflexión sobre cómo planificar acciones formativas que sean relevantes para el desarrollo y la mejora de las competencias, Verdía (2011) reconoce la complejidad que supone realizar la transferencia de conocimientos teóricos y procedimentales a la práctica, para convertirse en profesionales verdaderamente solventes. Una ayuda eficaz para que se acreciente la transferencia que se realiza del conocimiento adquirido en los seminarios prácticos a la realidad del aula es la propuesta que la propia autora denomina *seminarios de transferencia*, que sientan las bases de una metodología de trabajo en equipo, ayudan a compartir conocimientos y experiencias y fomentan la cohesión y la confianza.

Verdía (2011) sintetiza las tareas técnicas a las que se enfrenta el profesor vinculándolas con cuatro ámbitos: a) planificación y organización del proceso de enseñanza y aprendizaje; b) gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje; c) evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje; d) integración en un equipo docente y en un centro de enseñanza. El docente, además, ha de desarrollar una serie de capacidades o habilidades directamente relacionadas con las tareas que realiza dentro y fuera del aula: *habilidades docentes, destrezas de comunicación, habilidades interculturales y destrezas profesionales*.

En el terreno de la formación, propone centrar los esfuerzos en crear situaciones de aprendizaje en las que el profesor que se está formando tenga oportunidades de desarrollar una práctica reflexiva a través de seminarios, y de realizar tareas de aprendizaje similares a las que se van a encontrar en su vida profesional. Otro aspecto esencial es el desarrollo de la autonomía del profesor en formación, para fomentar la construcción autorregulada de su desarrollo profesional. Es decir, el desarrollo de la competencia docente pasa no solo por adquirir conocimientos, sino también por desarrollar actitudes y habilidades:

Para desarrollar habilidades y capacidades, sin embargo, no es suficiente con la lectura, la asistencia a seminarios y talleres. No se puede adquirir el saber hacer sin recurrir a la observación, a la práctica, a la experimentación y a la investigación. Se trata de adquirir los procedimientos y las técnicas para poder aplicarlos y estas habilidades se desarrollan necesariamente en la práctica. Para desarrollar las actitudes –no se nos escapa que es más complejo modificarlas– además de observar a los compañeros habrá que recurrir a técnicas de autoobservación, de reflexión, de introspección y de autoevaluación (Verdía, 2011).

Parece claro que, aunque nadie puede negar que el dominio de los contenidos de la disciplina es condición indispensable para la docencia, la importancia de la formación y el aprendizaje combinados con la experiencia profesional teórico-práctica son indispensables para ser un profesor competente. Si bien, como es obvio, la experiencia solo forma pedagógicamente si es reflexiva, si sirve a la retroinformación del profesor para orientarle en la mejora de su actividad docente; en definitiva, cuando es un instrumento de crítica hacia el desarrollo de sus propias prácticas docentes, de sus propias rutinas.

Decía al inicio de este apartado que iba a articular mi reflexión en el ámbito profesional en torno a dos perfiles: docente e investigador. Ambos perfiles no se contraponen, antes al contrario, su interacción potencia un efecto sinérgico profundamente

enriquecedor. Como investigadores estratégicos, los profesores podemos desarrollar las capacidades que se requieren para la investigación en acción. Precisamente, movimientos como el de investigación-acción han potenciado la participación –activa, colaborativa y crítica– del profesorado en procesos de investigación. Este modelo se ha revelado como uno de los más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente. La investigación-acción representa un rechazo a los modelos de investigación teórica que solo interesan en el mundo académico y que corresponden al modelo de *investigación-desarrollo-difusión* arraigado en el ámbito universitario desde los años 60. Kemmis y McTaggart (1998) señalan que la investigación-acción se desarrolla en cuatro fases que constituyen una estructura circular: observación, planificación, acción y reflexión. Todas ellas se integran en un proceso denominado “espiral auto-reflexiva” y favorecen, como defiende Sthenhouse (1984: 285), la necesaria retroalimentación entre teoría y praxis:

Lo deseable en la innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos, y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

Marion Williams y Robert L. Burden (1999) subrayan la importancia que tiene que los profesores comprendan lo que implica el proceso de aprendizaje a la hora de configurar y consolidar la enseñanza de un idioma. Las concepciones que tenemos los profesores sobre lo que significa el aprendizaje y lo que afecta a ese proceso influyen en todo lo que hacemos en el aula. Al mismo tiempo, con el fin de tomar decisiones sólidas en nuestra diaria labor educativa, los profesores debemos ser conscientes de las creencias que sostenemos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, porque ello nos ayuda a formular nuestra propia visión de lo que supone el proceso educativo y esto ha de llevarnos indiscutiblemente a reconstruir críticamente nuestras prácticas para mejorarlas día a día.

2 Ámbito personal: el profesor como sujeto social

J. Arnold y H.D. Brown (en Arnold, 2000: 22) reconocen que desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, *ser* es tan importante como *hacer*; un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace* pero esencialmente *es*. Esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio de la lengua que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza. Significa que estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan de su propia inteligencia emocional, por las ventajas que esto aporta en el proceso de aprendizaje de idiomas y para desarrollar en los alumnos habilidades y capacidades cognoscitivas y afectivas. Algunos teóricos abogan por la necesidad de someter nuestra práctica diaria a una reflexión crítica continuada para clarificar nuestra propia visión de mundo, porque los estudiantes sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que se les ofrece.

Por todo lo dicho, si concebimos la enseñanza como una actitud y subrayamos su carácter vocacional, tendremos que asumir que nuestro ejercicio profesional no solo se ve afectado por nuestros conocimientos, o por nuestras habilidades y destrezas, sino también por factores individuales que constituyen la llamada “competencia existencial” (saber ser). Estos factores están relacionados con las actitudes, las motivaciones, los valores éticos y morales, las creencias (religiosas, ideológicas, filosóficas), los estilos cognitivos y los factores de personalidad que van configurando nuestra identidad personal. Recordemos que las actitudes y valores (de desarrollo profesional y de compromiso personal) constituyen el tercer componente de una competencia.

Así pues, la descripción más completa del perfil de un profesor de ELE habrá de atender tanto a los aspectos vinculados estrictamente con su competencia profesional (docente-investigadora) como a los rasgos que lo caracterizan como individuo. Martín

Sánchez describe así el perfil de profesor que promueven los últimos enfoques metodológicos:

(...) debe poseer flexibilidad, adaptación, sensibilidad, capacidad para dar respuestas a los problemas que se encuentra en el aula (profesionales y emocionales), empático, que sea capaz de observar lo que está ocurriendo en el aula, no dominante, ni directivo, ni autoritario, que no intente influir directamente en la vida de su alumnos, que intervenga para que el alumno participe y aprenda, con una actitud positiva, abierto al cambio y a la innovación, implicado en su trabajo, que posea una fuerte y profunda motivación (2007: 28).

Conclusiones

La reflexión ética sobre nuestra profesión genera un gran poder motivacional para actualizarse y adaptarse. Pero innovar comporta activar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes propios de la profesión docente mediante la toma de conciencia, la reflexión y el análisis, análisis que se enriquece cuando se lleva a cabo de manera colectiva con otros docentes. Esta reflexión debe dar lugar a una autoevaluación que genere acciones e iniciativas que repercutan en una mejora de la docencia que se imparte. Miguel Fernández Pérez (1994: 887), en su libro *Las tareas de la profesión de enseñar*, recuerda un axioma basado en la deontología profesional: "Mi derecho a no cambiar, a no perfeccionarme, acaba donde empieza el derecho de mis alumnos al mejor profesor que llevo dentro".

Así pues, desde las instituciones académicas y los centros de trabajo debería proporcionarse al profesorado tiempo y oportunidad para la formación y la información permanente, estimulando las iniciativas y la participación en cursos y congresos. Es necesario, aunque no siempre sea fácil, caminar hacia el perfil ideal del profesor: un docente que considera su práctica como materia de investigación, que reflexiona sobre ella con la voluntad de procurar cambios e innovaciones –dentro de sus posibilidades– con el fin de mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, estando su labor siempre regida por una actitud escéptica, pragmática y crítica frente a sus rutinas y sus creencias. Recordemos lo que decía Ortega y Gasset sobre las creencias: "en ellas vivimos, nos movemos y somos."

En su libro *Enseñar, actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre* (1996) decía Philippe Perrenoud que, frente a los desafíos, el docente debía desarrollar un nuevo tipo de saber: "el saber qué hacer", ser capaz de definir lo que hay que hacer, analizando el contexto, redefiniendo sus metas y organizando sus acciones dentro de un proceso colectivo.

Desde esta perspectiva, las cualidades de un buen profesor, sea cual sea la materia que imparte, podrían resumirse del siguiente modo: a) competencia en el dominio de los contenidos: hay que dominar cognoscitivamente lo que se pretende enseñar; b) motivación docente: además de *poder* enseñar, hace falta *querer* enseñar; c) habilidad o comunicabilidad didáctica: es la capacidad para poner los medios adecuados que garanticen que los contenidos que se quieren enseñar lleguen al alumno de la forma más perfecta y logren los objetivos trazados.

Mantenernos permanentemente actualizados y renovar día a día la vocación por nuestro desempeño profesional habrán de ser dos aspiraciones irrenunciables en el código deontológico de quienes no podemos desistir en el empeño de afrontar los nuevos retos que nos plantea el contexto globalizador del s. XXI.

Bibliografía

- ARNOLD, J.B., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- BAIN, K., 2005, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, traducción de Óscar Barberá, Valencia, Publicacions de la Universitat de València (1ª ed. inglesa 2004).
- BARALO, M., 2008, “De las funciones comunicativas a las tendencias metodológicas postcomunicativas”, disponible en http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/De%20las%20funciones.pdf
- BARALO, M. y S. ESTAIRE, 2010, “Tendencias metodológicas postcomunicativas” en Abelló, Ehlers y Quintana (eds.), *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern, Peter Lang.
- CANO, E., 2005, *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.), 2006, *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Oviedo, Ediciones Universidad de Oviedo, disponible en http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf.
- ESTEVE, O., 2004, “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»”, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf
- EZEIZA, J., 2013, “Influencias postcomunicativas en algunas propuestas para la enseñanza de ELE”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada 13* (número especial – Actas de Congreso).
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M., 1994, *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la Racionalidad Curricular: Didáctica Aplicable*, Madrid, Siglo XXI.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva, 3vol, disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm
- INSTITUTO CERVANTES, 2012, *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R., 1988, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes.
- KRAMSCH, C. (Ed.), 2002, *Language acquisition and language socialization*, Londres, Continuum.
- KUMARAVADIVELU, B., 1994, “The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching”, en *TESOL Quarterly*, vol. 28, n.º 1, páginas 27-48, traducción de Marcos Cánovas, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm
- _____, 2001, “Toward a postmethod pedagogy”. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 537-560.
- _____, 2003, *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*, New Haven and London, Yale University Press.
- _____, 2012a, “La palabra y el mundo. Entrevista con B. Kumaravadivelu”, *MarcoELE*, 14, pp. 1-10.

_____, 2012b, *Language Teacher Education for a Global Society: A Modular Model for Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing*, New York and London, Routledge.

MARTÍN PERIS, E., 1998, "El profesor de lenguas extranjeras: papel y funciones", disponible en http://www.upf.edu/pdi/df/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf. >

=
_____, 2009a, "Los modelos pedagógicos y la praxis en el aula", Simposio 25 años de ELE, organizado por el Instituto Cervantes en Madrid, disponible en http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/peris_ernesto_m.htm

_____, 2009b, "La situación postmétodo", disponible en <http://www.ernestomartin.com/wp-content/uploads/2009/06/la-situacion-post.pdf>

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á., 2007, "El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia", en *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, nº 1, pp. 17-30, disponible en http://www.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf.

PARODI, G., 2008, "¿Qué significa ser lingüista en el siglo XXI?: Reflexión teórica y metateórica", *Revista Signos*, 41(67), pp. 135-154.

RICHARDS, J.C. y T.S. RODGERS, 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

RIVAS NAVARRO, M., 2000, *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis.

SANDÍN ESTEBAN, M^a p., 2003, *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*, Madrid, Mc Graw and Hill Interamericana.

SAVATER, F., 2000, *El valor de educar*, 12^o edic., Barcelona, Ariel.

STENHOUSE, L., 1984, *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.

VERDÍA, E., 2011, "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE", en *Actas II Encuentros Comillas*, disponible en <http://www.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFscribd>

A formação do professor de espanhol no Centro de Línguas da FCL – UNESP/Assis: histórias compartilhadas

Kátia Rodrigues Mello Miranda
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
Rozana Aparecida Lopes Messias
UNESP – Assis

Resumo

Este artigo traz reflexões acerca do processo de desenvolvimento profissional de professores de espanhol/LE, a partir das experiências do projeto “Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores”, UNESP – Assis. O estudo objetivou articular um espaço de reflexão e identificar as principais inquietações que os alunos-professores apresentam em sua trajetória na formação inicial. Para tanto, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, em sua modalidade de pesquisa narrativa.

Palavras-chave

Ensino do espanhol, Formação de professores de espanhol/LE, Pesquisa qualitativa, Projetos, Parcerias.

Abstract

This paper presents some reflections regarding Spanish/FL teachers professional development process, considering their experiences in the context of the project “Center for Languages and Teachers Development”, UNESP – Assis. The study aimed to develop a space for reflection and to identify the main concerns that the teachers-students have in their initial education trajectory. To do so, we use the qualitative approach principles and the narrative research method.

Keywords

Spanish teaching, Spanish/FL teachers education, Qualitative research, Projects, Partnerships.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar e discutir as experiências do projeto “Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores” (doravante CLDP)¹⁷ da FCL de Assis – UNESP, no âmbito da formação de professores de espanhol/LE. Trata-se, mais especificamente, de uma história de parceria que se iniciou com as atividades do CLDP, desde o ano de 2010, entre professores do Departamento de Letras Modernas e professores do Departamento de Educação, em nossa instituição. Tal projeto se configura, portanto, como um plano de colaboração entre docentes dos dois departamentos, com o objetivo de construir um contexto de auxílio ao processo de formação e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras aos alunos da graduação.

O CLDP é um espaço em que alunos do curso de Letras, das diversas licenciaturas oferecidas no câmpus (espanhol, inglês, francês, alemão, italiano e japonês), selecionados por seu mérito acadêmico, ministram aulas de língua estrangeira para a comunidade interna e externa. Dessa forma, o CLDP constitui-se como um contexto profícuo para que tais alunos, em seu processo de formação inicial, possam realizar seus estágios com o apoio, a orientação e a supervisão dos docentes responsáveis.

O diferencial dessa prática está no fato de que, além de primar pelo oferecimento de cursos de línguas de qualidade, um dos enfoques centrais do CLDP consiste na orientação e supervisão das aulas ministradas pelos alunos-professores; daí a designação que deixa implícito o objetivo do projeto de ser um espaço para o *desenvolvimento* de professores. Nesse sentido, o CLDP é, também, um centro de formação inicial em ensino/aprendizagem de línguas. Entre as atividades desenvolvidas estão: orientação e supervisão linguística e metodológica, oferecida por professores de línguas e de prática de ensino; ensino/aprendizagem de línguas em *tandem* e *teletandem*¹⁸; realização de eventos e cursos de formação continuada para professores em serviço.

Em relação ao espanhol – área de interesse aqui – as ações do projeto extrapolaram as questões de funcionamento das atividades em si, ou seja, as concernentes ao planejamento, organização e supervisão das aulas e cursos do CLDP, estendendo-se também, paralelamente, às atividades de pesquisa, firmadas e acordadas entre a professora de Língua Espanhola (responsável pela assessoria dos cursos de espanhol) e a professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola (coordenadora do projeto). Mais recentemente, integra-se a esse contexto de supervisão e pesquisa mais uma professora de Língua Espanhola, com interesse em questões literárias no ensino de espanhol/LE.

A partir desse espaço de formação inicial assistida e de assessoria, conforme acima descrito, nos propusemos, pois, a investigar questões relacionadas ao ensino/aprendizagem de espanhol e à formação de professores de espanhol/LE, em nosso âmbito.

Conforme assinala Eres Fernández (2008: 280), frente às novas demandas e ao fato de que muitos docentes não investem numa formação permanente, é necessário que a formação inicial nos cursos de graduação seja cuidadosamente planejada e realizada. Nessa linha, a pesquisadora completa:

¹⁷ Projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP, com o apoio da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão. Para o seu funcionamento, o CLDP conta com uma equipe administrativa composta por coordenador e vice-coordenador, professores responsáveis pela supervisão dos estágios de observação e regência (docentes do Departamento de Educação) e docentes encarregados da consultoria das línguas estrangeiras (docentes do Departamento de Letras Modernas), além de alunos monitores que desempenham atividades de organização. Mais informações podem ser consultadas: <<http://www.assis.unesp.br/centrodelinguas/>>.

¹⁸ Contexto virtual e colaborativo de aprendizagem de línguas, no qual indivíduos nativos e/ou proficientes de diferentes línguas trabalham de forma colaborativa para aprender a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (Skype).

Tanto as disciplinas vinculadas ao Bacharelado (língua, literaturas, linguística, estudos literários etc., etc.) quanto aquelas relacionadas à Licenciatura (práticas...) devem articular-se de maneira a que o futuro professor conclua seu curso com uma visão ampla e ao mesmo tempo profunda das principais questões relativas ao idioma e ao seu ensino (Eres Fernández, 2008: 280).

Tendo em vista o real contexto do ensino de línguas estrangeiras, na atualidade, e crendo que os processos de formação inicial de professores de línguas deve ser objeto de reflexão, nosso objetivo foi articular um lugar de diálogo, ao procurar relacionar as ações propostas, os encaminhamentos da pesquisa e a análise dos dados, com o intento de diminuir as barreiras que a estrutura curricular, por muitas vezes, nos impõe, ao separar em disciplinas questões de língua e questões sobre ensino de língua e literatura. Assim, passamos a descrever, adiante, o que até aqui observamos nesse percurso, bem como apresentamos as perspectivas para a continuidade e desdobramento nas atividades do projeto em questão.

Reuniones pedagógicas: espaço de orientação e reflexão

Para o desenvolvimento desta pesquisa, participamos constantemente das reuniões pedagógicas de orientação referentes aos cursos de espanhol oferecidos pelo CLDP. No contexto dessas reuniões de supervisão, realizadas quinzenalmente, são discutidas questões acerca das experiências dos alunos em sua prática como professores. Foi nesses encontros quando, especialmente, abrimos espaço para que cada um dos integrantes pudesse narrar suas experiências, suas dificuldades, seus êxitos e estimular, dessa forma, as conversas reflexivas. Esse espaço possibilita, ainda, uma transformação colaborativa, uma vez que participantes e pesquisadores interagem na busca pela produção de novos conhecimentos.

Em relação aos temas abordados, assinalamos que vão desde dúvidas linguísticas mais pontuais, por parte dos professores em formação inicial, a questões de ordem didático-metodológica e de organização administrativa dos cursos. É nesse contexto, portanto, que os alunos-estagiários compartilham suas dificuldades, têm a oportunidade de refletir sobre elas e de discutir algumas estratégias, com a colaboração de todos os participantes. O supervisor, nesse caso, intervém com algumas orientações, pautadas nos princípios e objetivos que norteiam os cursos do CLDP, e desempenha o papel de mediador nesse processo de busca coletiva, diante dos problemas apresentados.

Tais conversas reflexivas são gravadas em áudio e, subsequentemente, parte deste material é transcrita para posterior análise qualitativa, cuja ênfase no processo e preocupação em retratar a perspectiva dos participantes constitui-se como o foco. Além disso, procedemos a entrevistas e questionários individuais com alguns alunos-professores, também com a finalidade de compreender mais profundamente os embates constitutivos de sua iniciação como docentes. Os alunos são incentivados, ainda, a filmar suas aulas, elaborar diários reflexivos sobre sua prática, enfim, a registrar suas experiências.

Nessa linha de pesquisa, pautada na metodologia qualitativa, o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão desse último (Telles, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador. Como sistematiza Telles (2002: 98), “trata-se do paradigma socioconstrutivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica”.

Os dados obtidos por meio desses instrumentos de coleta possibilitaram verificar, por um lado, uma série de dificuldades que os professores-estagiários enfrentam, mas, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva construída com o grupo. Nesse movimento, consideramos importante destacar o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa.

O espaço de orientação e reflexão criado no contexto dessas supervisões tem por intuito, então, propiciar condições para que os alunos-professores possam emancipar-se e desenvolver uma identidade profissional. Sendo assim, observamos, a partir de análises efetuadas, o caráter cíclico do projeto, que se origina na experiência trazida das aulas ministradas (enquanto professores do Centro de Línguas), passa pelo processo de reflexão compartilhada durante as reuniões ou nas sessões de visionamento (das filmagens de aulas) e retorna em novas ações nas aulas do CLDP.

Metodologia: as histórias da prática e seu potencial formador

Ao focalizar a prática do professor em sua relação com as questões teóricas que a permeiam, buscamos em Clandinin e Connelly (1995), na análise que empreendem a respeito das “paisagens do conhecimento profissional do professor”, a esteira para a observação da relação estabelecida pelos alunos/professores com os elementos que circundam sua prática. Os referidos autores, por meio de narrativas de professores, procuram compreender de que maneira os ambientes profissionais modelam o conhecimento profissional destes e, também, o quanto interferem em seu trabalho.

Clandinin e Connelly (1995) elaboraram várias metáforas como forma de contextualizar e compreender o conhecimento prático pessoal do professor. A metáfora da paisagem do conhecimento profissional do professor possibilita a contextualização e a compreensão de seu conhecimento prático. A ideia expressa por essa metáfora é, segundo os autores, abrangente e permite-lhes falar sobre espaço, lugar e tempo, além de trazer em si a possibilidade de tal espaço ser habitado por diferentes pessoas. A esse respeito salientam:

Entender o conhecimento profissional abrangendo uma paisagem exige uma noção de conhecimento profissional como constituído de uma ampla variedade de componentes e influenciado por uma ampla variedade de pessoas, lugares e coisas. Uma vez que vemos a paisagem do conhecimento profissional como constituída de relações entre pessoas, lugares e coisas, nós a consideramos tanto uma paisagem moral como intelectual (Clandinin; Connelly, 1995: 5).

Para os autores, o trânsito por estas diferentes “paisagens” gera, no professor, vários dilemas epistemológicos e morais, já que os lugares pelos quais esse profissional transita apresentam características morais e epistemológicas diferentes, muitas vezes até conflitantes. Tais dilemas são, para os referidos autores, focos de observação. Sendo assim, buscam compreender a relação entre as ações dos professores em sala de aula e o modo como vivem em outros espaços profissionais.

A sala de aula é, então, um espaço gerido por professor e alunos, sendo que o primeiro tem supremacia em relação aos segundos. Isso facilita ao docente a vivência de suas “histórias secretas”, as histórias da prática. Considerando que os vários espaços fora da sala de aula são moral e epistemologicamente diferentes, essas histórias somente são compartilhadas em lugares seguros, neutros, em que os professores sentem que não serão avaliados como incompetentes. Isto, sem dúvida, gera conflitos pessoais marcantes. Assim, para fugir de julgamentos negativos, fora da paisagem da sala de aula, esses profissionais constroem suas “histórias de fachada”, buscando adequar a sua prática real àquela esperada pelos “habitantes” das paisagens de fora da sala de aula.

A paisagem do conhecimento profissional do professor é múltipla. Essa multiplicidade abarca “histórias secretas”, “histórias de fachada” e “histórias sagradas” (Clandinin; Connelly, 1995) que podem ser observadas e interpretadas por meio das narrativas. E as narrativas, por sua vez, contêm a essência da vivência dos professores e demonstram os conflitos, as dúvidas, as influências morais e epistemológicas que constituem o seu conhecimento pessoal prático.

No caso da pesquisa em questão, as narrativas fluem nas conversas empreendidas em vários momentos do processo de orientação e supervisão das atividades docentes dos

alunos/professores. Ao compartilharem suas experiências com as professoras supervisoras e os colegas, nas reuniões conjuntas de orientação ou nas sessões de visionamento de suas aulas, esses docentes em formação inicial abrem as portas de suas histórias secretas para o olhar do outro. Para que isso ocorra é preciso que haja uma relação de respeito e reciprocidade, criada no decorrer das atividades pedagógicas cotidianas.

Percorrendo o caminho: questões aplicadas à formação

No contexto do CLDP, buscamos seguir uma orientação baseada no ensino de língua estrangeira para o uso, para a comunicação efetiva. No caso específico do espanhol, salientamos relevantes transformações ocorridas nas formas de compreensão da importância e do espaço que essa língua tem ganhado nas últimas duas décadas, em nosso país.

Por um lado, há questões políticas e econômicas que envolvem sua aprendizagem efetiva, tendo em vista os acordos internacionais com nossos vizinhos de fala hispânica, oriundos do Mercosul. Por outro lado, está a *LDB* (1996), que indica a possibilidade de uma segunda língua estrangeira como obrigatoriedade no contexto da escola pública, sobretudo do Ensino Médio. Reforçando essas prerrogativas, é aprovada a *Lei 11.161* (2005), que institui a língua espanhola como obrigatória no Ensino Médio – obrigatoriedade que, bem sabemos, vem sendo implementada com maior vagar e menor organização do que desejamos. Nesse sentido, Celada e Rodrigues (2005: 9), entre outras questões, salientam a importância de:

Trabajar la enseñanza del español sin sacrificar el real de esa lengua, para que no llegue al fracaso del inglés: abriendo la mayor cantidad posible de sentidos por los cuales vale la pena el aprendizaje de una lengua extranjera, sin reducirla al estereotipo sin vida de un simulacro de lengua vehicular, por ejemplo. La lengua española debería mostrar los saberes y caminos por los cuales un sujeto puede transitar, des/territorializándose a partir de la materna y, en este sentido, satisfaría todas las anticipaciones que un brasileño proyecta a su respecto cuando la va a estudiar: lengua de cultura, de rica bibliografía, lengua hablada en muchos países, lengua de la solidaridad latinoamericana, etc.

De forma paralela, a investigação em questão tem como princípio norteador impulsionar a crença em um ensino de língua estrangeira reflexivo e dialógico, fundado em uma visão sociointeracionista da linguagem (Vygotsky, 1998 e Bakhtin, 1997). Também serviram de aporte os pressupostos dos *PCN* para o ensino de LE (1998), as *Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras* (PARECER CES 492/2001), e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil, 2006), que salientam, entre outras questões, o perfil esperado de um professor formado em Letras – aqui, mais especificamente, em Espanhol/LE –, no contexto brasileiro.

Dessa forma, procuramos desenvolver a análise dos dados, observando as dificuldades e êxitos dos participantes, correlacionando-as a tais princípios. Dentre os vários aspectos observados, apresentamos a seguir, aqueles que, por sua recorrência, merecem maior atenção.

Conforme já assinalamos, por seus objetivos e natureza, nos cursos oferecidos pelo CLDP, preconizamos o ensino de espanhol para a comunicação, o que pressupõe priorizar a participação dos alunos em atividades interativas de produção oral, uma vez que as demais atividades (produção escrita, exercícios gramaticais etc.) podem ser efetuadas como tarefas, fora do contexto da aula. Embora tenha sido essa a orientação e objeto de aprofundamento e discussão em muitos encontros, criar estratégias para favorecer a produção dos alunos em interações orais no uso efetivo da língua parece ser uma das dificuldades constantes, conforme podemos observar também nos excertos a seguir, extraídos de depoimentos de alunos-professores¹⁹:

¹⁹ Os dados aqui utilizados correspondem a excertos extraídos das transcrições das gravações realizadas durante as reuniões pedagógicas de orientação.

(01) Ah bom eu acho que a maior dificuldade é fazer os alunos falarem né. Não, eles falam, eles assim mas assim tem que ficar se deixar, só eu fico falando na sala sabe e eu também eu me empolgo às vezes também e vou lembrando das coisas, ah eu acho legal falar isso, que na Argentina tinha isso e fazer contraste com o Brasil né, igual eu lembrei que não tem meia pra estudante, lá não tem esse negócio aí eu lembrei e falei, mas assim a maior dificuldade é fazer os alunos falarem.

(02) Tive dificuldade em criar algumas dinâmicas diferentes e em conciliar atividade escrita com a abordagem comunicativa.

Ao vivenciarem a prática, os alunos-professores se defrontam com inquietações relacionadas à metodologia de ensino de língua. Em seu discurso é narrada, com muita frequência, sua dificuldade e, ao mesmo tempo, seu empenho por desprender-se do “modelo tradicional” de ensino de LE; em geral, manifestam tal consciência, no entanto, não sabem muito bem como desenvolver esse “outro” modelo. De certa forma, isso denota a angústia diante do desejo de serem professores que criam contextos para que seus alunos possam desenvolver suas habilidades linguísticas, de forma dialógica e comunicativa, como se nota no fragmento:

(03) Encontrei dificuldades no modo de ensinar, pois não queria cair no método tradicional, desejava trazer atividades diferenciadas, um método de exposição que despertasse o interesse do aluno. Quanto a esse desejo tive dificuldades, pois não sabia muito bem como elaborar as atividades, o que fazer. Deste modo, pelo uso de músicas e vídeo ser muito atrativo para os discentes, sempre procurava canções onde pudesse trabalhar certo tempo verbal, ampliar o vocabulário, praticar a compreensão oral.

A esse respeito ponderamos ser significativo o comentário de Moita Lopes (1996), sobre a formação do professor de língua na Brasil. Para ele, é inquietante o fato de a maioria dos cursos de formação inicial de professores preocupar-se com desenvolver, apenas, minimamente, a competência linguística do professor. Isso faz com que o profissional de línguas estrangeiras apresente, muitas vezes, dificuldade para fazer escolhas “sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente” (Moita Lopes, 1996: 179).

Nesse sentido, no contexto do CLDP, os alunos-professores buscam encaminhamentos para sua prática que os levam, obrigatoriamente, a buscar nas teorias existentes sobre o ensino de línguas formas de criar e recriar sua prática em sala de aula. Essa postura só é desencadeada nos processos de reflexão compartilhada sobre sua própria prática pedagógica.

Tendo em vista essa preocupação, a questão do método de ensino é debatida e exposta de forma que os graduandos possam refletir sobre a melhor maneira de agir em sala de aula para atingir os objetivos propostos em seu planejamento. Nesse sentido, ressaltamos que Leffa, já há mais de duas décadas, chama a atenção para o fato de que em termos de escolhas metodológicas não se deve admitir “nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém” (LEFFA, 1988: 234). De acordo com esse autor,

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (LEFFA, 1988: 234).

Outro tema intrinsecamente relacionado ao anterior, subjacente às indagações dos alunos-professores, diz respeito ao domínio do idioma estrangeiro. Em geral, os professores estagiários expressam suas inseguranças e relatam constantemente dificuldades em relação a aspectos formais e/ou gramaticais. Isso revela, de certo modo, duas questões: a persistência dos conteúdos estritamente gramaticais em suas aulas, bem como a conscientização de suas próprias deficiências linguísticas. O excerto a seguir ilustra o que observamos:

(04) E foi a aula mais tensa, com pronomes complemento, foi a aula que eu tive vontade de parar e sair correndo, porque eu falava eu mesmo não entendia, eu pensava será que eles tão entendendo, será que eles tão com as *dudas aclaradas* claras ou não, acho que no fim das contas eles entenderam, mas que foi difícil pra mim foi, foi complicado.

Tais dificuldades demonstram a existência de algumas lacunas na formação quanto à reflexão linguística e à proficiência no idioma. Nesse aspecto, a contribuição deste projeto tem sido bastante efetiva, não apenas aos alunos-professores, ao promover a conscientização sobre a necessidade de aprofundar seus conhecimentos linguísticos, de maneira a superar tais dificuldades, como também a nós, professores formadores, pois podemos, também, estar falhando nesse processo. Em vários momentos, como vemos a seguir, os alunos-professores narram sua preocupação com o uso da língua:

(05) mas nas aulas de espanhol eu tenho preocupação em tudo, em pronúncia, vocabulário, pior, eu ainda não me sinto totalmente segura com a língua né eu ainda tenho essa preocupação muito comigo mesmo com o que eu falo como eu falo eu acho que eu melhorei bastante, mas eu ainda tenho essa preocupação...

Outro tema que emerge constantemente nas discussões conjuntas é o do tratamento da variedade e da compreensão da realidade múltipla da língua espanhola. Embora em nossa orientação teórico-metodológica essa questão seja amplamente discutida, enfatizada e valorizada, observamos ainda certa insegurança e dificuldade de considerá-la como parte integrante e natural no ensino de espanhol. No fragmento abaixo, por exemplo, observamos o receio quanto à utilização da variante argentina (uso do *voseo*, pronúncia com *yeísmo*, *seseo*) por parte de um dos alunos que teve experiência de intercâmbio com este país e que, portanto, assimilou tal variante:

(06) Eu tenho que me controlar, porque eu acabo conjugando o verbo com *vos*, eu falei gente desculpa a conjugação do verbo, aí eu pedi desculpa no começo assim né, mas depois eu acabei voltando, sempre que eu conjugava, eu acabava usando as duas formas, o que eu achava legal também, porque eles viam que existia mais uma forma de conjugar o verbo. Outra coisa que eu tenho ficado um pouco assim era com a minha pronúncia, querendo ou não eu acabei pegando um pouco a forma como os argentinos pronunciam.

Pautados, portanto, na orientação de apresentar a diversidade da língua, reiteradamente, os professores-estagiários apontam certa inquietação quanto ao tema, como vemos também no próximo fragmento:

(07) Eu só estou meio apreensiva com uma coisa só, que a gente combinou de começar a falar das variações logo no começo e eu acho que sinto que eles [referindo-se aos seus alunos] estão com medo de não aprender, porque aí eu falei pra eles que o W. fala de uma forma e eu falo de outra e, por exemplo, de na Espanha usar o *vosotros* e na América não, aí eu acho que ele tem medo de não aprender, isso se eles vão aprender, porque tem muitos países tem muitas coisas diferentes que fala em um país e no outro não, aí eu vou fazer um teste pra ver se vai dar certo isso.

Em outros momentos, simplesmente relatam suas experiências mal-sucedidas na tentativa de incluir em suas práticas, por exemplo, a variação quanto ao uso das formas de tratamento do espanhol (no caso, a forma *vos*), como vemos no seguinte excerto:

(08) O que aconteceu foi que nós apresentamos o *voseo*, fizemos uma comparação e eles nunca tiveram isso sempre aprenderam *tú* e o *tú* e acaba causando impacto. E é um conteúdo que choca e a aluna falou que “eu não quero usar o *voseo*, porque eu tenho que fazer isso na prova? Eu quero usar o *tú*”, mas se o aluno vai para a região rioplatense onde usa o *vos* e ele fala o *tú* vai entender, como se um espanhol fosse pra lá, tem comunicação, é que não podemos obrigar a utilizar o *voseo* será uma questão de escolha.

Em alguns casos, podemos notar que a reflexão conjunta possibilita, ainda, desenvolver uma atitude de autoavaliação sobre sua trajetória como aprendizes da língua

estrangeira, sobre suas próprias dificuldades quando ainda nessa posição. Assim, diante das dificuldades de seus alunos, os estagiários descrevem suas estratégias para auxiliá-los, nesse processo, no empenho por encontrar uma maneira “mais adequada” para incorporar às aulas de espanhol o estudo das variedades, como notamos:

(09) aí eu trabalhei com o *voseo* também, que foi onde eles tiveram bastante dificuldade, porque eu, assim, particularmente, foi pressão minha, quando eu estudei o *voseo* eu também não conseguia falar, se fosse pra falar eu não falaria, eu só consegui falar porque eu fui pra Argentina e lá o tempo inteiro era o *voseo*, o *voseo* então foi uma coisa que foi automático que eu aprendi, então se hoje eu for, se eu tiver, se eu for posta numa situação que eu tiver que utilizar o *voseo* pra mim eu já não vou ter tanta dificuldade. Mas como pra gente, como o *voseo* é uma coisa que entrou agora nas gramáticas, que até então não era considerado um item gramatical, então assim é uma coisa muito nova, é uma coisa diferencial, mas assim até que responderam bem assim, porque dai dei uma aula e foi aquele desastre porque aí, ai meu Deus, será que sou eu, ou será que, ai eu falei não, vamos fazer diferente então ai eu fiz uma tabelinha certinho no presente, no imperativo, no passado daí foi, daí a gente fez até no laboratório, foi na lousa lá e daí eu senti que foi assim, eles receberam melhor. Ai depois eu passei vídeo também.

Diante disso, as discussões e orientações no *CLDP* possibilitaram rever e, ao mesmo tempo, reforçar e aprofundar a necessidade de levar em conta, no contexto de aprendizagem do espanhol/LE, sua ampla variedade linguístico-cultural. Essa atitude é fundamental para garantir maior coerência em relação aos objetivos de aprendizagem desse idioma: “adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas” (Goettenauer, 2005: 64).

Observamos, assim, no decorrer dessa trajetória que vimos construindo e analisando, muitas mudanças de atitude frente à prática de ensino desses alunos-professores, o que demonstra, em certa medida, o caráter cíclico e a contribuição do projeto no processo de seu desenvolvimento e formação. No trecho a seguir se nota, por exemplo, em relação ao tema das variedades, o redimensionamento e a reconsideração, em momento posterior, desse aspecto nas aulas do *CLDP*:

(10) Com relação ao conteúdo, tentar trabalhar as variedades linguísticas do espanhol em sala de aula de forma natural, sem confundir a cabeça dos alunos, me pareceu o maior desafio, já que esse semestre eu foquei mais nesse aspecto, tentando dar uma aula, de certa forma, muito diferente das “tradicionais”, o que me deixou bastante apreensiva, mas me parece que no final deu certo.

A oportunidade de vivenciar e experienciar o “ser professores”, ainda na graduação, com o apoio dos docentes orientadores e colegas, tem gerado uma postura mais crítica, consciente e reflexiva aos participantes. Muitas das dificuldades e anseios por eles descritas e apontadas constituem objeto de discussão conjunta, em nossas reuniões, possibilitando-lhes uma autorreflexão assessorada e compartilhada e, ao mesmo tempo, uma mudança de direção e visão em relação ao seu curso, sua formação e atuação como professores de espanhol/LE. O fato de compartilharem suas histórias faz com que se sintam assessorados e lhes dá segurança para lidar com suas dificuldades.

Novos caminhos a percorrer

Tendo em vista os objetivos do *CLDP* e o perfil delineado a respeito do trabalho de formação e ensino que nele vem se realizando, consideramos a necessidade de prosseguir com a investigação, reflexão e implementação de ações e estratégias que contribuam para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem de espanhol/LE, nesse contexto.

Como foi possível constatar em nossa exposição até o momento, uma das principais dificuldades apresentadas pelos alunos-professores de espanhol/LE do *CLDP* se dá justamente com relação à prática de estratégias de ensino viáveis e significativas. Dentro desta perspectiva, acreditamos que a literatura, forma autêntica de expressão da língua, com

seu poder de agregar cultura, arte, contextos sociais, valores humanos etc., corresponde a uma estratégia pedagógica eficaz, que possibilita contextos apropriados para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Mais do que um conjunto de fórmulas e estruturas, a língua é um instrumento de comunicação social, e, quanto mais consciente e significativo for o seu processo de ensino e aprendizagem, melhores serão os resultados, não somente em nível linguístico-comunicacional, mas humano. Neste processo, corroboramos a literatura como componente fundamental que, mais do que o aprendizado de uma LE, proporciona ao sujeito a ampliação de sua formação individual. Sob esse prisma, Candido (1995: 242) assinala a literatura como uma necessidade básica do ser humano, uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, e justifica:

Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] a mola da literatura, em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance. [...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Uma das inquietações que podem ser observadas por parte dos estudantes de graduação em línguas é o seu contato com a literatura estrangeira. Em geral, essa aproximação se dá em maior grau a partir do terceiro ano, quando entram na grade curricular as disciplinas – no caso do espanhol – de literatura espanhola e hispano-americana, cujo estudo prossegue até o último semestre do quarto ano. Nessa etapa, os discentes estudam de modo mais aprofundado diversos escritores, períodos, gêneros, estilos e formas de expressão, que deverão fazer parte de seu repertório. Assim, dos desafios que o próprio estudo da literatura estrangeira propõe aos discentes se desdobra a inquietação sobre como utilizá-la como (futuros) professores.

Diante desses impasses, é possível verificar que, conforme destaca Santos (2006: 374-9), nas aulas de língua e em materiais didáticos de espanhol/LE, a literatura, em geral, é ausente ou sub-utilizada, aparecendo como simples mostra de cultura ou somente para a aplicação de algum ponto gramatical ou lexical. A pesquisadora observa também que, mesmo quando o texto literário é utilizado, muitas vezes não são trabalhadas as especificidades do gênero, fato que pode estar relacionado a uma falta de saber docente: professores de espanhol/LE entrevistados por Santos afirmaram que não utilizam o texto literário em suas aulas não porque não queiram, mas porque não sabem como fazê-lo ou porque não têm um modelo de propostas em que possam se espelhar.

Nessa esteira, Menezes (2008: 16) defende: “o trabalho com o texto literário em aulas de língua não materna deve gerar enunciação e sensibilização ao discurso e estimular a atitude analítica dos estudantes a respeito do discurso em ambas as línguas”. Na mesma direção, Leal (2011) pontua que o trabalho com a literatura nas aulas de língua estrangeira pode colocar o leitor diante de “novos pontos de vista, opiniões diferentes das suas, outras leituras de mundo, estimulando a consciência do ‘eu’ em relação ao outro e relativizando a visão que ele tem do mundo”. A partir disso, então, o leitor poderá perceber outras realidades por meio do exercício da aprendizagem intercultural, através de textos literários.

Em síntese, o trabalho com a literatura nas aulas de língua deve ir além de uma visão utilitarista do texto literário, cedendo lugar a um enfoque que estimule o pensamento e a criatividade através do texto literário. Assim, reafirmamos nossa crença em que a literatura, se trabalhada com vistas ao seu conteúdo humanizador, de forma que possa exercer seu papel formador, crítico e reflexivo, corresponde a uma estratégia muito versátil e prolífica para o ensino efetivo da língua.

Tendo em vista tal perspectiva, pretendemos trazer para o espaço de reflexão e diálogo implementado no *CLDP* a leitura e a discussão de textos sobre literatura e ensino de

língua estrangeira, a fim de promover junto aos alunos-professores a conscientização, a prática e a consequente ressignificação da abordagem do texto literário nas aulas de espanhol/LE. Ao longo desse processo, e como forma de sua concretização, pretendemos também, em conjunto com os alunos-professores, e embasados nos resultados das leituras, discussões e práticas de sala de aula, elaborar algumas propostas para o uso da literatura nas aulas de espanhol/LE do *CLDP*.

Considerações finais

O presente estudo, como proposto inicialmente, teve como objetivo apresentar o espaço de parceria implementado no *CLDP*, seus desdobramentos como contexto de pesquisa em formação de professores de espanhol/LE e perspectivas futuras de trabalho. Conforme observamos, a partir da breve análise até aqui empreendida, esse espaço possibilitou investigar as principais inquietações que professores, em seu processo de formação inicial, apresentam em relação ao processo de ensino/aprendizagem de E/LE.

Com base nos dados observados, podemos afirmar que essa modalidade de pesquisa, co-construída no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do *CLDP*, pode auxiliá-los na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão entre teoria e prática e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

Quanto às dificuldades apresentadas, que emergiram desse contexto, destacamos: (a) as que se referem às questões linguísticas estritamente, tais como, nível de proficiência na língua estrangeira nem sempre suficiente, conforme se requer do profissional (evidentemente aqui compreendemos que são professores em processo de formação); falta de uma compreensão mais aprofundada quanto à concepção de língua, seus mecanismos de uso e funcionamento (certo grau de reflexão e análise linguística) e consequente dificuldade quanto à adequação na transposição de conteúdos gramaticais em sala de aula, bem como ao tratamento das variantes (o que, no caso do espanhol, requer atenção especial); e (b) as que se referem a questões metodológicas, estreitamente relacionadas àquelas já apontadas, tais como: a persistência do embate entre as abordagens no ensino de línguas estrangeiras (o modelo tradicional x modelo comunicativo); os professores-estagiários revelam ter certa consciência teórica a respeito das diferenças entre um modelo e outro, no entanto, julgam ainda não ser tão simples pôr em prática essa língua para a comunicação, para o uso efetivo, para as necessidades.

Como parte da pesquisa, a participação no projeto possibilitou não apenas revelar ou deflagrar alguns problemas a respeito da prática, conforme descrevemos, mas, sobretudo, permitiu aos participantes refletir sobre tais dificuldades, nesse processo de conscientização compartilhada e contínua. No caso, como alunos ainda em processo de formação, isso é bastante relevante.

Além disso, o projeto do *CLDP* tem, até o momento, demonstrado suprir a deficiência dos currículos da graduação que, nem sempre, integram as disciplinas de língua e de prática de ensino de língua. O *CLDP* não apenas se configura como um amplo espaço de desenvolvimento profissional do professor de E/LE (pois suas atividades complementam a qualidade da formação acadêmica), como também se constitui como um lugar de diálogo, tão necessário, entre as diversas disciplinas da graduação em Letras, em especial as de línguas estrangeiras e suas respectivas práticas.

Todavia, apesar de cientes da relevância do *CLDP* no interior de um curso de formação de professores de línguas, sabemos que sua configuração como um projeto de extensão não sustenta uma estrutura que possa atender a todos os alunos da graduação. Essa é, sem dúvida, a demanda a que nos dedicamos, no momento: institucionalizar e

estruturar o CLDP para que todos os alunos possam ter acesso a um espaço de construção compartilhada do conhecimento docente. Acreditamos, assim, que esse acompanhamento seja o grande diferencial na formação de um professor de línguas crítico e consciente do seu papel social.

Bibliografia

BAKHTIN, M., 1997, *Estética da criação verbal*, 2. ed., Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira, São Paulo, Martins Fontes.

BRASIL, 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: n. 9394/96, Brasília, Senado Federal.

_____, *Lei 11.161. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola no EM no Brasil*. Brasília/DF.

_____, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de Espanhol*, Brasília, Ministério de Educação/ Secretaria de Educação Básica.

_____, *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental/Secretaria de Educação Fundamental/MEC/SEF.

CANDIDO, A., 1995, “O direito à literatura”, em: *Vários escritos*, 3. ed., São Paulo, Duas Cidades, pp. 235-63.

CELADA, M. T.; RODRIGUES, F. dos S. C., 2005, “El español en Brasil: actualidad y memoria”, em: *Real Instituto Elcano*, área: Lengua y Cultura – ARI, nº 31.

CLANDININ J.; CONNELLY, M., 1995, *Teachers’ professional knowledge landscapes*, New York, Teachers College Press.

Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (PARECER CES 492/2001), disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>, [consulta: 13 set. 2012].

ERES FERNÁNDEZ, G., 2008, “As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas”, em G. Gil; M. H. V. Abrahão (org.), *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*, Campinas, Pontes, pp. 275-281.

GOETTENAUER, E., 2005, “Espanhol: língua de encontros”, em: J. Sedycias (org.), *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*, São Paulo, Parábola, pp. 61-70.

LEAL, J. H. G., 2011, “Literatura y enseñanza de E/LE”, em: *Espéculo, Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, n. 47, disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero47/literele.html>>, [consulta: 20 jan. 2014].

LEFFA, V. J., 1988, “Metodologia do ensino de línguas”, em: H. I. Bohn; P. Vandresen, *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*, Florianópolis, ed. da UFSC, pp. 211-236.

MENEZES, E. S., 2008, *Literatura e ensino comunicacional de línguas na formação do professor de E/LE*, Dissertação de Mestrado, Brasília, Universidade de Brasília – UNB.

MOITA LOPES, L. P., 1996, *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SANTOS, A. C., 2006, “A leitura do gênero literário: sua inserção nas aulas de espanhol como língua estrangeira”, em: Sant’anna, V. L. DE A.; Junger, C. de S. V.; Ferreira, A. M. C. (org.), *Anais do 4º Congresso Brasileiro de Hispanistas: Língua Espanhola*, v. 1, Associação Brasileira de Hispanistas, p. 374-80, disponível em: http://www.letas.ufmg.br/hispanistas/hot/lingua_espanhola.pdf>, [consulta: 23 jan. 2014].

TELLES, J. A., 2002, “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas”, *Linguagem e ensino*, vol. 5, n. 2, pp. 91-116.

VYGOTSKY, L. S., 1998, *Pensamento e Linguagem*, 2. ed., Trad. Jefferson Luiz Camargo, São Paulo, Martins Fontes.

El tratamiento de la ironía en el aula de ELE a través de textos literarios: un enfoque pragmático e intercultural

Marta Gancedo Ruiz
Universidad de Valencia

Resumen

El propósito de este artículo es aportar una nueva manera de trabajar la ironía en el aula de español, a través de un enfoque pragmático e intercultural. Para ello, se propone el empleo de la literatura, concebida desde la perspectiva pragmática, como herramienta didáctica, lo que permitirá trabajar simultáneamente con aspectos lingüísticos, pragmáticos, literarios y socioculturales.

Palabras clave

Didáctica, Ironía, Pragmática, Literatura, Competencia Intercultural.

Abstract

The aim of this article is to provide a new way of working the irony into the Spanish classroom, through a pragmatic and cross-cultural approach. In order to do this, it is suggested that the use of literature, understood from the pragmatic perspective, is used as a teaching tool. This approach will let us work simultaneously with linguistic, pragmatic, literary and socio-cultural aspects.

Keywords

Teaching, Irony, Pragmatic, Literature, Cross-cultural competence.

Introducción

Todo profesor de una lengua extranjera debe tener ya asumido que su acción no puede limitarse a la enseñanza de un código, pues las lenguas son realidades mucho más complejas que trascienden las reglas gramaticales, los significados y sonidos.

De hecho, en gran parte de las comunicaciones la intención comunicativa del hablante difiere de lo que literalmente ha dicho, llegando incluso a significar lo contrario o rompiendo las expectativas congruentes de la situación, y sin embargo, un hablante competente de una lengua sabe comprender el sentido original que pretende transmitir el emisor. Entonces, ¿cómo es posible el éxito de las comunicaciones?, ¿es posible lograr que un alumno de una lengua extranjera sea competente comunicativamente?

En la década de los 70, la pragmática irrumpió en el terreno de la enseñanza de lenguas para dar respuesta a estos interrogantes proporcionando nuevas ideas y conceptos sin los cuales la enseñanza de lenguas hoy en día no se sostendría.

Uno de estos aspectos “complejos” de la comunicación es la ironía verbal, fenómeno pragmático por excelencia cuyo significado trasciende completamente lo literal, pues descansa en su totalidad en la situación comunicativa en la que se desarrolle. Sin embargo, pese a su aparente complejidad, la ironía es una eficiente herramienta comunicativa y está muy presente en el día a día de los hablantes de castellano; por lo tanto, se hace muy deseable que todo aprendiente de español como lengua extranjera (ELE) que desee integrarse o comprender la cultura española debe aprender a reconocerla, comprenderla, adentrarse en sus formas, su profundo arraigo sociocultural, sus múltiples funciones... debe además ser consciente de que las concepciones que tiene del uso de la ironía en su cultura no son las mismas que en los contextos hispanohablantes o, ¿acaso coinciden los temas y situaciones sobre los que se puede ironizar en todas las culturas?, ¿la ironía entre españoles y lusohablantes funciona igual?, ¿es posible el uso de la ironía entre un alumno y un profesor en Brasil?, ¿y en España? El desconocimiento de aspectos como estos puede ocasionar que un aprendiente de lengua falle en su comunicación, o incluso, vivir situaciones de gran incomodidad.

Así, como rasgo definitorio de la personalidad de cada cultura, y en la búsqueda de una real competencia comunicativa en los aprendientes de ELE, la ironía debe ser un elemento más a trabajar en el aula. Para ello, se presentan en este artículo como herramienta didáctica adecuada para su introducción en el aula los textos literarios (perfectos referentes lingüísticos, históricos, sociales y culturales), pues son muestras de la idiosincrasia de la sociedad en la que han sido escritos, de manera que permiten trabajar en el aula simultáneamente aspectos pragmlingüísticos, literarios y socioculturales, lo que favorecerá a su vez una visión intercultural de la ironía.

Por ello, en el presente artículo, tratará de demostrarse la conveniencia de abordar la ironía desde una perspectiva pragmática e intercultural y la introducción de este aspecto en el aula a través de fragmentos literarios, y se ofrecerá una propuesta didáctica que ilustre la aplicación práctica en el aula de las reflexiones previamente vertidas.

La ironía en el aprendizaje de español

Acorde con el surgimiento de la pragmática y la entrada en juego de los factores extralingüísticos, nacen nuevos conceptos que tendrán diferentes implicaciones en la didáctica de lenguas extranjeras. Entre estos, el que más repercusión obtuvo, fue el de *competencia comunicativa*²⁰ (acuñado por Hymes en 1972 y reformulado y ampliado por

²⁰La *competencia comunicativa* podría definirse como la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Se trata por tanto de un concepto “dinámico, relativo y no absoluto cuya base está en lo social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación” (Cenoz, 2004: 452).

Canale y Swain en 1980), que se estableció como el objetivo de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

En el propio *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*(2002), donde se propone un modelo de alumno cuya finalidad es, como agente social, la comunicación, la competencia comunicativa se divide a su vez en tres subcompetencias: lingüística, discursiva y pragmática. Dentro de esta última, se incluye la ironía como aspecto a trabajar con un aprendiente de una LE:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía²¹ y la parodia. (MCER, 2001: 28)

Descendiendo al terreno concreto de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), la ironía está presente en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (2007) entre los contenidos que este documento sistematiza y postula que deben integrarse en la programación de la enseñanza de ELE, apareciendo referencias a la ironía en diferentes apartados (gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, nociones específicas: actividades artísticas, tácticas y estrategias pragmáticas). Sin embargo, cabe mencionar que, dada la complejidad del fenómeno, este es introducido solo a partir del nivel C1.

Por tanto, desde los propios documentos de referencia de la enseñanza de lenguas (el MCER en general, y el PCIC en particular), se establece que la ironía debe formar parte en la formación de un alumno de ELE. Ahora bien, ¿qué es la ironía?

1. La ironía desde la perspectiva pragmática

La ironía se trata de un fenómeno muy complejo y relativo que, como hemos visto, debe tener cabida en el aula de ELE. Pero para poder introducir adecuadamente la ironía en clase se hace necesario tratar de delimitarla como fenómeno comunicativo luego, ¿qué es realmente y cómo funciona la ironía?

Es una creencia muy extendida la concepción sobre la ironía como fenómeno verbal consistente en decir lo contrario de lo que se piensa. De hecho, en el propio *Diccionario de la Real Academia Española* se encuentra la siguiente definición:

ironía. (Del lat. ironĭa, y este del gr. εἰρωνεία). f. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (Real Academia Española [2001]. *Diccionario de la lengua española*, 22^a ed.) (<http://www.rae.es/rae.html>) (Consulta: 7 de julio de 2014)

Esta reduccionista idea sobre la ironía encuentra sus orígenes en la Antigüedad, cuando filósofos y oradores trataban de definir esta estrategia comunicativa, la cual, en palabras de Cicerón, consistía en “dar a entender y comprender lo contrario de lo que se dice” (Cicerón, *apud* Marimón Llorca, 2009: 15), definición que se consolidará y dará pie a limitaciones y aplicaciones erróneas del término aún vigentes.

Sin embargo, con el desarrollo de la pragmática y la puesta en escena de los factores extralingüísticos, esta disciplina rápidamente mostró su interés hacia este fenómeno comunicativo al advertir que la ironía se trata de un empleo intencional de la lengua que requiere de una interpretación adecuada en un contexto determinado, más complejo de la mera inversión de significado.

Así, fue el propio Paul Grice (a quien se considera el padre de la pragmática) en el marco de su Teoría de los Actos de habla, el primero en buscar una explicación desde una perspectiva pragmática de este fenómeno, y la definió como “una violación de la máxima

²¹ El subrayado es nuestro.

de cualidad, al inducir una disonancia interpretativa, según la cual el hablante dice algo literalmente falso con el objeto de implicar lo opuesto” (Grice, P. *apud* Torres Sánchez, 2009: 66); es decir, se considera que la ironía supone una implicatura conversacional particularizada, a la cual el destinatario llega a través de un proceso inferencial secuencial.

No obstante, tal y como apuntan los críticos de esta teoría, esta explicación no es más que una traslación de los conceptos pragmáticos (inferencia, máxima de cualidad, etc.) a la idea que ya sostenía la retórica, la cual consistía en decir lo opuesto de lo que se quiere transmitir. Asimismo, que el proceso sea secuencial (es decir, se acude al significado literal y al ver la insuficiencia de este se realizan las inferencias) haría que la ironía supusiera mayor gasto y tiempo de procesamiento, lo que no ha sido demostrado.

Además, Grice deja muchos aspectos sin aclarar, tales como la razón por la que el emisor decide ser irónico, o por qué los oyentes reaccionan de diferente manera ante un enunciado irónico y uno que no lo es.

Ante las limitaciones de la explicación de la ironía en el modelo de Grice, Sperber y Wilson (1986), dentro de su modelo de comunicación ostensivo-inferencial y de su Teoría de la Relevancia, ofrecen una explicación de corte más cognitivista para dar cuenta de cómo un oyente puede recuperar un contenido proposicional que, en un primer momento, puede parecer contradictorio con el contexto. Según su teoría, la relevancia es el principio que rige todo intercambio comunicativo; sin embargo, pese a que a primera vista un enunciado irónico parece totalmente irrelevante, estos funcionan con éxito en la comunicación, debido a que:

El hecho de que alguien decida expresar un supuesto irrelevante puede ser, en sí mismo, un hecho altamente relevante [...] La relevancia puede lograrse expresando supuestos irrelevantes siempre y cuando esta conducta expresiva sea en sí misma relevante. (Sperber y Wilson, 1986 [1994]: 154)

Por tanto, no solo se considera que el enunciado será relevante sino que, si el emisor decide emplear ese enunciado irónico, es porque reportará mayor beneficio de procesamiento que un enunciado no irónico.

Para explicar el funcionamiento de la ironía, Sperber y Wilson parten de la dicotomía *uso descriptivo/uso interpretativo* del lenguaje. De acuerdo con este binomio, el lenguaje puede ser empleado para describir un estado de cosas del mundo (uso descriptivo: *El cielo es azul, Esta noche voy a cenar contigo*), o bien puede servir para representar otra representación que tenga una forma proposicional con la que se relacione o guarde alguna semejanza con ella (uso interpretativo: *Te piensas que estoy loca, Creo que eres un desastre*). Dentro del uso interpretativo del lenguaje, este puede ser explícito o tácito.

En esta teoría, la ironía se caracterizaría como una variedad de uso interpretativo tácito mediante el cual el hablante ecoiza un pensamiento que atribuye a otra persona o que el mismo hablante en el pasado ha dicho o podría haber dicho (Torres Sánchez, 2009:75).

Sin embargo, esta definición no es suficiente, pues en el lenguaje se dan situaciones como las siguientes en las que pese a haber eco no hay ironía:

(Un joven, por la mañana)—*Presiento que hoy va a ser un buen día.*
 (La madre del joven, por la noche) —*Tenías razón, ha sido un buen día.*
 —*Me dijo mi hermano “Id con cuidado, es peligroso”*
 —*Iré con cuidado porque ya se sabe, quien mucho corre pronto para.*

La clave de la ironía no descansaría solo en la presencia de eco, sino que lo fundamental para que exista ironía es la actitud:

La ironía verbal implica la expresión implícita de una actitud, y que la relevancia de un enunciado irónico depende invariablemente, por lo menos en parte, de la información que éste transmite sobre la actitud del hablante respecto a la opinión de la que se hace eco. (...) La actitud expresada por un enunciado irónico es, invariablemente, una actitud de rechazo o de desaprobación. El hablante se

desliga de la opinión de la que se hace eco e indica que no la respalda. (Sperber y Wilson, 1986 [1994]: 292)

Por tanto, la ironía queda definida como un enunciado usado de manera tácitamente interpretativa en el que el emisor manifiesta una actitud disociativa con la veracidad del contenido del mensaje por considerarlo falso, ridículo o inapropiado en el contexto de emisión (Torres Sánchez, 2009:70).

Dentro de esta concepción, puede establecerse un esquema en el que intervendrían tres actantes en toda interacción irónica: el codificador de la ironía, el receptor de la ironía y lo ironizado (lo cual sería la persona, grupo o creencia generalizada que diría o pensaría el enunciado ecoizado) (Álvarez Sanagustín, 1986: 83). Respecto a este último punto, la actitud negativa o de burla del codificador hacia lo ironizado motiva que ello aparezca como una "víctima" de la ironía, por lo que la imagen pública del sujeto u objeto ironizado se ve afectada de diferentes formas. Así, la ironía puede ser perjudicial para la imagen de la víctima, provocando un distanciamiento de ella o ser tomada como algo positivo pues refuerza los vínculos. Esta víctima puede ir desde el propio sujeto (autoironía, se autolesiona la imagen pública pero refuerza los vínculos con el grupo), pasando por personas de la vida social, estereotipos, etc. Se da así una suerte de gradación de la sordidez de la ironía, que partiría de la autoironía hasta casos de sarcasmo.

Por tanto, la ironía no es solo un arma ofensiva o defensiva, sino que puede cumplir diferentes funciones en virtud del contexto, tales como generar complicidad con el receptor, demostrar una actitud crítica, mostrar una posición distanciada respecto a un tema (generalmente tabú) o realizar de manera atenuada un acto de habla indirecto.

Así definida, el éxito de la ironía descansa en último término en la interpretación, para lo que el hablante debe a través de los indicadores (recursos de los que se vale cada lengua para codificar la ironía) guiar al destinatario para que reconozca que el enunciado es eco de un pensamiento o enunciado que ha sido dicho o podría haberlo sido en otra ocasión; además, es necesario que el oyente identifique la fuente de ese eco (puede provenir del acervo cultural, del propio contexto comunicativo o de la experiencia personal) y, de manera esencial, que se percate de la actitud disociativa del hablante frente a la formulación inicial.

De acuerdo con este proceso de explicación del funcionamiento de la ironía, se explica su éxito en la comunicación, ya que el coste de procesamiento es menor que los beneficios que repara dado que un enunciado irónico no solo transmite un contenido y unas implicaturas, sino que se muestra además la actitud del hablante hacia lo dicho en el enunciado (Gutiérrez Ordóñez, 1997:36).

En adición, al emplear enunciados irónicos, el emisor está aumentando el entorno cognitivo compartido con su interlocutor al hacer activar los datos necesarios para el reconocimiento del eco y su fuente, lo que suscita un sentimiento de mutualidad que amplía los lazos de complicidad entre los interlocutores. De este modo, la ironía no se recuperaría como una representación mental más (como una implicatura), sino como una actitud explícita hacia la forma proposicional del enunciado.

Junto con la concepción de la ironía de Grice, sus discípulos y la Teoría de la Relevancia, se han planteado otras propuestas de explicación del fenómeno desde una perspectiva pragmática, pero la definición que creemos más adecuada y rentable didácticamente es la caracterización que ofrece la teoría relevantista, pues al hacer descansar el fenómeno en el contexto y en las inferencias del destinatario, las cuales realiza guiado por las pistas (en el caso de la ironía, los indicadores irónicos) que el emisor introduce en su discurso, es la que mejor se acomoda a la propuesta práctica que se presentará, consistente en la identificación e interpretación del fenómeno en textos literarios para la posterior producción del mismo.

Cuando personas de culturas distintas se encuentran y se relacionan, la comunicación puede verse frustrada pese a que las estructuras lingüísticas sean correctas, lo que sucede porque ninguna de las partes comprende que cada una de ellas vive en un mundo con percepciones diferentes. Así, pese a que un mensaje esté lingüísticamente bien formulado puede ser malinterpretado, y aún más en los casos en los que hay ironía de por medio, cuando lo que pretende comunicarse es tan diferente de lo que está codificado. Esto se debe a que en muchas ocasiones la fuente ecoizada descansa en conocimientos culturales, o sencillamente la situación no es la más idónea para ser irónicos. ¿Qué solución puede adoptarse frente a este problema en el aula de lenguas extranjeras?

Como respuesta a esta problemática, el *MCER* (2002) perfila como aprendiente ideal de una lengua extranjera aquel que en su proceso de aprendizaje no solo sea un hablante instrumental y agente social de la lengua meta, sino que aboga porque el discente sea, a la vez, mediador intercultural. Por esto, el docente debe cuidar que el aula sea un lugar en el que, además de la lengua, el alumno pueda adquirir conocimientos, valores y actitudes que desarrollen su competencia intercultural.

Pero, ¿qué se entiende por competencia intercultural? Es la habilidad del aprendiente de una segunda lengua para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural (aquella que resulta de la interacción entre hablantes de lenguas y culturas diferentes). Para que alguien llegue a desarrollarla es necesario, según Iglesias Casal «que cada uno se aleje de los estilos familiares y habituales de mirar su entorno para poder, así, adoptar los puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural» (*apud* Roca Marín, 2009: 460).

La ironía es un fenómeno que afecta a las relaciones interculturales, ya que pese a que se trate de un fenómeno lingüístico-pragmático universal (existe la ironía en todas las lenguas), es un hecho lingüístico indisociablemente vinculado al contexto, y este depende en gran medida de la cultura en la que se desarrolle el acto comunicativo, por lo que debe ser tratada en el aula de ELE desde esta perspectiva intercultural.

Lo primero que ha de tenerse en cuenta es que podría hablarse, de manera simplificada, de cuatro tipos de culturas de las que los alumnos pueden provenir, y que influirán en su comportamiento lingüístico (Raga Gimeno *apud* Roca Marín, 2009: 460):

- Tipo A: alto grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo B: bajo grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo C: alto grado de igualdad y alto grado de preocupación por el conflicto.
- Tipo D: bajo grado de igualdad y bajo grado de preocupación por el conflicto.

De este modo, vinculado a las características de cada cultura, se hallará el mayor o menor grado de aceptación de la ironía, ya que es un fenómeno muy relacionado con la cortesía y las distancias sociales. Así, mientras en la cultura española la ironía posee un cierto matiz negativo pero con un punto de divertimento e incluso inteligencia y diplomacia, para los franceses va unida a la burla, y los alemanes la consideran con un fuerte carácter negativo dada la hostilidad y crítica que presenta. Parecido mosaico de actitudes aparece en las culturas asiáticas, por lo que el docente debe tener en cuenta estos aspectos y ayudar a los discentes a tomar distancia y tomar el punto de vista de la cultura española.

Además, en las culturas de carácter más igualitario como la española, es frecuente que la ironía esté inserta en actos de habla indirectos (“*Deja abierta la puerta, que no hace frío*” para indicar a alguien que ha dejado la puerta abierta que la cierre), lo que puede motivar que un alumno proveniente de una cultura más jerarquizada no comprenda ciertas situaciones comunicativas.

En cuanto a los objetos ironizados, se les debe prestar atención especial, ya que muchos temas que en la cultura española (al igual que podría pasar de modo inverso en

otras culturas) son frecuentemente “víctimas” de ironías, pueden resultar temas tabú o herir sensibilidades en otras culturas.

Por su parte, dado el carácter universal de la ironía, cuya existencia se da en todas las culturas pero su modo de realización y percepción varía de una comunidad a otra, resultaría muy productiva en el aula que el alumno reflexione sobre los indicadores no verbales de la ironía en su lengua materna (tanto prosódicas como kinésicas), pues sería interesante y facilitaría mucho el aprendizaje la posibilidad de realizar un trasvase de esta información a la lengua meta.

Por tanto, para que un alumno comprenda y se atreva a producir ironía, es conveniente que reflexione sobre su propia cultura y que conozca la española, para que sea capaz de realizar un uso correcto de este fenómeno a la par que se evite crear situaciones incómodas en el aula de ELE.

¿Por qué introducir la ironía en el aula de ELE a través de la Literatura?

Dado que la ironía es un fenómeno de índole puramente pragmática, es necesario explicar por qué los textos literarios pueden ser abordados desde un enfoque pragmático, y cuán beneficiosa es su explotación desde esta perspectiva en el aula de ELE.

Con el nacimiento de la pragmática, pronto se consideró restrictiva la visión de la Literatura desde una concepción inmanentista y se admitió que no es solo una cuestión lingüística, sino que el fenómeno de la Literatura es una realidad compleja, para cuya delimitación hay que trascender el código y entenderla como una manera especial de comunicación en la que todos los factores externos a la lengua adquieren un rol importante. De este modo, dentro de las nuevas concepciones comunicativas, se estipuló que la Literatura, como hecho comunicativo que indubitablemente es, es un acto de habla.

Ya autores como el propio Searle, M. L. Pratt o J.K. Adams vertieron sus propias ideas sobre esta cuestión y estimaban que el autor, al escribir su obra, lo que hacía no era más que emitir actos de habla imitativos como si alguien los estuviera realizando, solo que estarían canceladas las reglas ilocutivas usuales (Iñarrea, 1998: 142).

Así, van Dijk atribuyó a la literatura una fuerza ilocutiva “impresiva o ritual”, pues lo que pretende con ella es «cambiar la actitud del oyente con respecto al contexto (texto, hablante, etc.), especialmente las actitudes valorativas» (van Dijk *apud* Escandell, 2006: 212). Sin embargo, debe matizarse que según van Dijk esta función ritual sería la que impera a nivel de macroestructura (esto es, la obra literaria solo se considera como tal a nivel de obra completa), pues si se extraen fragmentos en los cuales se reproducen o imitan actos de habla, estos cumplirían las mismas condiciones que los actos de habla cotidianos, solo que sujetos a las reglas del contexto creado en ese universo literario (Mayoral, 1987:183). En este sentido, puede concebirse a los autores como antropólogos que reflejan la cultura de una comunidad y como narradores que reproducen expertamente las voces de sus personajes.

Por tanto, es posible apreciar cómo la pragmática posee el marco teórico adecuado para describir la literatura concebida como un acto comunicativo, luego será apropiada la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE para desarrollar la competencia pragmática y comunicativa de los alumnos.

Además, la concepción de la literatura como un acto comunicativo de dimensión social y el interés creciente en la competencia intercultural, no solo proporcionan una nueva manera de acercamiento a los textos en el aula, sino que permiten encajar la literatura perfectamente en el modelo comunicativo de aprendizaje de lenguas, y más si se tiene en cuenta que el proceso de interpretación de estos textos otorga un papel fundamental al lector, con lo que trasladado al aula, se corresponde con el absoluto protagonismo que tiene el alumno en el proceso de aprendizaje de una LE.

Igualmente, se presenta como instrumento de enorme potencialidad para desarrollar la comprensión lectora y las estrategias de aprendizaje y comprensión, ya que el alumno no

solo decodificará el mensaje, sino que deberá adoptar un rol muy activo. Así, para lograr una correcta comprensión y apropiarse de la connotación de todo texto (Sanz Pastor, 2006: 7), deberá activar y desarrollar estrategias predictivas, construir el significado a partir de las palabras del texto, de su conocimiento del mundo y de la cultura de la lengua meta y generar inferencias e hipótesis interpretativas. De esta manera, la explotación de un texto así planteada requerirá la activación de todas las destrezas del alumno, potenciando un aprendizaje integral y en gran medida autónomo por parte del aprendiente.

A todo esto hay que añadir el valor que poseen estos recursos como input cultural, ya que están impregnados de elementos culturales que permiten al alumno tomar contacto con la cultura de la lengua meta, funcionando como un puente para el desarrollo de la competencia intercultural.

Si las secuencias se diseñan partiendo de esta premisa, y se consigue hacer ver a los alumnos la contigüidad entre uso literario y uso comunicativo de la lengua, se conseguirá hacer de estos textos una herramienta pedagógica de gran aprovechamiento didáctico por su potencialidad para concretar en la mente del alumno la confluencia de lo cultural, lo discursivo, lo textual y lo contextual.

Además, en concreto con el aspecto que ocupa al presente artículo, la comprensión de la ironía está fuertemente ligada al contexto y a elementos de la comunicación no verbal luego, en interacciones orales reales es muy posible que a los discentes se les pasen por alto ciertos elementos y no lleguen así a la comprensión real del contenido irónico. Sin embargo, en los textos literarios toda la situación (contexto, tono de voz, incluso relación y pensamientos de los interlocutores) puede aparecer plasmada por escrito o sugerida por el escritor. Por tanto, permite al lector/alumno identificar y comprender con mayor facilidad los enunciados irónicos, de manera que sea más asequible su interiorización para que con posterioridad no solo los identifique, sino que también los produzca en los intercambios comunicativos reales.

Al mismo tiempo, cuando el lector/alumno capta el sentido irónico del texto, se crea una suerte de complicidad entre el autor y el receptor que repercute positivamente en la motivación a la lectura del discente, y facilita la oportunidad de entrar en un diálogo con la obra y la cultura del emisor, creándose un puente entre la realidad del aprendiente y la cultura de la lengua meta (en este caso, el mundo hispanohablante) que amplía los horizontes interculturales.

En adición, dado que la ironía suele aparecer asociada a situaciones de humor, de crítica o ambas conjugadas, a través de los enunciados irónicos se reflejan una serie de valores y creencias bien del autor bien de la sociedad que se recrea en el texto, luego, para un correcto tratamiento de la ironía, el docente debe presentar a los alumnos todos los elementos histórico-sociales, literarios y culturales que puedan interferir en la comprensión del fenómeno, de manera que supone una ocasión para lograr una enseñanza integral de todas las dimensiones de una lengua y lo que esta lleva asociada.

Es por tanto posible afirmar que la literatura (abordada desde una perspectiva pragmática), no es solo una herramienta válida para el tratamiento de la ironía, sino además, un recurso muy valioso para este fin, como tratará de demostrarse en la aplicación práctica de este artículo.

Una propuesta para llevar al aula

1 Metodología

Para el diseño de las secuencias didácticas que se proponen en este artículo, se ha llevado a cabo la metodología a continuación explicada.

Ante todo, conviene señalar que el concepto que se maneja de comunicación y que por tanto está en la base de toda la propuesta es el modelo de comunicación ostensivo-inferencial propuesto en la Teoría de la Relevancia por Sperber y Wilson²² ([1986] 1994), y la definición pragmática de la ironía como mención ecoica de la teoría relevantista (previamente explicada).

A la hora de establecer los indicadores de ironía, se ha acudido tanto a la lista de indicadores presentes en el *PCIC* (2007), como a la propuesta realizada por el grupo GRIALE²³, quien sistematiza y amplía el repertorio presente en el documento del Instituto Cervantes (Padilla, 2008; Ruiz Gurillo, 2008). Asimismo, se comparte con este grupo la idea de hacer accesible la ironía a partir de un B2 (Grupo GRIALE, 2011), al contrario de lo que estipula el *PCIC* al sugerir la ironía como contenido propio solo de los niveles superiores (C1, C2).

En cuanto a la selección de textos utilizados en la propuesta, se ha pretendido, en primer lugar, que sean buenos exponentes del indicador irónico que se pretende trabajar, así como que resulten adecuados al nivel de los alumnos (respetando siempre la fórmula del input *i+1* de Krashen) (De Marco, 2009: 51). Del mismo modo, se ha buscado también la calidad literaria y la representatividad sociocultural (es decir, que sean representativos de la idiosincrasia de su época), de manera que el profesor, además de trabajar explícitamente con los marcadores irónicos, pueda abordar de manera implícita aspectos socioculturales.

Nótese, además, que no son unidades didácticas, sino secuencias que el profesor puede integrar en el momento del curso en el que lo estime oportuno, así como es posible que el docente tome actividades aisladas o decida aplicarlas en otro orden. Los objetivos generales (junto a los específicos de cada secuencia) que se pretenden alcanzar con las secuencias presentadas son los siguientes:

- Activar la interpretación, el uso y la reflexión de los alumnos sobre la ironía.
- Reconocer, interpretar y emplear los indicadores lingüísticos de la ironía.
- Potenciar el desarrollo de la competencia lectora y capacidad crítica del discente a través de la interpretación adecuada de textos con ironía.
- Reconocer temas y contextos adecuados para emplear la ironía.
- Propiciar la práctica integrada de todas las destrezas.
- Aumentar la competencia sociocultural del discente a través del trabajo con textos literarios reales, aprovechando las oportunidades que estos ofrecen como muestras reales de lengua para subrayar aspectos de la realidad sociocultural del mundo hispanohablante, y favorecer al mismo tiempo la formación del alumno como agente intercultural.
- Ofrecer al alumno un acercamiento atractivo a fragmentos literarios creando un puente entre los grandes clásicos y autores contemporáneos.

En todas las secuencias, el profesor debe ser el motor impulsor y coordinador de las actividades que se desarrollen en el aula. Debe desarrollar un importante papel de mediador intercultural, fomentando el debate y la intervención de todos los alumnos.

2 Aplicación práctica para llevar al aula

A continuación se presentan dos secuencias didácticas precedidas de una breve actividad de introducción:

²³El grupo GRIALE es un equipo de investigación que inició sus estudios en 2002, compuesto por profesores de la Universidad de Alicante que se encarga de la investigación de la ironía verbal y el humor en el aula de ELE desde un punto de vista pragmático; está dirigido por Leonor Ruiz Gurillo e integrado por Belén Alvarado, Elisa Barrajón, Jorge Fernández, Carmen Marimón, José Joaquín Martínez, Xose A. Padilla, Herminia Provencio, Francisco Reus, Susana Rodríguez, Santiago Roca, Isabel Sánchez, Isabel Santamaría y Larissa Timofeeva.

ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN:

Nivel: todos los niveles

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de la ironía y confrontarla con el uso de la misma en español.
- Favorecer la reflexión intercultural sobre las diferentes actitudes hacia la ironía.
- Reconocer temas que pueden provocar el uso de la ironía en contextos hispanohablantes.
- Reflexionar sobre las diferentes funciones que la ironía desempeña en su cultura y confrontarla con las funciones que desempeña en contextos hispanohablantes.

Destrezas: interacción oral.

Dinámicas: pequeño grupo, grupo-clase.

Duración: 25 minutos

1. En pequeños grupos, leed el fragmento de Borges y responded a las siguientes preguntas:

"Lo que más admiro en los demás es la ironía, la capacidad de verse desde lejos y no tomarse en serio".

-¿Qué es para ti la ironía? ¿Te consideras una persona irónica? ¿Crees que la gente de tu país en general lo es?

- ¿Para qué sueles emplear la ironía? ¿Te parece algo positivo?

- ¿Sueles utilizarla para tratar los siguientes temas? ¿Te sientes ofendido si alguien ironiza sobre ellos?

El amor La música La apariencia física

Las relaciones familiares La economía La política La guerra

El sexo Error cometido por una persona La religión

- ¿Has presenciado alguna ocasión en la que un hispanohablante ironizara con estos temas? ¿Te ha hecho sentir incómodo o ha herido tu sensibilidad?

- ¿Crees que los españoles somos demasiado irónicos o que utilizamos la ironía con temas demasiado delicados? ¿Sucede lo mismo en tu país?

SECUENCIA 1

Nivel: B2-C1

Objetivos:

- Reflexionar acerca del efecto que causan ciertas expresiones irónicas en diferentes contextos.
 - Identificar y saber emplear en los contextos adecuados ciertos indicadores irónicos.
 - Desarrollar la capacidad de identificar la función de la ironía como recurso del autor para crear complicidad con el lector en literatura.
 - Desarrollar la capacidad de identificar la ironía como crítica o rechazo a lo dicho por otro.
- Destrezas: Expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita, expresión escrita.

Contenidos:

- Alteración de unidades fraseológicas como indicador de ironía.
- Recursos retóricos: hipérbole e interrogaciones retóricas como indicadores de ironía.
- Expresiones irónicas *no te digo*, *no te fastidia*, *no te joroba*, *no te jeringa* para mostrar desacuerdo en registro coloquial.
- El tono irónico en las construcciones previamente mencionadas indicado en el texto escrito a través del uso de comillas.
- La ironía como muestra de desacuerdo o crítica hacia lo hecho o dicho por alguien.
- La ironía como recurso para crear complicidad entre interlocutores.

Duración: aproximadamente 80 minutos.

Dinámicas: Grupo-clase, pequeños grupos (3-4 alumnos), parejas, individual.

1. Los españoles, en contextos coloquiales, muchas veces empleamos la ironía para mostrar nuestro desacuerdo con lo que ha dicho alguien en un momento dado. Fíjate en la ironía del siguiente fragmento extraído de *Mejor, Manolo*, de Elvira Lindo, el último libro de la popular saga *Manolito Gafotas*. En él se narra que la madre, Catalina, ha llevado a su hijo Manolito al médico porque todas las noches moja la cama, y su descontento con la respuesta que le da el doctor. A continuación responde a las preguntas:

La cosa fue que mi madre, desesperada por mi incontinencia, según cuenta delante de cualquiera, me llevó al doctor Morales, el médico del ambulatorio, y el doctor Morales dijo:

—Lo que le pasa a su hijo es lo típico.

Ése fue su diagnóstico.

—*Así también soy yo doctora, no te digo*- le decía luego mi madre a mi abuelo. (Lindo, 2012: 49)

- ¿Está la madre contenta con lo que ha dicho el médico?
- ¿Crees que se cree realmente capaz de ser doctora? ¿Por qué lo dice entonces?

1.1. En el fragmento, en la intervención de Catalina aparece la expresión “no te digo”. Esta expresión, aparentemente contradictoria (pues realmente ya lo ha dicho) está cargada de ironía, y está muy presente en el habla coloquial de los españoles. Se usa junto a otras expresiones como *no te fastidia*, *no te joroba* o *no te jeringa* al final de una oración que quieres remarcar que es irónica. Observa los siguientes ejemplos y responde a las preguntas:

a) Un joven pide a su madre que le ayude a recoger su cuarto porque tiene que ponerse a estudiar para los exámenes. La madre responde:

Y también estudio yo por ti, *no te fastidia*...

-¿Realmente se está ofreciendo la madre a estudiar por él? ¿La madre le va a ayudar a recoger el cuarto?

b) Luis le cuenta a un amigo que un compañero esa mañana le ha pedido los apuntes de todo el curso:

Va Ricardo y me dice que le deje todos los apuntes del cuatrimestre, *no te digo...*

-¿Le ha parecido bien a Luis que Ricardo le pida los apuntes?

1.2. Lee los diálogos en alto; debes mostrar atención a la entonación, y nota que en ocasiones el tono irónico de estas expresiones es señalado en los textos a través de puntos suspensivos.

1.3. Esta clase de expresiones son muy coloquiales, y no se admiten en todos los contextos, solo en aquellos informales y en los que tengas confianza con tu interlocutor. La madre de Manolito emplea esta expresión hablando en casa con su padre (el abuelo Nicolás), ¿habría sido correcto si Catalina hubiera contestado al médico así? Imagina situaciones en las que las siguientes expresiones irónicas serían correctas y otras en las que resultarían inapropiadas: debéis precisar quiénes están hablando, sobre qué y en qué contexto:

- a) Y hago una tesis doctoral del tema, no te digo...
- b) Dice que nos espera en el hotel, no te joroba...
- c) Yo también puedo ser profesor, no te fastidia...



En la novela *Mejor, Manolo*, la autora, Elvira Lindo, confiere ironía no solo a sus diálogos, sino a toda la narración, la que es puesta en boca de Manolito, el protagonista. Con ello consigue transmitir al lector la irónica visión del mundo de un adolescente que está creciendo en Carabanchel Alto, uno de los barrios de Madrid más populares, transmitiendo al lector cómplice la inocencia del protagonista. Para conseguir que el lector comprenda esta ironía, la escritora emplea algunos recursos como la exageración, las preguntas retóricas o el uso alterado de expresiones hechas del español.

2. Fíjate en el significado de algunas expresiones hechas del español e imagina otras situaciones en las que las podrías aplicar.

- *Pillarse los dedos*: Sufrir las consecuencias negativas de una equivocación o de un descuido. Ej: Antes de comprarme el coche, quiero probar varios modelos, porque no quiero pillarme los dedos y elegir uno que después me dé problemas.

- *No estar el horno para bollos*: estar una situación demasiado tensa para forzarla pidiendo un favor. Ej: No es un buen día para pedir un aumento, al jefe le han robado el coche y no está el horno para bollos.

- *Ser la pescadilla que se muerde la cola*: Ser un círculo vicioso. Ej: La relación entre Juan y María es la pescadilla que se muerde la cola: como Juan está enfadado con María, María no quiere hablar con Juan.

- *Pagar el pato*: Recibir las culpas de algo de manera inmerecida: Ej. Como el culpable no confesó, tuvimos que pagar todos el pato.

2.1. Lee con atención este fragmento de la misma novela, ¿encuentras algunas de las expresiones anteriores?, ¿están alteradas?, ¿cómo?

Cuando llegamos al hospital ya estaba todo el mundo allí. Cuando digo todo el mundo me refiero lo que viene siendo todo el mundo en estos casos: mi padrino Bernabé, la Luisa y mi padre. Estaban al fondo del pasillo verde y olía como huelen los hospitales: a desinfectante, a sopa de fideos y a gasa. De pronto, me pareció tener un «ya lo vi», como dice la Luisa. Un «ya lo vi» consiste en estar viviendo algo que te parece que ya has vivido o en años pasados o en anteriores reencarnaciones. Era la misma

imagen que tuve ante mis gafas cinco años atrás, cuando yo era ese niño inocente que iba de la mano de mi abuelo por el mismo pasillo y los mismos tres estaban esperando de pie, en la puerta de la habitación de mi madre. Ahora llevábamos de la mano al Imbécil, colgándose de nuestros brazos y dando saltos de alegría. Se supone que ésa era la última vez que hacíamos ese paseillo porque mi padre había declarado unos días antes en la cocina que ésa era la última vez en su vida que iba a estar en aquel pasillo verde ya que él, dijo, no pensaba traer más García Morenos a este planeta. Yo le dije que no podía estar tan seguro porque los niños, siempre según mi madre, venían cuando menos se les esperaba. Y él me miró y dijo: «Te digo que yo he cortado el grifo.» Yo le miré sin entender. Y entonces él dijo: «¿Cuántos años dices que llevas dando la reproducción humana en el colegio?» Y mi abuelo le cortó diciendo: «Deja al angelico en paz, que entre su madre y tú le exigís que tenga más conocimiento del que le corresponde.» Dos años y medio más tarde creo que he entendido lo que significa cortar el grifo, pero no lo voy a contar aquí porque siempre cabe la posibilidad de que lo haya entendido al revés y no quiero pillarme las manos. (Lindo, 2012: 23)

- ¿Qué sentimiento te produce que un niño utilice así estas expresiones?
- ¿En cada uno de los casos quién es el objeto de ironía? ¿Cuál crees que es la función de la ironía: humorística, burla, crear complicidad con el lector, crítica...?
- ¿En tu lengua también la alteración de expresiones idiomáticas genera este efecto?
- Crea una construcción irónica con alguno de los ejemplos del inicio del ejercicio.

SECUENCIA 2

Nivel: C2

Objetivos:

- Activar en los alumnos la percepción que poseen de los temas tabú y de las diferencias culturales en el tratamiento de estos.
- Reflexionar y comprender la función distanciadora y de crítica de la ironía ante temas tabú o delicados.
- Identificar el valor y saber emplear en los textos escritos diferentes recursos para crear ironía.

Destrezas: expresión oral, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita.

Contenidos:

- Temas tabú y susceptibles de ser irónicos en la cultura española.
- Gestos manuales como indicadores de términos irónicos.
- Empleo de dobles sentidos como indicadores de ironía en textos escritos.
- Construcciones irónicas «¡Estaría bueno!», «¡Lo que faltaba!», «¡Faltaría más!», o «¡Bonita/o + sustantivo!» y la entonación a la que van asociadas.
- Contextos en los que es pertinente el uso de las construcciones irónicas trabajadas.

Dinámicas: Pequeños grupos (3-4 alumnos), grupo-clase, parejas, individual.

Duración: Aproximadamente 80 minutos.

1. ¿Sabes lo que es un tabú?¿Te has planteado alguna vez por qué sentimos tanta auto-censura para hablar sobre estos temas? A continuación responde a las siguientes preguntas:

- ¿Existen temas tabú en tu país?
- Señala cuáles son para ti temas tabú:

Religión Sexo Política Apariencia física La familia

La edad de una persona La muerte La droga El racismo

- ¿Cómo te sientes cuando alguien habla abiertamente sobre alguno de ellos delante de ti?
- ¿Crees que hay diferentes temas tabú en cada cultura? ¿Conoces algún ejemplo? ¿Te ha sucedido alguna situación graciosa o embarazosa relacionada con esta cuestión?

2. Quevedo es uno de los literatos más importantes del Siglo de Oro español; famoso por su ironía y sarcasmo, una de sus obras más conocidas es *El Buscón*, una novela picaresca cargada de sutiles ironías. A continuación, lee el siguiente fragmento en el que se habla de la madre de Pablos, el protagonista de la novela. Presta atención a las expresiones subrayadas, ¿crees que Quevedo busca que el lector las interprete literalmente?

Padeció grandes trabajos recién casada, y aun después, porque malas lenguas daban en decir que mi padre metía el dos de bastos para sacar el as de oros. Probósele que a todos los que hacía la barba a navaja, mientras les daba con el agua, levantándoles la cara para el lavatorio, un mi hermanico de siete años les sacaba muy a su salvo los tuétanos de las faldriqueras. Murió el angelico de unos azotes que le dieron en la cárcel. Sintiólo mucho mi padre, por ser tal que robaba a todos las voluntades. Por estas y otras niñerías estuvo preso; aunque, según a mí me han dicho después, salió de la cárcel con tanta honra, que le acompañaron doscientos cardenales, sino que a ninguno llamaban «señoría». Las demás dicen que salían por verle a las ventanas, que siempre pareció bien mi padre a pie y a caballo. No lo digo por vanagloria, que bien saben todos cuán ajeno soy de ella. Mi madre, pues, ¡no tuvo calamidades!. (Quevedo, 85)

2.1. Uno de los recursos más sutiles y efectivos para crear ironías sobre todo para tratar temas tabú, es el uso de los dobles sentidos, es decir, emplear palabras con doble significado, uno de los cuales otorgue un sentido irónico a la oración y el otro permite su interpretación en sentido literal. En este fragmento, Quevedo realiza un doble sentido con la palabra “cardenal”. Acude al diccionario virtual de la RAE (www.rae.es) e interpreta la oración con las dos acepciones de la palabra; ¿con cuál crees que quiere Quevedo que se quede el lector? ¿Qué pretende?

3. Actualmente, dos de los temas que más ironías suscitan entre los españoles son la crisis y la corrupción. Escribe un texto en el que muestres una actitud crítica a través de ironías. Utiliza todos los recursos que conoces; también puedes utilizar las siguientes expresiones con doble sentido:

Chorizo:

- Embutido típico español hecho a base de tripa de cerdo rellena de carne
- Ladrón

Cerdo

- Mamífero que se cría en granjas domesticidad para aprovechar su cuerpo en la alimentación humana (jamón, chorizo, lomo, etc.) y en otros usos.
- Aquel que realice las cosas de manera no limpia.

Apretarse el cinturón:

- Colocar el cinturón en una posición que ejerza mayor fuerza sobre la cintura
- Gastar menos dinero en las compras cotidianas para ahorrar.

3.1. ¿Conoces en tu lengua o en otra cultura algún gesto corporal que indique la actitud irónica de quien habla? En español es frecuente utilizar estos gestos:



Fuente: <http://nomehagasmuchocaso.wordpress.com/2008/01/29/ponte-entre-comillas/>

Lee el texto que has escrito a tus compañeros, no olvides remarcar tu actitud irónica acompañando los dobles sentidos que has creado con los gestos que acabas de aprender.

4. Lee el siguiente fragmento de una obra de Benito Pérez Galdós y atendiendo a su contenido y a la contextualización que el profesor ha hecho de la obra responde si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

Y no dejaron de molestarle también y entorpecerle ciertas distensiones domésticas, pues Refugio, que ya se estaba dando pisto de gobernadora, y se había despedido de sus amigas con ofrecimientos de protección a todo el género humano, se quedó helada cuando su señor le dijo que no la podía llevar... Pucheros, lloros, apóstrofes, quejas, gritos...

—Pero hija de mi alma, hazte cargo de las cosas; no seas así. ¿No comprendes que no me puedo presentar en mi capital de provincia con una mujer que no es mi mujer? ¡Qué diría la alta sociedad, y la pequeña sociedad también, y la burguesía!... Me desprestigiaría, chica, y no podríamos seguir allí. Esto no puede ser. Pues estaría bueno que un gobernador, cuya misión es velar por la moral pública, diera tal ejemplo. ¡El encargado de hacer respetar todas las leyes, faltando a las más elementales...! ¡Bonita andaría la sociedad si el representante del Estado predicara prácticamente el concubinato! (Pérez Galdós, *Fortunata y Jacinta*, p. 708, edición digital disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/>)

- Refugio daba por hecho que iba a ejercer de gobernadora.
- El gobernador va a llevar a Refugio a la capital de su provincia como su concubina.
- El gobernador cree que estaría bueno que el diera el ejemplo en su pueblo acudiendo con Refugio.
- El gobernador cree que la sociedad no estaría bien si su representante tuviera concubina.

4.1. Muestra atención a las palabras subrayadas, ¿realmente sería “bonita”, “bella” una sociedad como la que menciona el personaje del fragmento? ¿Realmente falta más?

En español, existen algunas expresiones fijas que conllevan un significado irónico. Así, cuando alguien dice «*Estaría bueno!*», «*Lo que faltaba!*», «*Faltaría más!*», o «*¡Bonita/o + sustantivo!*» realmente está expresando que aquello a lo que se está refiriendo no estaría bueno, ni bonito ni realmente falta; además, estas expresiones irónicas añaden el matiz de que aquello a lo que se refieren con esta expresión produciría rechazo o molestia en el emisor.

4.2. Identifica aquellas oraciones en las que aparezca alguna expresión irónica y explica lo que significan. ¿Qué te ha hecho pensar que son irónicas? Imagina en qué contexto se produciría cada una.

Falta mi amigo por llegar.
 ¿Que Luis igual no viene? ¡Estaría bueno!
 ¡Bonito favor me haces obligándome a llevar a mi hermana!
 Faltaría más que además nos despidieran a todos...
 Estaría bien poder hacer una ruta por los Pirineos.
 Estaría bueno que nos quedásemos sin gasolina en mitad de la ruta...
 Te acompaño yo a casa, ¡faltaría más que no lo hiciera!

Conclusiones

A lo largo de este artículo, se ha presentado la pertinencia de abordar el fenómeno de la ironía en la didáctica de ELE, y la necesidad de que sea enfocado desde la perspectiva pragmática, dada la inexorabilidad entre la situación en la que se produce y su significado.

Asimismo, después de las reflexiones vertidas, queda demostrada la importancia de la reflexión intercultural en la enseñanza-aprendizaje de la ironía, ya que debido al sustrato sociocultural que tiene este recurso comunicativo, de no ser abordada desde esta perspectiva, sería posible la traslación errónea de conceptos y creencias desde la cultura del alumno a la cultura española, de modo que podrían producirse malentendidos o situaciones incómodas en los que la comunicación fracasaría.

Igualmente, puede concluirse que además de ser posible la creación de secuencias didácticas para tratar la ironía con fragmentos literarios es deseable, pues acercan al alumno no solo a los aspectos lingüísticos relacionados con el fenómeno, sino que además permite el trabajo implícito con aspectos socioculturales. Sin embargo, hay que resaltar la importancia del papel del docente, que deberá actuar como guía de las inferencias del alumno y como facilitador de la mediación intercultural.

Por tanto, es posible ver cómo el tratamiento de la ironía a través de textos literarios acerca a los discentes a la realidad sociocultural de la comunidad hispanohablante, y les permite asimilar un elemento expresivo con grandes posibilidades comunicativas que repercute positivamente a la vez tanto en su competencia comunicativa como en la intercultural, necesaria en un mundo cada día más multicultural.

Bibliografía

- ÁLVAREZ SANAGUSTÍN, A., 1986, “Enunciación e ironía”, Separata de Revista *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 36, pp. 77-88.
- CENOZ IRAGUI, J., 2004, “El concepto de competencia comunicativa”, en SÁNCHEZ CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.
- DE MARCO, A., 2009, *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci.
- ESCANDELL VIDAL, M^a V., 1996, “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *Expolingua* 3, pp. 95-109.
- _____, 2006, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.
- GRUPO GRIALE, 2011, *¿Estás de broma? 20 actividades para practicar la ironía en clase de ELE*, Madrid, Edinumen.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S., 1997, *Comentario pragmático de textos polifónicos*, Madrid, Arco Libros, Cuadernos de Lengua Española 2.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- IÑARREA DE LAS HERAS, S., 1998, “La literatura desde el enfoque de la pragmática”, en *Interlingüística*, 9, pp. 139-144.
- LINDO, E., 2012, *Mejor, Manolo*, Barcelona, Editorial Seix-Barral.
- MARIMÓN LLORCA, C., 2009, “La retórica”, en Ruiz Gurillo, L. y Padilla X.A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 13-44.
- MAYORAL, J. A. (ed.), 1987, *Pragmática de la comunicación Literaria*, Madrid, Arco.
- PADILLA, X. A., 2008, “Claves para abordar la ironía en programas de ELE. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural”, *Verba*, 35, pp. 275- 303.
- PÉREZ GALDÓS, B., [1887], 2012, *Fortunata y Jacinta*, Editorial del Cardo, Biblioteca Virtual Universal. Libro-e, disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/zip22.asp?texto=131243> (consulta: 9 de julio de 2014).
- QUEVEDO, F. [1626], 1996, *Vida del Buscón llamado don Pablos*, Madrid, Editorial Cátedra, Letras Hispánicas.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*, (En línea), disponible en <<http://www.rae.es/>> (Consulta: 8 de julio de 2014)
- ROCA MARÍN, S., 2009, “Ironía e interculturalidad”, en Ruiz Gurillo, L. y Padilla, X. A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 457-478.
- RUIZ GURILLO, L., “El lugar de la ironía en la clase de español como lengua extranjera. Más allá del Marco y del Plan Curricular”, en *RedELE*, 14, 2008, disponible en http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13076/1/Leonor_Ruiz_Lugar_ironia.pdf (consulta: 5 de julio de 2014).
- SANZ PASTOR, M., 2006, “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, en *Revista Carabela*, 59, pp. 122-142.
- SPERBER, D. Y WILSON, D., 1986, *Relevance*, Oxford, Blackwell [Trad. Española: *La relevancia*, 1994, Madrid, Visor.]
- TORRES SÁNCHEZ, M^a A. (2009), “La relevancia”, en Ruiz Gurillo, L. y Padilla X. A. (eds.), *Dime cómo ironizas y te diré quién eres: una aproximación pragmática a la ironía*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 65-88.

Enviado: 31 de julio de 2014

Aceptado: 25 de agosto de 2014

MISCELÁNEA



Lo fantástico como elemento organizador de *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité

Katia Aparecida da Silva Oliveira
Universidad Federal de Alfnas

Resumen

El presente trabajo propone desarrollar una lectura analítica de la obra de Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás*, que considere el elemento fantástico como su eje organizador y como uno de los responsables por la construcción de su sentido, una vez que, a partir de la libertad proporcionada por él, parecen organizarse y entrelazarse todos los ejes temáticos que componen el sentido de la obra.

Palabras clave

Carmen Martín Gaité, Fantástico, Memoria, Metaficción, Narrativa.

Abstract

This paper intends to develop an analytical reading of Carmen Martín Gaité's work, *El cuarto de atrás*, that it considers the fantastic component as its organizer axis and as being responsible for the construction of its sense, since, from the freedom supplied by it, it seems to organize and to weave all thematic axes that compose the meaning of the work.

Keywords

Carmen Martín Gaité, Fantastic, Memory, Metafiction, Narrative.

Lo fantástico como elemento organizador de *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité

Al leer *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité, el lector se encuentra con una narrativa que lo lleva a visitar, al mismo tiempo, acontecimientos fantásticos, reflexiones memorísticas y consideraciones acerca de la producción literaria. En esa novela, tales temas conviven y se confunden construyendo un sentido que, para ser aprehendido, exige que el lector reúna "las piedras blancas" que se dejan caer a lo largo de la obra.

Si se observa con atención, esos temas que se reúnen en la novela de Martín Gaité se organizan como en una forma espiral, de manera que un tema siempre lleva a otro y todos se recuperan diversas veces a lo largo de la obra. Explicando mejor, el elemento fantástico lleva a las memorias, que llevan al hacer literario, que lleva nuevamente a lo fantástico, repitiéndose estas relaciones durante toda la narrativa.

En este trabajo se buscará observar las relaciones que se establecen entre lo fantástico, las memorias y el hacer literario en la novela *El cuarto de atrás*, considerando lo fantástico como eje estructurador de la obra. De cierta manera, lo que se cree es que lo fantástico se transforma, en la novela de Martín Gaité, en un elemento que organiza toda la narrativa, es él el elemento que proporciona el desarrollo de la expresión memorística de la obra y que posibilita la reflexión sobre el acto de escribir literatura.

De la misma manera que la obra se organiza, en espiral, este trabajo se presentará. Se tratará, primeramente, de la construcción de lo fantástico en la obra, después se discutirá el aspecto memorístico que presenta, enseguida se observará la manera como la producción literaria es tratada en la narrativa, que asume un tono metaficcional, para finalmente volver a lo fantástico y relacionarlo a la organización de la obra.

Pensando en lo fantástico en la obra, quizás sea interesante comenzar por el inicio de todo, por el propio inicio de la narrativa. Se sabe que al empezar la narrativa, C., personaje central de la obra, en una noche de tormenta y en medio a una crisis de insomnio, tropieza, en su habitación en la obra de Todorov *Introducción a la narrativa fantástica*, obra que la inspiró y hizo prometer, meses antes de esa noche, escribir una novela fantástica.

El hecho de referirse al deseo de escribir una novela fantástica en plena novela nos lleva a considerar dos cosas: la primera, que C. no es un personaje común, como se observa en pocas páginas de la obra, la protagonista es una escritora dentro de la ficción; la segunda, que la referencia a la obra de Todorov no sería algo inocente, al contrario, la referencia a tal obra trae en sí toda una visión acerca de un tipo de construcción literaria muy especial, la literatura fantástica, que probablemente –y eso se comprueba rápidamente– constituirá e influenciará la estructura de la novela que tenemos en manos.

Antes de seguir discutiendo la novela de Martín Gaité, tal vez sea interesante recurrir a la obra de Todorov, citada en la propia novela, a fin de observar como el autor define lo fantástico y como esto podría influenciar su construcción. Para el autor "O fantástico é a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, face a um acontecimento aparentemente sobrenatural"(TODOROV, 2004: p. 31).

O sea, para Todorov, lo fantástico tiene que ver con la sensación de vacilación frente a hechos que normalmente no harían parte de la realidad tal como la conocemos. Lo fantástico se encuentra en la incertidumbre que se crea frente a hechos que no podrían llegar a ocurrir, según nuestra visión acerca de lo real.

En este sentido, lo fantástico se comprende a partir de una relación de determinados acontecimientos con la idea de lo real. Explicando mejor, se puede decir que se comprende el elemento fantástico a partir de una relación o comparación de tal elemento con la realidad.

En *El cuarto de atrás*, la sensación de hesitación comienza a construirse en el momento en que C., que se había dormido leyendo una carta, enderezada a ella, en la que

un hombre quería verla, se despierta con la llamada de un desconocido que viene a entrevistarla a las doce y media de la noche.

No se sabe si C. se ha despertado realmente o no, no se sabe si está soñando, no se sabe quién es este hombre que viene a verla. Al fin y al cabo, el lector comienza a vacilar, tiene que escoger una alternativa para seguir con su lectura, debe decidir si considerará que todo lo que ocurrirá en el encuentro de C. con el hombre de negro es un sueño o no. Claro que a lo largo de la narrativa otros elementos le harán dudar de su decisión, pero para seguir leyendo tiene que optar por un camino.

Hay también otro acontecimiento en la narrativa hace que el lector direcciona su lectura hacia lo fantástico: cuando iba a abrir la puerta para el hombre de negro, C. encuentra una enorme cucaracha en su cocina. No es difícil percibir, aquí, una clara referencia a la obra de Kafka, en la que lo fantástico también habita. Es como si se le avisara al lector, que debe(ría) tener conocimientos de literatura, que en este momento elementos fantásticos comenzarán a habitar la obra.

Con la hesitación resultante de las pistas o "piedras blancas" que se dejan por el camino de la narrativa, el lector conduce su lectura esperando una respuesta a las dudas que se comienzan a formular sobre el destino de los personajes, pero tal respuesta no viene y la hesitación se mantiene hasta el final de la obra.

Recuperando Todorov, se puede decir que para el estudioso, el elemento fantástico depende de esa hesitación del lector, ya que "O fantástico implica pois uma integração do leitor no mundo das personagens; define-se pela percepção ambígua que tem o próprio leitor dos acontecimentos narrados" (TODOROV, 2004: p. 37)

En este sentido, lo fantástico, según la definición de Todorov, se realiza en un sentido pleno, pues el lector de la novela de Martín Gaité se ve rodeado de ambigüedades para las cuales no ve solución.

Sin embargo, la vacilación del lector no es la única de la obra, C. también vacila frente a los acontecimientos que se le ocurren. La propia protagonista no tiene claras sus acciones de aquella noche y no sabe al cierto si está despierta o soñando, a punto de que en medio a su conversación con el hombre que la visitaba, ser posible encontrar ese tipo de digresión: "Le miro como si despertara. Está de perfil. No sé calcular su edad, podría ser el chico que se apoyaba en el piano. En los sueños se confunden unos personajes con otros" (MARTÍN GAITE, 2009: p. 55)

La vacilación relacionada a la falta de certeza de la protagonista estar despierta o no llega a su auge cuando al final de la obra, al despertarse, C. no encuentra a Alejandro en su casa y se crea la duda respecto a la veracidad del encuentro de la escritora y su interlocutor. La protagonista, así como el lector, vacila y no sabe si vive algo real o no, se desarrollan a lo largo de su conversación con su interlocutor hechos que no se explican fácilmente, como por ejemplo la multiplicación de los folios (de lo que después se descubre que es la novela "El cuarto de atrás") sobre la mesa, bajo el sombrero de Alejandro, el hombre vestido de negro. Las hojas se multiplican misteriosamente según se desarrolla la conversación de C. y de su entrevistador - la vacilación aquí se construye a partir de la duda relacionada a la real multiplicación de las hojas o de un olvido de la protagonista que las había escrito en otro momento.

Otro acontecimiento de la obra que alude al universo fantástico es el de las píldoras que Alejandro ofrece a C.:

[...] Ahora él ha sacado del bolsillo una cajita dorada, la abre y me la tiende. Veo dentro unas píldoras minúsculas, como cabezas de alfileres, de colores. me mantengo a la expectativa, sintiéndome invitada a un juego desconocido. han llegado mis primos al cuarto de atrás, traen un parchís, yo nunca había visto. "¿Quieres jugar" "Es que no sé." "No importa, te enseñamos."

—¿Quiere una?

—Bueno

—¿La prefiere de algún color determinado?

—Sí, malva.

Hurga el interior y saca una bolita, la mira al trasluz.
 —Es más bien morada —puntualiza—, malva no hay. ¿Le da lo mismo?
 —Sí. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 95)

El episodio de las píldoras, que después se esclarece que "avivan la memoria", alude a Lewis Carrol y su Alice. Acontecimientos mágicos acontecen a la protagonista de Carrol y no es difícil pensar que lo mismo pasaría a C. en el momento en que probara lo que le ofrecía el entrevistador.

Pero lo que le ocurre a C. aunque no es mágico, es intrigante. La escritora experimenta recordar diferentes acontecimientos, sin un orden claro. La píldora que prueba acaba acentuando su capacidad de recuperar memorias, algo que ya se había observado antes en la narrativa.

C. es un personaje que a todo momento recupera el pasado. El presente es para la protagonista algo que le hace rememorar experiencias que la transformaron en lo que es. De tal manera, el pasado y las memorias asumen en la novela un papel central. C. recupera memorias de su infancia y juventud que se relacionan al mismo tiempo con su estado presente como también con el estado de España. Las memorias personales de la protagonista se confunden con la memoria de un periodo difícil de la historia española, ya que C. vivió casi toda su vida en el período en que se desarrollaron la Guerra Civil y la dictadura franquista.

En la narrativa C. comenta que la muerte de Franco le hizo volver a visitar el pasado, como que en ese momento en que se cerraba un ciclo de la historia española, sintiera la necesidad de comprender no sólo ese ciclo, como también qué significó ese período para su vida.

C. había vivido todo el período de la Guerra Civil y de la dictadura franquista. Como dice:

[...] Franco es el primer gobernante que yo he sentido en mi vida como tal, porque desde el principio se notó que era unigénito, indiscutible y omnipresente, que había conseguido infiltrarse en todas las casas, escuelas, cines y cafés, allanar la sorpresa y la variedad, despertar un temor religioso y uniforme, amortiguar las conversaciones y las risas para que ninguna se oyera más alta que otra. Hágase cargo de que yo tenía nueve años cuando empecé a verlo impreso en los periódicos y por las paredes, sonriendo con aquel gorrito militar de borla, y luego en las aulas del instituto y en el NO-DO y en los sellos; y fueron pasando los años y siempre su efigie y sólo su efigie, los demás eran satélites, reinaba de modo absoluto, si estaba enfermo nadie lo sabía, parecía que la enfermedad y la muerte jamás podrían alcanzarlo. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 115)

La muerte del gobernante que siempre ha conocido hizo que C. repensara el pasado que se desarrolló el poder de Franco. La escritora había vivido todo ese período y describir su vivencia le parecía ser algo que podría tener algún valor.

Por otro lado, la protagonista comenta que:

[...]Desde la muerte de Franco habrá notado cómo proliferan los libros de memorias, ya es una peste, en el fondo, eso es lo que me ha venido desanimando, pensar que, si a mí me aburren las memorias de los demás, por qué no le van a aburrir a los demás las mías. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 112)

Tal comentario llevaría el lector a pensar que C. ya no pensaba en escribir sus memorias, pero al mismo tiempo, percibe que la obra que tiene en manos es la propia realización de la propuesta de las memorias. Es como si hubiera en la novela una enorme trampa (o un camino de piedras blancas) que sólo se desarma al final y con la comprensión del sentido metaficcional de la obra, como veremos adelante.

Al fin y al cabo las memorias de C. tratan de su pasado a partir de tres ejes que parecen ser importantes discutir: memorias de la vida privada, memorias relacionadas a la vida pública —en especial memorias relacionadas a la Guerra Civil y la dictadura— y las memorias relacionadas a la escritura literaria.

De la vida privada se pueden observar la expresión de vivencias dentro del hogar, el dormir y despertarse todos los días, la salida a las compras de las criadas, los momentos de diversión en la infancia, la transformación de la casa en los tiempos de crisis, etc. Estas memorias privadas en muchos momentos vienen en la obra cargadas de cierta melancolía como se puede ver:

Estábamos todos los primos en la casa de verano de Galicia, nos alumbrábamos con un candil de carburo, la tormenta se agarraba a los picos de las montañas; a mí me gustaba salir sola a mojar me a las escaleras de atrás, sentir la lluvia azotando los avellanos de la huerta, el olor a tierra húmeda, me llamaban, me buscaban, me reñían, me daba más miedo entrar que estar fuera, me daba miedo lo cerrado, el miedo de los otros, lo que más miedo me daba era rezar. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 41)

La memorias domésticas de C. representan vivencias que son añoradas por el personaje. Son memorias de una infancia y juventud "felices" como dice la propia protagonista en un momento a Alejandro.

El tono de esas memorias se contraponen al tono de las memorias públicas, que generalmente, principalmente cuando tratan de experiencias relacionadas a la Guerra o a la dictadura, asumen un tono más realista y a veces endurecido:

«¿Pero no habéis oído la sirena?» Mi padre aparece en la puerta de su despacho, esforzándose por conservar un gesto sereno. «¿Dónde están las niñas?» Mi madre se apresura por el pasillo, nos llama. Estábamos recortando mariquitas en el cuarto de atrás, uno que tenía un sofá verde desfondado* y un aparador* de madera de castaño que ahora está en la cocina de aquí, era el cuarto de jugar y de dar clase, pero poco después, en los tiempos de escasez, se convirtió en despensa; soltamos las tijeras y las cartulinas, «¡vámonos al refugio!», salimos a la escalera, nos tropezamos con el vecino del segundo, un comandante muy nervioso, con bigote a lo Ronald Colman, que iba gritando, mientras se despeñaba hacia el portal: «¡Sin precipitación, sin precipitación!». Algo detrás bajaba la familia, uno de los hijos era de mi edad, me sonrío, me coge de la mano, «no tengas miedo», cruzamos todos la plaza de los Bandos bajo el silbido pertinaz; el refugio estaba enfrente, lo habían construido aprovechando una calleja estrecha que había entre la iglesia del Carmen y la casa de doña María la Brava, nos metemos allí mezclados con la gente que acudía en desbandada y nos empujaba hacia el fondo; mi padre trataba de resistir a los empujones, se paraba, nos buscaba con la vista, «a ver si podemos quedarnos aquí mismo, venir, no os separéis», cerraban las puertas y ya no había nadie más. «¡Qué angustia! —decían las personas mayores, según iban acoplando su cuerpo al recinto abovedado—, no se respira», y algunos niños lloraban, pero yo no sentía claustrofobia ninguna mientras el hijo del comandante no se soltara de mi mano, me protegía más que mis padres, ni comparación. «¿Se está a gusto, verdad?», me decía al oído; y nos mirábamos casi abrazados, al amparo de la situación excepcional, a ratos en cuclillas, para sentirnos aislados entre las piernas de la gente. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 60)

En las memorias públicas se evidencia el compromiso de la obra con una recuperación de la historia. El tono realista que las organiza permite un vislumbre de lo que fue la vivencia un momento de la historia tan problemático.

Es como si hubiera la necesidad de hacer creer que tales memorias son verdaderas. Se les aleja el tono melancólico y fantástico con objeto de hacerlas lo más creíbles posible. Esta necesidad de representar las memorias de forma más realista extrapola los límites de la ficción y se impone al lector como una experiencia verdadera. Así, en los momentos en que tales memorias aparecen en la narrativa, el lector se da cuenta de que no todo en *El cuarto de atrás* es fantástico o ficción, de que en esta obra conviven la ficción y algo de la realidad española de hace algún tiempo.

El último tipo de memorias que observamos en la obra son aquellas relacionadas a la producción literaria, a la formación de C. como escritora. En estas memorias se ve que la literatura comenzó, desde muy temprano a hacer parte de la vida del personaje, se percibe también que para C. la literatura vino de experiencias de imaginación y magia, algo como si escribir significara estar sumergido en imaginación, en una realidad paralela. El tono que asumen las memorias relacionadas a la escritura, entonces, es de fantasía e imaginación:

—Eso mismo. Al día siguiente, inauguramos las anotaciones de Bergai, cada una en nuestro diario, con dibujos y planos; esos cuadernos los teníamos muy escondidos, sólo nos los enseñábamos una a otra. Y la isla de Bergai se fue perfilando como una tierra marginal, existía mucho más que las cosas que veíamos de verdad, tenía la fuerza y la consistencia de los sueños. Ya no volví a disgustarme por los juguetes que se me rompían y siempre que me negaban algún permiso o me reprendían por algo, me iba a Bergai, incluso soportaba sin molestia el olor a vinagre que iba tomando el cuarto de atrás, todo podía convertirse en otra cosa, dependía de la imaginación. Mi amiga me lo había enseñado, me había descubierto el placer de la evasión solitaria, esa capacidad de invención que nos hace sentirnos a salvo de la muerte. (MARTÍN GAITE, 2009: p. 164)

Escribir para C. se convierte en una manera de refugiarse. La literatura asume el papel de posibilitar la huida de la realidad y permitir la creación de un mundo diferente, de una realidad que permite que hechos fantásticos se desarrollen.

Es imposible, en este momento no discutir el efecto metaficcional de la obra. A todo momento parece que la obra está poniendo en relieve a sí misma a su desarrollo que se da frente a los ojos del lector.

Antes de tratar de la forma como *El cuarto de atrás* se desarrolla como una narrativa metaficcional, vale considerar la definición de metaficción de Orejas (2003: p. 591) :

[...]consideramos metafictivas aquellas obras de ficción, fundamentalmente en prosa y de carácter narrativo, que exploran los aspectos formales del texto mismo, ponen en cuestión las convenciones — fuertemente codificadas— del realismo narrativo y al hacerlo, llaman atención sobre su carácter de obra de ficción, poniendo de relieve las estrategias de que el autor se sirve en el proceso de la creación literaria.

Para el autor las narrativas metaficcionales tienen la capacidad de reflexionar dentro de ellas mismas acerca de su propio proceso de construcción. La obra literaria metaficcional, según tal definición, es capaz de discutir a sí misma mientras es producida. En la obra de Martín Gaité esto ocurre de manera totalmente articulada con los otros elementos de la obra: lo fantástico y las memorias.

Si pensamos primeramente en lo fantástico, podemos recordar que al lado de la máquina de escribir de C. se multiplican las hojas de papel que al final de la novela descubrimos que se trata de ella misma: *El cuarto de atrás*. Es posible percibir que la novela se va escribiendo, de forma fantástica, a lo largo de la conversación de C. y su interlocutor, Alejandro, las hojas de la obra se multiplican según avanza la charla de los dos y se completa, cuando C. la toma en las manos y comienza a leerla.

La vacilación que establece el elemento fantástico se presenta aquí por la duda acerca de la multiplicación de las hojas —¿Realmente se multiplicaban o los personajes no percibieron que tales hojas estaban sobre la mesa durante todo el tiempo en que charlaban? — y por el hecho de que C., al final de la novela, cuando se despierta, dice a su hija que estuvo escribiendo por la noche, de manera que el lector no sabe si toda la conversación de C. con Alejandro fue verdadera o si todo no fue un juego literario.

De todas formas, *El cuarto de atrás* es una obra que se desarrolla y se completa dentro de sí misma, según Orejas (2003: p. 326):

En este caso la sorpresa, derivada de la intriga, no es otra que la evidencia de que el libro ha estado generándose, haciéndose ante los ojos del lector, y ante los de la propia narradora; que lo que se narra en *El cuarto de atrás* no es otra cosa que el proceso de gestación de *El cuarto de atrás*.

En lo que se refiere a las memorias, se percibe a lo largo de la obra una serie de memorias que recuperan el proceso de creación literaria. C. recuerda la escritura de *El Balneario* y de otras obras suyas, reflexiona sobre la relación de la literatura con la vida, piensa en el proceso de producción literaria. La conversación que tiene con su entrevistador propicia la venida de memorias sobre la práctica de escribir.

Por otro lado, la conversación de la protagonista con Alejandro levanta cuestiones relativas a la actual producción literaria de C., sobre qué está escribiendo, cómo escribe, sus influencias, etc.

Toda la reflexión que se desarrolla en la novela acerca de la escritura literaria para C., de cierta manera, se aplica a la propia obra *El cuarto de atrás*. A lo largo de la conversación entre C. y su interlocutor se percibe que los temas tratados completan y dan sentido de la obra que se genera ante la lectura que desarrolla el lector.

No es difícil pensar, así, que esta obra estaría dentro de lo que se considera metaficcional, ya que se observa en ella la autoreflexión y la capacidad de discutir dentro de sí, una obra literaria, la propia literatura y su producción.

Otro elemento que también puede ser considerado metaficcional en la obra es la identificación de la protagonista C. con la autora real de la obra, Carmen Martín Gaité. Desde la inicial del nombre del personaje C. que se identifica con el nombre de la real autora de *El cuarto de atrás*, a los acontecimientos biográficos de la protagonista, que se identifican con los acontecimientos de la vida de Martín Gaité, se percibe un juego en el que se confunde el lector, así como se confunden autora y personaje. Ese juego en el que la ficción se confunde con lo real rompiendo el pacto mimético ficcional es también algo típico de la metaficción.

Vale recordar que aunque haya una identificación entre personaje y autora real de la obra, en ningún momento se está afirmando aquí que personaje y autora forman una misma entidad. Lo que se ve es que hay un uso de la ficción para la representación de elementos autobiográficos de la autora, de manera que C. no es Carmen Martín Gaité, sino un ente de ficción que presenta una historia similar a la de su autora.

De tal manera, se puede reafirmar la lectura de *El cuarto de atrás* parece ser un juego como el "escondite inglés", en el que se tiene que encontrar sentidos que se ocultan en la obra. El camino de piedras blancas que se construye en la novela es un camino lleno de pistas que tienen que ser ordenadas para que la interpretación de la obra sea posible. Pensando en la construcción del sentido de la novela, volvemos a lo fantástico. Vale volver a esto pues si se observa con atención es posible percibir que lo fantástico se transforma, en la novela de Martín Gaité, en un recurso en el que se cría la base sobre la cual se edifica toda la novela, es a partir del elemento fantástico que se construye un universo ficcional que abre camino tanto para una reflexión acerca de un pasado reciente como para discutir el proceso de creación literaria.

Considerando lo fantástico como eje estructurador de la obra, se percibe que es a partir de él que se presentan las memorias de C. y las reflexiones sobre la escritura literaria. Comenzando por las memorias, se puede verificar que la conversación de C. con Alejandro hace que las memorias de la protagonista emerjan. Es a partir del contacto con un personaje cargado de algo fantástico y en una situación en la que no se sabe si todo lo narrado no es más que un sueño, que la vacilación resultante de esta relación permite que las memorias de C. encuentren un espacio para manifestación.

Así, las situaciones resultantes de los momentos en que C. y Alejandro están juntos son el motivo de la manifestación de diferentes memorias. Además, vale recordar que el interlocutor de C. le ofreció una píldora que tenía la capacidad de avivar las memorias y a hacerlas aparecer de forma desordenada.

El episodio de las píldoras está lleno del elemento fantástico. Las píldoras ofrecidas por el hombre de negro parecen ser mágicas, diferentes y la protagonista, que las acepta, no sabe, al principio como será su efecto. Aceptar las píldoras es, así, una forma de aceptar lo desconocido, lo diferente y de cierta manera, lo fantástico.

En lo que se refiere a la reflexión sobre la producción literaria, se puede comprender que tal tipo de reflexión o está vinculada al diálogo entre C. y Alejandro o a las memorias advenidas, principalmente de tal diálogo. De esa manera, se puede pensar que la reflexión acerca de la literatura y su escritura es motivada por una relación tomada por lo fantástico.

Además, vale considerar que la propia escritura ficcional de la obra, o mejor, su aparición, se da de forma misteriosa y fantástica a lo largo de la conversación de C. con Alejandro. Las hojas que están al lado de la máquina de escribir se multiplican según dialogan los dos personajes y, al final de la narrativa, el lector es sorprendido con la noticia de que aquellas hojas formarían la novela "El cuarto de atrás".

El auge de lo fantástico en la obra se muestra a su final, cuando C. se despierta. Al percibir que Alejandro ya no está en la casa de C. y frente a la afirmación de la protagonista a su hija de que estuvo escribiendo durante la noche, se cría una hesitación relacionada a la experiencia de C. con Alejandro: ¿El encuentro con Alejandro sucedió o fue todo un sueño? ¿La aparición del hombre de negro fue parte de la ficción criada por la protagonista? La verdad es que la obra no trae una respuesta a tales preguntas, ya que en el momento en que el lector se convence de que toda la vivencia de la noche fue parte de la creación ficcional de C., la protagonista encuentra la cajita dorada que le había sido regalada por Alejandro.

No se sabe si la cajita ya pertenecía a C. o si realmente fue un regalo de su interlocutor, lo que se sabe es que la obra mantiene la vacilación típica de lo fantástico de su inicio a su final. No hay en *El cuarto de atrás* una explicación para lo fantástico, es el lector, que en medio a su hesitación, quien deberá darle algún sentido.

Finalmente, es posible decir que el sentido memorístico y el aspecto autoreflexivo de la novela de Martín Gaité sólo pudieron manifestarse, de forma original, en medio a una estructura fantástica. Lo fantástico, presente en toda la novela, fue el suelo sobre el que florecieron los otros elementos de la obra estableciendo una estructura, como ya se ha dicho elíptica en el sentido de que los temas de la obra circulaban siempre, una dando lugar a otra, circulando, pero nunca volviendo a un mismo punto.

De esta manera, no es difícil considerar el elemento fantástico como el eje organizador de *El cuarto de atrás* y como uno de los responsables por la construcción de su sentido, una vez que a partir de la libertad proporcionada por él, parecen organizarse y entrelazarse los otros ejes temáticos que componen el sentido de la obra.

Bibliografía

CESARANI, Remo, 2006, *O Fantástico* [trad. Nilton Cezar Tridapalli], Curitiba, Editora UFPR.

MARTÍN GAITE, Carmen, 2009, *El cuarto de atrás*, Madrid, Ediciones Siruela.

GONZÁLEZ OREJAS, Francisco, 2003, *La metaficción en la novela española contemporánea*, Madrid, Arco Libros.

PINEDA CACHERO, Antonio, 2001, “Comunicación e intertextualidad en *El cuarto de atrás*, de Carmen Martín Gaité (2a parte): de lo (neo)fantástico al Caos”, En: *Revista de estudios Literarios Espéculo*, número 17 (marzo-junio 2001), Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero17/apineda2.html> [Acceso en 29/08/2012]

TODOROV, Tzvetan, 2004, *Introdução à literatura Fantástica* [trad. Maria Clara Correa Castello], São Paulo, Editora Perspectiva.

Enviado: 21/4/2014

Aceptado: 25/5/2014

Estratégias do desejo: amor e erotismo na obra poética de Cristina Peri Rossi

Maria de Fatima Alves de Oliveira Marcari
UNESP Universidade Estadual Paulista (Assis-SP)

Resumo

Este trabalho pretende analisar alguns dos poemas mais representativos da autora uruguaia Cristina Peri Rossi (1941-), compilados no livro *Poesía reunida* (2005), por meio da análise da exploração de temas recorrentes, como o amor e o erotismo. A leitura proposta contará com o apoio teórico das obras de Georges Bataille (1987) e Octavio Paz (1993).

Palavras-chave

Erotismo, Poesia, Cristina Peri Rossi, Autoria feminina.

Abstract

This work discusses some of the most representative poems of Uruguayan writer Cristina Peri Rossi (1941 -), compiled in the book *Poesía reunida* (2005), by analyzing the exploration of recurring themes, like love and eroticism. The proposed analysis will feature the theoretical support of the works of Georges Bataille (1987) and Octavio Paz (1993).

Keywords

Eroticism, Poetry, Cristina Peri Rossi, Female authorship.

A literatura uruguaia que surge a partir de 1960 e que começa a destacar-se nos anos 1970 foi produzida por uma geração eclética, marcada pela turbulência social de um país em processo de mudanças violentas e pelo exílio de seus principais autores, dentre os quais se destaca a escritora Cristina Peri Rossi (1941-). Licenciada em Literatura Comparada, a autora reside na Espanha desde 1972, mas começou sua carreira literária no Uruguai, com a publicação do livro de contos *Viviendo* (1963). Atualmente, é considerada como uma das escritoras mais importantes em língua espanhola, tanto por sua obra narrativa como por sua produção poética.

A produção poética de Cristina Peri Rossi inicia-se em 1971 com a publicação de *Evobé*, abarcando atualmente doze obras, ao longo das quais a escritora desenvolve um corpus ideológico que se nutre de diferentes linhas do pensamento contemporâneo, em um processo criativo cujas múltiplas ramificações se enlaçam com a vida cotidiana e até mesmo aparentemente prosaica (FARIÑA BUSTO, 2000). Pode-se afirmar que existem diferenças notáveis entre os poemários da primeira fase poética da autora (*Evobé*, 1971; *Descripción de un naufragio*, 1975; *Diáspora*, 1976; *Lingüística General*, 1979) e os posteriores (*Europa después de la lluvia*, 1987; *Babel Bárbara*, 1991; *Otra vez Eros*, 1994; *Aquella noche*, 1996; *Inmovilidad de los barcos*, 1999; *Estrategias del deseo*, 2004), mas também se evidencia uma reincidência de certos motivos e mecanismos retóricos que buscam enfatizar progressivamente a posição do sujeito poético frente a si mesmo e a realidade. Trata-se de um eu poético predominantemente feminino, que se situa heterodoxamente dentro dos parâmetros culturais do final do século XX, incorporando todas as suas contradições e discutindo suas fontes. De modo geral, sua poesia se caracteriza pela brevidade, pela presença abundante de símbolos e metáforas, pela concisão lingüística e pela tendência à narratividade, sem deixar de lado o lirismo tradicional do gênero poético.

Em uma entrevista concedida em 2004, Cristina Peri Rossi explicava a presença frequente do tema do amor erótico e do desejo em sua obra poética: “*Porque el deseo es el motor de la existencia: para mí la vida es deseo y la muerte es no-deseo. Creo que una de las maneras de estar vivo es ser deseante, y no estoy hablando solamente del deseo sexual: estoy hablando de un deseo que te atraviesa toda; del deseo del que hablan los psicoanalistas, es decir, un deseo que impregna todo lo que haces.*”

Estrategias del deseo (2004), um dos mais representativos poemários da autora, continuaria parcialmente as linhas iniciadas nos livros precedentes. Assim, a expressão do amor erótico toma diversos caminhos ao longo de sua obra poética, indo desde a expressão direta e espontânea, o recurso à ironia, o jogo com a linguagem, até a elevação do erotismo à dimensões metafísicas. Nosso trabalho pretende examinar alguns dos poemas mais representativos da autora uruguaia, compilados no livro *Poesía reunida* (2005), por meio da análise da exploração de temas recorrentes como o amor e o erotismo.

No poemário *Otra vez Eros*, a autora enfatiza a natureza biológica do amor, associando-a ao seu caráter de construção cultural: “*Nadie dice acerca del amor/la hipótesis biológica/de que se trata de una reacción química/No tengo ningun inconveniente en admitir/que te aman mis jugos interiores/(...)/que tu ausencia me intoxica la sangre de la negra bilis.*” (PERI ROSSI, 2005, p. 605-606). A síntese entre natureza e cultura surge nos belos versos finais: “*Y sin embargo, cuando te hablo /evoco leyendas antiguas/(...) Dido, la enamorada, la indiferente Helena/se acomodan en mi boca, viajan en rios blancos de saliva*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 605-606).

A natureza instintiva, animal do amor também é tema de *Estado de celo II*: “*Te amo en estado de celo/Largos gemidos de mi voz/en la noche urbana/ el tumulto de la sangre/palpitando en vías estrechas/la lenta, hipnotizada mirada/que te devora/en puro canibalismo/anterior a la cultura*” (PERI ROSSI, 2005, p. 622). Evidencia-se um a natureza animal do erotismo – *Te amo en estado de celo/Largos gemidos de mi voz* – em que os sentidos corporais cumprem um papel fundamental como instrumentos dessa união. A “hipnotizada mirada”, devoradora do ser amado, é paixão e possessão ao mesmo tempo; o sujeito amoroso se encontra encantado e capturado pela imagem do ser amado.

A dimensão fisiológica do amor segue tematizada no poema *Cita de Pavese*, no qual a autora alude parodicamente ao título do poema do livro do poeta Cesare Pavese (*Trabalhar cansa*). Ao contrário do poema, o qual retrata o cotidiano árduo de um operário, a autora descreve com bom humor os trabalhos amorosos, colocando a relação amorosa no mesmo patamar de importância da atividade laboral: “*Aúllan las entrañas/trepidan las piernas/ tiemblan los pómulos/ululan los oídos/cae la saliva/como los obreros luego de un día de trabajo/me seco el sudor de la frente/dejo tu cama/enciendo un cigarillo:/trabajar cansa*” (PERI ROSSI, 2005, p. 630). O desejo sexual é natural nos seres humanos, mas sua livre realização choca-se com as imposições de uma sociedade organizada pelo trabalho e a razão. Nisso reside a natureza da transgressão erótica: de um lado estão as proibições ligadas à ordem; de outro, a possibilidade de ultrapassar o ordinário e resgatar o que o mundo do trabalho e da razão nos negam.

O mesmo tema surge em tom irônico em *Después*, enfatizando o suposto caráter irracional do amor erótico, que coloca os seres à margem do mundo e da sociedade mercantilista, na qual os amantes não têm cabida porque são improdutivos: “*Ya no amo/ Ahora puedo ejercer en el mundo/inscribirme en él/soy una pieza más del engranaje/Ya no estoy loca*” (PERI ROSSI, p. 633).

Em *Juegos de rol*, o amor é alienação, perda da identidade: “*Cuando te conocí perdí todos los papeles/los de escribir y los de vivir/Quedé sin tablas/no sabía quién era/en/amorada debería escribirse siempre en/ajenada*” (PERI ROSSI, 2005, p. 726). A paixão tem para os amantes um sentido ilusório de continuidade, uma vez que irá conduzi-los a um estado de alienação, por ser um desejo de superação da descontinuidade através da fusão, sempre efêmera e precária, com o outro. Amar, portanto, é entrar em uma outra realidade, assumir outros papéis, numa ruptura da ordem social, pois os amantes se afastam da sociedade.

A linha que separa a criação artística dos aspectos biográficos é tênue na obra de Cristina Peri Rossi, caracterizada sobretudo pelas imagens descritivas, muitas vezes baseadas na experiência vital. Em *Estrategias del deseo*, assim como já ocorria no poemário anterior (*Inmovilidad de los barcos*) não há uma figura estável da amada, a qual é descrita geralmente a partir de encontros amorosos em hotéis.

O medo e a ansiedade que antecede tais encontros é tema de vários poemas, como vemos em *Encuentro*: “*Hablamos tanto cuando tenemos miedo/de hacer el amor*”; e no poema seguinte: “*¿Y por que le tendríamos miedo?/No hay mayor deflagración que un cuerpo/Se teme a las palpitaciones/al exceso de sudor/a las palabras tanto como al silencio/(...)/Es mejor estar siempre vestida/Ocultemos los animales que llevamos dentro/No me enseñes al puma/y yo no te enseñaré la gacela*” (PERI ROSSI, 2005, p. 725). O desnudamento é um momento decisivo na atividade erótica. O revelar do corpo caracteriza um estado de comunicação entre os corpos, que se revelam aos parceiros. Contudo, no jogo desordenado do contato sexual, os órgãos, levados ao descontrole, fogem das imposições da vida social. Entregar-se, pois, a esse movimento que instaura a desordem, é entregar-se aos excessos que o interdito se propõe a organizar, portanto, ocultemos, ainda que provisoriamente, *los animales que llevamos dentro*.

Uma vez que o amante nunca poderá possuir verdadeiramente o ser desejado, o corpo da amada pode converter-se em um objeto de culto, um fetiche. Assim, a memória do corpo suprime sua ausência, provocando o desejo obsessivo do amante: “*Fetiché tu cuerpo/fetiches tus pechos/(...)/fetiché cebado tu bárbara matriz/oscuro túnel de mi deseo/fetiché tus nalgas lunas paralelas/(...)/fetiché tu orgasmo desgajado/raíz del fondo de la tierra/fetiché de mi deseo tus lóbulos/(...)/tu nuca tu boca tus cabellos/Fetiches de mi deseo/que agitan mi imaginación y turban mi sueño*” (PERI ROSSI, 2005, p. 792).

Por meio da rememoração do amante, as partes do corpo da amada tornam-se objeto de contemplação. De modo quase perverso, a memória obsessiva converte em fetiches as partes do corpo amado, tentando desvendar os mecanismos interiores da amante: “*fetiché cebado tu bárbara matriz/oscuro túnel de mi deseo*” (PERI ROSSI, 2005, p. 792). Trata-se de

una operação solene e apaixonada. A partir da mirada, portanto, surge o fascínio e o assombro, pois o amante visualiza no corpo amado as causas de seu intenso desejo, sem compreendê-las plenamente.

A fronteira entre amor e erotismo, segundo Octavio Paz (1993), estabelece-se a partir do outro. O amor é atração por uma única pessoa, é escolha; o erotismo é aceitação. Este traço distintivo entre o amor e sexualidade, fundamental para a cultura ocidental, é objeto de subversão na poesia da autora uruguaia: “*No me gusta el monoteísmo/ni me gusta la monogamia/entre dioses diversos/es posible encontrar uno benevolente/y entre varios amores/es posible encontrar uno verdadero*” (PERI ROSSI, 2005, p. 757).

O sentimento de uma violência elementar pode animar os movimentos do erotismo, como vemos em *La sádica*: “*Como a las felinas que persiguen a las gacelas/regresas de la cacería/con las fauces ensangrentadas/Ha comido/(...)/ha gozado/bosteza/y se echa pesadamente a roncar/entre la hierba/o entre las almohadas*. (PERI ROSSI, 2005, p. 834). Apesar do título, o poema tematiza sobretudo as analogias entre a caça e o ato sexual: “*regresas de la cacería/ha comido ha gozado*.” O espaço do erotismo é animalizado, selvagem, não civilizado e, por isso mesmo, antropofágico.

O tema do amor como viagem, por sua vez, aparece no poema *Periplo*, que filia-se a uma longa tradição que faz do território corporal feminino uma geografia a ser desvendada:

No fuimos muy lejos
 (...)

 en realidad no salimos casi de tu habitación
 de paredes color coral y lecho como un arca
 pero en tus gestos yo encontraba el misterio del mar
 —cetáceos pesados, múltiples pulpos—
 la gravedad de la tierra
 —raíces rojas piedras ocultas—
 en tu rostro yo encontraba
 las huellas romanas de la ciudad
 las claves secretas de la alquimia
 viajé al pasado
 al pergaminoso pasado
 cuyas huellas llevas en la cara como una moneda antigua
 Y viajé al presente
 poblado de máquinas pueriles:
 su dolor oculto
 su frivolidad
 (...)

 Nos perdimos en el agujero negro del amor
 Y no enviamos postales. (PERI ROSSI, 2005 p. 641).

A voz lírica descreve o corpo da amante através de metáforas que revelam os segredos de sua geografia: seu rosto reúne o passado sacralizado, revelando “as cifras secretas da alquimia”, mas também o presente pueril, “dores ocultas e frivolidades.” A amante também revela a plenitude do mundo ao reunir os mistérios dos elementos geográficos primordiais: a terra e o mar - *múltiples pulpos, raíces rojas, piedras ocultas*.

Eros encarnado: a comunhão dos corpos

Bataille (2004) caracteriza três tipos de erotismo (dos corpos, dos corações e o erotismo sagrado), os quais têm em comum a busca pela superação da descontinuidade, do isolamento subjetivo, por meio da continuidade da experiência vivida. Assim, o filósofo francês considera o erotismo a substância da vida interior do homem, identificando-o em profundidade com a experiência religiosa. Contudo, o conhecimento do erotismo, ou da religião, exige uma experiência pessoal, igual e contraditória, da interdição e da transgressão. O caráter de proibição imposto pelo interdito empurra a atividade erótica para

uma zona secreta. No caso do eu-lírico da poesia de Rossi, trata-se de uma tripla interdição, uma vez que muitos dos seus versos proclamam o amor homossexual por uma mulher casada, com a qual ela se encontra em hotéis, como vemos em *Un ciclo entero*:

Me dices que hemos vivido un ciclo entero
 (...)

El primer invierno
 citas voluptuosas en los hoteles
 (...)

una sed imperiosa de sorberse
 mi carne es tu carne
 tu cuerpo es mi cuerpo
 mi sangre es tu sangre.
 (...)

Vino el otoño después
 nuevos hoteles
 pero seguíamos conociéndonos por el tacto
 por el sudor, por el olfato
 por la piel, el pelo y las papilas
 (...)

la vida cruel
 sanguínea
 carnal voluptuosa
 la vida y su dolor
 y sus sonrisas
 la vida estaba allí
 encajada como un seno en el otro
 como un sexo en otro sexo
 como la boca en otros labios. (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786)

Para Georges Bataille (1988, p. 24), o amor erótico e os rituais sagrados compartilham outro traço comum ao estabelecerem uma comunicação sem palavras. O espírito, diz Bataille, só pode expor-se quando cessam as operações intelectuais de entendimento e compreensão. Assim sendo, cabe observar que o erotismo não surge na poesia de Rossi apenas como uma forma de amor carnal, mas assume um caráter cerimonial, próximo ao da comunhão religiosa: “*mi carne es tu carne/tu cuerpo es mi cuerpo/mi sangre es tu sangre*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786). Assim, nos rituais eróticos, o prazer é sexualidade sublimada.

A atividade erótica é uma fusão em que se misturam dois seres; para tanto, precisa haver a dissolução de ambos, uma abertura do ser para o outro. No ato erótico a amante perde, por um momento, aquilo que a tornava descontinua, fechada em si mesma, para fundir-se não com um homem, mas com outra mulher: “*encajada como un seno en el otro/ como la boca en otros lábios*” (PERI ROSSI, 2005, pp. 784-786).

O amor erótico como sinônimo de comunhão que funde os amantes e permite por um momento alcançar “a experiência do instante” ou nossa “porção de paraíso” (PAZ, 1993) também é tema do poema *De aquí a la eternidad II*:

Este éxtasis de la carne
 no es un capricho vanidoso
 no es un ejercicio de los músculos
 no es un acontecimiento fisiológico
 es un camino de perfección
 De la carne al Paraíso
 De la voluptuosidade al Parnaso
 Antes de ser destruidos por la bomba
 Por un virus una bacteria
 Un misil una tormenta
 Antes de ser crucificados
 Por un dios terrible y vengativo (PERI ROSSI, 2005, p. 793).

O poema busca definir o amor erótico a partir de uma estrutura paralelística marcada por sentenças negativas: “*Este éxtasis de la carne/no es un capricho (...)/no es un ejercicio (...)/es un camino de perfección*”(PERI ROSSI, 2005, p. 793). A poetisa alude parodicamente ao título do livro de Santa Teresa de Jesús (*Camino de perfección*), uma das grandes místicas religiosas, cujo livro é um guia para a vida contemplativa das monjas carmelitas. Por meio da alusão paródica, a autora uruguaia aproxima o erotismo sagrado do profano, demonstrando que, assim como o êxtase místico, o ato que culmina a experiência erótica (o orgasmo), é indizível, sendo que ambas as experiências ultrapassam os limites do ser. Para tentar definir o momento extático, a poetisa joga com a semelhança fonética dos termos *Parnaso/Paraíso*; o primeiro representando o profano, a morada dos deuses, e o segundo designando o sagrado, o paraíso cristão. Na parte final do poema, a autora subverte a concepção da divindade cristã piedosa que, ao invés de oferecer-se para o martírio, a fim de expiar os pecados humanos, comporta-se como um deus arcaico que exige o sacrifício dos transgressores, como vingança pelas transgressões cometidas.

Ao longo dos poemas, observa-se que o eu-lírico surge em diversos estados de ânimo – desejo, gozo, decepção. A ausência do ser amado, por sua vez, atesta a incompletude amorosa, situação que o eu-lírico deseja reverter. A libido como energia sexual, desejo reprimido, move a amante em busca do ser amado em *Exaltación libidinal*:

Anoche, en la soledad oscura de la ciudad
 (...)

Volví a desearte como en los viejos tempos
 Con la brutal intensidad del primer encuentro
 Por la calle
 Gemían mis vocales desbocadas
 Animalitos en celo
 Bramaban mis vísceras hambrientas
 Maternales hienas
 Caminaba
 (...)

Mis piernas salían disparadas como flechas
 Y se hundían en las ciegas aceras
 En las avenidas del deseo

Ayer a la noche
 (...)

Volví a amarte
 Con la fúria inmoderada
 De los deseos reprimidos (PERI ROSSI, 2005, pp. 805-806)

A pulsão erótica é fruto de um objeto do desejo; e é pelos sentidos que se aguça o desejo, o movimento da carne. Assim sendo, chama a atenção a força dos termos utilizados, os quais evidenciam a natureza animal, indômita, do desejo sexual: “*Gemían mis vocales desbocadas/Animalitos en celo/Bramaban mis vísceras hambrientas/piernas disparadas como flechas*”(PERI ROSSI, 2005, p. 805-806). Por outro lado, destacam-se os termos que expressam a violência do impulso erótico: “*brutal intensidad/fúria inmoderada/deseos reprimidos*” (PERI ROSSI, 2005, p. 805-806).

Para a autora uruguaia, escrever é a única maneira de conhecer-se, de tentar alcançar um objeto de desejo conflituoso, ambíguo. Assim, nos poemas analisados, a configuração do desejo erótico, considerado improdutivo para a sociedade, mostra-se imprescindível para o sujeito lírico, assim como a vivência do amor e das relações passionais condenadas pela sociedade. O erotismo é pulsão de vida e de morte, mas também um caminho para a eternidade, para a transcendência.

Bibliografía

BATAILLE, Georges, 1987, *O erotismo*. Trad. Antonio Carlos Viana, Porto Alegre, L&PM.

FARIÑA BUSTO, María Jesús, 2000, “Condición de mujer: las políticas del género en la obra de Cristina Peri Rossi”, en: Beatriz Suárez Briones (et al.). *Escribir en femenino*, Barcelona, Icaria, pp. 235-248.

FONDEVILA, Ana Pérez, 2005, “Del deseo y sus accesos: una entrevista a Cristina Peri Rossi”, *Lectora: revista de dones i textualitat*, Barcelona, 2005, n. 11 pp. 181-194.

PAZ, Octavio, 1993, *La llama doble: amor y erotismo*, Barcelona, Seix Barral.

PERI ROSSI, Cristina, 2004, *Estrategias del deseo*, Barcelona, Ed. Lumen.

———, 2005, *Poesía reunida*, Barcelona, Ed. Lumen.

Enviado: 31/7/2014

Aceptado: 25/8/2014

Historia de una amistad: correspondencia entre José Ángel Valente y Antonio Gamoneda

Saturnino Valladares

Universidad Federal de Amazonas / Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Entre 1996 y 1999 José Ángel Valente y Antonio Gamoneda mantuvieron un diálogo epistolar que, a pesar de su brevedad –solo se conservan nueve cartas–, da cuenta de su complicidad personal y literaria. Esta correspondencia presenta un gran interés para el estudio de la literatura española de la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave

José Ángel Valente, Antonio Gamoneda, Poesía española, Correspondencia.

Abstract

Between 1996 and 1999 José Ángel Valente and Antonio Gamoneda maintained an epistolary dialogue, showing his personal and literary complicity. This correspondence is of great interest for the study of Spanish literature in the second half of the twentieth century.

Keywords

José Ángel Valente, Antonio Gamoneda, Spanish Poetry, Correspondence.

*A Antonio Gamoneda, por su amabilidad
y esfuerzo por restaurar la memoria.*

En *Valente: texto y contexto* y en otras publicaciones, incluso en una entrevista del año 2012 (ARIAS, 2012: 529-534), Antonio Gamoneda cuenta que conoció personalmente a José Ángel Valente en el “Mercado de la Poesía” de París, en 1996, coincidiendo con la primera edición traducida al francés de su *Libro del frío* y que, desde aquel momento, a pesar de lo espaciado de los encuentros venideros, se produjo entre ellos una cercanía, “una especie de descubrimiento, una empatía particular” que, en opinión del autor de *Esta luz*, procedía de una visión compartida del estado de soledad necesario para la creación poética (GAMONEDA, 2007: 13). La amistad y la afinidad les condujeron a compartir algunos eventos literarios y, tras la muerte del gallego, Gamoneda participó en diferentes homenajes póstumos “en virtud de las muestras de solidaridad que, particularmente en los últimos años de su vida, recibí de Valente” (GAMONEDA, 2007: 66), como las conferencias que impartió en la Universidad de Santiago de Compostela sobre la obra poética del autor de *Fragmentos de un libro futuro* y que, en el año 2007, se recopilaron bajo el título *Valente: texto y contexto*, o en la lectura que clausuró “José Ángel Valente: memoria sonora”, la ofrenda que le rindió la ciudad de Ourense, en septiembre del año 2009.

Según las declaraciones de Gamoneda, la relación entre ambos surge poco antes del inicio de este epistolario. El 1 de julio de 1996, desde León, el ovetense redacta la primera tarjeta que conservamos y le dice a Valente, “Mucho me cabreó, querido Valente, el visto y no visto de nuestro encuentro en París”. No obstante, no negando que el afecto y la proximidad nacieron en el mercado poético parisino del año 1996, una carta escrita por Valente, el 15 de noviembre de 1996, revela que su primer encuentro se remonta a 1975, “Me alegra mucho este reencuentro contigo (¿recuerdas que habíamos hablado, hacia 1975, de un libro tuyo para aquella colección nonata de Jaime Salinas?)”. En un mensaje electrónico, fechado el 20 de septiembre de 2013, con extrema amabilidad, Gamoneda me confiesa que no recuerda la reunión a la que Valente se refiere en los siguientes términos:

Yo creía que nuestro primer encuentro había sido en París (en una feria del libro). No sé qué año, pero hubo de ser el de la primera edición francesa de *El libro del frío* que José Ángel Valente llevaba consigo, posterior, en todo caso (el año), al de la primera edición española, que fue, creo, 1992. Quizá él, en 1996, tenía la primera edición francesa y no la primera española, y, en éste, yo le envié el libro de una edición entonces reciente. Pero, para mayor enredo por mi parte, veo que me dice de una conversación “hacia 1975”. Todo tendrá su sentido, pero no me ayuda mi vieja mala memoria, y eso que yo fui uno de sus pocos últimos amigos y tuvimos, finalmente, bastantes encuentros (también protagonicé o participé en numerosos homenajes póstumos, actividad todavía imperdonable para algunos), y lo natural sería que yo conservase más halladeros los recuerdos.

Valorando estos datos, puede concluirse que Valente y Gamoneda se saludaron por primera vez en 1975, pero que los cimientos de su amistad se establecen a partir del encuentro parisino de 1996. Por tanto, además del valor erudito y documental, estas cartas muestran las situaciones sobre las que se fue afianzando su intimidad y la lógica evolución de su amistad. De lo que no cabe duda, en todo caso, es que Antonio Gamoneda es el último de los poetas de su edad con el que Valente se relaciona.

A través de esta correspondencia, sabemos que ambos se enviaban sus recientes publicaciones, y la opinión que en el otro suscitaban. Así, el 15 de noviembre de 1996, Valente agradece el envío de *Libro del frío* y reconoce que ya había leído la sección “El vigilante de la nieve” en una edición canaria de 1995. El 30 de abril de 1997, el orensano le pide el *Libro de los venenos*, poemario que Gamoneda remite el 4 de mayo de 1997. En esta misma carta, Gamoneda agradece la lectura de *Nadie*, el último poemario valenteano en ese momento, “Pesa en mí en modo especial. Paralelismos existenciales, digamos: tu “aún”, tu “todavía”, mi extrañeza de estar (“aún”) yo en mí. Gracias”. Por último, el 18 de junio de

1997, Valente expresa que la lectura de *Libro de los venenos* “ha sido un auténtico placer. Te lo agradezco vivamente. Creo que es un entero acierto”.

Otro de los temas importantes en este epistolario reside en los homenajes que Valente recibe de diferentes instituciones y en los que desea contar con la asistencia de su amigo Antonio Gamoneda. Desde Almería, el 18 de junio de 1997, el autor de *Fragmentos de un libro futuro* escribe, “Los del Círculo de Bellas Artes van a organizar hacia fines de septiembre algunos actos en torno a mi obra. Yo pedí que tú estuvieras presente. Me gustaría mucho que eso fuera posible”. A lo que Gamoneda responde en una breve nota, el 22 de junio de 1997, “Naturalmente, estaré, si me lo piden, en el Círculo de BB.AA. a propósito de tu escritura. Por afecto y por coherencia”. Del mismo modo, en el último contacto epistolar que conservamos, el 1 de octubre de 1999, Gamoneda comenta que fue invitado a participar en el homenaje que el Ayuntamiento de Verín desea dedicarle a Valente, pero en el que no podrá estar presente por problemas de salud.

Valente no nombró a Gamoneda en ninguno de sus ensayos, pero sí aplaudió públicamente su actitud creativa y solitaria en diferentes entrevistas, como la que le realiza el diario ABC, el 7 de abril de 1997, y a la que Gamoneda hace referencia en la misiva del 18 de abril de 1997, “Me pasa Olvido García Valdés copia de la entrevista (ABC, 7-4) en que tantas cosas pones en su sitio. Por lo que me concierne, tocado, lícitamente, por la generosidad de tu mención”. De otro lado, Gamoneda, aun “entendiendo que yo no creo haber recibido influencia directa y formal de Valente, pero sí pienso que existe una real cercanía” (GAMONEDA, 2007: 80), participó en diversos homenajes y le dedicó diferentes estudios, siendo los más destacados: *Valente: texto y contexto* (Santiago de Compostela, Cátedra José Ángel Valente, 2007), *Valente: de la contemplación de la muerte* (Cuadernos Hispanoamericanos, 600, pp. 7-10, Madrid, 2000) y *Memoria de Valente* (ABC/Cultural, Madrid, 3/9/2001).

Este epistolario se desarrolla en dos espacios bien diferenciados en consonancia con el periplo vital de ambos autores. José Ángel Valente escribe sus tres cartas –entre el 15 de noviembre de 1996 y el 18 de junio de 1997– desde Almería, donde se había establecido en 1985, hastiado de la humedad europea y de la falta de sol en la que había vivido: Galicia, Oxford, Ginebra y París (RODRÍGUEZ FER, 2001: 207). Por su parte, Antonio Gamoneda redacta sus seis tarjetas –entre el 1 de julio de 1996 y el 1 de octubre de 1999– desde León, ciudad en la que reside desde los tres años. No obstante y dejando a un lado el encuentro parisino de 1996, las referencias a desplazamientos a otros lugares son también frecuentes. En la tarjeta del 15 de noviembre de 1996, Valente justifica el retraso de su respuesta por sus compromisos de escritura y por su viaje, al día siguiente, a Ginebra. Recordemos que el autor de *Fragmentos de un libro futuro* trabajó en esta ciudad durante veinticinco años como funcionario en la sección de español de la Organización Mundial de la Salud. La misma excusa aparece en la carta del 18 de junio de 1997, “He tardado en contestarte porque me voy dentro de unos días a Ginebra, hasta el fin del verano y estoy abrumado por todo lo que aún me queda pendiente”. Por su parte, en la carta del 1 de octubre de 1999, Antonio Gamoneda comenta que ha regresado “de unas falsas vacaciones en las que el calor (de Archena) y ciertas ansiedades no me han traído muchos beneficios” y justifica su ausencia en el homenaje que el ayuntamiento de Verín le dedicará a Valente, el nueve de octubre del mismo año, porque hace “cuatro meses viajé a Israel y, posteriormente, tuve que andar Italia, Alemania y alguna otra más: mi tensión arterial está ingobernable y esto no es poca cosa para quien tiene las carótidas reducidas a la mitad. Añado: el viaje León/Verín es una paliza”.

El 1 de julio de 1996, Gamoneda establece el primer contacto epistolar rememorando el breve encuentro parisino y con el propósito de agradecerle a Valente la lucidez de un artículo suyo sobre la poesía de Paul Celan. La impresión que le deparó la lectura del referido ensayo le lleva a declarar que “hasta entonces, yo no había leído a Celan”. El 1 de octubre de 1999, el mismo poeta termina esta correspondencia disculpándose, cariñosamente, por no asistir al homenaje que el ayuntamiento de Verín va a dedicarle al

poeta de *Material Memoria*, “Sabiendo lo que te quiero y admiro, espero que comprenderás que tendré que disculparme. Cuídate. Un gran abrazo”.

En definitiva, la correspondencia de estos poetas se desarrolló durante poco más de tres años. En la Cátedra de Poesía e Estética José Ángel Valente, creada tras la donación que el poeta gallego hizo de su archivo y biblioteca personales a la Universidad de Santiago de Compostela, se conservan seis epístolas de Gamoneda, escritas, desde León entre el 1 de julio de 1996 y el 1 de octubre de 1999. Éstas tienen una extensión variada: cuatro tarjetas manuscritas por las dos caras, una tarjeta manuscrita por una cara y una cuartilla manuscrita por las dos caras.

El archivo personal de Antonio Gamoneda, por su parte, conserva tres misivas que el autor de *Esta luz* recibió de Valente. Estas tres tarjetas fueron enviadas, desde Almería, los días 15 de noviembre de 1996, 30 de abril de 1997 y 18 de junio de 1997, es decir, en el plazo de poco más de siete meses. Su extensión es breve: son tarjetas manuscritas por las dos caras.

Estas nueve cartas se reproducen a continuación por orden cronológico para facilitar su lectura y contemplar la lógica evolución en la relación personal e intelectual de estos autores. Por los mismos motivos, se unifica la disposición espacial del paratexto y se corrigen las poquísimas erratas.

Siguiendo el ejemplo de Claudio Rodríguez Fer en *Valente vital*, he simplificado la referencia de las *Obras completas* de Valente y de su *Diario anónimo* como I, II y DA respectivamente.

Relación de cartas por autor

Cartas de José Ángel Valente a Antonio Gamoneda

- Almería, 15-11-1996
- Almería, 30-4-1997
- Almería, 18-6-1997

Cartas de Antonio Gamoneda a José Ángel Valente

- León, 1-7-1996
- León, 18-4-1997
- León, 4-5-1997
- León, 22-6-1997
- León, 7-5-1998
- León, 1-10-1999

1

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

ANTONIO GAMONEDA

DÁMASO MERINO, 2

24003 LEÓN-ESPAÑA²⁴

1, 7, 96

Mucho me cabreó, querido Valente, el visto y no visto de nuestro encuentro en París. Yo, aunque maltratado por la clínica y la analítica, se me va el corazón detrás de un tartar²⁵ y

²⁴ El nombre del poeta y su dirección aparecen impresos en la parte superior izquierda de la tarjeta. Esto sucede en las seis epístolas que envía Antonio Gamoneda. Con el propósito de facilitar esta lectura y evitar reiteraciones innecesarias, no volverá a señalarse la presencia de este sello estampado.

²⁵ El *steak tartare* (en francés) o filete tártaro es un plato de carne de ternera que se elabora con carne picada cruda, al que Gamoneda es muy aficionado.

una botella de vino honrado. Los programas estaban en contra. El mundo es pequeño: Orense, León, París y poco más; llegará el día de conversación y manteles.

Unas horas antes de verte, le estaba diciendo a Jacques Ancet²⁶ que, a partir de tu *Lectura de Celan*²⁷, yo había decidido que, hasta entonces, yo no había leído a Celan²⁸. Sigo pensándolo. El librito estaba conmigo en París y, aunque me urgía, se me olvidó darte las gracias por tu benéfico trabajo.

Lo hago ahora y te envío un abrazo.

Antonio

2

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Almería, 15.11.96

Antonio Gamoneda

León

Muy querido amigo: Te agradecí infinitamente el envío de tu espléndido *Libro del frío*²⁹. No le he acusado recibo antes, porque he estado absolutamente cercado por compromisos de escritura, que me han hecho vivir este último tiempo como un escolar castigado. Y mañana salgo para Ginebra.

Tal vez todo eso justifique la tardanza y brevedad de estas líneas.

De "El vigilante de la nieve" había recibido ya el adelanto que haces en la edición canaria³⁰.

Me alegra mucho este reencuentro contigo (¿recuerdas que habíamos hablado, hacia 1975, de un libro tuyo para aquella colección nonata de Jaime Salinas³¹?).

Recibe un cordial abrazo

José Ángel

3

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

18-4-97

Querido Valente:

Me pasa Olvido García Valdés³² copia de la entrevista (ABC, 7-4)³³ en que tantas cosas pones en su sitio. Por lo que me concierne, tocado, lícitamente, por la generosidad de tu

²⁶ Jacques Ancet (Lyon, 1942) es traductor, ensayista y poeta. Como constata Amelia Gamoneda Lanza, "a él se debe la introducción en Francia de la poesía de Cernuda, Valente, Alexandre o Gamoneda, a quienes ha traducido con idéntica destreza" ("La identidad oscura", *Revista Minerva*, nº 1, 2006)

²⁷ *Lectura de Paul Celan: Fragmentos*, Segovia, Instituto de Bachillerato "Francisco Giner de los Ríos", 1993; 2.ª ed., corregida y ampliada, Barcelona, *Rosa Cúbica*, 1995. Por proximidad cronológica es posible que Gamoneda hubiese leído esta segunda edición de 1995.

Valente también le dedicó a Paul Celan los ensayos "La infinitud de los soles" (II: 712-713), publicado originalmente en *Sibila*, en noviembre de 1995, y "Palabra, linde en lo oscuro: Paul Celan" (II: 758-760), que vio la luz en *El País*, el 24 de diciembre de 1999. Además, utilizó como exordio de su poemario *Mandorla* los versos iniciales de un poema titulado precisamente "Mandorla": "In der Mandel — was steht in der Mandel/ Das Nichts". La admiración de Valente puede también apreciarse en las traducciones que realizó del autor rumano, tanto de su "Discurso de Bremen" (I: 647-648), con motivo de la entrega del premio de Literatura de la ciudad de Bremen, en 1958, como de dieciocho de sus poemas (I: 649-662).

²⁸ Paul Celan (Rumanía, 1920 - París, 1970) fue un poeta alemán de origen judío rumano, considerado por la crítica el mayor lírico de la lengua alemana de la segunda posguerra. En abril de 1970 se suicidó, arrojándose al Sena.

²⁹ *El Libro del frío* es el octavo poemario que publicó Antonio Gamoneda (1ª ed. Madrid, *Sirueta*, 1992).

³⁰ Se refiere a la edición de la Fundación César Manrique, col. Péñola Blanca, 1995. *El Vigilante de la nieve* incluye once fragmentos pertenecientes al *Libro del frío*.

³¹ Jaime Salinas Bonmatí (Argelia, 1925 - Islandia, 2011) fue un escritor y editor español, hijo del poeta Pedro Salinas y de Margarita Bonmatí.

mención³⁴, aún me conviene más, la coincidencia en que el único territorio fértil, si de hacer poesía se trata, sea la soledad: un hombre, silencio y un folio en blanco. Esto es todo y es, también, la única circunstancia –y la única pasión– necesaria e importante a nuestros efectos.

Un fuerte abrazo
Antonio

4

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Almería, 30. IV. 97

Antonio Gamoneda:

Agradecí mucho tu tarjeta. A veces no sabe uno si las cosas llegan a quien tienen que llegar. Me enteré por la prensa de la publicación de un libro tuyo³⁵ en Siruela³⁶. Me gustaría mucho que me lo enviaras. El editor no lo hará, porque tuve problemas con él a propósito de la traducción de Jabès³⁷.

Tendrías que enviármelo tú directamente.
Anticipado agradecimiento.
Muy cordial abrazo
José Ángel
Apartado 185
04080 Almería

5

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

4-5-97

Querido Valente:

Gracias por *Nadie*³⁸. Pesa en mí en modo especial. Paralelismos existenciales, digamos: tu “aún”, tu “todavía”, mi extrañeza de estar (“aún”) yo en mí. Gracias.

Te envío *Libro de los venenos*³⁹ (no puede ser otro). La prensa diría de su segunda edición –de bolsillo–. Tengo, para ti, un ejemplar de la primera.

³² Olvido García Valdés (Asturias, 1950) es una poeta Licenciada en Filología Románica y en Filosofía. Ganó en el año 2007 el Premio Nacional de Poesía por su obra *Y todos estábamos vivos*.

³³ Esta entrevista se publicó, como bien indica Gamoneda, el lunes, 7 de abril de 1997, en el diario ABC, pág. 48-49, bajo el epígrafe “Valente: ‘La poesía será siempre una bandera de libertad’”.

³⁴ En la referida entrevista, cuando a Valente le preguntan qué queda de sus compañeros de la generación de los 50, éste responde: “Quedan algunos escritores que tuvieron significación, pero que no son muchos. Y otros, que no fueron incluidos en su día en las antologías, pero que están ahí haciendo un trabajo excepcional, como Antonio Gamoneda, que ha vivido su aventura de escribir completamente en solitario, sin apoyarse en ningún grupo”. Esta es la generosa mención a la que Gamoneda se refiere en esta epístola.

³⁵ Se trata de *Libro de los venenos*, cuya primera edición publicó Siruela, en 1995. La misma editorial publicó una segunda edición de bolsillo en 1997. La nota de prensa que leyó Valente se refería a esta reedición.

³⁶ Ediciones Siruela es una editorial madrileña que fundó Jacobo Siruela en 1982.

³⁷ Edmond Jabès (El Cairo, 1912–París, 1991) fue un escritor judío que desarrolló su obra literaria en lengua francesa y alcanzó una notable repercusión internacional después de la Segunda Guerra Mundial. José Ángel Valente tradujo al español algunos de sus textos más significativos: “Jabès por Jabès”, [Muy pronto me encontré...], “Lengua fuente lengua blanco”, “Confesiones” y “Fragmentos” (I: 667-680). Además, lo hizo protagonista de su estudio en los siguientes ensayos: “La memoria del fuego” (II: 430-432), “Jabès o la inminencia” (II: 639-642), “Edmon Jabès: judaísmo e incertidumbre” (II: 662-673) y “El regreso de Edmon Jabès” (II: 1454-1456).

³⁸ *Nadie* fue un opúsculo, compuesto por quince poemas, que publicó José Ángel Valente (Lanzarote, Fundación César Manrique, 1996) y que, tras la muerte del poeta, por expreso deseo suyo pasó a formar parte de su poemario póstumo, *Fragmentos de un libro futuro*.

³⁹ Véase la note 12.

No sé qué pensarás de este libro en el que intenté no estar (intento fracasado, al parecer), con el que no quise más que levantar alguna poesía del lenguaje científico arcaico.

Un abrazo
Antonio

6

[J.A.V a A.G]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

Valente⁴⁰

Almería, 18. VI. 97

Antonio Gamoneda

León

Querido Antonio:

Recibí tu libro, cuya lectura ha sido un auténtico placer. Te lo agradezco vivamente. Creo que es un entero acierto.

He tardado en contestarte porque me voy dentro de unos días a Ginebra, hasta el fin del verano y estoy abrumado por todo lo que aún me queda pendiente.

Los del Círculo de Bellas Artes⁴¹ van a organizar hacia fines de septiembre algunos actos en torno a mi obra. Yo pedí que tú estuvieras presente. Me gustaría mucho que eso fuera posible. Ellos se pondrán en contacto contigo.

Muy cordial abrazo
José Ángel

7

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por una cara]

22-6-97

Querido José Ángel:

Yo también tengo una mesa empapelada hasta el agobio y trato de alejarme de ella por algún tiempo.

Naturalmente, estaré, si me lo piden, en el Círculo de BB.AA. a propósito de tu escritura.

Por afecto y por coherencia.
Un abrazo
Antonio

8

[A.G a J.A.V]

[Tarjeta manuscrita por las dos caras]

⁴⁰ Escrito en tinta gris.

⁴¹ El Círculo de Bellas Artes, fundado en Madrid en 1880, es una entidad cultural privada sin ánimo de lucro que, como centro multidisciplinar, desarrolla actividades relacionadas con las artes plásticas, la ciencia, la filosofía, el cine, las artes escénicas, la literatura, etc. Tal y como indica en esta carta, a finales de septiembre de 1997, Valente recibió en este centro el homenaje de músicos, pintores y poetas, como Mauricio Sotelo, Carmen Linares, Chillida o Tàpies, entre otros. Al parecer, Gamoneda, finalmente, no asistió al evento.

Del mismo modo, en 1999, Valente realizó una lectura pública en esta institución que se editó, posteriormente, con un CD de audio y un prólogo y una entrevista al intelectual gallego realizados por Amalia Iglesias Serna, bajo el título de *Palabra y materia* (Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2006).

7-5-98

Querido José Ángel: la salud de tus ojos⁴² y el reconocimiento último –por el momento– de la consistencia histórica de tu poesía⁴³, son noticias benéficas también para mi estado de ánimo.

Felicitaciones, abrazos

Antonio

PD. Dado que yo también voy saliendo, aunque no del todo, de mis isquemias y desánimos, estoy, hecha ya lectura/relectura de El Fulgor⁴⁴, a punto, creo, de empezar a hilvanar el artículo. Ayer hablé con Sánchez Arguindey⁴⁵.

9

[A.G a J.A.V]

[Cuartilla manuscrita por las dos caras]

1-10-99

Querido José Ángel:

Ayer he regresado de unas falsas vacaciones en las que el calor (de Archena⁴⁶) y ciertas ansiedades no me han traído muchos beneficios.

Dentro de una montaña de correo, acumulado en la quincena murciana, tengo la extraña circular que, el 30 de julio, firma, probablemente lleno de buena voluntad, Antonino Nieto⁴⁷, relativa a la “Feria-espectáculo” (sic) en que el ayuntamiento de Verín y otros incluyen un homenaje a tu obra y persona⁴⁸.

Nada más he sabido de esto, y, hace unos minutos, he telefoneado a Sánchez Robayna⁴⁹ y a Rodríguez Fer⁵⁰, tratando de atar cabos; mejor dicho, de averiguar si mi

⁴² El 2 de junio de 1998, en Almería, Valente se operó de cataratas. Es posible que Gamoneda conociese esta cercana operación que le devolvería al poeta gallego “la salud de sus ojos”.

⁴³ El reconocimiento al que Gamoneda se refiere es el Premio Reina Sofía de Poesía Iberoamericana, concedido a Valente en el año 1998 por el conjunto de su obra poética.

⁴⁴ *El fulgor* es una antología poética de José Ángel Valente, realizada por Andrés Sánchez Robayna (Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1998). Conviene no confundir este libro con el poemario valenteano *El fulgor*, publicado en la editorial Cátedra, en 1984.

⁴⁵ Ángel Sánchez Harguindey es un periodista de *El País* desde su fundación en 1976. Fue jefe de la sección de Cultura, responsable del suplemento cultural *Babelia*, redactor jefe de *El País Semanal* y redactor jefe de la sección de Opinión. Por error, Gamoneda escribe su segundo apellido sin la “H” inicial.

⁴⁶ Archena es un municipio situado en la Región de Murcia.

⁴⁷ Antonino Nieto Rodríguez es un poeta gallego, videoartista, creador de espectáculos y rituales en los que aúna poesía, artes plásticas, circo, performance, orquestas sinfónicas, ballets, y en los que cuenta con el público como actor principal.

⁴⁸ El 8 de octubre de 1999, Antonino Nieto organizó con el patrocinio de la Mancomunidad de Municipios de Verín (Ourense) una feria-espectáculo denominada “Lluvia como risa furiosa”, en la que se homenajeó a José Ángel Valente, quien no pudo asistir al acto debido a su delicada salud. Esta ceremonia, coordinada por Antonino Nieto y Marisa Esteban, tuvo lugar el 9 de octubre y en ella participaron Claudio Rodríguez Fer, Andrés Sánchez Robayna, Fernando García Lara y Nuria Fernández Quesada. Aunque no contaron con su presencia, Antonio Gamoneda colaboró en el evento enviando su intervención por escrito (RODRÍGUEZ FER, 2012: 150).

⁴⁹ Andrés Sánchez Robayna (Las Palmas de Gran Canaria, España, 1952) es un poeta, ensayista y traductor de poesía. Especialista en la obra de José Ángel Valente, ha realizado numerosas investigaciones y ediciones de su obra: *Obras completas I. Poesía y prosa* (edición e introducción de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2006), *Obras completas II. Ensayos* (edición de Andrés Sánchez Robayna e introducción y recopilación de Claudio Rodríguez Fer, Barcelona, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, 2008), *El fulgor* (antología recopilada por Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, -Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 1998), *Lectura en Tenerife* (introducción de Andrés Sánchez Robayna, Santa Cruz de Tenerife, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 1989). También participó con el autor gallego, Eduardo Milán y Blanca Varela en la realización de *Las ínsulas extrañas. Antología de la poesía en lengua española (1950-2000)* (Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg, 2002).

⁵⁰ Claudio Rodríguez Fer (Lugo, 1956) es poeta, narrador y ensayista en lengua gallega e hispanista en lengua castellana. Especializado en la obra de su amigo José Ángel Valente, elaboró la edición e introducción de las tres ediciones sucesivamente ampliadas de la compilación de su poesía gallega bajo el título de *Cántigas de alén* (1987, 1989 e 1996); publicó los libros *José Ángel Valente* (Taurus, Madrid, 1992), *Material Valente* (Júcar, Gijón, 1994), *Valente: el fulgor y las tinieblas* (Axac, Lugo, 2008) y *Valente vital (Galicia, Madrid, Oxford)* (Cátedra Valente, Universidade de Santiago de Compostela, 2012); reunió sus traducciones en *Cuaderno de versiones* (Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona, 2002) y sus artículos en *Obras completas. Ensayos* (Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona, 2008); dirigió el

presencia en Verín⁵¹ era imprescindible, dentro de una circunstancia importante para ti, hasta el punto de que tuviera que esforzarme por encima de mis serios problemas.

En resumen: deduzco que, además de que tú no podrás estar, yo no soy imprescindible, ya que está confirmada una cobertura suficiente. De un lado los problemas son, como los tuyos, de salud. Hace cuatro meses viajé a Israel y, posteriormente, tuve que andar Italia, Alemania y alguna otra más: mi tensión arterial está ingobernable y esto no es poca cosa para quien tiene las carótidas reducidas a la mitad. Añado: el viaje León/Verín es una paliza.

Sabiendo lo que te quiero y admiro, espero que comprenderás que tendré que disculparme. Cuídate. Un gran abrazo

Antonio

"Encuentro Internacional sobre José Ángel Valente" de 1993 y coordinó los monográficos sobre Valente de las revistas *Ínsula*, *Unión Libre*, *Moenia* y *Hablar / Falar de Poesía*. También editó *Ensayos sobre José Ángel Valente*, de Juan Goytisolo (2009). Desde el año 2005, Claudio Rodríguez Fer dirige la Cátedra de Poesía y Estética José Ángel Valente en el seno de la Universidad de Santiago de Compostela.

⁵¹ Verín es una pequeña ciudad de la provincia de Ourense.

Bibliografía citada

ARIAS, Alejandra, 2012, "Entrevista a Antonio Gamoneda", Universidad de Santiago de Compostela, *Moenia* 18, pp. 529-534.

GAMONEDA, Antonio, 1992, *Libro del frío*. 1ª ed. Madrid, Siruela. 2ª ed. [con prólogo de Jacques Ancet] Valencia, Alemania, 2000, [ed. revisada y aumentada]. 3ª ed. Madrid, Siruela, 2003 [ed. revisada]. 4ª ed. Madrid, Siruela, 2006 [ed. revisada].

———, 1995, *El vigilante de la nieve*, Lanzarote, Fundación César Manrique, col. Peñola Blanca.

———, 1995, *Libro de los venenos*, 1ª ed. Madrid, Siruela. 2ª ed. Madrid, Siruela, 1997. 3ª ed. Madrid, Siruela, 2006.

———, 2000, "Valente: de la contemplación de la muerte", *Cuadernos Hispanoamericanos*, 600, pp. 7-10, Madrid.

———, 2000, "Memoria de Valente", *ABC/Cultural*, Madrid, 3/9/2001.

———, 2004, *Esta luz. Poesía reunida (1947-2004)*, epílogo de Miguel Casado ("El curso de la edad"), Barcelona, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores [reimp. 2005; 2006].

———, 2007, *Valente: texto y contexto*, Santiago de Compostela, Cátedra José Ángel Valente.

RODRÍGUEZ FER, Claudio, 2001, "Entrevista vital a José Ángel Valente: de Xenebra a Almería", *Moenia. Revista lucense de Lingüística & Literatura*, núm. 6, (2000), pp. 185-210.

———, 2012, *Valente vital*, edición de Claudio Rodríguez Fer, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

VALENTE, José Ángel (1984): *El fulgor*, Madrid, Cátedra.

———, 1993, *Lectura de Paul Celan: Fragmentos*, Segovia, Instituto de Bachillerato "Francisco Giner de los Ríos"; 2.ª ed., corregida y ampliada, Barcelona, *Rosa Cúbica*, 1995.

———, 1996, *Nadie*, Teguiuse, Tenerife, Fundación César Manrique.

———, 1997, "Valente: 'La poesía será siempre una bandera de libertad'", *ABC/Cultural*, pág. 48-49, Madrid, 7/4/1997.

———, 1998, *El fulgor*, por Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

———, 2006, *Palabra y materia*, Círculo de Bellas Artes, Madrid.

———, 2006, *Obras completas I. Poesía y prosa*, edición e introducción de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

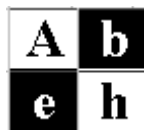
———, 2008, *Obras completas II. Ensayos*, edición de Andrés Sánchez Robayna y recopilación e introducción de Claudio Rodríguez Fer, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

———, 2011, *Diario anónimo*, edición de Andrés Sánchez Robayna, Barcelona, Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.

Enviado: 25/6/2014

Aceptado: 25/8/2014

RESEÑAS



2014

Alonso Fernández de Avellaneda: Segundo tomo de El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.

Edición de Milagros Rodríguez Cáceres y Felipe B. Pedraza Jiménez

Diputación Provincial de Ciudad Real, 2014, 420 pp.

Julián Moreiro

Catedrático de Lengua y Literatura de Enseñanza Secundaria

Entre los estudiosos de nuestra literatura clásica no faltan quienes se acercan con antojos a ciertos textos que se tienen por meras copias o por ideaciones inconvenientes. Por eso la crítica no siempre ha examinado con naturalidad el *Quijote* del misterioso Avellaneda; y la ojeriza de los cervantistas hacia el desconocido autor de la novela ha llevado a muchos lectores a observarla con desconfianza e, incluso, a ignorarla. Por ello es de agradecer que, aprovechando el centenario de su publicación, la Diputación de Ciudad Real haya confiado en dos especialistas de acreditada solvencia e imparcial juicio para poner en el mercado esta nueva edición, que suma a su pulcra apariencia el rigor y la amenidad con que acostumbran a trabajar sus editores.

La tarea de Rodríguez Cáceres y Pedraza parece presidida por un objetivo didáctico: se han propuesto animar a un público culto, pero no especializado, a leer el *Quijote* de Avellaneda sin prejuicios, pues, como advierten, “son muchos los lectores, ¡y los críticos!, que se enfrentan al *Quijote* de 1614 con una actitud beligerante, tomando decididamente partido en una poco clara disputa literaria que tuvo lugar hace ahora cuatrocientos años”. Hay que agradecerles que hayan huido de tópicos y preconcepciones al iluminar los aspectos más interesantes de la novela para un lector del siglo XXI. Su “Introducción” a la obra resulta verdaderamente modélica.

Los editores muestran el lugar que a la novela corresponde dentro de la literatura quijotesca contemporánea, llena de parodias, recreaciones y caricaturas del relato cervantino. En su criterio, Avellaneda construye el texto a partir de una lectura atenta y admirada del *Quijote* de 1605; admiración que lo habría llevado, por falta de paciencia para seguir aguardando la prometida continuación de Cervantes, a decidir escribirla él mismo, poniendo en el empeño su entusiasmo de lector y sus dotes de escritor —muy inferiores, desde luego, a las del alcalaíno. Rodríguez Cáceres y Pedraza justifican su hipótesis, más allá del puntual conocimiento que Avellaneda muestra del original, por la ausencia de animosidad hacia Cervantes que se observa a todo lo largo de la novela; solo en el prólogo, escrito lógicamente al final de la empresa, se permite zaherir al autor del *Quijote* de 1605. Tales andanadas, que tanto han irritado siempre a los cervantistas, las atribuyen a que, publicadas ya en ese momento las *Novelas ejemplares*, Avellaneda habría leído en el prólogo el anuncio cervantino de la próxima aparición de la segunda parte de su novela; contrariado por esa circunstancia, habría cedido a la tentación de burlarse hasta la grosería de su modelo. Estaríamos, si los editores atinan en su dictamen, ante un admirador despechado, que tal vez soñó con ser el único continuador de un libro que andaba ya en boca de todos y que conocía como nadie.

En la introducción se subraya la desventaja artística del texto apócrifo: Avellaneda no dispone de la sutileza del humor cervantino ni es un genio creador comparable a Cervantes.

Pero los editores analizan la novela con el respeto que merece un libro anclado en su siglo: “Es una estimable muestra de la estética y las ideas de la sociedad barroca. No es poco”. Convencidos de que la crítica no siempre ha sabido estar a la altura, censuran los excesos del cervantismo más apasionado, que ha llegado a presentar a Cervantes, por contraposición al reaccionario Avellaneda, como un adelantado a su tiempo; y se ha hecho de manera tan extremosa que, afirman no sin ironía, “parece que el creador de la novela moderna no era hombre de su tiempo, sino del nuestro, cosa, como bien se sabe, de todo punto imposible”. Es inevitable pensar que las páginas dedicadas a resumir las principales identidades que los especialistas han querido descubrir tras Avellaneda persiguen no solo el propósito de informar al lector curioso, sino de subrayar, otra vez, las demasías y las obsesiones de los eruditos.

El reciente descubrimiento de dos ediciones distintas del texto de Avellaneda, cuando siempre se había creído que conservábamos solo una, permite a los editores dedicar algunas de sus anotaciones al texto a mostrar variantes significativas, aunque sin entrar en detalles que serían más propios de una edición destinada a especialistas; ya se ha dicho que no es el caso. Con todo, el mayor interés de las notas (suficientes para socorrer al lector sin molestarlo) reside en dos extremos: por un lado, Rodríguez Cáceres y Pedraza acercan al lector a la cultura popular de la España del siglo XVII y a su literatura, pues señalan conexiones con otras creaciones de la época; por otro, relacionan la novela de Avellaneda con los pasajes del *Quijote* de 1605 que recuerda, imita o contradice y advierten sobre ciertos detalles que tienen su paralelo en la Segunda Parte de 1615. De esta forma, el *Quijote* de Avellaneda se inserta en el mundo cervantino como contrapunto de la genial creación del alcalaíno y no como un divieso que la infecte y debamos sajar a toda costa. En nuestro criterio, ello aumenta el interés de una lectura que personas ajenas a las diatribas filológicas han hecho –cuando la han hecho– con innecesaria prevención.

En fin, la edición que comentamos no solo atesora rigor, amenidad y buen criterio, sino que aporta una mirada desapasionada, y por ello necesaria, a un texto curioso y por momentos afortunado. Un texto, por cierto, que, a despecho de ciertos afanes ninguneadores, ocupa un lugar en la historia de nuestra literatura, más destacado sin duda del que le correspondería de no haber aprovechado la sombra de un obra maestra, pero digno de atención. Gracias al empeño de los profesores Rodríguez Cáceres y Pedraza no podrá decirse que el cuarto centenario de la novela de Avellaneda haya pasado sin pena ni gloria.

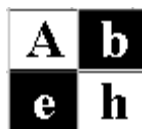
VOLUMEN II
MERCADO EDITORIAL Y DIFUSIÓN CULTURAL:
BRASIL Y EL MUNDO HISPÁNICO
MISCELÁNEA
RESEÑA



2014

ESTUDIOS

**MERCADO EDITORIAL Y DIFUSIÓN
CULTURAL: BRASIL Y EL MUNDO
HISPÁNICO**



2014

Acerca de las publicaciones de la *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*

Juan Manuel Oliver

Ha ejercido profesionalmente como Asesor Técnico en Rio de Janeiro, Director del Colegio Miguel de Cervantes en São Paulo y Agregado de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Rio de Janeiro.

Resumen

El presente artículo intenta trazar una panorámica de la actuación de la Consejería de Educación de España en Brasil y, especialmente, de la labor editorial, para la difusión del español y de su cultura, realizada en sus más de veinte años de existencia

Palabras clave

Publicaciones, Consejería de Educación, ABEH, Enseñanza del español en Brasil

Abstract

This article tries to give an overview of the performance of the Education Office of Spain in Brazil and, especially, the editorial work for the dissemination of the spanish and his culture, conducted in over twenty years of existence

Keywords

Publications, Education Office of Spain, ABEH, Teaching of spanish in Brazil

En los años ochenta del siglo pasado se produjo el inicio de una actividad creciente y sostenida en el ámbito de los estudios y difusión de la lengua española en Brasil que ha ido aumentando exponencialmente hasta hoy⁵². España ha colaborado en ese esfuerzo con cuantas instituciones brasileñas lo han solicitado, en especial a través de la *Consejería de Educación de la Embajada de España*, de la *Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo* y del *Instituto Cervantes*, mediante cursos de formación y reciclaje de profesores, publicaciones, congresos, seminarios, becas para realizar estudios en España, apoyo a las asociaciones brasileñas de profesores de español, etc.

Finalizaba 1984, cuando el Ministerio de Educación español creó su primera *Agregaduría* en Brasil⁵³, convertida poco más de tres años después en *Consejería de Educación*⁵⁴, al principio con sede en São Paulo y desde 1994 en Brasilia⁵⁵. Su actuación (inicialmente ceñida a la enseñanza reglada del *Colegio Miguel de Cervantes* en São Paulo), merced a las normativas que fueron sucediéndose⁵⁶ y a la consecuyente y paulatina adscripción de *asesores técnicos*, se abrió pronto, en la propia sede del colegio, a la oferta de cursos nocturnos de español para adultos, a la promoción y organización de los *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* en Brasil⁵⁷, a la colaboración con las asociaciones de profesores brasileños de español y con los departamentos correspondientes de las universidades brasileñas que lo fueron solicitando, y a la creación, difusión y publicación de materiales didácticos especializados en la enseñanza de español para lusohablantes.

Los cursos de español para adultos absorbían, prácticamente, la dedicación de los dos primeros asesores técnicos enviados a São Paulo, que día a día iban preparando los materiales didácticos en que se sustentaban las clases. Su estructura inicial se componía de cuatro cursos para el nivel básico y de dos para el superior, de forma que los alumnos quedarán encaminados a matricularse para obtener los dos niveles en que en la época se dividían los *D.E.L.E.*⁵⁸. La inscripción en las pruebas de los diplomas incluía el derecho a recibir unos cursillos, en que se entregaban a los candidatos unos cuadernos con ejercicios orientados a mejorar su rendimiento en las diversas destrezas lingüísticas y a conseguir, mediante guías de lectura y resúmenes argumentales, una mejor asimilación de las obras literarias de los autores contemporáneos españoles e hispanoamericanos, cuya lectura era obligada en aquellas primeras convocatorias. Debe recordarse que la industria de los libros

⁵² En octubre de 1981 se fundó la *Asociación de Profesores del Estado de Río de Janeiro*, en diciembre de 1983 la de los del estado de São Paulo y, tras estas dos, sucesivamente, las de los restantes estados de la República; en 1985, la lengua española se incluyó en las pruebas de selectividad de la Enseñanza Media; en el mismo año se celebró en Río de Janeiro la primera de las reuniones bienales de las asociaciones de profesores de español, a la que siguieron la de 1987 (en São Paulo), la de 1989 (en Porto Alegre), la de 1991 (en Curitiba), etc.; en 1989, la Constitución del Estado de Río de Janeiro incluyó como obligatoria la enseñanza del español en sus escuelas, precedente entusiasta de la Ley 11.161 de 5 de agosto de 2005.

⁵³ El 11 de diciembre de 1984 se nombró el primer Agregado de Educación, con residencia en São Paulo, y cuya principal función era dirigir el *Colegio Miguel de Cervantes* de dicha ciudad. (El MEC se había hecho cargo del dicho centro en 1980, desde 1981 venía nombrando directores que codirigían la institución de manera bicéfala con un director brasileño y desde 1982 enviaba a su costa un grupo de profesores españoles que se encargaban de impartir la parte del currículo integrado de *Lengua y Cultura Españolas*.)

⁵⁴ Desde 1º de enero de 1988.

⁵⁵ El traslado de la Consejería a la Embajada de España en Brasilia tuvo lugar en los primeros meses de 1994.

⁵⁶ Las normativas que permitieron y estimularon esta apertura fueron principalmente: 1) *Real Decreto 564/1987* (B.O.E. 29 de abril), en sus artículos 48, 52 y disposición final 5ª, regulaba la creación de Agregadurías en los países donde el volumen de trabajo lo justificase y la formación de equipos de apoyo pedagógicos (aún no recogía la figura del *asesor técnico*), entre cuyas funciones estaban la de la elaboración de material didáctico y la de la configuración de enseñanzas tendentes a la obtención del *D.E.L.E.* 2) *Real Decreto 1027/1993* (B.O.E. 6 de agosto), que deroga el anterior y permanece en parte vigente tras su modificación por el *1138/2002* (B.O.E. 1º de noviembre), donde se recoge la figura de un equipo de asesores técnicos, se regula la creación de Consejerías de Educación (con funciones equivalentes a las Agregadurías del *RD 564/1987*) y, entre otras muchas funciones, se les atribuye las de elaborar materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y cultura españolas, realizar actividades de formación para el profesorado extranjero, suscribir convenios de colaboración con todo tipo de instituciones, constituir bases de datos sobre el estado de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en el país, etc. 3) *Real Decreto 826/1988* (B.O.E. 29 de julio), modificado en el *1/1992* (B.O.E. 15 de enero), ambos derogados por el *Real Decreto 1137/2002* (B.O.E., 8 de noviembre), que regulan la creación y desarrollo de los *D.E.L.E.*

⁵⁷ Hasta la creación del primer *Instituto Cervantes* en São Paulo, en 1998, la responsabilidad de la organización de los *D.E.L.E.* en Brasil recaía en la *Consejería de Educación*.

⁵⁸ La creación de un nivel inicial, anterior al "básico", se produjo en 1992, en el *R.D. 1/1992* (B.O.E. 15 de enero) antes citado.

de texto de español como lengua extranjera de la época era aún muy precaria y que estaba manifiestamente orientada a hablantes de idiomas mucho más alejados del español que el portugués, lo que, desde un principio, llevó a los asesores técnicos responsables de los cursos a la convicción de que era imprescindible la creación de materiales propios, basados en un sistema contrastivo de ambas lenguas y que luchase desde el primer momento contra las interferencias de una en otra. La metodología, aunque en cierto modo ecléctica, debía ajustarse en todo lo posible a la corriente comunicativa y “al método de enseñanza por tareas”, que en aquellos momentos eran para nuestro idioma, de tan modernos, incipientes. Estos materiales se reproducían con multicopista, se encuadernaban artesanalmente en espiral y se destinaban, exclusivamente, al uso de los alumnos de los cursos patrocinados por la Consejería de Educación. Los cuatro primeros cuadernos, llevaban el título de *Vamos a hablar* y desarrollaban el nivel básico; los dos siguientes eran una antología de textos de la literatura española y constituían la base de la preparación de las clases que se impartían a los alumnos matriculados en el nivel superior, pero el proyecto de elaboración de una gramática comunicativa y de un método que continuase el del nivel básico no llegó a realizarse⁵⁹. Desde un principio, aquellos materiales rebasaron el ámbito meramente escolar y privado para el que habían sido concebidos, y pronto una editorial paulistana se interesó en publicarlos y explotarlos comercialmente en todo Brasil. La Consejería de Educación aceptó de inmediato la propuesta, consciente de que su labor alcanzaba así una difusión que abarcaba todo el país y facilitaba la continuación de los objetivos que tenía institucionalmente encomendados⁶⁰.

La dificultad de acceder a materiales reales elaborados en español en los años previos a la difusión de internet era grande y provocaba una demanda cada vez mayor del profesorado brasileño, situación que animó al nuevo equipo de asesores a elaborar desde 1992 unos trabajos totalmente artesanales que comenzaron llamándose *Recortes*, porque lo eran literalmente de prensa y revistas, seleccionados por temas y enriquecidos con una serie de propuestas didácticas. La edición se llevaba a cabo todavía de forma precaria en un sistema *offset* con hojas apenas sujetas por una grapa para que resultasen fácilmente desencuadernables, pues su objeto era que los profesores que las recibían pudieran fácilmente multiplicarlas, fotocopiándolas cuanto fuese menester⁶¹. Estos *Recortes* fueron el precedente de una de las publicaciones emblemáticas de la *Consejería de Educación*, la titulada *Complementos*.

Complementos comenzó a editarse en 1993 y sobrepasa hoy los treinta y cinco títulos en sus modalidades de *Didáctica*, *Léxico*, *Literatura*, *Gramática* y *Cultura*⁶². Se pretendía

⁵⁹ La vuelta a España de los asesores técnicos responsables del proyecto y de la autoría lo impidieron.

⁶⁰ Felipe Pedraza Jiménez, Milagros Rodríguez Cáceres y María Salette Cicaroni, *Vamos a hablar*, São Paulo, Ed. Ática, 1990-1991, 4 vols. La autoría de María Salette Cicaroni se restringe a los volúmenes tercero y cuarto.

⁶¹ Alumnos y profesores de español de aquellos años recordarán y hasta conservarán tal vez diversos títulos de estos *Recortes*. Mi querido amigo y compañero, Miguel Ángel Valmaseda Regueiro, asesor por aquellos años en São Paulo, me refresca la memoria con tres de ellos en un correo reciente:

“[...] te anoto los títulos de los tres cuadernillos que he encontrado por aquí:

1. *Salud y belleza [por] Ángeles Sanz Juez. Un cuadernillo con folletos y textos dirigidos a profesionales, estudiantes y público en general.*
2. *Área lexical mínima [por] Ángeles Sanz Juez. 1995, ISBN 84-606-2234-7*
3. *Complemento para el «¿A que no sabes...?», [...] un cuadernillo que les dirigí yo a los profesores de los cursos de español de la asesoría [...] para uso interno en los citados cursos en los niveles Avanzado 1 y 2; como dice el título contiene simplemente algunas explicaciones y ampliaciones de los temas del ¿A que no sabes? que se usaba en los cursos en esa época”*

⁶² Véanse relacionados en:

- <http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>
- <http://www.mecd.gob.es/dms-static/f94fd1c3-9ff1-477d-9a1f-e10df45ddb77/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/complementos/coleccion-complementos.pdf>

con esta colección cubrir espacios vacíos en el mundo editorial del español en Brasil⁶³ y se dirigía, fundamentalmente, a un público de profesores de español que no ejerciesen su magisterio en el mundo universitario. Asimismo, aunque inicialmente se requirió la colaboración de los asesores técnicos para la publicación de los primeros números, el acuerdo establecido era el de que esta publicación, como las restantes de las que iremos dando noticia, fuese un cauce para la difusión de las producciones de los propios profesores de español que ejerciesen en Brasil. La condición de no venales de los ejemplares publicados por la Consejería y la dotación económica no muy abundante de que se disponía para ese capítulo, determinó desde un principio que no se contemplase la posibilidad de reeditar número alguno de ninguna de las publicaciones, entendiéndose, además, que si alguna de ellas merecía el favor del público hasta ese punto, el autor debía quedar libre para negociar con las editoriales comerciales que le pudiesen ofrecer un mayor beneficio⁶⁴.

En 1991 se diseñaron dos de los proyectos más ambiciosos de la *Consejería*, cuyos primeros frutos salieron al público al año siguiente: la colección *Orellana* y el *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*.

La colección *Orellana*⁶⁵ se concibió originalmente como un vehículo de divulgación e intercomunicación de las dos culturas, hispánica y brasileña, mediante ediciones (preferentemente bilingües) de textos de autores literarios clásicos y modernos de reconocidos méritos y difusión insuficiente, a los que se buscaba dotar de traducciones modernas de calidad contrastada. Se aspiraba, básicamente, a ponerlos en conocimiento de los medios culturales y a animar a las editoriales de ambos países a aprovechar el filón de los escritores de las dos lenguas. Para la elaboración de los dos primeros números se aprovechó la antología de la poesía española que habían realizado los asesores de São Paulo y que se utilizaba en los cursos de español como lengua extranjera impartidos en los locales del *Colegio Miguel de Cervantes* de São Paulo⁶⁶. Aunque el propósito inicial no contemplaba que la colección se enfocase al mundo universitario, era lógico que ediciones bien cuidadas de textos en español de autores clásicos se apreciaran, valorasen y utilizasen en los departamentos de Literatura Española de diversas Facultades de Letras brasileñas. Excepcionalmente, la colección acogió, ya en los primeros años de su andadura, un muy apreciable diccionario de falsos amigos⁶⁷; asimismo, se han publicado en esta colección tres extensos e intensos documentos informativos sobre la educación en España y en Brasil⁶⁸;

⁶³ Desde los últimos años de la década de los noventa, la profusión de publicaciones de las editoriales especializadas en E.L.E. ha sido cuantiosísima en métodos (casi todos ofreciendo un enfoque específico para brasileños) y en apoyos para los métodos en forma de libros de ejercicios, de reflexiones gramaticales, de materiales varios...; pese a ello, todavía puede observarse en *Complementos* su vocación de vanguardia, por ejemplo, al publicar números dedicados a la enseñanza de español para niños en un momento en que aún prácticamente ese tipo de materiales era inexistente en Brasil. (Vid.: Lara Kulikowsky y María Luisa González Villelia: *Unidades Didácticas. Español para niños*, Brasilia, Embajada de España Consejería de Educación, 2007, y Roseli Lepique: *Canciones Infantiles: Versión Iberoamericana*, Brasilia, Embajada de España Consejería de Educación, 2007.)

⁶⁴ En *Complementos* ese ha sido el caso, al menos, de dos de sus números: A.L. Esteves dos Santos Costa y P. Alves Marra: *Juegos para la clase de español como LE*, (2ª edición en Editorial Difusión con el título de *Ciento setenta y cinco juegos para la clase de español*.) y C. Fonseca da Silva: *Formas y usos del verbo en español*, (2ª edición publicada con el mismo título en Editorial Ao Livro Técnico)

⁶⁵ Véanse relacionados los títulos publicados en ella, en:

- <<http://www.mecd.gob.es/dms-static/86ff206-7c90-4d0d-a7e3-8634427deea1/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales-didacticos/publicaciones/orellana/numeros-publicados.pdf>>
- <<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>>

⁶⁶ Felipe B. Pedraza Jiménez, Milagros Rodríguez Cáceres. *La literatura española en los textos. De la Edad Media al siglo XIX*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992; y Felipe B. Pedraza Jiménez, Milagros Rodríguez Cáceres. *La literatura española en los textos. Siglo XX*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992.

⁶⁷ Balbina Lorenzo Feijóo Hoyos y Rafael E. Hoyos Andrade, *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*, São Paulo, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1992. (Luego reeditado comercialmente como: — *Diccionario de Falsos Amigos. Español-Portugués; Portugués-Espanhol*. en: Planet@, Libro de Referencia Gramatical, Madrid, Edelsa, 1998.)

⁶⁸ Antonio Ibáñez Ruiz. *As políticas de Educação Básica na Espanha Democrática*, Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2007. || Álvaro Martínez-Cachero Laseca. *La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño*, Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2008. || Claudia Bruno Galván, María Cibebe

los dos últimos realizan la fotografía más completa posible del panorama de la enseñanza del español en Brasil de los primeros diez años de este siglo⁶⁹.

El *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos (ABEH)* nació para cubrir una de las principales lagunas del mundo del hispanismo brasileño de la época: la ausencia en el país de una revista especializada que pudiese acoger artículos de investigación sobre lenguas, literaturas y culturas iberoamericanas. Aunque la intención inicial era dar también cabida en ella a artículos que versasen sobre lengua portuguesa y literaturas en portugués, muy desde el principio los trabajos recibidos han estado enfocados, casi exclusivamente, a la lengua española y literaturas española y latinoamericana⁷⁰. Se pretendía, asimismo, ofrecer en el *ABEH* cauce a la presentación de creaciones breves (en versión original y con traducción en espejo) de autores latinoamericanos y brasileños, preferentemente poco difundidos en otras lenguas que no fuesen las suyas⁷¹. El órgano fundamental de decisión y gobierno de la revista era, y es, su *Consejo de Redacción*⁷², que desde el primero de sus números se procuró que fuese representativo, lo más equilibradamente posible, de la totalidad del mundo brasileño del hispanismo; para ello se seleccionaron representantes reputados de las asociaciones de profesores y de los departamentos más prestigiosos en el área de la lengua española y las literaturas latinoamericanas de sus universidades, procedentes de las diversas regiones del país, a los que acompañó, y acompaña, con el fin de apoyarlos en todo cuanto sea posible un grupo de asesores técnicos de la *Consejería de Educación*. Inició el *Anuario* su andadura con el número que corresponde a 1991, aunque distribuido el año siguiente, y ha salido al público sin interrupción a lo largo de veinticinco años, lo que le convierte en la revista decana del hispanismo en Brasil.

Otra de las iniciativas de la *Consejería de Educación* en los años noventa, fue la organización de un congreso de ámbito nacional de profesores de español en su sede de São Paulo, aprovechando las magníficas instalaciones del *Colegio Miguel de Cervantes*. El congreso, de una jornada de duración, realizado en fin de semana, contó con conferencias de apertura y cierre a cargo de especialistas de prestigio reputado, residentes en Brasil y en el extranjero, y mostró las principales novedades de libros y materiales didácticos de español lengua extranjera en una exposición, abierta a la venta, de las editoriales que publicaban y distribuían *E.L.E.*, lingüística y literaturas castellana y latinoamericana. Se bautizó el congreso, probablemente el primero de sus características en celebrarse periódicamente en Brasil, como *Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusobablantes*; la *Consejería de Educación* se comprometió a recoger los textos de las conferencias y ponencias, a editarlos en forma de actas, y a distribuir la edición gratuitamente a los participantes y a quienes se manifestasen interesados por ellas. Se celebró en 1993, con un éxito de afluencia de profesores muy superior al esperado; muchos de ellos procedían de ciudades muy lejanas y habían viajado catorce o más horas en autocar para participar del evento. Su satisfacción mayor se debía, según nos hicieron saber, a la

González P. Alonso, Tânia Cristina Toffoli, El español en la enseñanza universitaria brasileña, Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

⁶⁹ No es lugar ahora para ponderar la enorme dificultad de recabar este tipo de informaciones en un país con la extensión y la división territorial y de competencias que tiene Brasil en lo relativo a la educación. Anteriormente a estos dos trabajos, y para cumplir con la normativa del *Real Decreto 1027*, arriba citado, la *Consejería* había publicado dos documentos destinados a esta misma finalidad: *Mapa lingüístico de la lengua española en Brasil*, Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1995 y una reedición del mismo con escasas modificaciones y diferente título: *Datos y cifras: Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, Brasilia, Consejería de Educación de la Embajada de España, 1998.

⁷⁰ Es natural, el mundo de la filología de la lengua portuguesa tenía y tiene numerosos cauces propios de publicación en Brasil, en su mayoría de la más alta consideración, fruto de trayectorias continuadas y contrastadas en el ámbito académico internacional.

⁷¹ En la sección denominada *Espejo iberoamericano*, que se inauguró con el cuento *Os inventores estão vivos* de Ricardo Medeiros Ramos (1929-1992), hijo de Graciliano Ramos y espléndido narrador él mismo; el cuento había sido publicado en un libro homónimo en 1980 (S. P., *Nova Fronteira*); la traducción corrió a cargo de J. J. Degasperí. (Ricardo M. Ramos murió el 20 de marzo de 1992, en el aniversario de la muerte de su padre, en São Paulo; el ejemplar del primer número del *Anuario* con su cuento, se difundió por esas fechas.)

⁷² Funciones protocolarias y honoríficas cumplen los miembros del *Consejo Editorial*, compuesto por el Embajador de España y el Consejero de Educación de la Embajada, y consultivas y de prestigio los del *Comité científico*, incorporado al *ABEH*, por acuerdo tomado por unanimidad en su *Consejo de Redacción* en 2010.

posibilidad de hablar entre ellos, de intercambiar información sobre sus situaciones personales y de trabajo, más allá de la que comunicaron en sus ponencias. La *Consejería*, a la vista de todo ello, decidió repetir este programa anualmente, consagrando cada ocasión a un aspecto monográfico de la didáctica de la enseñanza de *E.L.E.* a brasileños. En 2015 el *Seminario* celebrará su vigésimotercera edición⁷³.

La *Consejería de Educación* ha colaborado, además, puntual o continuamente con otras varias instituciones brasileñas en la financiación o cofinanciación de publicaciones relacionadas con el mundo de la enseñanza del español o del hispanismo⁷⁴.

Los cursos de formación y reciclaje impartidos, coimpartidos o patrocinados por la *Consejería de Educación* a lo largo de los últimos veinticuatro años han supuesto también la elaboración de numerosos materiales didácticos, generalmente no impresos⁷⁵, entregados en formato de elaboración artesanal y precaria a los alumnos en ellos participantes, materiales de los que en su mayor parte no se ha guardado copia ni queda memoria alguna. A remediar ese tipo de pérdida y a ponerlos a disposición permanente de cuantos se dedican a la docencia de *E.L.E.* vino la feliz idea de la creación de la revista electrónica *Ponto.br*, a la que puede accederse desde la página *web* de la *Consejería*. Incluye interesantes materiales didácticos elaborados por algunos de los asesores técnicos que prestaban sus servicios en el breve período que acogen los tres números aparecidos (febrero, junio y octubre de 2009)⁷⁶.

Recibido: 29 de septiembre de 2014

Aceptado 20 de octubre de 2014

⁷³ Lo que le convierte también en el decano de este tipo de eventos en Brasil, que en la actualidad cuenta ya, afortunadamente, con muy numerosos encuentros de profesores de español de carácter nacional, regional y local, algunos de ellos apoyados por la *Consejería de Educación de la Embajada de España*.

⁷⁴ Es de destacar entre ellas el apoyo asumido desde los años noventa en la financiación de la impresión y distribución de las *Actas* de los congresos bienales itinerantes que celebran las asociaciones estatales de profesores de español de prácticamente todos estados de la República Federativa de Brasil.

⁷⁵ Una excepción la constituye el trabajo de María Antonieta Andión Herrero, *Varietades del español de América: una lengua y 19 países. Apuntes para profesores de E/LE* (Brasilia, Consejería de Educación, 2005, *Colección Complementos*), procedente de su participación en un curso de 144 horas impartido por la *U.N.E.D.* en São Paulo en enero de 2004, con el título: *Curso de actualización para profesores brasileños de lengua española*.

⁷⁶ En la propia página de la *Consejería* [<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/material-didactico.html#material-brasil5>] puede accederse también a materiales similares a los incluidos en *Ponto.br*, bajo los enlaces titulados: 1.- Textos para trabajar la coeducación. 2.- Mujeres vistas por mujeres. 3.- Cuentos para el aula de ELE. 4.- Las perfrasis verbales. 5.- El cine español en la clase de ELE.

Dos poetas brasileñas en la revista *Doña Endrina*

Alicia Silvestre Miralles

Universidade de Brasilia

Resumen

El presente artículo se centra en dos poemas traducidos que aparecieron en la revista *Doña Endrina* (1951-1955), dirigida por Antonio Fernández Molina. Esta y otras revistas forman el caldo de cultivo que prepara el terreno para la década siguiente, donde descollará la *Revista de Cultura Brasileña*, fundada por Ángel Crespo. Se analizan las incursiones de dos autoras brasileñas Ilka Sanches y Eglê Malheiros en sus contextos y se indaga en las relaciones entre esta revista y el movimiento *Sul*.

Palabras clave

“Doña Endrina”, Traducción, Poesía brasileña, Postismo, Revistas.

Abstract

This article focuses in two translated poems that appeared in the magazine *Doña Endrina* (1951-1955), directed by Antonio Fernández Molina. This magazine and some others prepare the soil for the following decade, when the *Revista de Cultura Brasileña*, founded by Ángel Crespo, stands out. The incursions of these two Brazilian poets, Ilka Sanches and Eglê Malheiros, are analyzed in their contexts. Finally, the research is conducted to research the relationships between this magazine and the movement *Sul*.

Keywords

“Doña Endrina”, Translation, Brazilian poetry, Postism, Magazines.

Agradecer la generosa disposición de los herederos de Antonio Fernández Molina y en particular de su viuda Josefa Echeverría y su hija Esther Fernández Echeverría, la consulta de fondos y la colaboración en esta investigación.

Sin querer restar nada a la encomiable labor de Ángel Crespo y Pilar Bedate en la introducción de literatura brasileña en España, en este artículo queremos rescatar el papel de una revista aparentemente menor en envergadura que la *Revista de Cultura Brasileña*, pero no menor en repercusión. A través de ella y de otras, la literatura brasileña, y en particular su poesía, hizo incursiones pioneras en la piel de toro. Se trataba de revistas de tirada escasa, lo que condicionaba su difusión, sin embargo nos consta que esta fue muy especializada. Aunque no tuvieran una divulgación de masas digna de lo que hoy en día se considera índice de calidad, consiguieron calar con plena certidumbre en suelo fértil entre sus destinatarios.

Los centros de difusión del Postismo se localizaron sobre todo en Madrid y Ciudad Real. En la nómina destacan poetas manchegos tales como los propios Crespo y Fernández Molina, Francisco Nieva y José Fernández-Arroyo, que los presentara. Se añaden también los conquenses Carlos de la Rica y Federico Muelas. Este es el punto de partida de publicaciones reseñables del movimiento, como *El Pájaro de Paja* y *Jueves Postista*.

En una segunda fase del postismo, se encuadra el lanzamiento de la revista *Deucalión*, que del 51 al 53 y dirigida por Crespo, su andadura trimestral con apoyo de la Diputación Provincial de Ciudad Real en forma de subvención. La colección completó 11 números (más un “cero”) que fueron publicados conjuntamente en 1986.

La primera entrega del *Pájaro de Paja* data de diciembre de 1950, inaugurando la década, dirigida por Carriedo y cofundada por él mismo, Federico Muelas y Ángel Crespo, que a pesar de la intención bimestral, no tuvo una regularidad de publicación. Desde Guadalajara, se une Antonio Fernández Molina que dirigirá *Doña Endrina* entre los años 51 y 55 lanzará seis números. Para Amador Palacios, Fernández Molina pertenece a la tercera generación de adscritos al postismo, junto a nombres como Juan Eduardo Cirlot, Miguel Labordeta, Gloria Fuertes, Antonio Leyva, Camilo José Cela.

Pilar Bedate nos informa de que en la revista portuguesa *Bandarra* (núm. 24, diciembre 1954), publicada en Oporto, se daba cuenta de “Uma Geração Poética —a de 51” española sobre la que el joven Ángel Crespo acababa de dar una conferencia en Madrid. En la conferencia destacaba el magisterio de Larrea, Alberti, Cernuda, Prados, Neruda y Vallejo, y declaraba estar en contra de las protecciones oficiales y los valores injustamente consagrados. El último número de *El Pájaro de Paja*, también de 1951, lleva por subtítulo “Generación del 51”. A su respecto, en *Papeles de Son Armadans*, (año MCMLXV, núms. CIX-CXII), Carlos de la Rica publica un estudio titulado “Vanguardia de los años 50 (Desde el ismo a la generación)”.

Antonio Fernández Molina constituye, junto con Ángel Crespo, un puente intermediario para la introducción de la literatura brasileña en España. El que fuera tantos años secretario del Premio Nobel Cela, conoce a Ángel Crespo mediante la presentación de Arroyo. Ambos, en la nómina de los postistas, habían de coincidir en gustos. También fue uno de los pioneros en “descubrir” a Labordeta, publicándolo en 1968.

En resumen, y de acuerdo con Jaume Pont, *El pájaro de paja, Deucalión y Doña Endrina*, alentaron en sus páginas el legado postista. Carlos de la Rica coloca estas tres revistas entre la “corte de revistas, papeles y entregas que hacia los cincuenta eran tribuna de la vanguardia poética” (1991: 171).

Si algo caracterizaba a Molina, como al joven Crespo, era que no se vendía: algo le gustaba o no le gustaba, y como buen crítico, no aceptaba sobornos estéticos. Si apreciaba algún fulgor, lo valoraba y publicaba, y si no, no. Tenía un canon exigente y un olfato de verdadero detector de joyas literarias, sin duda gestado al calor de innumerables lecturas de prestigio. Esas características hicieron que el impulso que dio a varias revistas vistiese de reputación literaria lo que tocaba, aunque su sinceridad no le ganase simpatías, su mirada aguda y perspicaz fructificó en forma de excelente calibre crítico, literario y artístico,

inusual, contestatario, desafiante, con tablas para defender sus posturas, con coraje para desmentir las calumnias y los falsos boatos que tanto abundan en el mundillo literario, en especial entre los poetastros más ávidos de reconocimiento que dotados de talento.

Es preciso hacer aquí un breve excursus: no es oro todo lo que reluce. En el mundo de las ideas literarias, en especial a partir del siglo XX, el mercantilismo se apodera del libro, que ya no es visto como objeto de arte sino como producto de consumo. El saldo es desastroso: el rasante por el que se mide una obra ya no es su calidad, sino su perdurabilidad en el mercado, su nivel de ventas. Diríase que estos mundos dispares son irreconciliables. No es infrecuente que grandes obras pasen desapercibidas a sus coetáneos, mientras muchas otras “de bolsillo”, de consumo pasajero, *fast books* para entretenimiento de las masas, desbancan los anaqueles de las librerías. Las auténticas creaciones no siguen caminos trillados porque están ellas mismas trazando camino.

En un entorno en el que importa vender mucho y ganar más, desplazando parámetros como que lo que se haga sea ético, estético, justo, digno, pocos se mantienen en sus cabales cuando entran en la carrera: escritores y críticos se venden al mejor postor, tarde o temprano. Fernández Molina fue unos de los últimos bastiones de firmeza. En las largas nóminas de poetas, nunca están todos los que son, ni son todos los que están. Hecha esta reflexión, continuemos. Dejemos hablar al poeta en primera persona y oigamos su declaración de intenciones.

Molina lanza en *Deucalión* unas palabras en virtud de su función de director, sobre lo que pretende que sea su revista “y publicaciones” *Doña Endrina*:

Con la “Oda a Roberto” doy un adelanto, el primero indeciso, más decisivo el segundo, de lo que quiero que sean muy pronto la revista y publicaciones Doña Endrina.

Su propósito es colaborar eficazmente con esas pocas revistas que han dado los primeros pasos por el mundo y empiezan a demostrar que podemos ganar muchas cosas para la poesía.

No me importa ni la pirueta, ni la línea recta, sino el resultado.

Colaborarán cuantos poetas pongan en mis manos un buen poema o una evidente promesa de redimirse.

Ni los nombres hechos ni los derechos, interesan por sí mismos.

No descarto la posibilidad de equivocarme, pero no tengo otra intención que la de servir a la belleza. Ni una gran popularidad, ni un éxito fácil, me importan. Por el momento el afecto de unos pocos es suficiente, luego vendrá lo que viniere. Con levantar un nombre y salvar un poema me considero bien pagado.

Nada más hasta que nuestro conocimiento sea directo.

¿Cómo se forjó *Doña Endrina*?

José Luis Calvo Carilla, en su “Introducción” a la edición facsimilar de *Doña Endrina* (Ciudad Real, Archeles) (1999: 3), recoge un recuerdo que Antonio Fernández Molina, publicó con el título “Doña Endrina, todavía” en *Poesía Española* (1964: 36-37):

Recuerdo que, hacia finales de 1949, estaba un día paseando por las afueras de Guadalajara con dos buenos amigos, aficionados a la literatura, Eugenio Aguilar y Miguel Lezcano, y yo les animaba para hacer una revista literaria. Discutíamos el proyecto un poco en el aire porque no teníamos dinero para la imprenta. Buscábamos el nombre y barajamos algunos que no cuajaron y, de repente, yo pronuncié el de *Doña Endrina*, y desde ese momento supe que la revista que yo haría un día se llamaría así... (citado por López de los Mozos Jiménez, 2009: 32-42).

¿Qué estaba pasando en la década de los años 1950 en Brasil?

El nacionalismo populista del último periodo de Getúlio Vargas (1951-1954) y el nacional-desarrollismo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), fue periodo de intensa modernización económica y tecnológica que incidiría en la vida cultural y social. A finales de los cincuenta se gesta también la *Bossa Nova*, que aproxima poesía y música, Tropicalismo y Concretismo.

A nivel literario, fue uno de los períodos más fértiles de la poesía brasileña del siglo XX. Surgieron poetas de todos los rincones del país, tenían en común una cierta ansia de renovación. En el *Suplemento Dominical del Jornal do Brasil*, esos nuevos poetas publicaban sus poemas inéditos, debatían ideas, se daban a conocer. Cabe destacar la poesía-experiencia de Mário Faustino, que, al trazar un recorrido por la poesía brasileña desde Anchieta hasta los concretos, acabó por establecer el puente necesario entre la vanguardia y el resto. Los libros de poesía destacaban por el buen gusto gráfico.

La generación del 45, definida por primera vez como tal en la antología *Panorama da nova poesia brasileira* (1951) reclamaba contra el abuso del coloquialismo, el verso libre, el gusto por lo anecdótico. Domingos Carvalho da Silva y Bueno de Rivera rescatan, en respuesta, los metros clásicos, con rigor formal, en especial, el soneto. En este contexto de restauración parnasiano simbolista surge el Concretismo, con Haroldo y Augusto de Campos a la cabeza, apoyados por Décio Pignatari. Son de esta época los alardes de poesía visual, las influencias (“antropofagia cultural”) de Pound, Mallarmé, Joyce y Cummings.

Fausto Cunha sitúa a la tercera generación del Modernismo, como una convergencia estética que dependió más del talento de cada uno que de un real espíritu de generación, algo que podemos poner en relación, salvadas las distancias con nuestra “Generación del 27”.

De acuerdo con Alzira Alves de Abreu (1996), durante esas décadas, se presencia el auge de los suplementos literarios, en especial de los que procedían de Rio de Janeiro. A mediados de los años 50, surge el *Suplemento Dominical del Jornal do Brasil* que circulará desde junio de 1956 a diciembre de 1961 y que se convertirá en un espacio privilegiado en el ámbito cultural brasileño.

La poesía concreta fue un movimiento notable a nivel internacional: sobresale el grupo Noigandres de São Paulo: Haroldo y Augusto de Campos, Décio Pignatari. La poesía concreta en Brasil engendró movimientos vanguardistas, como el neoconcretismo (1957), la poesía praxis (1962), y el poema proceso (1967). El último número del trío fue *Antologia Noigandres: do verso à poesia concreta* (1962).

El crítico Franklin de Oliveira declara que este suplemento se trataba de un vehículo y laboratorio de experimentos para una nueva cultura (“valendo como um laboratório de cultura nova”, *Suplemento Dominical del Jornal do Brasil*, 09 de junho de 1957). La calidad de los debates garantizaba la relevancia del Suplemento que avanzaba con importantes contribuciones como la página de Mário Faustino, Poesía-Experiencia, creada desde el 23 de septiembre de 1956; el trabajo de Ferreira Gullar en la página Artes plásticas, a partir del 5 de mayo de 1957; la página Ficción Nacional, que Assis Brasil creó el 29 de septiembre de 1957; la columna Teatro, firmada por Barbara Heliodora a partir del 30 de marzo de 1958, entre muchos otros.

Los críticos confirmaban o negaban los valores literarios establecidos, audazmente. Exponían análisis sólidos acerca del fenómeno literario, configurando así un panorama histórico-crítico de reflexiones y juicios de valor. Entre esos críticos significativos están Haroldo Bruno, Adolfo Casais Monteiro, Mário Faustino, Augusto de Campos, Haroldo de Campos, Cecília Prada, José Carlos Oliveira, Judith Grossmann, José Guilherme Merquior, Assis Brasil y muchos otros. La mayoría fueron autores-críticos, como nuestros Fernández Molina, Carriedo y Crespo. El *Suplemento Dominical del Jornal do Brasil* fue portavoz del movimiento concretista y, después, del neoconcretista.

¿Qué y cuánto de todo esto pudo pasar a España?

Salvo raras excepciones, como la de Guillermo de Torre quien en su *Historia de las literaturas de vanguardia* dedica un capítulo completo a la Poesía Concreta de São Paulo de los 50, el resto es vacío. Masucci (2012: 88) acierta al describir cómo el horizonte de expectativas ha cambiado: para un lector de los años que analizamos, Brasil aún era un país exótico. Después del 2008, fruto de los cambios políticos y económicos (paso de país

subdesarrollado a emergente), esta visión ha cambiado mucho en lo que a “horizonte de expectativas” lectoras se refiere. Las primeras traducciones encajarían bien en la denominación creada por Guimarães Rosa “traduz-adaptar”, pues tuvieron que trasladar no solo el factor lingüístico y el sentir, sino sobre todo el cultural, y el de una cultura en todo ajena a la española, para poder producir en el lector de destino el mismo efecto que el original en su contexto.

En este punto conviene hacer una pequeña digresión: con el término “traduz-adaptar” Guimarães Rosa quiso hacer referencia a la necesidad de traducir no solo el sentido, sino también la necesidad de producir en el lector el mismo efecto de sentido, haciendo uso de recursos y escrutando las posibilidades de la lengua de destino. Con ello trataba de buscar una correspondencia para el texto original en el plano del significado y en el plano del significante. Hay que tener en cuenta que precisamente la obra de Guimarães Rosa privilegia el significante sobre el significado: a menudo escogía los vocablos por su belleza física y sonoridad poética. En su caso se suman a esta dificultad otras como los neologismos, la toponimia exótica, los rasgos arcaizantes, la sintaxis particular y los diálogos repletos del habla *sertaneja*, creando una forma de expresión que no halla comparación dentro de la literatura brasileña. Produce lo que Vila Barbosa llama “una sensación de extrañamiento” (2012: 120-121).

El principio de “extrañamiento” acuñado por Albert Bensoussan (1999: 137), refleja adecuadamente la distancia entre estos dos países en aquel momento, sin caer en la tentación paternalista de explicar el texto, sino antes bien con un sano respeto al lector. El propio Rosa expresa inigualablemente esta noción al ser traducido:

Eu, quando escrevo um livro, vou fazendo como se estivesse ‘traduzindo’, de algum alto original, existente alhures, no mundo astral ou no ‘plano das idéias’, dos arquétipos, por exemplo. Nunca sei se estou acertando ou falhando, nessa ‘tradução’. Assim, quando me ‘re’-traduzem para outro idioma, nunca sei, também, em caso de divergência, se não foi o Tradutor quem, de fato, acertou, restabelecendo a verdade do ‘original ideal’, que eu desvirtuara... (Rosa, 1980: 64).

¿Qué poetas brasileños publicaron en esas tres revistas en los años 50?

La nómina de publicados es corta, pero no irrelevante, y dado que en literatura prima más la calidad que la cantidad, veremos que las traducciones, literalistas pero primorosas, tratan de verter al español las vanguardias que apuntaban en el Brasil, traer algo de aquel acariciado tropicalismo con vetas de concretismo y lo hacen de la mano de voces de mujer.

El último número de *Doña Endrina*, en 1951, sorprende con dos poemas de autores brasileños: el primero de una mujer, Ilka Sanches, titulado “El Sueño” y traducido por Ana Luz Botolongo; el segundo, de la escritora catarinense, Eglê Malheiros, traducido por Ángel Crespo y titulado “Alguien llegó”. No nos consta que estas poetas hubieran aparecido antes en territorio español y es bien probable que nos hallemos ante textos por aquel entonces inéditos. La decisión de publicar estos poemas la debemos a Fernández Molina.

De Ilka Sanches, dos años después, en 1953 la editora gráfica Laemmert, de Río de Janeiro publica *País do Longe*, y de 1954 será la primera edición del libro de poemas *Rosa de Sombra*, que conoce una segunda edición dentro del mismo año, a cargo de la misma editora, con ilustraciones de Darcy Penteado.

Eglê Malheiros, profesora, cuenta con una trayectoria social importante que ha sido rastreada en la tesis de Maristela da Rosa a partir de sus memorias. La escritora ingresó en instituciones de enseñanza de prestigio desde el Colegio Estadual Dias Velho (1947-1964) en Florianópolis, y después militó en política, comunista y modernista. Se graduó en Derecho pero prefirió ser profesora de Historia. Cabe señalar que optó por dotar su asignatura de un cariz teórico-metodológico crítico fundamentado en el marxismo histórico dialéctico, mientras que la norma prescrita por la legislación nacional persistía en el conservadurismo estadonovista que estaba en vigor a través de la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria. Hija de abogado y profesora que también fueron militantes políticos,

Eglê Malheiros hizo de su forma de enseñar, su forma de ser. En 1952 (un año después de publicar en *Doña Endrina*), publica el libro infanto-juvenil *Manbã*.

En 2009 fue homenajeada junto a su marido, Salim Miguel como integrantes del *Grupo Sur*, movimiento cultural responsable de romper paradigmas y llevar el modernismo a Santa Catarina entre 1940 y 1950. Fue autora de guiones cinematográficos, entre los que destacan: *O Preço da Ilusão* (1957), *A Cartomante* (1974) y *Fogo morto* (1976).

Eglê Malheiros fue, en palabras de Zimmermann, “professora, comunista, metida em revista literária, teatro e cinema.” (2006: 123). Tres números de la revista *Sul* fueron financiados gracias a que el grupo del mismo nombre osa ser el primero en representar un cuento de Sartre en Brasil, en 1948. Cada tirada contaba con mil ejemplares. Salim y Malheiros mantuvieron abundante correspondencia con poetas portugueses de los años 40 y 50. Salim Miguel afirma explícitamente en entrevista concedida a Antunes y Caputo, de la Revista *Crioula*: “Quando ela terminou, tínhamos correspondentes na maioria dos países, da China comunista à Espanha, da União Soviética aos Estados Unidos” (2008:6). No hemos podido averiguar si fue por carta como contactaron con Antonio, pero parece probable.

En la misma entrevista obtiene la siguiente declaración:

“Durante o período em que o Marques Rebelo esteve aqui, soube que mantínhamos contato com autores e publicações de outros Estados –havia cerca de 40 a 50 publicações de jovens por todo o Brasil. Perguntou-nos se não gostaríamos de também entrar em contato com outros países. Nós, claro, respondemos que sim, e ele nos passou o endereço de Manuel Pinto, em Portugal, e de Augusto dos Santos Abranches, em Moçambique”(2008: 8). En la misma entrevista, poco después se expresa Eglê Malheiros al respecto: “A *Revista Sul* chegou a lugares que a gente nem sonha, porque um mandou para o outro, que mandou para outro, e assim por diante. Tivemos poemas traduzidos para o espanhol, para o francês...” (Antunes y Caputo, 2008: 13)

En su calidad de traductora, al ser entrevistada y cuestionada sobre la traducción de poesía, responde que es difícil o casi imposible traducir poesía, y se muestra a favor de una traducción hecha por poetas, y discutida, si es posible, con el autor: “Penso que só poetas, com exceções, dão conta da tarefa; é uma co-autoria. E sempre há o que discutir” (Guerini, 2003: 179).

Por sus frutos los conoceréis: el legado Crespo-Bedate

Hay una segunda oleada, incontestable ya, de poesía brasileña en España: es la realizada por Ángel Crespo. El primer número de la *Revista de Cultura Brasileña* apareció en junio de 1962, con carácter trimestral. Con la complicidad de João Cabral de Melo Neto, quien entonces actuaba como cónsul de su país en Sevilla, Ángel Crespo la dirigió en solitario hasta que en 1970 renunció a ocuparse de ella. Desde la *Revista de Cultura Brasileña*, según cuenta Pilar Bedate, quien fue Secretaria de Redacción desde el número 7, Crespo había tomado nuevas posiciones en la defensa de una salvación colectiva por el arte y en ella pudo difundir a su gusto durante los años sesenta. Allí publicaron en colaboración los estudios “Situación de la poesía concreta” (núm. 5, 1963), “Planteamiento sobre una encuesta de la literatura brasileña de vanguardia” (núm. 11, 1965), “Tendência: poesía y crítica en situación” (núm. 15, 1966) y “Cuestiones fundamentales de la poesía praxis” (núm. 19, 1967) que ejercieron un papel más que relevante en la estética novísima española, introduciendo conceptos y corrientes, como el concretismo brasileño.

Se trataba de un tipo de poesía experimental, de intención revolucionaria en fondo y forma, y en estrecha relación con las vanguardias europeas, con la ventaja de la libertad de expresión de que una publicación diplomática gozaba.

En conjunto, la importancia de estas primeras traducciones publicadas no radica únicamente en el valor de la elección estilística y la calidad de la traducción, sino sobre todo en su carácter de precursoras de lo que vendrá y de primeras y osadas incursiones.

Doña Endrina cierra la ventana de sus páginas pero abre una puerta a otro horizonte ultratlántico. Ha servido de plataforma para proyectos más ambiciosos como el que en breve generará Crespo en la *Revista de Cultura Brasileña*. Como en tantos otros casos, el olfato crítico y visionario de Antonio Fernández Molina rastrea y selecciona sendas voces, detectando puntales que trazarían canon, autores destinados a brillar.

Bibliografía

ABREU, Alzira Alves (org.), 1996, *A imprensa em transição: o jornalismo brasileiro nos anos 50*, Rio de Janeiro, Getúlio Vargas.

ANTUNES, Érica y CAPUTO GOMES, Simone, “Entrevista a Eglê Malheiros, Salim Miguel e o intercâmbio entre as duas margens do Atlântico”, em *Revista Crioula*, novembro 2008, n° 4. Disponible en <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/54058-68003-1-SM.pdf>, [consultado en julio 2014].

BENSOUSSAN, Albert, “La voz de la traducción: la novela latinoamericana contemporánea”, en *Confesiones de un traidor. Ensayo sobre la traducción*, Granada, Editorial Comares, 1999, pp. 133-139.

CALVO-CARILLA, José Luis, 1999, *Doña Endrina*, Edición Facsímil, Ciudad Real, ed. Archeles.

GÓMEZ BEDATE, Pilar, “Para situar a Ángel Crespo”, *Ínsula*, Número 670, Octubre 02, pp. 2-4. Disponible en <http://www.insula.es/sites/default/files/articulos_muestra/INSULA%20670.htm>, [consultado en julio 2014].

GUERINI, Andréia y WEININGER, Markus, “Entrevista com Eglê Malheiros”, *Cadernos de tradução*, v. 2, n. 12, 2003, pp. 175-181. Disponible en <file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/6218-19182-1-PB.pdf>, [consultado en julio de 2014].

LÓPEZ DE LOS MOZOS JIMÉNEZ, José Ramón, “Mapa literario 9. Guadalajara”, *El invisible anillo*, 9 (Madrid, Envida, 2009), pp. 32-42. Disponible en <http://enwada.es/w/index.php?title=Poes%C3%ADa_contempor%C3%A1nea&action=edit.> [Consultado en julio de 2014].

MATA, Rodolfo y CRESPO, Regina, “Presente de la literatura Brasileña”, en *Letras Libres*, octubre 2003, pp. 20-22. Disponible en <http://www.letraslibres.com/sites/default/files/pdfs_articulospdf_art_9086_7190.pdf>, [consultado en mayo 2014].

MASUCCI, Sergio, “La recepción actual de la literatura brasileña en España”, en *Revista de Filología Románica*, Norteamérica, vol. 29, n. 1 (29 de mayo de 2012). Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RFRM/article/view/38948>. [Consultado en 03 julio 2014].

PALACIOS, Amador, “Tres revistas de la ‘segunda hora’ del Postismo: *El Pájaro de Paja*, *Deucalión* y *Doña Endrina*”, disponible en <http://www.zurgai.com/archivos/201304/061991082.pdf?1>, [consultado en julio de 2014].

PONT, J., “Postismo, la brujería de la palabra”, en *El Cultural*, suplemento de *El Mundo*, 27/06/1999.

RICA, Carlos de la, “Aportación de Miguel Labordeta a las revistas *El Pájaro de Paja*, *Deucalión* y *Doña Endrina*”, pp. 171-173. Disponible en <http://studium.unizar.es/n_old/STVDIVM_n2.pdf>, [consultado en julio de 2014].

ROSA, João Guimarães, 1980, *Correspondência com o seu tradutor italiano Edoardo Bizzarri*, São Paulo, Instituto Italiano de Cultura.

ROSA, Maristela da, y DALLABRIDA, Norberto, “Entre heranças e escolhas: trajetória social da professora Eglê Malheiros”, disponible en <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/925/1> [consultado en julio 2014].

ROSA, Maristela da, “Rompendo Normas: Trajetória Social e Prática Docente de Eglê Malheiros no Colégio Estadual Dias Velho (Florianópolis, 1947/64)”, Dissertação de Mestrado, Florianópolis, UESC, 2013. Disponible en <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/151/maristela_da_rosa.pdf>, [consultado en Julio de 2014].

VILA BARBOSA, María Magdalena, “Traducir la literatura brasileña: traición, imposibilidad o milagro. Reflexiones sobre la recepción de la literatura brasileña en

España”, en *Sendeban*, Norteamérica, 23, dic. 2012. Disponible en <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/32/32>>. [consultado en 03 julio de 2014].

Recibido: 25 de julio de 2014

Aceptado: 25 de septiembre de 2014

La *Revista de Cultura Brasileña*: Historia de una travesía por la poesía y la cultura brasileña

Antonio Maura
Academia Brasileira de Letras

Resumen

En junio de 1962 se inició la andadura de la *Revista de Cultura Brasileña* que lideraron en su primera etapa el diplomático y poeta brasileño, João Cabral, y el poeta español Ángel Crespo. Desde su creación hasta la actualidad ha sido uno de los baluartes de la difusión cultural brasileña en España e Iberoamérica. Más de mil artículos, poemas, comentarios y reseñas hace de esta publicación uno de los referentes imprescindibles para el conocimiento de la producción artística, literaria, política, histórica y humana del gran país americano.

Palabras clave

Cultura, Brasil, Publicaciones, Arquitectura, Poesía, Pensamiento, Literatura, Música, Ciencia, Historia.

Abstract

The Magazine *Revista de Cultura Brasileña* started in June 1962. Two directors, the diplomat and Brazilian poet, João Cabral, and the Spanish poet Ángel Crespo, led its first stage. Since then, and up to the present day, it has been a landmark for Brazil's cultural diffusion in Spain and Latin America. With more than a thousand articles, namely poems, essays and reviews, this publication has become a referent of the artistic, literary, political, historical and social scene of this great American country.

Keywords

Culture, Brazil, Publications, Architecture, Poetry, Thought, Literature, Music, Science, History.

En el mes de junio de 1962 salía a la calle el primer número de una revista que, poco a poco, irá adquiriendo prestigio entre los interesados por la cultura iberoamericana y, en especial, por la brasileña. Se trataba de la *Revista de Cultura Brasileña*⁷⁷, cuyo promotor en la sombra fue el poeta João Cabral de Melo Neto, entonces en misión consular en España, y cuyo primer director fue el también poeta Ángel Crespo, uno de los mayores *brasilianistas* españoles. En aquel primer número el diplomático brasileño, Paulo T. F. Nonato da Silva, en aquel momento Jefe del Servicio de Propaganda y Expansión Comercial del Brasil en España, órgano que financiaba la edición de la revista, afirmaba que era preciso “crear una publicación que, excediendo el ámbito de lo meramente informativo o noticioso, pusiese al alcance de los estudiosos españoles un compendio, o quizá reflejo, del acontecer cultural brasileño”. Confirmando estas expectativas, en aquel primer número de junio de 1962 se podían encontrar trabajos firmados por Gilberto Freyre, João Cabral de Melo Neto, José Guilherme Merquior u Otto Lara Resende, así como traducciones de su director Ángel Crespo y de Dámaso Alonso, que traducía al castellano una selección de poemas de Murilo Mendes.

Y esta fue, desde entonces, la tónica de esta revista, que informó puntualmente a los lectores interesados, en el pasado y en el presente, de la producción cultural de Brasil. Poetas y traductores de la talla de Dámaso Alonso o del mismo Ángel Crespo vertieron periódicamente al español la mejor poesía brasileña: desde los mencionados Murilo Mendes y João Cabral de Melo Neto hasta Carlos Drummond de Andrade, Oswald y Mário de Andrade, Cecilia Meireles, Lêdo Ivo, Jorge de Lima, Vinícius de Moraes, Augusto Frederico Schmidt, Raul Bopp y un largo etcétera de poetas emblemáticos del siglo XX. Pero no sólo se centró el interés en los poetas contemporáneos, la *Revista de Cultura Brasileña* publicó también estudios sobre poesía simbolista y poesía romántica brasileña con la traducción, muchas veces por primera vez en España, de los poemas de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Sousândrade, Castro Alves, Cruz e Sousa, Alphonsus de Guimaraens y Raul de Leoni, entre otros. Muchas de estas traducciones fueron más tarde publicadas en la *Antología de la poesía brasileña* (Barcelona, 1973), con introducción y traducción de Ángel Crespo. Esta presencia de los poetas fue también acompañada por estudios ampliamente documentados que analizaban tanto las escuelas como las grandes figuras individuales de la poesía americana en lengua portuguesa. En este sentido hay que mencionar el trabajo de Waldir Ayala sobre la nueva poesía brasileña, publicado en el número correspondiente a diciembre de 1962, el de Gilberto Mendo da Teles sobre la poesía de Drummond de Andrade, en el número de diciembre de 1968, o los estudios firmados por Pilar Gómez Bedate y Ángel Crespo sobre la poesía concreta (junio de 1963), sobre los poetas que se agruparon alrededor de *Tendência* (diciembre de 1965), revista de Minas Gerais, así como la poesía de vanguardia *Praxis* (diciembre de 1966), y más específicamente sobre la poesía de João Cabral de Melo Neto (marzo de 1964). Recientemente se ha publicado el libro *Situación de la poesía concreta* (Madrid, 2013) en el que se recogen tres de estos trabajos con un prólogo de Pilar Gómez Bedate, lo que muestra su actualidad.

Pero no sólo fue la poesía el centro de atención de aquella primera etapa de la *Revista de Cultura Brasileña*, también la novela y el ensayo tuvieron cabida en sus páginas. En este sentido, hay que destacar los trabajos de Gilberto Freyre, Luiz Costa Lima, Haroldo de Campos o Costa Pinto Neto, quien en cinco entregas diseñó un mapa de las regiones culturales de Brasil. En lo que se refiere a la narrativa, a lo largo de aquellos primeros 30 números de la revista se tradujeron cuentos y fragmentos de João Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Jorge Amado, Nélida Piñon, Otto Lara Resende, así como estudios sobre la obra de éstos y de otros significativos narradores brasileños firmados por personalidades de la crítica literaria como Waldir Ayala, Joaquim-Francisco, Julio E. Miranda, Silvia Moodie,

⁷⁷ *Revista de Cultura Brasileña* se puede consultar en la página web www.fchb.es de la Fundación Cultural Hispano-Brasileña: <http://hemeroteca.fchb.es/>

Eliane Zagury o Benedito Nunes, entre otros. A este despliegue crítico e informativo hay que añadir la edición de tres números especiales sobre literatura brasileña como son los dedicados a la literatura de vanguardia (nº 11, de diciembre de 1964) y a la obra de los novelistas João Guimarães Rosa (nº 21, de junio de 1967) y Nélida Piñon (nº 24, de marzo de 1968). Hay que destacar que, siguiendo la pauta iniciada con la poesía, estos trabajos fueron acompañados por las traducciones de Ángel Crespo de *Grande sertão: veredas* (Barcelona, 1967), más tarde reeditada en 1999, en Madrid, con prólogo mío, y de *Manuelzão e Miguelim* (Madrid, 1981), primera parte de *Corpo de baile*, por la secretaria de redacción de la revista, Pilar Gómez Bedate. Por su parte, Ángel Crespo tradujo también *Tebas do meu coração* (Madrid, 1978), de Nélida Piñon.

También se pueden encontrar referencias a la pintura y a la escultura en las páginas de la *Revista de Cultura Brasileira*. Críticos como José María Moreno Galván, José María Iglesias o Victor Manuel Nieto Alcaide han escrito sobre artistas plásticos brasileños como Cândido Portinari, Franz Weissmann, Lasar Segall, Arcangelo Ianelli, Susana Mentz y Mira Schendel, entre otros. Completan este panorama el trabajo de Nieto Alcaide sobre la obra de El Aleijadinho (octubre de 1964) y el excelente ensayo de Haroldo de Campos sobre “El arte en el horizonte de lo probable” (septiembre de 1966). El arte plumario indígena y el arte popular brasileño también han sido tratados por Pilar Gómez Bedate y por José María Iglesias, respectivamente. En lo que se refiere a la arquitectura hay que destacar el trabajo de Nieto Alcaide sobre Oscar Niemeyer y la arquitectura brasileña contemporánea.

El cine también tuvo su presencia en la primera etapa de la revista con sendos artículos de Vasco de Granja, quien dio una visión del panorama y de la cultura cinematográfica en Brasil (números de junio y diciembre de 1963). Luis Gómez Mesa, por su parte, ofreció una panorámica del nuevo cine brasileño (octubre de 1964).

Por su parte, antropólogos como Hugo Emilio Pedemonte y Francisco Curt Lange han estudiado aspectos del folklore brasileño como son la mitología de los aborígenes de Brasil, el ritual del *candomblé* o danzas como el *frêvo*.

Completaría esta visión de los primeros ocho años de la revista algunos trabajos significativos como son el de Víctor Aúz sobre el teatro popular y concretamente sobre el *Auto da Compadecida* del recientemente fallecido Ariano Suassuna (septiembre de 1965), de Pilar Vázquez Cuesta sobre las bibliotecas infantiles brasileñas (septiembre de 1963), o el del diplomático brasileño Antonio C. Camara Canto sobre la influencia histórico-cultural de los jesuitas en Brasil (diciembre de 1963).

Si en la primera etapa de la revista la periodicidad fue trimestral, en la segunda etapa, dirigida por el periodista y hombre vinculado al régimen franquista, Manuel Augusto García Viñolas, fue prioritariamente semestral. Desde el número 31, de mayo de 1971, hasta el 52, de noviembre de 1981, la revista continuó desarrollando su tarea de difundir la cultura brasileña en los países de habla hispana, pero asumió un carácter más universalista. Mientras que los trabajos de la etapa anterior se centraban fundamentalmente en el terreno de la literatura y más específicamente en el de la poesía—no es anecdótico el hecho de que los dos responsables del nacimiento de la revista, João Cabral y Ángel Crespo, fuesen poetas—, en la segunda etapa los aspectos sociológicos, antropológicos, plásticos y musicales adquirieron mayor relieve, sin por ello descuidarse los análisis literarios o la traducción de poesía brasileña, inédita en nuestro país.

Manoel Emílio Guilhaon, en la ocasión embajador de Brasil en España, ya lo indicaba en el editorial que anunciaba la nueva etapa de la *Revista de Cultura Brasileira*: “Se trata de diversificar los temas, dándole una mayor cabida a las artes plásticas, al cine, al teatro y a la crítica bibliográfica, sin menoscabo de la atención que merece la literatura en su doble aspecto de prosa y verso.” Y concluía: “Procuraremos, en fin, dar a nuestros lectores una visión amplia de lo que ya fue realizado y de lo que se está produciendo en Brasil en el campo cultural.”

Fiel a estas palabras en esta etapa la revista cambió no sólo de diseño, que hasta ese momento había elaborado el artista Manuel Calvo, sino también de contenido. En este

sentido es interesante destacar que en el número 31 se incluyesen artículos de Octávio de Faria sobre el nuevo cine brasileño, de Roberto Burle Marx sobre jardinería y ecología, de Newton Freitas sobre el teatro brasileño, o de Flávio Loureiro Chaves sobre la contribución de Oswald y Mário de Andrade a la novela brasileña.

Desde el punto de vista histórico habría que destacar en esta segunda etapa el número especial, de septiembre de 1972, que se editó con ocasión de la celebración de los ciento cincuenta años de la independencia brasileña. Colaboraron en aquel número Josué Montello, Américo Jacobina Lacombe, José Arthur Rios, Arthur Cezar Ferreira Reis, Domingos Carvalho da Silva o Clarival do Prado Valladares, entre otros. También en aquella segunda época la *Revista de Cultura Brasileira* dedicó otro número especial a la mujer brasileña, en diciembre de 1975, como creadora e impulsora de una nueva visión cultural y científica en Brasil: la personalidad de la escritora Clarice Lispector, de la investigadora Eloisa Biasotto Mano, de la pintora Djanira, de la actriz Fernanda Montenegro, de la musicóloga Cleofe Person de Mattoso y de la poeta Lélia Coelho Frota fueron recordadas, entre otros, por Hélio Polvora, José Paulo Moreira da Fonseca, Raymundo Moniz de Aragão, Paulo Mendes Campos y Adhemar Nóbrega.

En el terreno de la antropología cabe destacar en esta etapa la contribución de Gilberto Freyre con su trabajo “Nuevas consideraciones sobre Brasil como nación hispanotropical”, reproducido en el número de junio de 1977, o el de Castro de Faria sobre “La figura humana en el arte de los indios Karajá”, que se incluía en el número de enero de 1979. En el campo de la historia hay que mencionar el trabajo de Evaldo Cabral de Mello en el que se analiza la prohibición del tráfico interprovincial de esclavos (julio de 1979) y el de María Teresa Leal sobre el *sebastianismo* en Portugal y Brasil (noviembre de 1981). Ivan Lins, por su parte, estudia en el número de junio de 1976, la influencia del positivismo y, concretamente, de la obra de Augusto Comte en la sociedad brasileña del siglo XIX.

Particular significación tiene el número dedicado a la celebración de la *Semana de Arte Moderno*, en octubre de 1978, número en el que colaboraron, entre otros, Frederico Morais, Reynaldo Bairão y Gladstone Chaves de Melo, y en el que se reproducían textos clásicos de Mário y Oswald de Andrade, Graça Aranha y Drummond de Andrade. También habría que mencionar el número de mayo de 1972 en el que también se recordaba la *Semana de Arte Moderno* reproduciendo artículos de Graça Aranha, Jorge Guimarães, Jayme Mauricio y Lêdo Ivo. En este mismo campo cabe destacar el trabajo de Raul Bopp titulado “Vida y muerte de Antropofagia” en el número de diciembre de 1973.

En el terreno de las artes plásticas hay que mencionar el análisis de la artista Fayga Ostrower sobre el grabado en Brasil (junio de 1978) o las declaraciones que hizo el pintor español José Luis Verdes, premio de pintura en la XIII Bienal de São Paulo, en el número de junio de 1976. También es significativo el trabajo de Pedro Shimose, publicado en el número de enero de 1979, sobre el incendio en el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro ocurrido el 8 de julio de 1978 a las tres y media de la madrugada.

En el campo de la arquitectura destaca el trabajo de Wladimir Alves de Souza sobre la arquitectura brasileña contemporánea (diciembre de 1976) o el ya mencionado Burle Marx sobre la arquitectura de jardines y ecología.

En lo que se refiere a la música hay que destacar los trabajos de Eurico Nogueira França, quien hace un recuento de los más importantes compositores brasileños del siglo (diciembre de 1975), o las declaraciones de Marlos Nobre a la revista, en el número de enero de 1979, con ocasión del concierto celebrado en la sede de la Fundación Juan March dirigido por él mismo en el que se interpretaron sus obras. De Marlos Nobre también hay que destacar el artículo “Música brasileña contemporánea”.

Como en la primera, en esta segunda etapa la presencia de la literatura es importante. Cabe destacar en este sentido el trabajo de J. M. Parker, “Rumbos de la novela brasileña contemporánea, 1950-1970”, que se reproducía en el número de diciembre de 1974, el de Teresinha Alves Pereira sobre los nuevos novelistas brasileños, de mayo de 1973, que se centra principalmente en la figura de Clarice Lispector, los estudios de Paulo Rónai y de

Valentín Paz-Andrade sobre el novelista Guimarães Rosa, en los números mayo de 1973 y de julio de 1979, respectivamente, o el excelente trabajo del escritor peruano Mario Vargas Llosa sobre *Tebas de mi corazón*, novela de Nérida Piñon, en el número de enero de 1979. Hay que recordar también la encuesta realizada por Vivian Wyler, en el número de diciembre de 1980, sobre la imagen del brasileño típico en su literatura. En esta encuesta fueron consultados Gilberto Freyre, Adonias Filho, Afonso Arinos, Autran Dourado, Cyro dos Anjos, Josue Montello, Lêdo Ivo, Octavio de Faria y Raquel de Queiroz. Dentro de este apartado no puedo dejar de destacar el trabajo de Milton Pedroza sobre la presencia del fútbol en la literatura brasileña en el número de junio de 1978. Dentro del campo del relato breve cabe destacar también el trabajo de Hélio Pólvora sobre el moderno cuento brasileño.

La poesía tiene también un lugar destacado en esta segunda etapa de la revista. Merece la pena recordar trabajos como el de Waldir Ayala sobre la nueva poesía brasileña (junio de 1975), el que Murilo Mendes dedica a Mário y Oswald de Andrade, y a Raul Bopp (diciembre de 1973), el artículo de éste último sobre su poema *Cobra Nonato* (diciembre de 1974), que ya se había traducido y publicado en esta revista en su número de marzo de 1966. También hay que destacar la entrevista que realiza Fernando Sabino al poeta Carlos Drummond de Andrade así como los poemas en los que éste último glosa la figura de Don Quijote (diciembre de 1974). En lo que se refiere a la poesía popular se debe mencionar el estudio de Blas Matamoros sobre el romancero tradicional brasileño en el número correspondiente al mes de diciembre de 1977.

Desde un aspecto anecdótico no se puede olvidar el trabajo “Einstein en el Corcovado”, publicado en el número de diciembre de 1979, en el que Ronaldo Rogério de Freitas Mourão comenta la visita del importante físico a Río de Janeiro en 1925. También es interesante recordar curiosidades como la publicación de unas cartas escritas desde Brasil por el pintor preimpresionista Eduard Manet (diciembre de 1977) o la historia de la madre brasileña de Thomas y Heinrich Mann (junio de 1977).

La Segunda Serie de la *Revista de Cultura Brasileña* se inició con un número especial en 1997 con una selección de los trabajos publicados más representativos desde 1962 a 1981 y un índice de los 52 números.

En esta Segunda Serie, diseñada por Juliana Serri y Miguel Ángel Beneyto, se han publicado hasta el momento ocho números con una política editorial claramente diferente de la Primera Serie, donde los números acogían artículos de diferentes campos temáticos. En esta nueva etapa cada número tiene un asunto específico:

El nº 1, de marzo de 1998, fue dedicado a la Sociología y coordinado por Gilberto Velho. Entre sus colaboradores se encuentran, además de su coordinador, Laura de Mello e Souza, Verena Stolcke, Giralda Seyferth, Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti, Karina Kuschnir, Elizabeth Travassos Lins o Hermano Vianna.

El nº 2, de septiembre de 1998, fue dedicado a la Arquitectura y lo coordinó Bruno Roberto Padovano. Fernando Navarro, el mismo Bruno Roberto Padovano, Carlos Eduardo Dias Comas, Celina Borges Lemos, Vicente del Rio y Guilherme Dorado fueron sus colaboradores.

El nº 3, de marzo de 2005, recibió el título “La mirada española hacia Brasil” y fue coordinado por el diplomático Acir Pimenta. En él se recogían trabajos de Bruno Ayllon, Carlos Bruneto, Fernando Trueba, Jose Manuel Santos, Miguel Panadero, Pilar Gómez Bedate o de mi autoría. Se trataba de dar voz a los promotores de la divulgación cultural brasileña en España, como ya indicaba en la introducción el entonces embajador de Brasil en España, Osmar Chohfi: “Los análisis aquí reunidos no forman una unidad orgánica, como se verá, sino que sugieren la imagen de un caleidoscopio, figura más apropiada para captar la diversidad de un país tan variado y plural como Brasil.”

El nº 4, de abril de 2006, con el nombre “Imágenes de Brasil”, fue coordinado por Acir Pimenta y por mí, y en él se recogía la totalidad de los trabajos presentados en el Curso de Verano de la Universidad Complutense, que dirigí en julio de 2005. Se trataba de dar una panorámica de la cultura brasileña realizada por especialistas en su mayoría españoles: José

Manuel Santos, Carlos Castro Brunetto, Pablo del Barco, Carmen Villarino, Rodolfo Poveda, Carlos Galilea, Gustavo Araújo, Pedro Pablo Zahluth Bastos o yo mismo. El número como es de imaginar trataba temas tan distintos como la sociología, la historia, la economía, el arte, la música o la literatura.

El nº 5, de febrero de 2007, recibía el título de “El mundo mágico de João Guimarães Rosa”, y fue coordinado también por Acir Pimenta y por mí. En él se recogían trabajos sobre el gran escritor *mineiro* de Alfredo Bosi, Benedito Nunes, Antônio Cândido, Francis Utéza, Ángel Crespo, Mario Vargas Llosa, Antonio Maura, Vilma Guimarães Rosa, Haroldo de Campos, Walnice Nogueira Galvão, así como una traducción del relato *Meu tio o Iguaretê*, traducido por Valquiria Wey.

El nº 6, de febrero de 2008, recibió el nombre de “Cartografías estéticas: Arte en Brasil hoy” y fue, como los siguientes números, coordinado en exclusiva por el autor de estas páginas. En él se recogían las ponencias del Curso de Verano de la Universidad Complutense en El Escorial, que dirigí en julio de 2007. Firmaban los artículos Fernando Cocchiarale, Fernando Castro, Adolfo Montejo, Claudia Giannetti, Santiago Olmo, Moacir dos Anjos y José Alberto López, entre otros. En este número se analizaba la realidad del arte brasileño desde la etapa modernistas hasta la actualidad en todos sus formatos y expresiones: la plástica, la fotografía, las instalaciones, el arte tecnológico, etc., y los más significativos nombres de las diversas tendencias.

El nº 7, de mayo de 2010, llevaba por título “Homenaje a Machado de Assis”, y recogía el ciclo de conferencias, que coordiné en la Casa de América sobre el autor brasileño en octubre de 2008. Este seminario contó con la presencia de una representación de la Academia Brasileña de Letras: Cícero Sandroni, Nélide Piñon, Ana María Machado, Eduardo Portella, Sérgio Paulo Rouanet y Domício Proença, así como de los profesores y traductores Paulo Roberto Pereira, Pablo del Barco, José Ángel Cilleruelo o Basilio Losada, entre otros. Como dato curioso debo destacar que en un concierto celebrado con ocasión de este seminario—con la mezzosoprano Denise de Freitas, el barítono Homero Velho y el pianista Nivaldo Tavares—se interpretaron obras del compositor español del siglo XIX, José de Zapata y Amat, creador de la ópera brasileña, que fue amigo del escritor carioca y compuso piezas sobre poemas suyos. A la personalidad de Amat se dedica un artículo en el último número publicado de la *Revista de Cultura Brasileira*.

Finalmente, el nº 9, de diciembre de 2013, lleva por título “El arte del encuentro: españoles en Brasil y brasileños en España” y recoge trabajos de Carlos Castro Brunetto, José Manuel Cuenca Toribio, Pablo del Barco, Andrés Ruiz Tarazona, Alfonso Domingo, Francisco José Pizarro, Jordi Cerdà, Adolfo Montejo o Márcio Catunda, entre otros. La idea es recordar aquellas personalidades españolas que tuvieron cierta relevancia en la Historia Brasileña y de brasileños que ofrecieron en sus obras una imagen de España. Las personalidades de José de Anchieta, de la Infanta Carlota Joaquina, del escritor Juan Valera, del compositor José Amat, del aventurero Luis Gálvez, de los escritores exilados en Brasil, Rosa Chacel y Francisco Ayala, de los artistas Timoteo Pérez Rubio, Joan Ponç o Julio Plaza se unen a los poemarios españoles de Murilo Mendes y João Cabral de Melo Neto para trazar un puente de encuentro entre las dos orillas atlánticas, como gustaba decir éste último, mentor y dinamizador de la *Revista de Cultura Brasileira*, quien estuvo siempre presente en las distintas etapas de su existencia.

Bibliografía

Revista de Cultura Brasileña, Madrid, Embajada de Brasil en Madrid.

Enviado: 30 de julio de 2014
Aceptado: 30 de agosto de 2014

Literatura brasileña en España

Ascensión Rivas Hernández
Universidad de Salamanca

Resumen

En el artículo se explica el trabajo que se realiza en el Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca para dar a conocer la literatura de Brasil en España, con la celebración de Jornadas y la publicación de monográficos sobre autores como Machado de Assis, Nélide Piñon, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, Lygia Fagundes Telles o Manuel Bandeira. El proyecto se inició en 2008 y continúa en la actualidad.

Palabras clave

Literatura brasileña, Divulgación en España, Lectura desde España, Comparatismo, Investigación literaria.

Abstract

This paper reports the work done at the Centro de Estudios Brasileños of Salamanca in order to divulgate Brazilian literature in Spain. In an ongoing project that started in 2008, we have studied several authors, such as Machado de Assis, Nélide Piñon, João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado, Lygia Fagundes Telles and Manuel Bandeira.

Keywords

Brazilian literature, Divulgation in Spain, Lecture from Spain, Comparatism, Literary investigation.

En la primera década del siglo XX la literatura brasileña era una gran desconocida para el lector español, como declaraba Unamuno en una carta dirigida a Sílvio Júlio fechada en diciembre de 1914 (Alonso Monedero, 2010: 95). Cien años después la afirmación unamuniana sigue siendo cierta⁷⁸, aunque la buena noticia es que, dado lo desfavorable de la situación, el margen de mejora es muy amplio. En la actualidad, esta ignorancia no afecta solo al gran público, interesado fundamentalmente por libros comerciales, sino también a los lectores instruidos y a los amantes de la cultura. Y esto es así a pesar de que en nuestro país existen centros dedicados a difundir las artes y las letras de Brasil; instituciones académicas en las que se enseña las peculiaridades de la lengua en la que escribieron Olavo Bilac, João Guimarães Rosa y Lêdo Ivo, así como la literatura del país sudamericano, su historia y sus señas de identidad cultural; publicaciones periódicas y ocasionales consagradas a divulgar la obra de los autores más señalados; y, sobre todo, expertos brasileñistas interesados en dar a conocer una literatura rica, variada y con unas características propias que no resulta ajena a las corrientes europeas y americanas. Es el caso, entre otros, de Basilio Losada, profesor en la Universidad de Barcelona, de Pablo del Barco, profesor en la Universidad de Sevilla o de Antonio Maura, que fuera director de la Cátedra de Estudios Brasileños en la Universidad Complutense de Madrid y en la actualidad socio correspondiente de la Academia Brasileña de Letras, los tres con amplios conocimientos de la cultura brasileña e importantes traductores.

En 2010 Antonio Maura redactó un informe en el que se precisan los avances de esta difusión⁷⁹. En aquellas enjundiosas páginas, Maura se remontaba a la actividad del novelista Juan Valera, que fue diplomático en Río de Janeiro y que escribió artículos para la *Revista Española de Ambos Mundos* recogidos más tarde con el título *De la poesía del Brasil* (1855), ampliamente analizados por M. de la Concepción Piñero Valverde (Barco, 2013: 72-73). Después de Valera, el autor señala cómo Cansinos-Assens tradujo algunos cuentos de Machado de Assis, a lo que se añade los trabajos de Villaespesa, Oswaldo Rico y Alfonso Pintó; la actividad primordial de la *Revista de Cultura Brasileña*⁸⁰, fundada en 1962 por Ángel Crespo, así como otras traducciones del mismo Crespo, de Basilio Losada, de Pablo del Barco, de Elena Losada, de Mario Merlino o de José Luis Sánchez, entre otros. Culminaba Maura su dossier aludiendo a las actividades que se realizan en la Fundación Cultural Hispano Brasileña y en el Centro de Estudios Brasileños de la Universidad de Salamanca, muy significativas desde la perspectiva del brasileñismo contemporáneo en una amplia acepción del término y que en el caso del centro de la USAL conozco de primera mano porque me he ocupado de algunas de ellas.

Mi colaboración en el CEB se inició a finales del año 2008 cuando su director en aquel momento, Gonzalo Gómez Dacal, pretendía ampliar los intereses de la institución, hasta entonces más centrados en la historia, para incumbir, entre otras facetas, a la literatura de Brasil. El proyecto, que se inició entonces y que cumple más de seis años de vida, tenía como finalidad contribuir a la divulgación de las letras brasileñas en nuestro país y colaborar en el avance de la investigación de una literatura que se interpretaría con ojos nuevos desde este lado del Atlántico. Naturalmente, una idea así debe enfocarse desde el comparatismo.

La Literatura Comparada contrarresta lo que Domínguez Caparrós (2002: 99) denomina *falacia de la literatura limitada*, es decir, el estudio independiente de las literaturas nacionales dentro de cada época, como si entre ellas no hubiera habido

⁷⁸ La escritora María Julieta se lamentaba en 1989 (p. 443) del escaso conocimiento que se tenía en Argentina de la literatura brasileña, a pesar de que este país limita con tres estados de Brasil (Paraná, Santa Catarina y Rio Grande do Sul). Teniendo en cuenta esta vecindad geográfica, no resulta extraño admitir la ignorancia española, dada la enorme distancia física entre los dos países.

⁷⁹ El trabajo puede consultarse en la página web de la Fundación Cultural Hispano Brasileña siguiendo el vínculo que aparece en la Bibliografía.

⁸⁰ El último número (diciembre 2013) de la *Revista de Cultura Brasileña*, coordinado por Antonio Maura, está dedicado, precisamente, a las relaciones culturales entre España y Brasil.

necesarias vinculaciones. Ya Goethe en 1827 manifestaba la necesidad de eliminar el estudio parcial las literaturas limitado a su geografía:

Cada vez veo más claro que la poesía es patrimonio común de la Humanidad y que en todos los lugares y en todos los tiempos se manifiesta en centenares de individuos. [...] Por eso a mí me gusta enterarme de lo que pasa en otras naciones, y les aconsejo a todos que hagan lo mismo. La literatura nacional no significa gran cosa, y todos debemos contribuir a apresurar el advenimiento de esa gran época. (Goethe, 1957-1958, II, 1144)

Y en 1896, todavía en los albores de la disciplina, Louis Paul Betz se refería a ella de forma muy parecida. Para él la Literatura Comparada se basa en “la consideración de la literatura nacional en términos de literatura general; la historia del desarrollo literario de un pueblo en relación con las literaturas de otras naciones civilizadas”. A lo que añade: “si la filología es inconcebible sin comparación, toda investigación literaria que quiera ser rigurosa debe ser comparativa” (recogido por Vega, 1998: 16). Y en el discurso inaugural del IX Congreso de la Asociación Internacional de Literatura Comparada que tuvo lugar en Innsbruck en 1979, se abogaba por los estudios comparados y se ampliaba el campo de intereses de la disciplina:

Literatura comparada es el estudio de la literatura más allá de los confines de un solo país, y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias experimentales, la religión, etc. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otras, y la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana. (Recogido por D. Villanueva, 1994: 106)

Más recientemente, el prestigioso comparatista Claudio Guillén (2005: 28) insistía en la importancia de superar los nacionalismos culturales, para lo cual es necesario no utilizar la literatura “por vías provincianas, instintos narcisistas, intereses mezquinos [y] propósitos políticos frustrados”. Así pues, a juicio de numerosos y acreditados estudiosos de la literatura, resulta de extrema importancia la comparación de movimientos, autores y obras porque no se sostiene la idea de los nacionalismos literarios, de escritores independientes y aislados en sus lenguas y países que no mantienen relación entre ellos. La historia nos obliga a superar esta simplificación de la realidad. Como señalaron Welles y Warren a mediados del pasado siglo (1953: 62), ya Curtius recogió toda una tradición de temas comunes en la literatura occidental en *Literatura Europea y Edad Media Latina* (1948), y Auerbach dibujó una historia del realismo desde Homero hasta Joyce en *Mímesis* (1946), obras que “desatienden los nacionalismos establecidos y demuestran convincentemente la unidad de la civilización occidental, la vitalidad del legado de la antigüedad clásica y del cristianismo medieval”.

Desplazarse de un lugar a otro y comunicarse fue posible desde tiempo inmemorial, lo que contribuyó a esparcir semillas e influjos individuales y colectivos entre autores de diferentes culturas y geografías. Pero en la actualidad, además, vivimos en un mundo globalizado en el que es sencillo relacionarse y compartir los saberes a través de ese gran invento que es internet. Sea o haya sido más o menos fácil intercambiar conocimientos, el cotejo nos permite analizar las relaciones que existen entre literaturas de diferentes lenguas y países, pero también entre la literatura y otras manifestaciones artísticas, académicas o culturales, como se advertía en el Congreso de Innsbruck al que hice referencia más arriba. En definitiva, el comparatismo estimula a leer desde nuevos puntos de vista para poner de relieve las relaciones entre escritos y autores de culturas distintas, y entre la escritura y otras disciplinas como el cine, las artes figurativas, el derecho, la psicología, la arquitectura, el urbanismo, etc. Y esto es lo que hemos hecho en las Jornadas que celebramos en el CEB.

Este proyecto no pierde de vista que su objetivo principal consiste abrir nuevas vías de estudio de la literatura brasileña y de dársela a conocer al lector y al estudioso español, ofreciéndole las claves de su interpretación. De ahí que hayamos contado con profesionales de prestigio, fundamentalmente españoles pero también brasileños y portugueses, que han

leído a los escritores desde una perspectiva renovada –la que proporciona otra cultura en el caso extranjero– aunque sin olvidar la original. En muchas ocasiones resulta necesario apartarse del foco principal y observar lejos del influjo, a veces cegador, de las corrientes socioculturales del país de origen para mirar de otra manera y encontrar otros caminos, como se ha puesto de relieve en el proyecto a lo largo de estos seis años.

En junio de 2009, aprovechando la presencia de Nélida Piñon (Río de Janeiro, 1937) en el CEB, se desarrolló una Jornada que arrancó con la denominación genérica de “Conversaciones Literarias” y que fue organizada por Ángel Marcos. Aquella reunión tuvo un destacado carácter misceláneo y surgió para homenajear a la que sin duda es la escritora brasileña viva más conocida. Como resultado de ese primer encuentro coordiné un libro que con el tiempo se ha convertido en una rareza por diferentes motivos. Iba a ser el primero de una colección que se editaría con el sello de Ediciones Universidad de Salamanca y que llevaría como título genérico “*Literatura Hispano Brasileña – En Línea*”, pero en política universitaria no siempre se adoptan las decisiones más cabales y aquel fue el único volumen de la serie. El libro, además, tiene una apariencia innovadora, empezando por su tamaño –más pequeño de lo habitual- y su diseño que parece más bien un esbozo, como se puede observar en la imagen de su portada.



Imagen 1: Portada del libro *El oficio de escribir: entre Machado de Assis y Nélida Piñon* (2010).

En su interior no solo se recogen las ponencias pronunciadas durante la Jornada de estudio, porque como la idea era iniciar una colección sobre literatura brasileña, se pensó que ese primer número debía tener un carácter general. En su título (*El oficio de escribir: entre Machado de Assis y Nélida Piñon*) figuran los dos referentes de la literatura brasileña: Machado de Assis, que representa el origen en el lejano siglo XIX, y Nélida Piñon como paradigma del presente y del futuro. Simbólicamente, el primer artículo lo firma ella y refleja el valor que desde su perspectiva como descendiente intelectual de Machado de Assis tiene el escritor en el ámbito de la cultura de su país. Se trata del Discurso de apertura del Centenario que conmemoraba el fallecimiento de Machado –que tuvo lugar en la Academia Brasileña de Letras en junio de 2008– y que se publicó en español por cortesía de la autora. En el libro hay, además, visiones de conjunto sobre la literatura de Brasil, lecturas del escritor carioca y reflexiones sobre sus vínculos con el Realismo europeo. Pero también es importante la presencia de Nélida en el panorama de las letras de su país y sus conexiones con otras escritoras como Marly de Oliveira o Clarice Lispector. Piñon, de

ascendencia gallega, es una profunda conocedora de la literatura universal, desde Homero hasta Vargas Llosa y desde Virgilio hasta Carlos Fuentes, pasando por Cervantes, Shakespeare, Flaubert, Proust o Joyce, por citar solo algunos. Y ha reflexionado sobre la escritura en general, sobre los influjos de su obra y sobre asuntos clave de la realidad que le ha tocado vivir, como también ha mostrado sus grandes conocimientos sobre diferentes temas entre los que se encuentran la Biblia, la Teoría literaria, el urbanismo, la educación, la familia o el periodismo.

En noviembre de 2010 celebramos en el CEB las segundas Jornadas sobre literatura brasileña. El autor de estudio fue Joaquim Maria Machado de Assis (Río de Janeiro, 1839-1908), fundador de la ABL y un autor esencial para entender la novelística entre finales del siglo XIX y principios del XX. El carioca escribió poesía, ensayo, teatro, novela y cuento, y en todos los géneros demostró la misma solvencia, desde postulados más románticos en una primera etapa hasta culminar con otros más realistas a partir de la publicación de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* en 1881, imprimiendo en cada trabajo su sensibilidad para captar la complejidad del alma humana y su lucidez en el ejercicio de la escritura. La literatura de Machado es una reflexión sobre la sociedad brasileña contemporánea que puede extrapolarse fácilmente a toda la sociedad decimonónica. Pero al mismo tiempo, es un análisis universal sobre el hombre y su comportamiento en diferentes circunstancias vitales, y ofrece una atención específica a las contradicciones propias de la naturaleza humana, todo ello analizado desde un conocimiento profundo de su carácter, poniendo de relieve, además, ciertos aspectos que confieren profundidad a las obras, como el análisis psicológico de los personajes, la ironía y cierta deriva moral.

En la publicación sobre las Jornadas, que vio la luz con el sello de la Editora Massangana de la Fundación Joaquim Nabuco, participaron dos miembros de la ABL – Domicio Proença Filho y Ana Maria Machado–; especialistas en literatura brasileña –Antonio Maura, Carlos Paulo Martínez Pereiro, Marcos Antonio de Moraes y Carmen Villarino– y expertos en teoría y crítica literaria –Pedro Javier Pardo, María Isabel López Martínez, Begoña Alonso Monedero, Javier Sánchez Zapatero y yo misma–. Sobre la importancia fundamental de la Academia Brasileira de Letras en el desarrollo de todo este proyecto, hablaré más adelante.

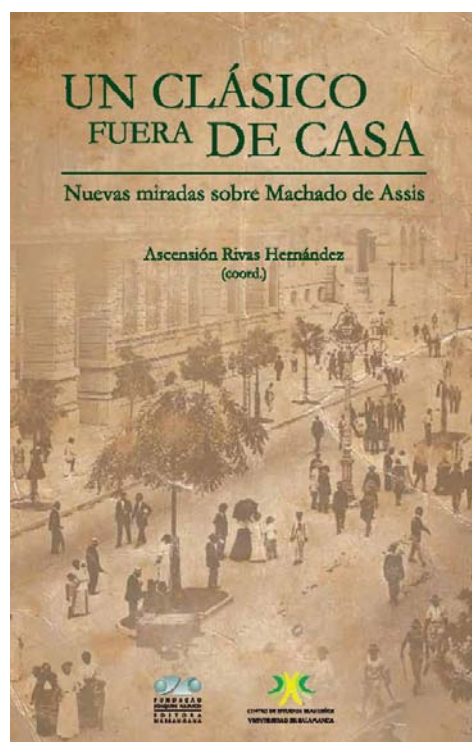


Imagen 2: Portada del libro *Un clásico fuera de casa. Nuevas miradas sobre Machado de Assis* (2010).

En el año 2011, las actividades literarias del CEB se centraron en João Cabral de Melo Neto (Recife, 1920 - Río de Janeiro, 1999), diplomático e ingeniero de la palabra que rompió con el concepto romántico heredado de Pessoa para crear una poesía sobria, trazada con tiralíneas, que se desarrollaba en los márgenes del sentimiento y del *yo* íntimo. Conocedor de la cultura española, del toreo y del flamenco, comparó el estilo de Manolete –elegante y vertical, que le enseñó “cómo domar la explosión / con mano sobria y tranquila”– con su ideal de poesía. Pero además, Cabral de Melo Neto también se educó en el flamenco, hasta el punto de que su escritura se parece en lo formal a un cante desnudo creado “a palo seco”, es decir, sin acompañamiento, como las tonadas bajoandaluzas de Cádiz y Sevilla. Fue en el sur de España donde el poeta se familiarizó con estos sonos arcaicos y los adaptó como elementos de su expresión. Su trabajo como diplomático le llevó a vivir en Barcelona, Madrid y Sevilla, ciudades en las que pudo conocer las variedades de nuestra cultura y también un paisaje que en su aridez le recordaba al de su Pernambuco natal, lo que contribuyó a estrechar aún más los lazos con el país de adopción. En Barcelona entabló amistad con Antoni Tàpies, Joan Brossa y Joan Miró, figuras fundamentales tanto en su trayectoria personal como en su producción literaria; e impulsó la creación del grupo vanguardista *Dau al Set*. Basilio Losada, que lo conoció por aquel entonces, recuerda los años de estancia cabralina en Cataluña en el libro que recoge las intervenciones de las Jornadas (*João Cabral de Melo Neto. Poeta en la encrucijada*). También se reúnen en el monográfico estudios sobre el influjo de la literatura española en la creación de Cabral, la influencia en su obra de la literatura de su país, la presencia en ella de las vanguardias y de algunos poetas ingleses y franceses, la impronta de su producción en poetas portugueses contemporáneos, su raigambre clásica, su teoría poética, su relación con el dramaturgo sevillano Alfonso Jiménez Romero, así como su doble vertiente de diplomático y escritor; poeta en la encrucijada, como reza el título del volumen.

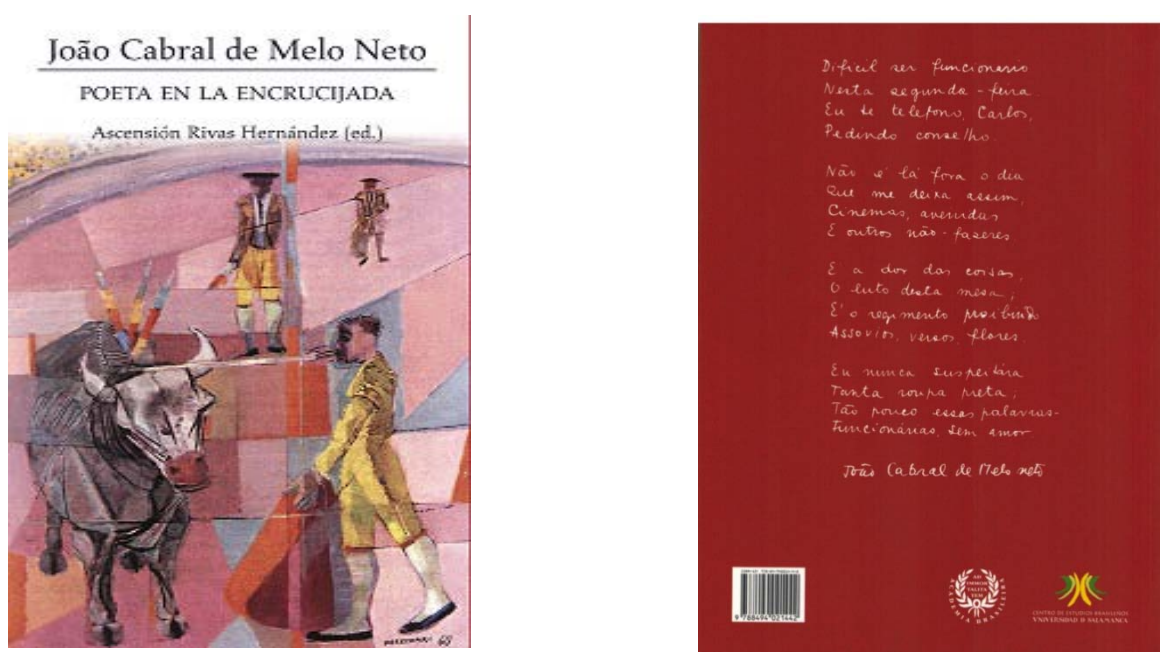


Imagen 3: Portada y contraportada del libro *João Cabral de Melo Neto. Poeta en la encrucijada* (2012).

En 2012 se celebró el primer centenario del nacimiento del novelista Jorge Amado, y por ese motivo el Centro de Estudios Brasileños lo declaró “Año Jorge Amado”. Durante aquel período se organizaron importantes actividades, la primera de ellas un ciclo cinematográfico dedicado a las adaptaciones de la obra del novelista que sirvió como pórtico a toda la celebración amadiana. En el mismo participaron Nelson Pereira dos Santos, amigo del escritor y gran conocedor de su obra, y Cecilia Amado, también directora de cine

y nieta del homenajeado. En otro momento se aprovechó la presencia en España de José Sarney, expresidente de Brasil, miembro de la ABL y por entonces senador, que impartió la conferencia inaugural de las Jornadas sobre Amado y del que se declaró amigo sin fisuras, a pesar de las notables diferencias ideológicas que siempre hubo entre los dos.

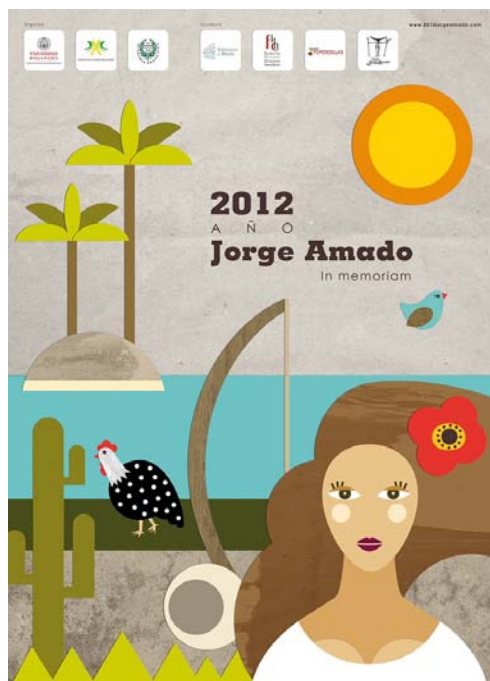


Imagen 4: Cartel conmemorativo del Año Jorge Amado (2012).

Jorge Amado (Itabuna, 1912 – Salvador de Bahía, 2001) se inició en la literatura reflejando conductas sociales y defendiendo la situación de los más débiles, como se observa en las novelas *Suor* (1934) o *Capitães da Areia* (1937). Después llegaría la política activa, la militancia comunista, la prisión y el exilio. Y otro tipo de literatura también transgresora aunque en otro sentido -la de *Gabriela, Cravo e Canela* (1958) y *Dona Flor e Seus Dois Maridos* (1966)- que fue reprobada en círculos izquierdistas por lo que injustamente se calificó de falta de compromiso con Brasil y de hipotética –y también falsa- superficialidad. A pesar de todo, por aquellos años se iniciaron los reconocimientos nacionales y extranjeros, y aparecieron los premios y los títulos: homenajes, congresos, documentales sobre su vida y su trayectoria profesional, el nombramiento como académico, traducciones, adaptaciones cinematográficas, estudios de su obra, etc.

En el Simposio amadiano, que se celebró en el CEB en octubre de 2012, se admitieron por primera vez comunicaciones, y también por primera vez se aceptaron artículos en español y en portugués para la publicación. Como siempre, nos regimos por el criterio de la calidad porque el idioma nunca fue un obstáculo insalvable a la hora de entendernos. Entre los comunicantes intervinieron estudiosos brasileños que enfocaron el análisis del autor desde perspectivas novedosas, mientras algunos investigadores españoles se decantaron por el comparatismo, como ya es habitual. El plantel, de nuevo, mantuvo un nivel de excelencia. Participaron los académicos José Sarney, Ana María Machado, João Ubaldo Ribeiro y Antonio Maura; los brasileñistas Basilio Losada, Carlos Paulo Martínez Pereiro, Xesús Alonso Montero, Antonio R. Esteves, Alva Martínez, Marcio Henrique Muraca, Paulo Ricardo Kralik, Ricardo Araújo, Sedi Hirano, Pâmela E. de Melo y Carmen Villarino; y los críticos y comparatistas José A. Pérez Bowie, M^a Isabel López Martínez, Javier Sánchez Zapatero, Daniel Arrieta y yo misma. Y entre todos analizamos la figura del autor, el conjunto de su obra, su presencia en España, su relación con otros autores como Pablo Neruda o Juan Marsé, el marxismo en su producción, las adaptaciones cinematográficas de

sus novelas, las relaciones entre derecho y literatura desde la perspectiva del autor, los lugares reales e imaginados en la literatura amadiana, así como el mercado editorial brasileño y su imagen en el exterior.

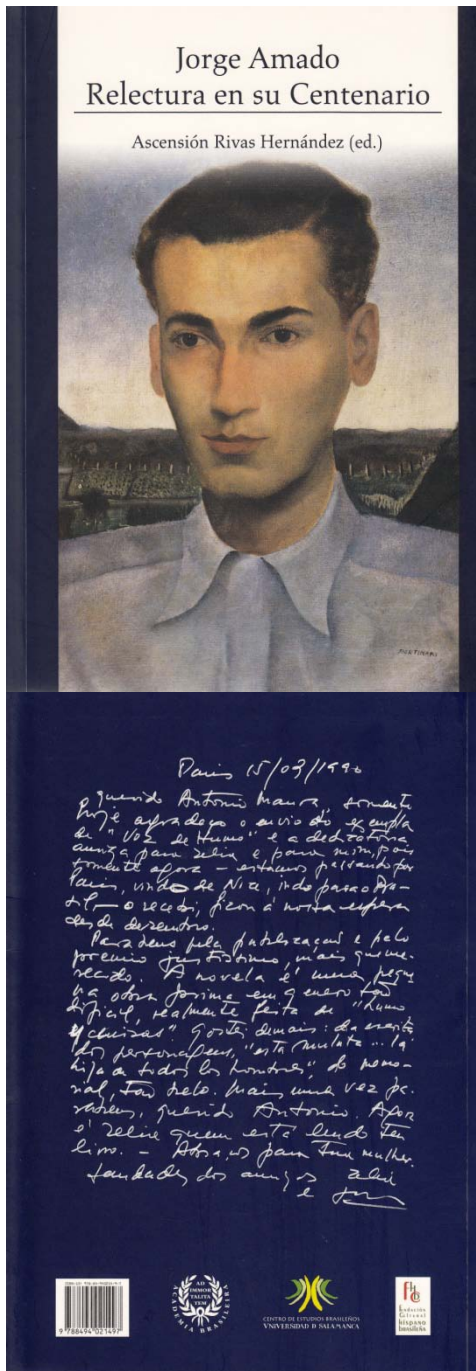


Imagen 5: Portada y contraportada del libro *Jorge Amado. Relectura en su centenario* (2013).

En el año 2013 se hizo cargo de la dirección del Centro de Estudios Brasileños un nuevo equipo formado por Ignacio Berdugo y Manuel Portillo que ha demostrado su compromiso con los temas literarios, a pesar de que son muchas las vertientes que deben tomarse en consideración en un Centro con intereses tan amplios.

La autora que estudiamos en nuestro encuentro anual fue Lygia Fagundes Telles (São Paulo, 1923), que celebró por entonces con lucidez su 90 cumpleaños. Se trata de una escritora singular en el ámbito de la literatura brasileña porque mezcló lo fantástico con lo realista, se aventuró en el uso de formas narrativas no convencionales, trató temas escabrosos en sus libros con naturalidad y mantuvo una atención constante hacia las causas femeninas. Su obra se enmarca dentro de la corriente existencialista que recorrió las letras europeas a mediados del siglo XX y que también tuvo importante repercusión en Brasil, según se refleja en la obra de autores como Clarice Lispector, Brenno Acioly, Murilo Rubião, José J. Veiga u Osman Lins entre otros. Aunque lo más significativo en sus creaciones es la presencia de problemas o situaciones que se resuelven desde lo fantástico. Es decir, con frecuencia se mezclan en sus tramas circunstancias fabulosas que no se entienden desde el realismo y que sitúan la narración en un entorno de ambigüedad -cada vez más patente a medida que su producción avanza en el tiempo- y que acaban convirtiéndose en características de su narrativa.

En las Jornadas que celebramos sobre esta autora abordamos algunos temas significativos de su literatura: su complejidad, a pesar de la aparente simplicidad de sus creaciones; la relación entre lo memorialístico y lo ficcional, lo fantástico, lo realista, lo metafórico y lo verosímil en su producción; la idea de que su obra es un “work in progress”, dado su perfeccionismo; lo femenino y sus implicaciones; su sensibilidad a la hora de observar tanto la realidad social como la del ser humano individual; la operatividad del psicoanálisis como método de estudio de sus novelas; las adaptaciones al cine; las crónicas de viajes, etc.

Fue emocionante la intervención de la académica Rosiska Darcy, que defendió la radical importancia de la mujer en la obra de Fagundes Telles y su profunda militancia en una época en la que el eterno femenino estaba ya dinamitado. Como señaló Darcy en su ponencia, Lygia abrió el camino a una nueva imagen de la mujer en la sociedad brasileña, reflejando en sus personajes diversas facetas de la realidad y dando respuesta a diferentes ángulos de su sexualidad y de la forma que tienen las mujeres de estar en el mundo. Aunque quizá lo más conmovedor para algunos de nosotros fue su explicación, absolutamente apasionada y convincente, sobre las misteriosas figuras de Ananta y el hombre-caballo en la novela *As Horas Nuas*, a su juicio una de las obras más importantes de la literatura de su país. Como señaló Darcy, Ananta –y con ella toda la novela– tiene un profundo valor metafórico. Es un personaje que no habla, solo escucha –es psicoterapeuta–, y lo que escucha es el fin de una época representada en la figura de Rosa Ambrosio. Por otra parte, la extraña figura que se transforma en caballo encarna al Centauro, representado por Fidiás en los frisos del Partenón de la Acrópolis. Como un Centauro, el hombre-caballo rapta a Ananta, motivo por el que los dos desaparecen misteriosamente de la historia para mantener una relación amorosa. Mientras eso sucede, Rahul, el gato dotado de pensamiento y palabra, atraviesa todos los tiempos y todos los espacios guardando testimonio de lo que sucede.

Las ponencias y una selección de comunicaciones presentadas en las Jornadas sobre la autora paulistana conforman un libro que será editado conjuntamente por Editora Mackenzie y Ediciones Universidad de Salamanca, que se presentará en las próximas Jornadas de octubre.



Imagen 6: Cartel de las Jornadas sobre Lygia Fagundes Telles (2013).

Fieles a nuestra cita de principio de otoño, este mismo año celebraremos un nuevo encuentro sobre literatura brasileña. En este caso, vamos a estudiar a Manuel Bandeira (Recife, 1886 - Río de Janeiro, 1968), una de las voces más personales de las letras de su país. Bandeira no es un poeta al modo cabralino, de los que trazan la escritura desde la geometría. La suya es una poesía lírica que brota de la propia experiencia, aparentemente sencilla en su forma de ser comunicada y por lo tanto directa y asequible al lector. Él no entiende la escritura como un acabado artefacto formal, sino como una necesidad que brota del interior del yo y que ha de ser expresada al margen de hermetismos insustanciales. Esta aparente permeabilidad de su obra fue probablemente la que le hizo hablar de sí mismo como de un poeta menor, según revela en *Itinerário de Pasárgada* (1996: 40), obra en prosa indispensable para conocer su trayectoria literaria (Castañón Guimarães, 1997: 10-11) y parte de la historia cultural de su país. Pero nada más alejado de la realidad. Con aires renovados procedentes de la vieja Europa, Bandeira escribía desde el conocimiento del simbolismo francés, del romanticismo alemán y de la tradición portuguesa, aunque lo fundamental de su obra es que consiguió adaptar su erudición clásica a un intimismo que nace de lo más íntimo de su ser. De ahí que también sea ajeno a los imperativos de modas o clichés literarios, aunque se le adscribió al Romanticismo y al Modernismo brasileño. Otra característica importante de Bandeira es su amplísima cultura, ya que conocía la música, la literatura –fundamentalmente la hispanoamericana pero también la de otros países–, fue crítico de arte y traductor de autores de diversas lenguas.

En estas Jornadas contaremos con la presencia de investigadores como Antonio Maura, Carlos Paulo Martínez Pereiro, M^a Isabel López Martínez, Pablo Zambrano, Juan Antonio González Iglesias, Antonio Esteves y yo misma. Sobre la figura de Bandeira nos asesorará el académico Marcos Vinícios Vilaça.



Imagen 7: Cartel de las Jornadas sobre Manuel Bandeira (2014).

De esta revisión sobre la actividad literaria del Centro de Estudios Brasileños se desprende la importancia de la Academia Brasileira de Letras en este proyecto. Asistí al nacimiento de la idea y puedo constatar el entusiasmo que imprimieron en ella sus miembros. Dado su interés por divulgar su literatura, apoyaron desde el principio el propósito de analizarla desde una perspectiva diferente, la que proporcionan una cultura y unas señas de identidad ajenas, en este caso las españolas y por extensión las europeas. Sin su apoyo no se habrían podido llevar a cabo estos trabajos año tras año; tampoco habrían gozado de tan buena salud. Nos han acogido en su sede de Río de Janeiro y algunos de ellos también nos han visitado. Después de Nélida Piñon hemos contado con la presencia en el CEB de Ana Maria Machado, Domicio Proença Filho, Antonio Carlos Secchin, João Ubaldo Ribeiro, Nelson Pereira Dos Santos, Carlos Néjar, Rosiska Darcy, Evanildo Bechara, Marcos Vinícios Vilaça, José Sarney y José Murilo de Carvalho. Aunque lo más significativo, con todo, es la disposición de la ABL hacia esta iniciativa que se manifiesta en su aval desde el inicio. Este interés se puso de relieve cuando la institución carioca decidió traducir al portugués dos de los monográficos que se habían publicado en español, los dedicados a Machado de Assis (*Machado de Assis. Um Autor em Perspectiva*) y a João Cabral de Melo Neto (*João Cabral de Melo Neto. Um Autor em Perspectiva*), en un nuevo proyecto que atañe a la traducción a su lengua de todas las obras de la serie. Además, desde 2011 la ABL organiza una Jornada en la que se analiza a un autor español. Entonces fue Miguel Delibes, en 2012 Miguel de Unamuno, en 2013 José Ortega y Gasset y en septiembre de 2014 se estudiará al poeta Pedro Salinas.

A lo largo de estos años de lecturas y de investigación he ido adquiriendo conocimientos sobre literatura de Brasil y he podido ampliar el espectro de actividades: publicación de artículos en revistas de diferentes países y de reseñas sobre libros brasileños, conferencias en España y en Brasil, recepción de doctorandos de CAPES, etc. Lo más satisfactorio, de cualquier modo, es haber conocido a tantas personas interesantes, haber viajado al país, haber visto crecer un proyecto tan atractivo y tan gratificante, y haber contribuido, con el apoyo desinteresado de muchos colegas, a difundir en España una literatura tan rica y tan poco conocida entre nosotros.

Bibliografía

ALONSO MONEDERO, Begoña, 2010, “Machado de Assis y Unamuno: una lectura comparada en el marco de la sátira científica”, en Ascensión Rivas Hernández (coord.), *Un clásico fuera de casa. Nuevas miradas sobre Machado de Assis*, Recife, Editora Massangana, pp. 95-110.

BANDEIRA, Manuel, 1996, *Itinerário de Pasárgada*, en Manuel Bandeira, *Poesia Completa e Prosa organizada pelo autor*, Rio de Janeiro, Editora Nova Aguilar, 33-111.

BARCO, Pablo del, 2013, “Juan Valera, una visión cautiva de Brasil”, en *Revista de Cultura Brasileña. El arte del encuentro: españoles en Brasil, brasileños en España*, nº 8, Nueva Serie, diciembre, 48-95.

GUIMARÃES, Julio Castañón, 1989, “O tradutor Manuel Bandeira”, en Maximiliano de Carvalho e Silva (org.), *Homenagem a Manuel Bandeira: 1986-1988*, Rio de Janeiro, Sociedade Sousa da Silveira, 365-367.

DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, José, 2002. *Teoría de la Literatura*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

GOETHE, J. W., 1957-1958, *Obras Completas*, Madrid, Aguilar (3 volúmenes).

GUILLÉN, Claudio, 2005, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Barcelona, Tusquets.

JULIETA, María, 1989, “Manuel Bandeira en Pasárgada”, en Maximiliano de Carvalho e Silva (org.), *Homenagem a Manuel Bandeira: 1986-1988*, Rio de Janeiro, Sociedade Sousa da Silveira, 443-452.

MAURA, Antonio, “Informe acerca de la difusión de la cultura brasileña. Aproximación a una historia del brasileñismo español”, 2010, disponible en http://fchb.es/doc/saladeprensa/doc_40.pdf [consultado el 7 de mayo de 2014].

MAURA, Antonio (coord.), 2013, *El arte del encuentro: españoles en Brasil brasileños en España*, Revista de Cultura Brasileña, nº 8 Nueva Serie.

RIVAS HERNÁNDEZ, Ascensión, 2011, “Dom: uma rescrita de *Dom Casmurro* em perspectiva contemporânea”, en *Machado de Assis em linha*, ano 4, número 7, junho, pp. 63-75, http://machadodeassis.net/revista/numero07/rev_num07_artigo04.pdf

_____, 2011, “Dom: una reescritura de Dom Casmurro en clave contemporánea”, I Congreso Internacional de Historia, Literatura y Arte en el Cine en Español y Portugués. *Textos y resúmenes de comunicaciones*.

RIVAS HERNÁNDEZ, Ascensión (ed.), 2012a, *João Cabral de Melo Neto. Poeta en la encrucijada*, Salamanca, Centro de Estudios Brasileños y Academia Brasileira de Letras.

_____, 2012b, “Jorge Amado en femenino”, en *Cronopio*, nº 33, agosto, accesible en <http://www.revistacronopio.com/?p=8592>

_____, 2012c, “Dom: La relectura cinematográfica de un clásico”, en *Literatura: teoría, historia, crítica*, vol. 14, nº 2, julio-diciembre, pp. 193-205.

_____, 2013a, *Jorge Amado. Relectura en su centenario*, Salamanca, Centro de Estudios Brasileños y Academia Brasileira de Letras.

_____, 2013b, *Machado de Assis. Um Autor em Perspectiva*, Academia Brasileira de Letras - Global Editora, São Paulo.

_____, 2013c, *João Cabral de Melo Neto. Um Autor em Perspectiva*, Academia Brasileira de Letras - Global Editora, São Paulo.

_____, 2013d, “Prólogo”, A. Rivas Hernández (ed.), *Machado de Assis. Um autor em perspectiva*, São Paulo, Academia Brasileira de Letras- Global Editora, 2013, 11-15.

_____, 2013e, “Metaficção, fantasia e realidade nos contos de Machado de Assis”, A. Rivas Hernández (ed.), *Machado de Assis. Um autor em perspectiva*, São Paulo, Academia Brasileira de Letras- Global Editora, 2013, 99-121.

_____, 2013f, “Prólogo”, A. Rivas Hernández (ed.), *João Cabral de Melo Neto. Um autor em perspectiva*, São Paulo, Academia Brasileira de Letras- Global Editora, 2013, 11-17.

_____, 2013g, “João Cabral de Melo Neto: Um esboço de poética a partir da prosa”, A. Rivas Hernández (ed.), *João Cabral de Melo Neto. Um autor em perspectiva*, São Paulo, Academia Brasileira de Letras- Global Editora, 2013, 121-143.

_____, 2013h, “No rastro de Capitu: *Carta ao Seixas*, de Antonio Carlos Secchin”, M.L. Guimarães de Faria, G. de Oliveira Neto (orgs.), *Secchin, uma vida em Letras*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2013, 34-43.

RIVAS HERNÁNDEZ, Ascensión (coord.), 2010b, *El oficio de escribir: entre Machado de Assis y Nélide Piñon*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

_____, 2010c, *Un clásico fuera de casa. Nuevas miradas sobre Machado de Assis*, Recife, Editora Massangana.

RIVAS HERNÁNDEZ, Ascensión y COUTO PEREIRA, Helena Bonito, 2014, *Lygia Fagundes Telles*, Editora Mackenzie y Ediciones Universidad de Salamanca (en prensa).

VEGA, M^a José y CARBONELL, Neus, 1998, *La Literatura Comparada: Principios y Métodos*, Madrid, Gredos.

VILLANUEVA, Darío, 1991, *El polen de ideas*, Barcelona, PPU.

WELLEK, René y WARREN, Austin, 1953, *Teoría Literaria*, Madrid, Gredos.

Recibido: 22 de julio de 2014

Aceptado: 25 de septiembre de 2014

Algumas notas sobre a presença da Literatura Brasileira na Espanha

João Almino (*)

Escritor e Cônsul-Geral do Brasil em Madri

Resumo

Apesar do número já expressivo de traduções, a literatura brasileira tem modesta penetração na Espanha. Este artigo discute algumas das possíveis razões.

Palavras-chave

Literatura brasileira, Traduções, Espanha.

Abstract

Despite the expressive number of translations, Brazilian literature has still a limited reception in Spain. This article discusses some of the reasons.

Keywords

Brazilian literature, Translation, Spain.

(*) João Almino é escritor e diplomata, autor dos romances *As cinco estações do amor* (em espanhol pelas ediciones Corregidor, Buenos Aires) e *Cidade Livre*, entre outros.

É amplo o panorama das traduções de obras literárias brasileiras na Espanha. Começa no século 18, com Basílio da Gama e Santa Rita Durão, passa no século 19 por Gonçalves Dias, chega às décadas de 20 e 30 do século passado com Olavo Bilac e Ronald de Carvalho e nos anos 50 e 60 com João Cabral de Melo Neto, Murilo Mendes (dois poetas que têm uma obra muito vinculada à Espanha), Drummond, Manuel Bandeira e Vinicius de Moraes. Destaca-se na difusão da literatura brasileira na Espanha o trabalho da *Revista de Cultura Brasileira*, idealizada por João Cabral em 1962 e que teve como primeiro diretor o poeta espanhol Ángel Crespo, com Pilar Gómez Bedate como secretária de redação. A revista contou com traduções do próprio Ángel Crespo, bem como do poeta e acadêmico Damaso Alonso, entre outros nomes de reconhecido prestígio. Atualmente editada pelo crítico espanhol, tradutor e grande conhecedor da literatura brasileira Antonio Maura, difundiu textos em prosa de Guimarães Rosa, Clarice Lispector, Jorge Amado e Néida Piñon, entre outros autores.

A lista de autores brasileiros publicados na Espanha desde a década de 70 inclui – pelo trabalho de Basílio Losada e de sua filha Elena, de Pablo del Barco, Cristina Peri Rosi, Antonio Maura e outros– os seguintes nomes: Jorge Amado, Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles, Rachel de Queiroz, Autran Dourado, Haroldo de Campos, Marcio Souza, Ferreira Gullar, Osman Lins, Graciliano Ramos, Dalton Trevisan, Raduan Nassar, Lêdo Ivo e, entre escritores de obra mais recente, Ana Miranda, Milton Hatoum, Paulo Lins, Patrícia Melo, Chico Buarque, o poeta Armando Freitas Filho, Sergio Sant’Anna, Antonio Torres e Ana Maria Machado. O interesse despertado na Espanha pela “novela negra” talvez tenha aumentado a difusão da obra de Rubem Fonseca. João Ubaldo Ribeiro é outro dos autores brasileiros de relativo destaque na Espanha. Da poesia dos anos 70 e 80, publicaram-se recentemente antologias de Ana Cristina César e de Paulo Leminski. Em geral apenas com um livro publicado e às vezes por editoras de pouca circulação, também estão presentes no mercado espanhol (nele incluído as edições em catalão) outros autores altamente representativos da literatura contemporânea brasileira: Adriana Lisboa, Rubens Figueiredo, Bernardo Kucinski, Michel Laub, Daniel Galera, Bernardo Carvalho, Cristóvão Tezza, Edgard Telles Ribeiro, Alberto Mussa, Fernando Bonassi e Luiz Ruffato, entre outros.

Alguns escritores brasileiros têm vindo à Residencia de Estudiantes de Madri, através de uma cooperação entre a Embaixada do Brasil e aquela instituição, que inclui o programa anual Escritor Residente: João Gilberto Noll, Ferreira Gullar, Lêdo Ivo e Ana Miranda.

Apesar dessa longa lista de autores brasileiros publicados ou presentes na Espanha (lista, por sinal, apenas indicativa e nada exaustiva), é modesta a penetração da literatura brasileira na Espanha. Ou seja, a difusão da literatura brasileira está longe de seu potencial e é bem menor do que a de outras literaturas, seja de outros países ibero-americanos (o que seria de esperar), seja de países do norte da Europa ou da Europa do Leste. E estamos nos referindo a um dos maiores mercados editoriais do mundo: no Brasil se publicam 60.000 títulos anuais –número equivalente ao que a Espanha publica– e se imprimem 500 milhões de exemplares por ano, ou seja, cinco vezes mais do que na Espanha, o que é mais ou menos proporcional às populações dos dois países. Claro que a quantidade não é o que mais importa (e nesses números estão incluídas as traduções e obras não literárias), mas da maior quantidade também sai qualidade.

Para ilustrar a difusão relativamente pequena da literatura brasileira, bastaria lembrar o que ocorre com alguns dos clássicos da literatura brasileira no mercado espanhol. Apesar do trabalho do poeta Ángel Crespo, de sua viúva Pilar Gómez Bedate e contemporaneamente de brasilianistas como Antonio Maura, grandes clássicos brasileiros como Machado de Assis, Euclides da Cunha, Lima Barreto, Graciliano Ramos e até mesmo Guimarães Rosa, que tem uma magnífica tradução de *O Grande Sertão, Veredas*, feita por Ángel Crespo, não são suficientemente conhecidos na Espanha.

A primeira tradução na Espanha de uma seleção dos contos de Machado de Assis se fez ainda nos anos vinte do século passado. Existe uma edição crítica de *Dom Casmurro*

por Pablo del Barco, e junto com o Professor Perfecto Cuadrado, uma edição de *Obras Escogidas* de Machado na prestigiosa Biblioteca de Literatura Universal (BLU). Ainda recentemente foi publicada na Espanha outra seleção de seus contos. Mas tudo isso ainda é pouco diante do que se pode e deve fazer em relação a um escritor que Carlos Fuentes, num texto intitulado “Machado de la Mancha”, considerava o único seguidor de Cervantes nas Américas no século 19. Ou seja, não se conhece Machado na Espanha à altura do que seria merecido, como um dos grandes autores da literatura universal.

Lima Barreto, autor que inovou a linguagem na primeira e segunda décadas do século vinte, quase não se conhece. João Cabral de Melo Neto viveu na Espanha e tem uma obra profundamente marcada por essa experiência. Apesar de haver na Espanha traduções de sua poesia, chama atenção o fato de que até hoje não existe uma edição reunida em espanhol de sua obra sevilhana.

Do ponto de vista da difusão no exterior e na Espanha em particular, a exceção contemporânea, entre os autores que considero clássicos no Brasil, é Clarice Lispector. Sua obra está praticamente toda traduzida na Espanha e ela é relativamente bem conhecida em alguns círculos. A propósito, faço aqui um parêntese para dizer que às vezes o caminho a ser percorrido por um texto literário da língua portuguesa para a espanhola passa por uma tradução ao francês e sobretudo atualmente ao inglês. Há exceções, claro. Jorge Amado teve, no início da carreira, o benefício da difusão realizada pelo Partido Comunista. No caso de Clarice, as traduções feitas na França, publicadas pelas Editions des Femmes, e a interpretação de sua obra, por exemplo, por Helène Cixous, como sendo feminista (o que ela certamente negaria) favoreceram sua recepção na Espanha.

Entre autores contemporâneos, Nélida Piñon é outra exceção, para o que tem contribuído sua origem galega e sua afinidade com escritores destacados de língua espanhola –Vargas Llosa entre eles–, bem como o trabalho de sua agente Carmen Balcells. E que bom, pois é uma magnífica escritora.

Um dos obstáculos para a difusão da literatura brasileira no estrangeiro é que ela não é suficientemente brasileira, ou seja, a ausência de elementos pitorescos, com algumas exceções, entre as quais a mais importante é a de Jorge Amado. Os brasileiros não fizeram parte do *boom* latino-americano, não apenas porque Emir Rodríguez Monegal, o crítico que primeiro difundiu os autores do *boom* a partir da Universidade de Yale, era um hispanoamericano, mas também e sobretudo porque entre os brasileiros seria difícil encontrar os que poderiam considerar-se autores do realismo mágico então na moda. Como sempre, é possível encontrar exceções para confirmar a regra: Murilo Rubião ou José J. Veiga (este último com um livro traduzido por Basílio Losada). Mas os autores mais importantes que coincidiram com o *boom* no Brasil faziam uma espécie de realismo urbano e cru, muito distante do que propunha García Márquez ou da obra de um Borges.

Há outra explicação para a ausência de um diálogo mais intenso entre o Brasil e a Espanha em matéria literária pelo menos até 1975: a ditadura no Brasil e o regime de Franco na Espanha. De fato o melhor da literatura brasileira nos anos sessenta e setenta trazia a marca da denúncia, era crítica da ditadura militar no Brasil e não poderia facilmente vencer as barreiras da censura franquista na Espanha. Alguns autores desse período foram publicados na Espanha, mas somente depois de 1975. Entre eles, talvez o mais representativo seja Ignacio de Loyola Brandão, o autor de *Zero*, traduzido pela escritora uruguaia Cristina Peri Rossi, um autor que soube se renovar e continua publicando bons livros no Brasil. Mas outros autores importantes desse mesmo período também foram traduzidos: Carlos Heitor Cony, autor de *Pilatos*, que também continua publicando e tem uma forte presença na imprensa; Ivan Ângelo, com *A Festa*; Antonio Callado, autor de *Quarup* (este último traduzido por Basílio Losada). Vários deles tiveram edições de suas obras publicadas e difundidas nos Estados Unidos e na Alemanha mais amplamente do que na Espanha.

Se é certo que muito da nova literatura brasileira –digamos, o que se publicou a partir da segunda metade da década de oitenta do século passado– é desconhecida na Espanha, poderíamos nos perguntar quais as razões desse desconhecimento.

Talvez uma delas seja a língua portuguesa, assimilada ao pequeno país vizinho, e isso apesar do fato de que alguns escritores portugueses sejam conhecidos e reconhecidos na Espanha (principalmente Fernando Pessoa, Saramago, Lobo Antunes e mais recentemente Nuno Júdice, um dos ganhadores do Prêmio Reina Sofía de Literatura).

A Espanha, acertadamente, privilegiou sempre o mundo hispano-americano em matéria literária. Os autores ibero-americanos de língua espanhola circulam pela Espanha quase como se estivessem em seus países. Peruanos, argentinos, colombianos e mexicanos estão presentes na imprensa espanhola, por exemplo, no suplemento *Babelia*, de *El País*. O mesmo não ocorre com os brasileiros. E é normal que assim seja, por razões históricas e lingüísticas.

Existem pouquíssimos cursos de literatura brasileira nas universidades espanholas (em Santiago de Compostela e em Barcelona, por exemplo, mas não em Madri).

O isolamento da língua portuguesa talvez seja fenômeno mais amplo. Susan Sontag falava desse isolamento num artigo para a revista *New Yorker* de 1992 a propósito do relativo desconhecimento da obra de Machado de Assis, quando comparada ao de outros grandes autores universais do século 19.

O problema não existe, portanto, somente em relação à Espanha. Quando García Márquez recebeu o Nobel, o escritor colombiano Álvaro Mutis, convidado por García Márquez para acompanhá-lo a Estocolmo, numa reunião com a Comissão do Nobel, foi perguntado sobre que outro autor latino-americano mereceria o Prêmio. Álvaro sugeriu o nome de um dos três maiores poetas brasileiros do século, Carlos Drummond de Andrade. Para sua surpresa, somente ele e García Márquez sabiam quem era Drummond. Será que a situação da literatura espanhola é muito melhor no Brasil, além do conhecimento que se tem dos grandes clássicos, como Cervantes e Unamuno, e de alguns famosos escritores espanhóis contemporâneos, como Javier Marías?

Enfim, cabe ao Brasil vencer a barreira da língua com uma política cultural mais agressiva em relação às traduções, o que já começou a fazer através da *Fundação Biblioteca Nacional*. Oxalá renda bons frutos na Espanha.

O acesso do leitor, hoje, à literatura brasileira nas bibliotecas e livrarias da Galiza

Luciana Guedes

Universidad de Santiago de Compostela

Resumo

Como o consumidor final, o leitor, tem acesso aos livros? Este trabalho busca elucidar a disponibilidade para compra e empréstimo de títulos de autores brasileiros atualmente em circulação na Espanha, especialmente na Galiza, através da investigação nos catálogos de bibliotecas e livrarias.

Palabras clave

Mercado editorial, Exportação, Literatura brasileira, Biblioteca, Livraria.

Abstract

How the final consumer, the reader, have access to books? This paper seeks to elucidate the availability for purchase or loan Brazilian authors titles currently in circulation in Spain, particularly in Galicia, through research in the catalogs of libraries and bookstores.

Keywords

Publishing market, Export, Brazilian literature, Library, Bookstore.

De acordo com os registros do *Diccionario histórico de la traducción en España* (2009) a primeira tradução de textos de um autor brasileiro na Espanha foi feita em 1919 para a editora A.G. Izquierdo, publicando *Narraciones escogidas* de Machado de Assis. Já em 1965 a *Revista de Cultura Brasileña* (editada pela Embaixada do Brasil em Madri entre 1962 e 1981) publicou em suas páginas *Dibujando un niño* de Clarice Lispector (tradução de Pilar Gómez Bedate) e *La tercera margen del río* de João Guimarães Rosa (tradução de Rodolfo Alonso). Dois anos antes já havia publicado *El caballo que bebía cerveza* também de Guimarães, com tradução de Ángel Crespo. Numa versão do mesmo tradutor, foram publicados em 1962 poemas selecionados de João Cabral de Melo Neto.

A *Base de datos de libros editados en España* (organizada pelo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) registra que em 1961 as Ediciones Caralt publicaram *Los viejos marineros* de Jorge Amado. Segundo estes registros, Machado de Assis seria o primeiro autor brasileiro a ter uma obra publicada na Espanha e Jorge Amado o segundo. E o mesmo ocorre no panorama mundial, o livro *Autores brasileiros traducidos para o espanhol*⁸¹ lista uma edição argentina de *Esau e Jacó* de Machado de Assis já em 1905 (*Esau y Jacob. Tomo I e II*. Buenos Aires: La Nación) e outra em 1941 de *Mar Morto* de Jorge Amado (*Mar Muerto*. Buenos Aires: Claridad). E os fundos da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos contêm edições anteriores em língua castelhana de obras de Jorge Amado⁸². Argentina foi, então, a porta de entrada para a literatura brasileira no mercado em espanhol, que abrange principalmente Espanha e os 20 países latino-americanos de língua castelhana⁸³.

Já o *Index Translationum* organizado pela Unesco recolhe a primeira tradução de uma obra de Machado de Assis em 1955 e de uma de Jorge Amado em 1977 (Guedes, 2012b). Como podemos observar pelos registros das fontes consultadas, os dados não são exatos e devem ser tomados com cautela. De qualquer forma, podemos afirmar que Machado de Assis e Jorge Amado foram os dois primeiros autores brasileiros a fazer parte do mercado mundial das traduções literárias.

Esse breve e superficial panorama histórico serve apenas para lembrar os inícios da relação do mercado editorial espanhol com os autores brasileiros através da tradução. E na atualidade? Pensemos num estudo de caso concreto dentro do Estado Espanhol –uma comunidade autônoma diferente da capital do Estado e com duas línguas oficiais, o castelhano e o galego, entendido também como variante da comum língua portuguesa. No cenário lingüístico do Estado espanhol, são línguas vernáculas, além do castelhano, as seis línguas cooficiais (catalão, valenciano, balear, galego, euskera e aranês) faladas em suas respectivas comunidades autônomas.

Portanto, grande parte dos leitores da Galiza é bilíngüe em castelhano e galego, sendo competente, então, para ler textos em português do Brasil. Galiza é, assim, um mercado especialmente amigável para livros brasileiros em versão original. A pergunta é: Onde e como o leitor que mora na Galiza pode encontrar à sua disposição livros de autores brasileiros?

Em 2010 o mercado editorial brasileiro vendeu à Espanha –no seu conjunto– quase 1,15 milhões de dólares em livros físicos e entre 2000 e 2010 foram editadas nesse país um

⁸¹ Trabalho que apresenta uma lista de 570 edições em países hispanófonos, cujas fontes foram o livro *Brazilian Authors Translated Abroad* e diversos acervos de bibliotecas do Governo brasileiro, entre outras.

⁸² *Cacao: novela: la vida de los trabajadores en las fazendas del Brasil*. Buenos Aires: Editorial Claridad, 1936; *Jubiabá*. Buenos Aires: Ediciones Iman, 1937.

⁸³ Ruediger Wischenbart afirma que o mercado editorial argentino “fica quase insignificante quando comparado, por exemplo, com a indústria do livro da Espanha. “Planeta, Santillana e Mondadori, juntas, equivalem à metade do mercado latino-americano”, disse o coordenador da pesquisa. (Rodrigues: 2011a)

total de 637 publicações⁸⁴ correspondentes a 171 diferentes autores brasileiros (Guedes, 2012a). E, segundo as estatísticas da AliceWeb, a Espanha foi em 2011 o terceiro importador europeu de produtos brasileiros do capítulo 49 da Nomenclatura Comum do Mercosul (inclui fundamentalmente Livros, jornais, gravuras e outros produtos das indústrias gráficas), importando aproximadamente 735 mil dólares. O valor é bastante inferior ao do primeiro importador, Reino Unido, que comprou pouco mais de oito milhões de dólares em mercadorias, seguido por Portugal, que pagou quase cinco milhões de dólares por produtos literários brasileiros⁸⁵. No cenário mundial, esses mercados são precedidos apenas pela Argentina, que comprou do Brasil pouco mais de 17,5 milhões de dólares em produtos do setor editorial.

Tratando agora do resultado das vendas de direitos autorais, em 2011 foram editados na Espanha 13 títulos de dez autores brasileiros diferentes, totalizando 16 publicações, das quais sete foram de obras de Paulo Coelho, seguindo o padrão das edições da década de 2000 (Guedes, 2012a).

A pergunta que surge à consequência é: como o consumidor final, o leitor, tem acesso a esses livros? O objetivo deste texto é elucidar a disponibilidade para compra ou empréstimo de títulos de autores brasileiros atualmente em circulação na Espanha, em especial na Galiza. Para tal fim a pesquisa centrou-se nos catálogos da Rede de Bibliotecas de Galicia, da Biblioteca Caja Madrid, da biblioteca da Diputación de A Coruña e da Biblioteca Nacional de España, todas bibliotecas cujos acervos estão à disposição do público em geral. Além disso, investiguei também os catálogos das bibliotecas das três universidades públicas da Galiza⁸⁶. E, para averiguar a possibilidade de compra, verifiquei os títulos à venda em quatro grandes redes de livrarias físicas espanholas presentes no território galego, sendo FNAC, Casa del Libro, El Corte Inglés e Couceiro Librerías.

Dessa forma, podemos constatar a possibilidade de acesso do leitor aos livros de Paulo Coelho, Ana Maria Machado, Clarice Lispector, Jorge Amado e Machado de Assis (respectivamente os cinco autores brasileiros mais publicados na Espanha entre 2000 e 2010) e também aos títulos de autores brasileiros editados em território espanhol em 2009 (ano com o maior volume de edições de autores brasileiros na primeira década do século XXI).

Pierre Bourdieu (2009, p. 162) afirma que “os manuscritos que um editor recebe constituem o produto de uma espécie de pré-seleção operada pelos próprios autores”, portanto, se o manuscrito é já um produto, quanto mais um arquivo, impresso ou digital, a ser publicado. De acordo com essa perspectiva, podemos considerar a venda de direitos autorais de textos literários no mercado internacional como um processo de exportação de produtos. O mesmo princípio justifica também, por exemplo, a pré-venda de livros ainda no prelo. Com os dados disponíveis até agora para esta pesquisa⁸⁷, não podemos afirmar que a importação de produtos literários brasileiros tenha causado interferência no sistema literário da Galiza⁸⁸ –que seria caracterizada pela importação dos modelos e das normas de repertório e, finalmente, pela utilização no desenvolvimento de produtos similares– mas, sim, pude identificar em que medida alguns dos materiais de repertório veiculados através dos textos literários brasileiros estão disponíveis para o consumidor nesta comunidade (Even-Zohar, 2010b).

Há mais de dois mil exemplares de títulos de aproximadamente 100 autores brasileiros disponíveis para empréstimo ou consulta nas bibliotecas pesquisadas e quase

⁸⁴ Com “publicações” entendemos todos os livros impressos, incluindo segundas edições e reimpressões. Os vocábulos “títulos” e “obras”, referem-se, salvo outra orientação, a uma única edição de uma obra, e não a suas reimpressões ou reedições.

⁸⁵ Cabe destacar que as mercadorias importadas por esses dois países frequentemente circulam também em outros mercados europeus, incluindo o espanhol.

⁸⁶ Univ. de Santiago de Compostela (USC), Univ. da Corunha (UdC) e Univ. de Vigo.

⁸⁷ Este texto é resultante da investigação realizada para um projeto mais amplo que visa estudar os mercados exteriores (Even-Zohar, 1990, 2005) da literatura brasileira desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Villarino na Universidade de Santiago de Compostela, Galiza.

⁸⁸ Cfr. Rodríguez, 2012

Número de exemplares disponíveis

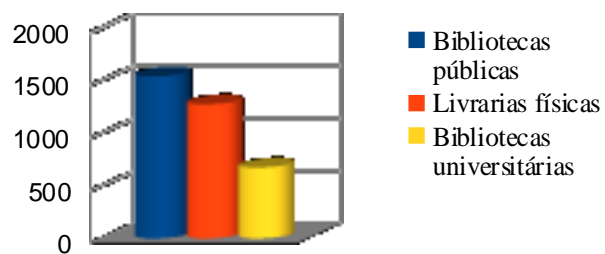


Gráfico 1: Elaboração da autora.

Número de autores cujas obras estão disponíveis

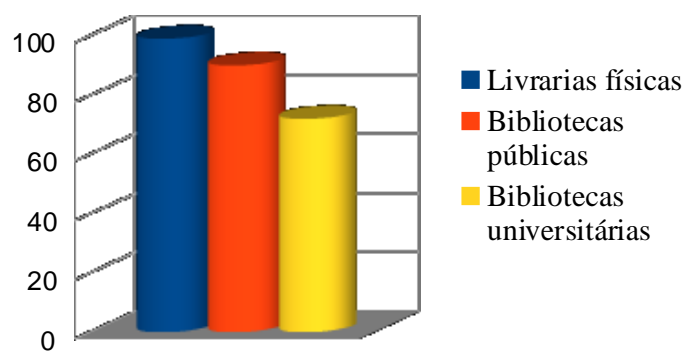


Gráfico 2: Elaboração da autora.

Número de exemplares disponíveis

no conjunto de bibliotecas

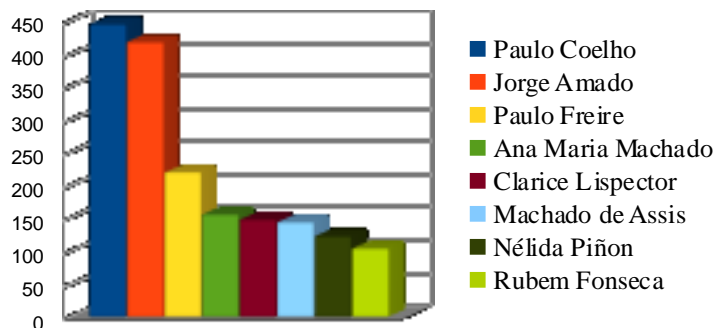


Gráfico 3: Aparecem refletidos no gráfico apenas os autores com mais de 100 exemplares disponíveis. O total de exemplares inclui todas as obras disponíveis de cada autor. Elaboração da autora.

Número de exemplares disponíveis nas livrarias

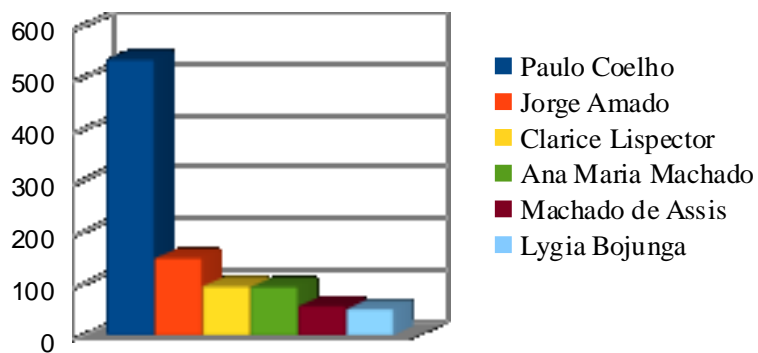


Gráfico 4: Aparecem refletidos no gráfico apenas os autores com mais de 50 exemplares disponíveis. FNAC, Casa del Libro, El Corte Inglés e Couceiro Librerías em conjunto. O total de exemplares inclui todas as obras disponíveis de cada autor. Elaboração da autora.



Gráfico 6: Recolhe os idiomas de publicação das obras disponíveis na USC, UDC e Universidade de Vigo em conjunto. Aparecem refletidos no gráfico apenas os idiomas com mais de 20 obras disponíveis. Elaboração da autora.

traduzidos à língua comum a todas as comunidades autônomas do Estado espanhol, o castelhano; proporcionando, assim, o acesso também ao leitor, falante de castelhano, que mora na Galiza mas não é falante de língua galega ou portuguesa e, portanto, não tem competência lingüística para ler um texto em português do Brasil. Benedict Anderson (2007, pp. 65, 67) indica que esta foi a razão para a produção das primeiras traduções de textos literários, proporcionar mais facilmente o acesso do leitor e, assim, ampliar o público alvo e os lucros comerciais uma vez que “una escasez de dinero que afectaba a toda Europa hacía que los editores pensarán más y más en la venta de ediciones baratas en lenguas vernáculas”.

Já com relação à tradução de obras de autores brasileiros, a agente literária brasileira Lúcia Riff, em uma entrevista à revista especializada *Publishing Perspectives*, afirma que a maior dificuldade para promover autores brasileiros no exterior é que o português é uma língua pouco estudada, além do alto custo da tradução literária⁹⁰. Porém, também é importante considerar que a atual estabilidade financeira do Brasil e o seu destaque como país em crescimento acelerado no necessário mundial são elementos decisivos que contribuem positivamente na promoção da literatura brasileira no mercado internacional. E, por isso, iniciativas como o Programa de apoio à Tradução da Fundação Biblioteca Nacional (Program for Supporting The Translation and Publishing of Brazilian Authors Abroad) e a divulgação do Brasil no exterior são essenciais para o êxito no processo de exportação⁹¹ (Villarino Pardo, 2010, 2012a, 2012b).

Produzir um livro, especialmente quando se trata de uma tradução, gera altos custos acumulados ao longo da cadeia de produção, por isso, o mercado tende a apostar por investimentos seguros, produtos com ciclo de produção curto que gerem num breve prazo um também alto retorno financeiro. E, nesse aspecto, por muitos anos, o mercado editorial espanhol, seguindo a tendência mundial, tem sido dominado pela tradução e publicação de autores de língua inglesa. Já os textos originários de línguas pouco divulgadas no mercado internacional, normalmente, são produtos de ciclo de produção longo e dependem da formação de novos consumidores através da consolidação do produto como bem simbólico para, então, vir a ser um êxito de vendas (Bourdieu, 1995, p. 163). Por essa razão, nem sempre são bem vistos pelos agentes internacionais.

Os autores brasileiros ainda são frequentemente enquadrados no mercado internacional na categoria de produtores de “literatura exótica”, o que também dificulta a difusão de produtos literários brasileiros no exterior. Felipe Lindoso (2012), porém, questiona a afirmação de que a literatura brasileira é encarada no exterior como exótica.

Independentemente desta questão controversa, os fatos demonstram que, apesar dos programas de fomento atuais do Governo (especialmente preocupados com a homenagem ao Brasil na Feira de Frankfurt em 2013), tanto a administração pública como os agentes do mercado editorial deram pouca atenção à internacionalização da literatura brasileira até há bem pouco tempo. Por exemplo, embora em 2012 tenha sido ampliado, incluindo também a edição de *ebooks*, o programa de apoio à tradução e à publicação de autores brasileiros no exterior da Fundação Biblioteca Nacional proporciona às editoras estrangeiras que queiram publicar autores brasileiros uma bolsa de até US\$ 8 mil, uma quantia que, considerando os custos de produção e divulgação, é muito baixa (Guedes, 2012a).

Apesar de suas limitações, o apoio da Biblioteca Nacional vem possibilitando, especialmente a editoras estrangeiras de pequeno porte, a tradução e publicação de autores

⁹⁰ “Brazil is eager to promote its authors overseas. What are the obstacles to exporting Brazilian literature? The biggest of all difficulties is that Portuguese is a little known and studied language. Next is the high cost of translation. Often small, literary publishers are most interested in translation. Now that we have the “Program for Supporting The Translation and Publishing of Brazilian Authors Abroad,” so the situation should be much better from now on. Third, you can only sell if you work really hard. If we don’t offer our best work, prepare good materials, and have the right contacts...nothing is going to happen” (Rodrigues, 2011b).

⁹¹ Publicidade da Brazilian Publishers (Apex Brasil; CBL) na *Publishing Perspectives*: “Connecting the Brazilian publishing industry to the strategic markets. Since 2008, assisting to Brazilian publishing industry to export”.

brasileiros. Como no caso da Editorial Alento, sediada em Madri e fundada em 2011 por dois galegos, que teve seu projeto de tradução da obra *Ascensão e queda de Stefan Zweig* de Cláudio de Araújo Lima selecionado pela Fundação Biblioteca Nacional no início de 2012. Uma editora nova, pequena e dedicada principalmente à publicação de livros em galego que, de outra forma, talvez não pudesse investir nessa tradução para ampliar seu mercado.

A jornalista Eliane Brum (2012) questiona se “o lugar de potência emergente conquistado pelo Brasil vai aumentar o interesse pela nossa literatura ou pelo nosso modo de ser”. A resposta talvez chegue nos próximos anos; no momento podemos observar alguns resultados a partir das homenagens ao Brasil nas feiras literárias de Bogotá em 2012, na Feira de Frankfurt em 2013 e na Feira de Bolonha em 2014. Além de outras presenças internacionais como o fato de o Brasil ter sido tema do festival belga Europalia – International Arts Festival em 2011.

Também o centenário de nascimento de Jorge Amado (Villarino Pardo, 2012a) tem propiciado outras oportunidades de divulgação no exterior. Comemorações como essa contam com apoio de instituições que ocupam posições centrais no campo cultural e literário brasileiros e que contribuem para marcar uma presença mais visível no cenário internacional. É o caso, por exemplo, da Academia Brasileira de Letras, quem promoveu no Salão do Livro de Paris em 2012 a Jornada Jorge Amado; além do convite para representar o Brasil nessa jornada feito pelo Itamaraty e pela Fundação Biblioteca Nacional a seis escritores –Adriana Lisboa, Adriana Lunardi, Arthur Dapieve, João Carrascoza, Maria Valéria Rezende e Tatiana Salem Levy– cujo objetivo era “provar ao leitor que há uma literatura universalista no país”. E “ao longo de 2012, a ABL também promoverá uma programação em conjunto com universidades e institutos culturais em Inglaterra, Espanha e Portugal, além do Brasil, com o objetivo de fazer uma releitura e reconstrução crítica da obra de Amado” (*O Globo*, 2012).

“Pesquisadores estrangeiros ouvidos pela *Folha [de São Paulo]* dizem que Amado continua o símbolo da literatura brasileira no exterior, mas ficou restrito aos círculos acadêmicos e pouco cativa novos leitores e escritores. Uma pesquisa do programa Conexões Itaú Cultural sobre a presença da literatura brasileira no exterior, realizada com 231 pesquisadores, aponta que Amado é hoje o quarto autor brasileiro mais estudado no mundo. Os três primeiros são, respectivamente, Machado de Assis, Clarice Lispector e Guimarães Rosa” (Almeida, 2012). A quantidade de títulos do autor presente nas bibliotecas e livrarias da Galiza demonstra a canonização de sua obra nessa comunidade. E a publicação de suas obras na Espanha na primeira década do presente século, várias delas em 2012, indica que ainda é lucrativo comercialmente.

Não é o caso de outras comemorações menos promovidas por instituições com capital simbólico. O exemplo podem ser as comemorações dos 120 anos de Graciliano Ramos, a cuja obra é atribuído grande valor simbólico, aparentemente não surtiram grande efeito no mercado exterior, não serviram de incentivo, por exemplo, à publicação de suas obras na Espanha, pois há apenas 36 exemplares de títulos do autor disponíveis em quatro bibliotecas públicas espanholas e nas bibliotecas universitárias da Galiza, a maioria deles em língua original. Já nas quatro redes de livrarias pesquisadas há escassos seis exemplares à venda⁹².

Em 2009, a Apex Brasil e a Câmara Brasileira de Livros publicaram o relatório *Análise de mercados potenciais. Direitos autorais. 2010/2011*, que identifica os mercados potenciais para a venda de direitos autorais de livros brasileiros no exterior em 2010 e 2011. Esse documento indica os mercados-alvo baseado na análise dos dados quantitativos (estatísticas de exportação de anos anteriores) e qualitativos (opiniões e impressões de agentes do mercado editorial brasileiro sobre o mercado internacional) do mercado editorial brasileiro e

⁹² *Vides seques* editado por Adesiara em 2010, *Angústia* (1991) e *Infância* (2011) editados pela editora portuguesa Caminho e *São Bernardo* publicado por Cotovia em 2011.

sua relação com o mercado internacional. Pesquisas de mercado como essa têm por finalidade descobrir qual é a necessidade que precisa ser suprida no repertório literário do país destino e qual é a demanda por parte de seus consumidores (Even-Zohar, 2010a, p. 73).

Então, podemos perguntar: os textos literários de autores brasileiros importados pela comunidade espanhola (especificamente pela comunidade galega) contêm ou representam que conteúdo que chega a suprir uma necessidade do repertório? Identificar a necessidade e como os autores brasileiros podem supri-la é a tarefa inicial dos agentes do mercado envolvidos no processo de exportação desses bens simbólicos (Bourdieu: 2009). Uma vez identificada, o seguinte passo é buscar os meios para demonstrar como os produtos promovidos podem satisfazê-la.

O lançamento em outubro de 2012, a propósito da Feira Literária Internacional de Frankfurt, da *Revista Machado de Assis - Literatura Brasileira em Tradução*, resultado da parceria da Fundação Biblioteca Nacional com o Itaú Cultural, a Imprensa Oficial de São Paulo e o Ministério das Relações Exteriores, é um exemplo do esforço do mercado editorial brasileiro em demonstrar ao mercado internacional que os produtos editoriais brasileiros podem suprir suas necessidades. O primeiro número dessa revista semestral, contém 22 textos de autores da literatura brasileira traduzidos ao inglês e ao castelhano e está disponível *online*.

Com o fim de ampliar a presença da literatura brasileira no mercado galego, e no mundo, esse deve ser um trabalho contínuo e não apenas um esforço pontual. Dessa forma, num processo gradual, será possível expandir a recepção e a influência da literatura e da Cultura brasileiras na comunidade internacional.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Marco Rodrigo, 2012, “Autor perde espaço entre jovens no exterior”, *Folha de São Paulo*, 10 ago. 2012. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/59796-autor-perde-espaco-entre-jovens-no-externo>> [11 ago. 2012].
- , *Análise de mercados potenciais. Direitos autorais. 2010/2011*, 2009, Rio de Janeiro, Apex Brasil; Câmara Brasileira do Livro.
- ANDERSON, Benedict, 2007, “El origen de la conciencia nacional”. En *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- , *Autores brasileiros traduzidos para o espanhol*, 2001, Rio de Janeiro, Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro.
- BOURDIEU, Pierre, 1995, *Las reglas del arte. génesis y estructura del campo literario*. Madrid, Anagrama.
- , 2009, *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- , *Brazilian Authors Translated Abroad*, 1994, Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do Livro.
- BRUM, Eliane, 2012, “A língua que somos, a língua que podemos ser”, *Revista Época*, 9 jan. 2012. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2012/01/lingua-que-somos-lingua-que-podemos-ser>> [10 jan. 2012].
- EVEN-ZOHAR, Itamar, 2010a, “The Making of culture repertoires and the role of transfer”, En *Papers in culture research*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- , 2010b, “Laws of cultural interference”, En *Papers in culture research*. Tel Aviv, Tel Aviv University.
- GUEDES, Luciana, 2012a, “Comércio exterior brasileiro de livros: destino Espanha”. En PETROV, Petar; SOUSA, Pedro Quintino de; SAMARTIM, Roberto López-Iglésias; TORRES FEIJÓ, Elias (org.). *Avanços em Cultura e Comparatismo nas Lusofonias*. Lisboa, Através Editora, pp.361-77.
- , 2012b, “Autores brasileiros publicados na Espanha entre 2000 e 2010”, En DALCASTANÈ, Regina; TONUS, Leonardo (org.). *IV Simpósio Internacional sobre Literatura Brasileira Contemporânea: autoria, experiência e aportes críticos rasurados*. Brasília: Universidade de Brasília, pp. 72-86. Disponível em <http://www.gelbc.com.br/pdf_anais_forum_estudantes/luciana_guedes.pdf>.
- LINDOSO, Felipe, 2012, “O universal e o particular na nossa literatura”, *PublishNews*, 24 jan. 2012. Disponível em <<http://www.publishnews.com.br/telas/colunas/>> [25 jan. 2012].
- RODRIGUES, Maria Fernanda, 2011a, “Quanto vale a indústria do livro”. *PublishNews*, 13 abr. 2011. Disponível em <<http://www.publishnews.com.br/telas/noticias/>> [13 abr. 2011].
- , 2011b, “Tips from Lucia Riff, Brazil's Top Literary Agent”. *Publishing Perspectives*, 11 out. 2011. Disponível em <<http://publishingperspectives.com/2011/10/lucia-riff-brazil-top-literary-agent/>> [11 out. 2011].
- RODRÍGUEZ, Áurea Fernández; SANTOS, Iolanda Galanes; ALONSO, Ana Luna; KÜPPER, Silvia Montero, 2012, *Traducción de una cultura emergente: La literatura gallega contemporánea en el exterior*. Berlin, Peter Lang.
- VILLARINO PARDO, M. Carmen, 2010, “Mercados para a literatura brasileira”. En PETROV, Petar (org.). *Lugares da Lusofonia. Actas do Encontro Internacional. Por ocasião dos 25 anos da Fundação da Associação Internacional de Lusitanistas*. Lisboa: Colibri; Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve, pp.113-124.

———, 2012a, “Vender libros dentro y fuera de Brasil. El caso de Jorge Amado”. En RIVAS, Ascensión (org.). *Jorge Amado, babiano universal*. Salamanca, Centro de Estudios Brasileños; Rio de Janeiro, Academia Brasileira de Letras.

———, 2012b, “Literatura brasileira contemporânea: o desafio da exportação”. *Romance Notes* 52. 2, pp.151-164.

Referências bibliográficas digitais

AliceWeb: <http://aliceweb.desenvolvimento.gov.br/>

Base de datos de libros editados en España: <http://www.mcu.es/libro/CE/AgenciaISBN/BBDDLlibros/>

Biblioteca da Universidade da Coruña: <http://www.udc.es/biblioteca/galego/>

Biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela: <http://iacobus.usc.es/>

Biblioteca Nacional de España: <http://catalogo.bne.es/uhtbin/webcat>

Biblioteca Universitaria de Vigo: <http://www.perseo.biblioteca.uvigo.es/>

Casa del Libro: <http://www.casadellibro.com/>

Diputación de A Coruña: <http://www.dicoruna.es/biblioteca/catalogo/>

El Corte Inglés: <http://www.elcorteingles.es/tienda/libros/>

FNAC España: <http://www.fnac.es/>

Index Translationum: <http://www.unesco.org/xtrans/>

Couceiro Librerías: <http://www.couceirolibrerias.com/>

Red de Bibliotecas Obra Social Caja Madrid: <http://bibliotecas.obrasocialcajamadrid.es/biblio-adulto/>

Rede de Bibliotecas de Galicia: <http://catalogo.rbgalicia.org/>

Recibido: 2 de junio de 2014

Aceptado: 22 de julio de 2014

Estereótipos e rótulos: introdução da obra clariciana na Espanha

Lucilene Machado Garcia Arf
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Resumo

Clarice Lispector teve seu primeiro texto publicado na Espanha em 1965, mas apenas nos anos 90 começa a fazer parte do repertório de leituras do povo espanhol. Este artigo enumera os primeiros textos críticos sobre a recepção da obra da brasileira no País peninsular, considerando a especificidade da situação história e os diálogos estabelecidos entre espaços e temporalidades.

Palabras-chave

Crítica literaria, Recepção, Estereótipos, Rótulos, Clarice Lispector.

Abstract

Clarice Lispector had her first article published in Spain in 1965, but only in the 90s becomes part of the repertoire of readings of the Spanish people. This article lists the first critical texts about the reception of the work of the Brazilian incountry Spanish, considering the specificity of history and situation dialogues between spaces and temporalities.

Key words

Literary criticism, Reception, Stereotypes, Labels, Clarice Lispector.

A primeira versão literária de Clarice Lispector para o idioma espanhol se deu com o conto *Dibujando um niño* cujo original se intitula *Menino a bico de pena* da obra *Felicidade clandestina*. O texto foi publicado na Espanha, na *Revista de Cultura Brasileña*, em junho de 1965, com tradução de Pilar Gómez Bédate. No entanto, presume-se que a primeira grande difusão da obra de Clarice fora do Brasil aconteceu em 1978 (embora a primeira edição francesa de *Perto do coração selvagem*, pela editora Plon, com capa de Henri Matisse, data o ano de 1954, época em que Clarice, ainda viva, mostrou-se um tanto indignada com a tradução) especialmente pela editora francesa *Editions Des Femmes* – ue levantava a bandeira do “feminismo da diferença” e que empreendeu a tarefa de traduzir para o francês todos os livros de Lispector. Uma iniciativa muito proveitosa, considerando a projeção internacional que se estava dando à sua obra. Porém, como afirma a biógrafa espanhola de Clarice, Laura Freixas, “nesse caso, foi uma faca de dois gumes, pois fez com que a obra de Lispector fosse etiquetada como ‘de mulheres’, cuja mentalidade patriarcal, significa automaticamente ‘para mulheres’.” (FREIXAS, 2001 p. 15).

Pierre Rivas (2004) declara que a transmissão da literatura clariciana na França

[...] se fez através da literatura feminista que ela jamais tencionou representar; Clarice encontrou na França um *passer* importante em Hélène Cixous e é uma referência incontestável para uma parte da literatura feminina, e não só. Certamente trata-se do único escritor brasileiro que teve uma fecundidade e uma posteridade literária, mesmo se no início a obra teve sua interpretação um tanto orientada. É um dos raros casos — ou o único — de inclusão de um texto brasileiro em um certo sistema francês — mas à margem, num subconjunto literário que se reivindica à margem, e que apesar de tudo ela consegue transcender. (RIVAS, 2004, <http://www.institutfrancais.com>)

A crítica literária espanhola Áurea Fernández Rodríguez também menciona o fato de Clarice ter sido condicionada a determinados estereótipos e afirma que, a princípio, as traduções para o francês foram feitas pela editorial francesa Des Femmes, de forma que a criação de Lispector se converte em um dos poucos casos em que uma literatura marginalizada consegue penetrar um sistema literário. Ela assinala que,

Apesar de situar suas histórias no absoluto e proclamar que expressam realidades universais, Clarice Lispector se converteu em uma referência incontestável para uma boa parte da corrente feminista francesa dos anos 1970 e 1980. Em seu ensaio lírico intitulado *Vivre l'orange* Hélène Cixous – que desempenhou um papel muito importante na introdução da obra de Clarice no sistema literário francês – a apresenta como o modelo de uma escrita autenticamente feminina. (RODRÍGUES, 2010, p.101)⁹³

No âmbito da língua espanhola, como também ocorreu com outros escritores brasileiros, a obra clariciana foi traduzida antes na América Latina. Houve edições na Argentina, Venezuela e Chile. Por conta dessas publicações na América do Sul, principalmente na Argentina, em 1976 chegaram à Espanha novas notícias de uma escritora brasileira chamada Clarice Lispector.

A revista espanhola *Triunfo* (1976) se antecipa e publica o texto “Tristes trópicos: con Clarice Lispector en el Rio”, uma entrevista realizada pela jornalista argentina Maria Esther Gilio, cujas páginas, que sofreram o desgaste do tempo, estão digitalizadas na biblioteca da Universidade de Salamanca (USAL) em Salamanca, Espanha. *Triunfo* foi uma revista que circulou durante os anos de 1962 a 1982 e foi referência editorial da resistência intelectual

⁹³ A pesar de situar sus relatos en el absoluto y proclamar que expresa realidades universales Clarice Lispector se ha convertido en una referencia incontestable para una buena parte de la corriente feminista francesa de los años 1970 y 1980. En su ensayo lírico titulado *Vivre l'orange* Hélène Cixous – que desempeñó un papel muy importante en la introducción de la obra de Clarice en el sistema literario francés— la presenta como el modelo de una escritura auténticamente femenina. (RODRÍGUES, 2010, p. 101)

ao franquismo. A entrevista revela a complexa personalidade de Clarice, sobretudo nos últimos anos de vida quando se manteve bastante reclusa e resistente ao contato com jornalistas. A entrevista foi realizada em seu apartamento no Rio de Janeiro, em período de carnaval. A própria Clarice recepcionou Maria Esther à porta de sua casa, fazendo-a entrar e se acomodar. A jornalista preparou suas ferramentas de trabalho e esperou que, por sua vez, Clarice se sentasse. Porém esta dava voltas pela casa atrás de um cachorro velho com quem falava num tom monótono e um pouco ausente.

Segundo a jornalista, Clarice tinha um olhar cansado e fixo. Eram os mesmos olhos dos retratos pendurados entre quadros de paisagens e natureza morta. As técnicas e a idade da modelo variavam, mas os olhos eram sempre os mesmos. Desde o início sabia a periodista que seria muito difícil arrancar algumas palavras de Clarice. Durante uma comprida meia hora, falaram sobre o Rio, o calor, carnaval, o cachorro, os cachorros, o frio e outra vez o cachorro, um *fox terrier* muito astuto que se comprazia em manejá-la, o que fez a jornalista recordar experiências de outra colega que após duas horas com a escritora voltou com uma gravação onde se ouvia apenas os sons de suas próprias palavras. Pensou então em elaborar a primeira pergunta de uma forma que, se Clarice não respondesse adequadamente ficaria em suas mãos. Assim, vociferou: “Sua fama em Buenos Aires parece não coincidir com a senhora mesma. Dizem que a senhora é indescritível, difícil, que não fala. A mim, parece-me diferente”.⁹⁴ Ao que Clarice respondeu não ser assim como diziam, mas que os colegas da moça tinham razão, “tudo o que eu tenho a dizer, digo nos meus livros” (p. 52).⁹⁵

Na ocasião falou algumas poucas palavras sobre amor, timidez, leitores, sua responsabilidade com o mundo, inclusive Deus. Falou de comunicação e por três vezes referiu-se ao livro de Renato Carneiro Gomez, e que a jornalista poderia consultá-lo, pois nele, ela própria respondia muitas interrogações, por escrito, que talvez esclarecessem dúvidas sem a necessidade das perguntas. Em determinado momento, a entrevistadora afirma que pelas conversas que teve com a população carioca, percebeu que Clarice é muito popular. A escritora responde estar consciente disso, que escreveu para muitas pessoas e, inclusive, os jovens a imitam. Nesse ínterim, Gilio introduz no diálogo uma frase assentada em postulados, axiomas e rótulos dos quais Clarice tentava se desviar:

—Mulheres.

—Por que mulheres?

—Sua literatura é essencialmente feminina. Pensava que, sobretudo, mulheres se sentiriam inclinadas a imitá-la.

—A senhora acredita que meus livros não poderiam ter sido escritos por um homem?

(...)

—Não apenas mulheres me imitam.

(GILIO, 1976)⁹⁶

Gilio tenta sutilmente atribuir à obra de Clarice um caráter feminino, apontando para uma linha feminista alardeada na Europa, nos anos 70, e da qual a brasileira tenta se desvencilhar veementemente por ser uma questão, que hoje se pode ver com mais clareza, tacitamente excludente. Toda tradição, o pensamento da ciência ocidental estão construídos a partir de uma conjectura de poder e dominação, de repressão e essencialismo do qual Clarice é muito consciente, de modo que a pergunta da espanhola é considerada como uma provocação, ou um desvio. No entanto, a obra da brasileira não escapará, nas décadas

⁹⁴ Su fama en Buenos Aires parece no coincidir con usted misma. Se dice que usted es elusiva, difícil, que no habla. A mí no me parece así.

⁹⁵ “todo lo que tengo a decir lo digo en mis libros” (p. 52).

⁹⁶ - mujeres / - ¿por qué mujeres?/ su literatura es esencialmente femenina. Pensaba que, sobre todo, mujeres se sentirían inclinadas a imitarla. ¿Usted cree que mis libros no podrían haberlos escrito un hombre? (...) no sólo mujeres me imitan. (GILIO, 1976)

seguintes, aos estereótipos minoritários, tampouco fugir dos julgamentos, intrínsecos aos mecanismos do poder, que ressignifica, revaloriza ou mesmo, descarta. Iser postula:

Não há dúvidas de que o texto inicia sua própria transferência, mas esta só será bem-sucedida se o texto conseguir ativar certas disposições da consciência –a capacidade de apreensão e de processamento. Referindo-se a normas e valores, como por exemplo o comportamento social de seus possíveis leitores, o texto estimula os atos que originam sua compreensão. (ISER, 1999, vol.II, p. 9)

Isso significa que são as capacidades dos leitores que instrumentam a obra. Produzir textos representa produzir propostas de significação com efeitos de sentidos que não são estáveis, pois o sentido se efetiva no ato do processamento pelo seu leitor, que pode fazer parte de contextos socioculturais diversos e é a partir desse horizonte de expectativas que ele vai concretizar sua leitura. Isso significa que a capacidade do leitor em lidar com o mundo e articular conhecimentos provém de seus interesses e de sua habilidade em organizar experiências.

Na sequência da entrevista, Clarice se cala e, para compensar a falta de palavras, a jornalista complementa o texto com informações sobre a vida da brasileira, suas publicações e impressões sobre a casa da autora, assim como sobre a cidade do Rio de Janeiro.

No ano seguinte, 1977, portanto antes da publicação de Clarice por Cixous, na França, é publicado na Espanha *Cerca del corazón salvaje*, com tradução de Basílio Losada, tradutor, crítico literário e então catedrático de *Literatura Gallega y Portuguesa* da Universidade de Barcelona.

Basílio Losada descobriu a literatura brasileira sozinho, sobre a qual nunca ouvira falar na universidade. Um dia encontrou em uma livraria de livros usados *Os velhos marinheiros* –de Jorge Amado, autor que se tornou seu grande amigo posteriormente. Desde então, passou a ser um leitor e defensor da literatura brasileira empenhando-se para que esta fosse lida pelos espanhóis. Visitou o país, pela primeira vez em 1970 e conheceu de perto nossa língua e os nossos contrastes. Nos anos seguintes, percorreu a Espanha de editora em editora com um livro brasileiro embaixo do braço, tentando convencer os editores de que o Brasil não era apenas um país de futebol, carnaval e praias. Mais tarde foi trabalhar como editor, dirigindo a seção de literatura de duas importantes editoras, hoje desaparecidas, a Editorial Caralt e a Editorial Noguer. Sua primeira preocupação foi que essas editoras publicassem livros brasileiros. Em uma região como a Catalunha onde, segundo ele, tudo é medido e pesado, obviamente encontrou uma série de dificuldades, mas conseguiu algumas publicações. Publicou, evidentemente, *Os velhos marinheiros*, publicou Autran Dourado, Machado de Assis, Guimarães Rosa e, em 1977, Clarice Lispector, em uma época em que a literatura brasileira estava totalmente fora dos circuitos, uma literatura que não entrava nos intercâmbios editoriais. Sobre Clarice, afirmou: “poderia falar das permanentes transgressões da linguagem de Clarice Lispector, sua constante tentativa de inventar uma linguagem, porque inventar uma linguagem nova é inventar um mundo novo” (LOSADA, 2003, p. 38). O tradutor e crítico espanhol orgulha-se de ter introduzido na Universidade de Barcelona, dentro do programa de licenciaturas e doutorado, a prática constante da língua brasileira, como variante da portuguesa, e suas respectivas literaturas. Sobre a obra que ele traduziu, *Cerca del corazón Salvaje*, o crítico Rafael Narbona afirma que nela a narrativa da brasileira se distancia do romance regionalista e do folclore a que estava condicionada. Ainda que não se trate de um relato de cunho autobiográfico, o texto faz lembrar um diário, não de vivências, mas de sensações, o que aproxima Clarice de Virginia Woolf e Djuna Barnes. O fragmento abaixo apresenta algumas impressões do crítico:

Perto do coração selvagem introduziu nas letras brasileiras um estilo de narrativas muito distante das cores do romance regionalista. Diante do discurso engajado e o interesse pelo folclore, Lispector utilizou recursos da poesia e da filosofia para levar avante um rigoroso exercício de introspecção do mundo e de si mesma. Sua indagação lhe revelou que a necessidade de conhecimento era tão

inevitável quanto a impossibilidade de satisfazer esse impulso. Esta descoberta pode ser a causa de que desnude seus personagens da mesma identidade que lhes havia atribuído. Em *Perto...*, este procedimento prescinde de seu caráter alusivo, recorrendo ao pronome (ele, ela) para referir-se à Joana, Lídia e Otávio, os três vértices de um triângulo que simboliza as tensões entre o feminino e o masculino. Lispector não oferece conclusões. Apenas o rigor de uma escritura consciente de que o silêncio é a última estação da linguagem. (NARBONA, 2002)⁹⁷

Narbona filia a obra de Clarice à de Djuna Barnes, escritora americana falecida em 1982 e que viveu parte da vida em Paris em plena eclosão das vanguardas. Barnes foi amiga de Gertrude Stein, Boyle, Montale, Janet Flanner, Ernest Hemingway entre outros. Foi uma mulher rebelde, ávida por experimentar novas experiências e transgressora da moral burguesa, da política e das convenções artísticas. Sua vida está muito atrelada à obra em que aparecem o inconsciente, o lesbianismo e a transgressão. Sua bibliografia se inicia com a obra *Ladies Almanack*, que se tornou um clássico do movimento feminista. Mas a obra principal da americana é *El bosque de la noche*, publicada em 1936 e que tem muito de sua autobiografia.

Para legitimar a obra de Lispector, Narbona a coloca como emblemática de outra literatura forjada no vanguardismo europeu, o que, sutilmente, reserva à brasileira a condição de inferioridade. Mesmo sendo uma narrativa merecedora de excelente crítica, continua representada em condição marginal ao estar filiada à literatura da metrópole. Essa é uma prática recorrente que vai atravessar a maioria das leituras críticas. Mesmo inconscientemente, o receptor vai associar a produção clariciana à outra já reconhecida. Além disso, Narbona ao comparar Clarice com uma escritora que segue a linha ideológica feminista, a inscreve na linha de gêneros, incluindo as relações nesta embutidas. O ato de colocar em relevo as representações formadas por escritores tidos como pioneiros, permite fixar sujeitos e territórios em suas periferias, ou seja, mesmo sendo uma literatura considerada relevante não é capaz de fundar uma proposta literária fora do eixo hegemônico.

A leitura crítica não tem a função de decifrar sentido e sim de evidenciar o potencial de sentido proporcionado pelo texto. Os textos críticos escritos por especialistas espanhóis, nada mais são que uma atualização de leitura sem o objetivo de converter-se em juízos de valores e sim verificar a produção de sentidos dentro de outra variação de vivência, que não é a brasileira, e, portanto, com outras avaliações. Os textos críticos sobre Clarice chegaram à Espanha antes da própria literatura clariciana; o que podemos constatar por meio das produções periódicas no país ibérico. No ano de 1973, a *Revista de cultura brasileña*, editada pela embaixada do Brasil na Espanha e que hoje pode ser encontrada nos arquivos da hemeroteca da Fundación Cultural Hispano Brasileña, em Madrid, apresenta o artigo “Los nuevos novelistas brasileños (a propósito de Clarice Lispector)”, escrito pela professora portuguesa Teresinha Alves Pereira.

Teresinha Pereira começa seu discurso falando do escritor Lucio Cardoso, em ascensão, como afirma ela, e que sugeriu o título da primeira obra de Clarice, *Perto do coração selvagem*, a partir da influência que este havia sofrido por parte de Joyce e outros escritores internacionais. Pereira fala dos valores da obra de Cardoso, submetidos a Joyce, como uma maneira de dar crédito a uma de suas seguidoras: Lispector. Fala da obra *Crônica da casa assassinada* que, entre outras coisas, remete às inovações técnicas usadas

⁹⁷*Cerca del corazón salvaje* introdujo en las letras brasileñas un estilo narrativo muy alejado del colorismo de la novela regionalista. Frente al relato comprometido y al interés por el folclore, Lispector utilizó los recursos de la poesía y la filosofía para llevar a cabo un riguroso ejercicio de introspección del mundo y de sí misma. Su indagación le reveló que la necesidad de conocer era tan inevitable como la imposibilidad de satisfacer ese impulso. Este hallazgo acaso sea la causa de que despoje a sus personajes de la misma identidad que les había atribuido. En *Cerca...*, este procedimiento prescinde de su carácter alusivo, recurriendo al pronombre (él, Ella) para referirse a Juana, Lidia y Octavio, los tres vértices de un triángulo que simboliza las tensiones entre lo femenino y lo masculino. Lispector no ofrece conclusiones. Sólo el rigor de una escritura consciente de que el silencio es la última estación del lenguaje. (NARBONA, 2002)⁹⁷
 Texto publicado no jornal online “El cultural.es”, após a segunda edição da obra *Cerca del corazón salvaje* em 2002.

pelos novos escritores brasileiros, dentre os quais destaca a amiga de Cardoso: Lispector. A estrutura da *Crônica da casa assassinada*, tomada como “una de las mejores novelas brasileñas”, segundo Pereira, é parecida com a estrutura de *A maçã no escuro*, em que futuro e passado se confundem. Em *A casa*, o protagonista escreve um diário que não respeita o tempo cronológico, em *A maçã* ocorre algo parecido: o crime de Martim já está consumado e ele se propõe a esquecer toda sua vida passada. Sua alma está destruída, a terra abandonada, toda a história terminada e então começa o romance.

O texto de Pereira relata que, depois de executar o crime, Martim adquire uma nova visão do mundo, porém ele crê que o mundo é que se transforma. Por meio do fluxo da consciência, Clarice faz com que o leitor aprenda com o personagem essa noção e passe a seguir sua história como cúmplice desse fato: o mundo se transforma ao gosto de Martim. O personagem começa por descobrir todas as coisas outra vez, como se elas estivessem aí, esperando, bastando que ele as reconhecesse para então começarem a existir.

Em sua crítica, Pereira defende a ideia de que Lúcio Cardoso e sua geração, do qual ele foi o experimentador, receberam da filosofia francesa o tema da desesperança, da sensação de que o homem está passando por uma perda nesse mundo trágico. Afirma que essa bebida da moda os brasileiros receberam da Europa e com ela embebedaram três gerações sucessivas de escritores. Também defende que em *A Paixão segundo G.H.* Lispector trata da busca da razão da vida. O personagem que simboliza o homem genérico apresenta o interior da consciência, de uma maneira simultânea, o sofrimento da angústia, da náusea, o sonho, a resignação e a renúncia. Acrescenta que:

O leitor das obras de Lucio Cardoso e de Clarice Lispector encontra-se frente a um personagem que sofre e comunica uma sensação de angústia “crescente”, que chega à margem da cólera. Está ao ponto de cometer um crime contra si mesmo. Entretanto, este mesmo personagem pode também cometer um crime contra o outro, porém não se movimenta com ódio, e sim buscando a destruição do “ego” social e a liberação de um compromisso com o passado. (PEREIRA, 1973, p. 111)⁹⁸

Na leitura proposta por Pereira, a tragédia pessoal dos personagens de ambos os escritores está à margem da sociedade e precisa ser aceita como parte integrante da nova vida que se impõe, o que também ajuda na busca do mais íntimo no ser humano a fim de descobrir a si mesmo. O mágico mundo interior em que vivem os personagens provoca no leitor uma sensação, uma reação de dúvida, que não permanece porque a comunicação não se faz com o autor, mas sim com o personagem, em convivência muito íntima.

Para ela, a nova narrativa brasileira apresenta líricas semelhanças com a poesia, e esse é outro fator que faz pensar em Joyce como seu ascendente. Ou seja, a leitura da professora Teresinha também condiciona o modelo positivo do Brasil a um conceito hegemônico de produção. O reconhecido escritor James Joyce, um dos mais influentes na Europa, detentor de um projeto literário experimental e inovador é quem motiva os escritores, entre estes, Clarice, embebedando-os por três gerações. A temática desesperança, herdada da França, segundo ela, retoma a representação do mundo como um poço de crueldade, o qual não é preciso compreender, senão sofrer. Além da crueldade, Pereira fala ainda da agressividade em um mundo onde o homem vive sempre aflito, com medo e angústia. Quanto à linguagem, ela considera que os dois escritores escrevem de forma um tanto simples. As palavras são selecionadas entre as do uso comum, diário, como se os autores tratassem de evitar a erudição e o lugar comum literário. O leitor poderá notar

⁹⁸ El lector de las obras de Lucio Cardoso y de Clarice Lispector se encuentra al frente de un personaje que sufre y comunica una sensación de angustia «en crescendo», que llega al margen de la cólera. Está al punto de cometer un crimen en contra de sí mismo. Sin embargo este mismo personaje puede también cometer un crimen en contra de otro, pero no acciona con odio, sino buscando la destrucción del «ego» social y la liberación de un compromiso con el pasado. (PEREIRA, 1973, p. 111)

que é levado por meio da simplicidade e clareza a descobrir novos valores metafóricos usados para enriquecer cada vocábulo, destacando que a narrativa de Clarice está cheia de novas combinações, surpresas linguísticas e lirismo, baseado nas situações domésticas e na linguagem infantil.

Para concluir, a professora Teresinha Pereira considera que a nova narrativa brasileira não está fixada em uma só tendência, assim como não há chegado a ser o que é hoje por haver seguido uma tradição. E em Clarice Lispector, segundo ela, encontra-se muito mais que Joyce e Lúcio Cardoso. Porém,

Honestamente cremos que a influência de Joyce (de primeira ou de segunda mão), e a influência de Lúcio Cardoso, trabalhadas juntas e secretamente no laboratório mental de Martim, ou de G.H., ou de Lori (que são em última palavra, a consciência da autora), produziu os mais importantes romances metafísicos da literatura brasileira: *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres, A maçã no escuro e A paixão segundo G. H.* (PEREIRA, 1973, p.115)⁹⁹

Do ponto de vista da autora do artigo, a qualidade do texto clariciano está pré-definida dentro de uma concepção internacional que motiva os brasileiros a alcançá-la como uma forma de legitimá-los. Como se explorar a mesma temática fosse um procedimento para criar intelegibilidade para experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis reveladas pela literatura produzida nas metrópoles. Pereira fala, tendo como *locus* enunciativo, um tempo histórico distante, 1973, quando a crítica a respeito de Clarice (e Lúcio Cardoso) eram bastantes escassas mesmo no Brasil, e o tema e o psicologismo sobrepunha a estética. Pereira não é espanhola, provavelmente tenha sido convidada pela revista a escrever para os espanhóis sobre a literatura brasileira e o que se vê é uma rancidez típica do sujeito “colonizador” que permeou a década citada e as posteriores e que, como se constata, tenta retirar o mérito do escritor brasileiro.

Clarice Lispector, a fada boa

Em 1975 a mesma *Revista de Cultura brasileira* anteriormente, produzida por profissionais espanhóis e brasileiros e editada pela embaixada do Brasil em Madrid, apresenta o texto cujo título leva o nome de Clarice. Esse artigo, assinado pelo brasileiro Hélio Pólvora, crítico literário, traz uma apresentação resumida da vida da escritora, fala de seu nascimento na Ucrânia e a vinda precoce para o Brasil, da residência em Recife, da mudança para o Rio de Janeiro e da sua convivência com escritores como Lúcio Cardoso, Adonias Filho e Otávio Faria. A partir daí, confronta-se com a obra de Clarice: começa pela primeira publicação a qual surpreendeu a crítica pela pouca idade da escritora em relação a seu domínio e flexibilidade com o idioma a par de um estilo originalíssimo que levava uma marca muito pessoal. Não se parecia a nenhum outro escritor brasileiro, a influência mais notória era da escritora Virgínia Woolf. Clarice introduzia nas letras brasileiras um lirismo que não vinha propriamente do tema, mas da estrutura hermética da ficção. A linguagem era a expressão elaborada, afligida, profundamente criativa de um romance de intensa vida interior. Em vez de buscar o realismo nas exterioridades, como se fazia então nos romances documentais brasileiros, Clarice submergia em busca dos conflitos existenciais do ser.

Pólvora complementa que a aparição de Lispector chamou muito a atenção do público leitor e passou a exercer grande influência sobre os jovens escritores, uma influência tão poderosa como dos contos de Katherine Mansfield ou do memorialismo de

⁹⁹ honestamente cremos que la influencia de Joyce (de primera o de segunda mano), y la influencia de Lucio Cardoso, laborando juntas y secretamente en el taller de la conciencia de Martim, o de G. H., o de Lori (que son en última palabra, la conciencia de la autora), ha producido las más importantes novelas metafísicas de la literatura brasileña: *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres, A Maçã no Escuro y A Paixão segundo G.H.* (PEREIRA, 1973, p. 115, a autora manteve o nome das obras em português, ainda nao haviam sido traduzidos para o espanhol).

Proust. “Até hoje estamos presenciando o desenvolvimento de uma ‘família’ Lispector” (PÓLVORA, 1975, p. 12)¹⁰⁰.

Para o crítico, de todos os romances de Clarice (até então), o que mais se destacava era *A maçã no escuro*, cuja escritora encontra-se em plena maturidade e na fase mais ambiciosa de sua criação literária. Assegura ele:

É um dos mais importantes títulos da obra de Clarice Lispector e, sem dúvida, o mais límpido, brilhante e dialético de seus romances. Por uma razão muito simples: a autora conseguiu fundir, em um modelo perfeito, ficção e prosa. O exercício da palavra lúcida não substitui a estrutura da ficção, nem esta predomina de modo que imprima ao romance a forma de documento realista. Romance lírico, romance de ideias, no qual os personagens se projetam, imaterializando-se, interiorizando-se em seus próprios conflitos, de tal maneira que passam a existir simbolicamente. (PÓLVORA, 1975, p. 13)¹⁰¹

Se, como romancista, Clarice surpreendeu, o mesmo ocorreu como contista. Pólvora cita a opinião de vários especialistas em seu texto, como Astrid Cabral e Adonias Filho que, na época, escreveram várias críticas positivas à obra clariciana. Pólvora reconhece que a prosa de Clarice tem uma densidade diáfana, uma transparência de cristal nobre além de uma compaixão pelos humildes. A arte clariciana toca o núcleo das emoções legítimas, sem o apoio das mãos, apenas roçando com a frase inteligente e sensível, algo singular no panorama brasileiro, que na fugacidade do conto encontra oportunidade de exercer-se com plenitude.

O autor do artigo finaliza declarando que Lispector surpreende em suas sequências dinâmicas, no instante exato das revelações. Que a arte de expor as consciências e desvelar os corações deve ter uma origem prodigiosa e Clarice, em nossa literatura, é a fada boa que enfeitiça as palavras com o toque de sua varinha mágica.

Pólvora, fala da produção inovadora de Clarice, seu hermetismo, sua capacidade de manipular o idioma e o lirismo como marcas muito pessoais e, cita Virgínia Woolf como sua principal influência. O crítico não faz um diagnóstico do projeto literário de Clarice, nem apresenta o caráter verdadeiro ou falacioso dessa renovação, fala apenas desse “novo” e original dotado de positividade intrínseca que igualaria a brasileira aos escritores universais. No número 37 da *Revista de cultura brasileña*, de dezembro de 1974, e republicado em junho de 1997, Pólvora assinala no artigo “El moderno cuento brasileño” em que assegura ser a prosa de Clarice de uma densidade diáfana, uma transparência de cristal nobre, uma compaixão pelos humildes que recorda Katherine Mansfield (p. 117). No mesmo texto, ele critica os imitadores de Mansfield usando o termo que Álvaro Lins denominaria de “a família Mansfield brasileira” (p. 114). Segundo Pólvora, tivemos bons e falsos mansfieldeanos. A tradução de Bliss influenciou muitos narradores novos:

Em geral, tratava-se de uma influência literária mal assimilada, produzindo imitações insípidas. O que na suave Katherine, mais que uma forma de escrever, era algo de seu temperamento, uma morbidez insinuada pela doença, uma ternura natural pelas vidas das senhoras Parker e outros seres humildes, transformou-se, entre nós, em um estilo geral de narrar. (PÓLVORA, 1997, p. 114)¹⁰²

¹⁰⁰ “hasta hoy estamos presenciando el desarrollo de una <familia> Lispector” (PÓLVORA, 1975, p. 12).

¹⁰¹ Es uno de los más importantes títulos en la obra de Clarice Lispector y, si duda, la más límpida, brillante y dialéctica de sus novelas. Por una razón muy sencilla: la autora logró fundir, en modelo perfecto, ficción y prosa. El ejercicio de la palabra lúcida no sustituye la estructura de la ficción, ni ésta predomina de modo que imprima a la novela la forma de documento realista. Novela lírica, novela de ideas, en la cual los personajes se proyectan, imaterializándose, interiorizándose en sus propios conflictos, de tal manera que pasan a existir simbólicamente. (PÓLVORA, 1975, p. 13)

¹⁰² En general, se trataba de una influencia literaria mal asimilada, produciendo imitaciones insípidas. Lo que en la suave Katherine, más que una forma de escribir, era un rasgo de su temperamento, una morbidez insinuada por la enfermedad, una ternura natural por las vidas de las ancianas Parker y otros seres humildes, se transformó entre nosotros en un estilo general de narrar. (PÓLVORA, 1997, p. 114)

Embora Clarice demonstre ter a mesma compaixão pelos humildes de que trata Mansfield, os leitores do texto de *Pólvora*, que ainda não conhecem a narrativa da brasileira, são levados a pensar, pelo menos a desconfiar, que Clarice pertence à categoria dos bons imitadores e consegue “tocar o núcleo das emoções legítimas, sem forçar a mão, apenas roçando-a com a frase lúcida” (p. 118). E nós, desconfiamos que o crítico, também brasileiro, profere um discurso típico do colonizado que carrega o complexo de estar em condição sempre inferior à metrópole, reforçando o estigma da subalternidade que por muitos anos esteve intrínseca à condição de sul-americano.

Literatura e isolamento

Outro texto com teor crítico publicado sobre a obra de Clarice, antes que a obra fosse lida na Espanha, encontra-se, na revista *Triunfo*, uma revista que, como já mencionamos em ocasião anterior, circulou nos anos de 1962 a 1982 e era uma das revistas de circulação mais importantes da época, que mantinha uma coluna para tratar das artes e literatura. Nessa coluna foi publicado em setembro de 1977, após o lançamento do primeiro livro de Clarice na Espanha, *Cerca del corazón salvaje*, o artigo “Literatura y aislamiento”. Ilustra o texto, o mesmo retrato de Clarice publicado no ano anterior, 1976, por ocasião de uma entrevista. A autora Renata Rocco-Cuzzi alude a literatura como espaço do qual emergem, por um lado, os problemas inerentes à mesma como prática específica. Porém, também, por outro, um lugar onde se reflete uma série de questões que a excedem.

Com estas palavras Rocco-Cuzzi pontua os elementos básicos de *Cerca del corazón salvaje*, um romance inaugurador no Brasil, de uma corrente que conta entre seus traços característicos a preocupação pela forma, transitando na vereda oposta ao realismo, convertido em objeto sustentador de uma realidade própria e um comportamento individual desligado de todo o contexto social.

Um terceiro núcleo de interesse, segundo a autora do texto, trabalhado na obra da brasileira é o tratamento dado à mulher. Uma linha que questiona o modelo tradicional e trata de uma literatura produzida por uma mulher que elege como personagem central a outra: a mulher dona da voz e a sua parte oposta; no caso, Joana e Lídia. Na sequência, Rocco-Cuzzi cita partes do livro e do esquema entre os personagens que possuem polos diversos entre si, definindo a obra como uma novela de aprendizagem. Mais que isso, ela usa o termo “tipicamente adolescente”, caracterizando-se por sua constante busca, dúvida e inclusive meditação filosófica. Segundo ela, trata-se de uma aprendizagem singular, o que se supõe aprender a viver em solidão. Sobre a estrutura, ela adverte tratar de uma série de círculos concêntricos, representado pela figura de Joana, fechando-se em si mesma, incapacitada que é para vincular-se com o mundo ou com os outros.

Um fato intriga a autora do artigo, é a realidade brasileira aludida no texto sempre como um elemento a mais. Não se trata de resgatar folclore ou o populismo literário, mas sim de definir o signo da obra de Lispector em função de seu contexto social. Após questionar vários fatos sobre o livro ter sido produzido no Brasil, a própria autora reconhece que para responder as perguntas seria necessário, entre outras coisas, ter elaborado uma explicação do fenômeno das vanguardas e sua incidência na modificação *do statu quo*, e da evolução desse fenômeno em um país subdesenvolvido. Ela questiona: “Que significa, no Brasil de 1944, publicar um livro cujo título foi extraído de um texto de James Joyce? E que, pode ser caracterizada dentro da literatura brasileira como uma precursora da renovação formal e fundadora da corrente intimista?” (ROCCO-CUZZI, 1977)¹⁰³.

¹⁰³ ¿Qué significa que en Brasil de 1944 se publique un libro cuyo título ha sido extraído de un texto de James Joyce? Y qué, poder ser caracterizado dentro de la literatura brasileña como una precursora de la renovación formal y fundadora de la corriente intimista? (ROCCO-CUZZI, 1977).

O comentário de Renata Rocco-Cuzi é um tanto depreciativo e revela um leitor que se sente em condição superior. Talvez sirva como exemplo do que implica a recepção quando está em jogo a diferença entre passado e futuro ou entre culturas divergentes. Embora a leitura tenha sido feita nos anos setenta, a interpretação já reproduziu o que seria o efeito estético. Em vez de decifrar o sentido do texto, a autora-leitora tenta evidenciar o potencial de sentidos proporcionado por ele. Não recorre a nenhuma referência para se justificar, seu reconhecimento se dá por meio da experiência leitora em relação ao caráter estético. Inclusive, adverte no início que há algumas questões refletidas pela literatura que excedem o próprio espaço da literatura. Evidentemente ela está se referindo à Clarice e ao fato de tal fenômeno estar ocorrendo no Brasil, que não é o lugar para a evolução literária. As palavras usadas por Rocco-Cuzi, ou o seu parecer sobre o livro *Cerca del corazón salvaje* são anacrônicos, considerando que a crítica foi feita nos anos setenta, época em que o país vivia em um regime militar cujas circunstâncias afetavam sintomaticamente a arte. Diante desse fato torna-se razoável considerar que a leitura da profissional espanhola estava condicionada pelos fatores políticos culturais inerentes ao contexto mundial de então, ou seja, ela estava colocada dentro do seu horizonte de compreensão a constituir um sentido para o texto. Entretanto, a jornalista deixa transparecer visível preconceito em relação ao local onde a literatura é produzida. Rocco-Cuzi fala de um lugar que é a Europa, e não a Espanha. Há de se recordar que em 1977, a Espanha vivia uma crise na produção de arte. Os escritores que despontaram nesta época foram inexpressivos, considerando o franquismo, termo empregado para se referir à ideologia política e movimento social de caráter fascista que sustentou o regime ditatorial liderado pelo general Francisco Franco que prevaleceu até sua morte em 1975. Partindo deste princípio, é possível que seu preconceito seja uma forma de negar seu próprio *locus* enunciativo. Iser assinala que

Os seres humanos estão tão enredados em seu entorno, tão formados e condicionados pelo que prolongam de si mesmo, e tão desafiados pelo mesmo hábito que construíram para sobreviver e manter-se, que de maneira inevitável o interesse pela cultura surge em proporção ao declínio de uma opinião uniforme da natureza humana. (ISER, 2005, p. 178)

Para Iser, esse tipo de percepção significa o ponto de partida de uma espiral retroativa entre os seres humanos e a cultura. A crítica deixa transparecer que no exercício de preenchimento dos espaços vazios e das indeterminações produzidas pelo texto, previstos por Iser, surgem novas variáveis e novas perspectivas que extrapolam e abalam os valores de sua experiência estética, de modo a apresentar uma crítica frágil e frouxa com demonstrações de uma orgulhosa ignorância.

Clarice Lispector, quem era?

Em 24 de dezembro de 1977, a revista *Triunfo* volta a falar de Clarice. Dessa vez esclarecendo a morte da escritora ocorrida recentemente e, por engano, a imprensa espanhola noticiou que a escritora teria 80 anos.

A matéria circulada, ou seja, sem assinatura de um autor específico, o que sugere ser a opinião da revista em si, ataca duramente a crítica literária espanhola por não ter se ocupado da obra da escritora brasileira Clarice Lispector. A notícia da morte da escritora pouco significou para os leitores espanhóis interessados pelas letras, de modo que a revista volta a comentar a matéria publicada anteriormente (três meses) por Renata Rocco-Cuzi e a entrevista, publicada no ano anterior, realizada pela jornalista Maria Esther Gilio.

A revista *Triunfo* publica, pela terceira vez, a mesma foto de Clarice ao lado de uma estante de livros, com feição séria e grandes olhos exóticos, além de voltar a valorar a obra *Cerca del corazón salvaje*, publicada na Espanha pela editora Alfaguara, que inaugura no Brasil uma corrente, apontando como traços mais característicos a preocupação com a forma.

Referências bibliográficas

- FREIXAS, Laura, 2001, *Clarice Lispector*. Barcelona: Ediciones Omega.
- _____, 2010, *Ladrona de rosas*. Madrid: La esfera de los libros, S. L.
- GILIO, Maria Esther, 1976 junio, Tristes tópicos: con Clarice Lispector en el Rio. *Revista Triunfo*, Madrid, ano XXX, n°. 697, p. 52.
- ISER, Wolfgang, 2005, *Rutas de la interpretación*. Trad. Ricardo Rubio Ruiz. México: FCE.
- _____, 1996a, *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, vol. I.
- _____, 1996b. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Ed. 34, vol. II.
- LISPECTOR, Clarice, 2005, *Cerca del corazón salvaje*. Trad. Basilio Losada Castro. Madrid: Edições Siruela S. A
- NARBONA, Rafael. “Cerca Del corazón salvaje”. [http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/4812/Cerca del corazon salvaje](http://www.elcultural.es/version_papel/LETRAS/4812/Cerca_del_corazon_salvaje). Acessado em 20/05/2014.
- PEREIRA, Terezinha Alves. “Nuevos escritores brasileños: a propósito de Clarice Lispector”. *Revista de cultura brasileña*, n°. 35, Madrid: Embajada del Brasil en España, maio de 1973. Disponível também em: <http://hemeroteca.fundacionhispanobrasilena.es/files/FICHERO948>. Acessado em 17/05/2014.
- PÓVOAS, Hélio. “Clarice Lispector”. In. *Revista de cultura brasileña*, n°. 35, Madrid: Embajada del Brasil en España, maio de 1973. <http://hemeroteca.fundacionhispanobrasilena.es/files/FICHERO951>. Acessado em 20/03/20134.
- RIVAS, Pierre. *A recepção da literatura brasileira na França*. In: http://www.institutfrancais.com/adpfpubli/folio/france_brasil/bra/03.html. Paris: 2004. Acessado em 9/05/2014.
- ROCCOCUZZI, Renata. Literatura y aislamiento. *Revista Triunfo*. Año XXXII, n. 775 (3 dic. 1977), p. 53. <http://hdl.handle.net/10366/68183> Acessado em 18/06/2014>.
- RODRIGUES, Áurea Fernández . “La difusión de la literatura brasileña traducida en españa y en francia”. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/viewFile/2175-7968.2010v1n25p95/13956> consultado em 20/06/2014.

Recibido: 20 de julio de 2014

Aceptado: 20 de agosto de 2014

O Programa Nacional do Livro Didático e as línguas estrangeiras modernas: um olhar sobre o espanhol

Mariana Daré Vargas
UNESP/FAPESP

Valdirene F. Zorzo-Veloso
UEL

Resumo

O programa do Governo brasileiro de avaliação e distribuição de livros didáticos a alunos da Educação Básica pública, Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), avalia e distribui livros didáticos de espanhol desde 2011. O objetivo deste trabalho é analisar os fatores que culminaram na inclusão deste idioma no PNLD e o impacto deste fato para o ensino de espanhol no Brasil.

Palavras-chave

Espanhol Língua Estrangeira, Programa Nacional do Livro Didático, Livro didático, Mercado editorial, Educação Básica.

Abstract

The Brazilian Government's program of evaluation and distribution of textbooks to students of public Basic Education, National Program of Textbook (PNLD), evaluates and distributes Spanish language textbooks since 2011. The objective of this work is to analyse the factors that culminated in the inclusion of this idiom in PNLD and the impact of this fact to Spanish teaching in Brazil.

Keywords

Spanish as a Foreign Language, The National Program of Textbook, Textbook, Editorial market, Basic Education.

A produção editorial do Espanhol no Brasil

Desde 1942, ano em que o ensino do idioma espanhol foi incluído no ensino fundamental brasileiro, até a década de 1980, houve pouco interesse pelo estudo dessa língua, em razão da reforma educativa e das leis que existiram no Brasil. Segundo Eres Fernández (2001: 60), as consequências dessa falta de interesse pelo conhecimento e aprendizado do espanhol foram: a) o reduzido número de professores de espanhol que se formou ao longo desses anos e b) a escassez de materiais didáticos para o ensino de espanhol disponíveis no mercado brasileiro. Entendemos por materiais didáticos todos os materiais usados no contexto escolar/universitário para auxiliar no processo de ensino e a aprendizagem, tais como livros didáticos, dicionários, CDs de áudio, DVDs, livros paradidáticos, etc.

Se não havia aprendizes brasileiros interessados em aprender a língua espanhola, não havia necessidade de cursos de licenciatura para formar professores dessa língua e, por conseguinte, não eram produzidos materiais didáticos para dar suporte ao trabalho do professor de espanhol em sala de aula.

Entretanto, aponta Eres Fernández, a partir de meados da década de 1990 e início dos anos 2000, o cenário do espanhol no Brasil apresentado anteriormente sofre uma grande mudança:

Se houve um tempo em que não tínhamos onde escolher, hoje não sabemos como e o que escolher, devido à grande variedade existente. Encontramos no mercado todo tipo de publicações impressas, vídeos, materiais em áudio, livros-texto, materiais de apoio, materiais complementares, dicionários e infinitas possibilidades (Eres Fernández, 2001: 61, tradução livre nossa).¹⁰⁴

O que Eres Fernández afirma é consequência, principalmente, de dois fatores. O primeiro refere-se às relações econômicas com os países hispanoamericanos: com a criação do MERCOSUL, voltou-se a atenção para o espanhol e o português, e para a necessidade da aprendizagem mútua de ambas as línguas. O MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) é a União Aduaneira entre os países Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela. Foi instituído em 1991 por meio da assinatura do Tratado de Assunção. Atualmente, conta com os seguintes países associados: Chile, Peru, Equador, Colômbia, Suriname e Guiana. A Bolívia está em processo de adesão.¹⁰⁵

É o primeiro passo, então, para a ascensão da língua espanhola no contexto brasileiro de educação. Até então, os materiais didáticos de espanhol presentes no país eram produzidos na Espanha, o que os tornavam caros e distantes da realidade do aprendiz brasileiro de espanhol.

O segundo fator, conforme Cassiano (2007: 133), relaciona-se às medidas liberalizadoras, privatizadoras e aberturistas, aliadas ao Plano Real, adotadas no governo federal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que favoreceram a entrada do capital espanhol no Brasil em vários segmentos – telefonia, energia, financeiro e mercado editorial.

No segmento da telefonia, em 1999, a empresa espanhola de telecomunicações, Telefônica, passou a atuar no Brasil; no segmento de energia, em 1996 e 1997, as empresas elétricas espanholas Endesa S.A. e IBERDROLA iniciaram suas operações no contexto brasileiro; no segmento financeiro, em 2000, o banco espanhol Santander comprou o banco brasileiro Banespa.¹⁰⁶ É importante ressaltar que o interesse dos espanhóis no mercado

¹⁰⁴ *Si hubo un tiempo en que no teníamos dónde elegir, hoy no sabemos cómo y qué elegir, dada la gran variedad existente. Encontramos en el mercado todo tipo de publicaciones impresas, vídeos, materiales en audio, libros de texto, materiales de apoyo, materiales complementarios, diccionarios, un sinfín de posibilidades.*

¹⁰⁵ Informações obtidas no site: <www.mercosur.int>, em 24/06/2014.

¹⁰⁶ Informações obtidas nos sites: <www.telefonica.com.br>, <www.endesabrasil.com.br>, <www.iberdrola.es>, <www.santander.com.br>, em 24/06/2014.

editorial deve-se, principalmente, à política de compra governamental de livros didáticos centralizada por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O mercado editorial brasileiro é visto como altamente atrativo pelo empresariado espanhol. Aliado a isso, somava-se a expectativa dos empresários espanhóis de que a língua espanhola fosse incluída oficialmente no currículo nacional da Educação Básica, como resultado da expansão desse idioma no Brasil, abrindo, por conseguinte, um novo nicho de mercado. Para Cassiano (2007: 131), o marco da entrada do empresariado espanhol no mercado editorial nacional, articulado com diversos Ministérios Governamentais da Espanha, aconteceu na X Bienal Internacional do Livro do Rio de Janeiro, em 2001, na qual a Espanha foi o país homenageado. Depois disso, três grandes grupos editoriais espanhóis adentraram no mercado brasileiro: a editora Santillana, do grupo Prisa, que adquiriu a Moderna, editora brasileira do segmento de didáticos; a editora Planeta, especializada em livros de ficção adulta e de não ficção juvenis, e a editora SM, do segmento didático. Com isso, grandes e importantes grupos editoriais espanhóis começam a produzir e a comercializar LDs, com custos menores e mais adequados à realidade do aprendiz brasileiro, e que entram efetivamente nas escolas brasileiras. Não podemos nos esquecer de que, paralelamente à entrada do capital espanhol no mercado de LDs brasileiro, editoras brasileiras, tais como, Atual e Saraiva, do grupo Saraiva, e Ática, do grupo Abril, começaram a produzir materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem de língua espanhola.

Além disso, em 05 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161/2005 (Lei Federal Ordinária), que prevê que, a partir do segundo semestre de 2010, é obrigatória a oferta de língua espanhola como disciplina curricular do Ensino Médio tanto nas escolas públicas quanto nas privadas e é facultativa a matrícula por parte do alunado.

Lei ordinária 11.161 de 5/08/2005

(publicada no DOU de 8/08/2005)

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola:

Art. 1º - O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado gradativamente, nos currículos plenos do Ensino Médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta lei.

§ É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. [...]

Zorzo-Veloso (2013) discute os desafios e perspectivas de se ensinar espanhol no Brasil depois da promulgação da referida lei em 2005, a também chamada *Lei do Espanhol*, e destaca quemuitos seriam os benefícios que esta traria. Entretanto não é o que vemos na maior parte do país, especialmente na Educação Básica. O cumprimento da 11.161/2005 passa por várias questões políticas que transcendem o âmbito educacional, e temos que lutar para que esta lei não se reduza a uma expansão no mercado editorial, mas sim à abertura de oportunidade de aprendizagem de outras línguas e respectivas culturas aos estudantes brasileiros.

Compreender o porquê da oficialização da obrigatoriedade do ensino de espanhol no Ensino Médio, de acordo com Cassiano (2007: 125), é considerar outros fatores políticos e socioeconômicos que vão além do MERCOSUL, tais como: a expansão do espanhol no mundo, devido às imigrações, sobretudo para os Estados Unidos da América; a entrada das multinacionais espanholas no Brasil, e os esforços do empresariado e do governo espanhol para o fomento do idioma no país. Dado isso, constatamos que, a partir desse momento, então, é um direito estudar a língua espanhola e faz-se necessária a elaboração de LDs dessa língua que atendam a demanda dos estudantes brasileiros do Ensino Médio.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Desde 1938, o Ministério da Educação (MEC) vem realizando ações em relação à política do LD no sistema educacional brasileiro. Em 1985, por iniciativa do Ministério, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica” (Brasil, 2011). Dessa forma, por meio do Programa, o Governo Federal adquire e distribui, universal e gratuitamente, LDs, paradidáticos, dicionários e periódicos para os três níveis da Educação Básica (nível I: 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I; nível II: 6º ao 9º do Ensino Fundamental II; nível III: Ensino Médio) das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal.

Os números do PNLD são altíssimos, tanto em relação ao número de obras adquiridas, alunos e escolas beneficiados, quanto no que diz respeito ao dinheiro investido pelo Governo Federal no Programa.¹⁰⁷ E é justamente por isso que, atualmente, o PNLD é o segundo maior programa de distribuição de LDs do mundo, perdendo apenas para o programa chinês, conforme apontam Sampaio e Carvalho (2010).

No início da implantação do PNLD, o MEC responsabilizava-se apenas pela aquisição e distribuição dos LDs e não discutia a qualidade das obras que distribuía, funcionando apenas como intermediário entre a demanda dos professores e a oferta de materiais didáticos por parte do mercado editorial (Batista, 2003). O que ocorria, segundo o autor, é que as obras usadas nas escolas públicas brasileiras eram desatualizadas, pautadas por caráter ideológico e discriminatório, e apresentavam erros conceituais e insuficiências metodológicas. Se pensarmos que o LD apresenta grande influência na prática pedagógica do professor e constitui-se, em alguns contextos, ainda e infelizmente, no único livro a que os alunos têm acesso, a situação mencionada anteriormente era muito séria.

No intento de promover a produção de livros escolares de melhor qualidade para o ensino e da posterior aquisição e distribuição destes, foi publicado, pela primeira vez, em 1996, o Guia de Livros Didáticos, por meio do qual é feita a avaliação pedagógica dos LDs. Nesse documento, há informações sobre o PNLD, instruções para os professores, as escolas e as secretarias de ensino sobre os procedimentos do Programa, sugestões e orientações para a escolha dos LDs (por parte dos professores), e as resenhas das obras aprovadas. Além disso, é o documento oficial, para os autores e editores, da aprovação ou reprovação dos LDs inscritos (Sampaio; Carvalho, 2010).

Com a criação desse processo de avaliação dos materiais didáticos, a preocupação das editoras com a adequação dos LDs aumentou. Assim, estes foram aprimorados, o professor pôde ter mais condições para eleger o material que julgasse coerente com seus pressupostos teóricos e mais apropriado ao seu contexto de trabalho, e o MEC assumiu um papel mais ativo na discussão da qualidade dos livros escolares, como bem elucida Batista:

[...] com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores; vem possibilitando uma reformulação dos padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (2003: 41).

Igualmente, é importante ressaltar o valor atribuído pelo Governo Brasileiro à universidade no PNLD e importante papel que ela exerce, pois são seus professores e pesquisadores os quais selecionam os materiais didáticos que acreditam serem os melhores para o contexto escolar público de ensino brasileiro. Em cada PNLD, uma universidade federal brasileira é responsável pela avaliação das coleções inscritas. A avaliação dos LDs por parte de professores e pesquisadores de universidades parece-nos bastante coerente,

¹⁰⁷ Para aprofundamento no assunto, ver Sampaio e Carvalho (2010) e o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) <www.fnde.gov.br/index.php/pnld-dados-estatisticos>.

posto que estas são responsáveis pelas formações inicial e continuada dos professores. Entretanto, não podemos esquecer o professor que atua na sala de aula da Educação Básica e, em muitos casos no espanhol, nos centros de línguas das escolas. De alguma maneira, esses devem ser incluídos nessa avaliação.

Vemos, portanto, que o PNLD tem papel relevante e decisivo na elaboração e configuração de grande parte dos LDs produzidos em contexto brasileiro no decorrer dos últimos quinze anos. Pensamos que analisar uma obra que passou pelo crivo do Programa pode nos ajudar a compreender a concepção do Governo Brasileiro no que diz respeito a aspectos relacionados à educação.

O PNLD 2011: marco histórico

O PNLD 2011 marca um momento importante na história do ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante LEM) no Brasil: trata-se da primeira vez que o Programa inclui, após 11 anos de existência, o componente curricular LEM (Espanhol e Inglês) em sua avaliação. No *Guia de livro didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*, há menção a esse momento e ao que ele pode significar, especialmente, ao espanhol:

Apesar de o PNLD já existir há mais de dez anos, esta é a primeira vez que ele inclui o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM): Espanhol e Inglês. Trata-se, portanto, de um momento importante na história do ensino de LEM nas escolas públicas brasileiras, que reflete um reconhecimento do papel que esse componente curricular tem na formação dos estudantes. No caso específico de Espanhol, esse momento pode significar, também, uma ampliação do número de escolas que oferecem essa língua, considerando que sua inclusão no ensino público é um fato recente. Em suma, a universalização da distribuição dos livros de Espanhol e Inglês significa um avanço na qualidade do ensino público brasileiro (Brasil, 2010: 9).

A inclusão do espanhol e do inglês no PNLD demonstra a valorização desses idiomas pelo Governo Brasileiro, a importância de que todos os estudantes, tanto da rede particular de ensino quanto, e principalmente, da rede pública, tenham a oportunidade de aprender esses idiomas, e a necessidade de que as línguas espanhola e inglesa sejam integradas nos projetos político-pedagógicos das escolas, como pode ser conferido no tópico *Lugar de língua estrangeira é na escola* do *Guia*:

É sempre importante lembrar que lugar de aprender línguas estrangeiras é na escola de educação básica. Tão importante para a formação e a inclusão social do indivíduo, a aprendizagem das habilidades de ler, falar, ouvir e escrever em outras línguas não deve ou não precisa ser um privilégio exclusivo das camadas favorecidas. [...] Espera-se que a universalização da distribuição de livros didáticos de espanhol e de inglês para escolas públicas contribua também para que seja possível a essas escolas elaborar projetos político-pedagógicos que integrem ao máximo o ensino dessas línguas em suas grades, com propostas de trabalho de qualidade, garantindo, para as línguas estrangeiras, distribuição de carga horária justa e adequada (Brasil, 2010: 11).

Voltando o nosso olhar para a língua espanhola, a inclusão dela no Programa se deu em razão das relações econômicas e diplomáticas que vêm sendo travadas ao longo das duas últimas décadas entre o Brasil e os países latino-americanos, da inserção do capital espanhol no Brasil, do interesse do empresariado espanhol de introduzir-se no segundo maior programa de distribuição de LDs em nível mundial, e da política de expansão do idioma espanhol no mundo, capitaneada pelo Governo espanhol. Além dos motivos políticos e econômicos mencionados, não se pode deixar de lado a questão educacional, no sentido de que, a partir desse momento, o governo brasileiro reconhece a necessidade do ensino dessa língua e de materiais didáticos de qualidade para atingir esse objetivo.

Nesse sentido, Zorzo-Veloso (2013: 30) retoma que a Lei 11.161/2005 corrobora para um novo olhar para o espanhol e que reforça a proposição da LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394/96) em seu art. 36, III: “será incluída uma língua

estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição”.

No PNLD 2011, trinta e sete coleções de LEM foram avaliadas, sendo onze de espanhol e vinte e seis de inglês. Das coleções avaliadas, duas de cada língua foram aprovadas. A instituição responsável pela coordenação da avaliação pedagógica foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de modo que alguns avaliadores estão/foram ligados a essa instituição, atuando como professores e pesquisadores nela, e outros estão ligados a outras instituições.

As coleções de língua espanhola aprovadas foram: *Español – ¡Éntérate!*, de autoria de Fátima Aparecida Cabral Bruno, Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni e Sílvia Aparecida Ferrari de Arruda, publicada pela editora Saraiva, e *Saludos – Curso de Lengua Española*, de autoria de Ivan Rodríguez Martin, publicada pela editora Ática. Estas coleções foram distribuídas a 129.763 escolas e 29.445.304 alunos estudaram com elas.¹⁰⁸

PNLD 2012 - Ensino Médio: outro marco histórico

O PNLD 2012, assim como o PNLD 2011, também representa um marco histórico para as línguas estrangeiras modernas, pois é a primeira vez que as inclui no segmento do Ensino Médio. Menção a este momento importante é feita no *Guia de livros didáticos: PNLD 2012 : Língua Estrangeira Moderna*:

É a primeira vez que o Programa Nacional do Livro Didático inclui na área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, o componente curricular Língua Estrangeira Moderna para o segmento do ensino médio. [...] O reconhecimento do papel da língua estrangeira na formação do aluno direcionou os critérios de avaliação, definidos como relevantes para a seleção das coleções incluídas neste Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 - Língua Estrangeira Moderna (Brasil, 2011: 7).

Nesta edição do Programa, trinta e seis coleções de LEM foram inscritas, doze de espanhol e vinte de inglês. Cinco foram aprovadas: duas de espanhol e três de inglês. A instituição responsável pela avaliação dos LDs foi a Universidade Federal Fluminense (UFF).

As coleções de língua espanhola aprovadas foram: *El arte de leer Español*, de Terumi Koto Bonnet Villalba e Deise Cristina de Lima Picanço, da editora Base Editorial; *Enlaces – Español para jóvenes brasileños*, de Soraia Adel Osman, Neide Elias, Sonia Izquierdo Merinero, Priscila Maria Reis e Jenny Valverde, da editora Macmillan do Brasil Editora; *Síntesis – Curso de Lengua Española*, de Ivan Rodrigues Martin, da editora Ática. Estas coleções foram distribuídas a 18.862 escolas e estiveram presentes na sala de aula de 7.981.590 alunos.¹⁰⁹

PNLD 2014: anos finais do Ensino Fundamental

Se o PNLD 2011 e o PNLD 2012 são um marco histórico para as línguas estrangeiras modernas, O PNLD 2014, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, representa a continuidade da inclusão do componente LEM na Educação Básica pública brasileira, destacada logo nas primeiras linhas do *Guia de livros didáticos:PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*: “Assim, o PNLD, ainda que recentemente, vem somar-se aos esforços de que a língua estrangeira ocupe o seu lugar na atuação transformadora que cabe à escola” (Brasil, 2013: 7).

¹⁰⁸ Informações obtidas no site: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, em 25/06/2014.

¹⁰⁹ Informações obtidas no site: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, em 25/06/2014.

Neste PNLD, trinta e seis coleções de LEM foram inscritas, quinze de espanhol e vinte e uma de inglês. Cinco foram aprovadas: duas de espanhol e três de inglês. A instituição responsável pela avaliação novamente foi a Universidade Federal Fluminense (UFF).

As coleções de espanhol aprovadas foram: *Cercanía*, de Ludmila Coimbra, Luiza Santana Chaves e José Moreno Alba, editora Edições SM; e *Formación en español: lengua y cultura*, de Terumi Koto Bonnet Villalba, Maristella Gabardo e Rodrigo Rodolfo R. Mata, editora Base Editorial. Estas coleções beneficiaram 50.610 escolas e chegaram às mãos de 103.229.007 alunos.¹¹⁰

Considerações finais

No Brasil, até a década de 1980, houve pouco interesse pelo estudo de espanhol, o que gerou graves consequências, como, poucos professores do idioma e escassez de materiais didáticos. A partir de meados da década de 1990 e início dos anos 2000, a escassez de materiais didáticos é substituída por uma abundância deles. Se antes o professor e o aluno não podiam escolher livros didáticos, dicionários, entre outros, por não havê-los, agora têm dificuldades na seleção, em razão da grande quantidade deles.

Dois fatos motivaram essa transformação: a criação do MERCOSUL, em 1991, e a entrada do capital espanhol, em 1995, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em razão das medidas liberalizadoras, privatizadoras e aberturistas adotadas em sua gestão.

Em 2005, outro fator importante para a língua espanhola no contexto brasileiro: a sanção da lei 11.161/2005, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prevê, a partir de 2010, a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no segmento do Ensino Médio em escolas públicas e privadas. É importante ressaltar, entretanto, que os Estados ainda não aplicam/cumprem esta lei, o que inviabiliza a efetiva expansão do espanhol no Brasil.

A expansão do espanhol no mercado editorial brasileiro e o direito de alunos do ensino público e privado de estudarem essa língua culminaram na inclusão do idioma no PNLD, em 2011. Desde então, LDs de espanhol constaram em três edições do Programa: 2011 (anos finais do Ensino Fundamental), 2012 (Ensino Médio) e 2014 (anos finais do Ensino Fundamental).

A inclusão da língua espanhola no PNLD representa a valorização do idioma pelo Governo Brasileiro, o reconhecimento da necessidade de ensiná-lo e a democratização de seu ensino, posto que todos, alunos de classes sociais mais e menos abastadas economicamente, têm o direito de aprender a língua espanhola. Ressaltamos também o grande impacto para a consagração do ensino de espanhol no Brasil, porque, a partir do PNLD 2011, milhões de alunos tiveram, e continuam tendo, acesso à cultura hispânica.

¹¹⁰ Informações obtidas no site: <www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>, em 25/06/2014.

Bibliografia

BATISTA, Antônio Augusto Gomes, 2003, “A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, em Antônio Augusto Gomes Batista; Roxane Rojo. (dir.), *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP, Mercado de Letras, pp. 25-67.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna”, 2010, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129> [30/05/2014].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna”, 2011, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129> [30/05/2014].

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, “Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014: Língua Estrangeira Moderna: ensino fundamental: anos finais”, 2013, disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129> [30/05/2014].

_____. “Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, 1996, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> [24/06/2014].

_____. “Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola”, 2005, disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> [24 jun. 2014].

_____. “Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático”, disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>, [24/06/2014].

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo, 2007, *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*, Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel M, 2001, “La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. 1, pp. 59-80.

SAMPAIO, Francisco Azevedo de Arruda; CARVALHO, Aloma Fernandes de, 2010, *Com a palavra, o autor: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático*, São Paulo, Sarandi.

ZORZO-VELOSO, Valdirene F., 2013, “Enseñar español después de agosto de 2005: desafíos y perspectivas”, em Valdirene F. Zorzo-Veloso et al. (dir.), *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*, Londrina: UEL, pp. 27-39.

Recibido: 27 de julio de 2014

Aceptado: 25 de septiembre de 2014

El Libro y las Letras Españolas en Brasil

Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas
Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro
Secretaría de Estado de Cultura
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Resumen

Se analizan las distintas actuaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España para la promoción del libro, la lectura y las letras españolas en Brasil.

Palabras clave

Promoción del libro, Subvenciones, Editoriales, Fomento de la traducción, España, Brasil.

Abstract

The different activities of the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport are shown to promote books, reading, and Spanish literature in Brazil.

Keywords

Book's promotion, Funding, Editorials, The encouragement of translation, Spain, Brazil.

Datos de comercio exterior del libro español en Brasil (2013)

Según datos provisionales de la Federación Española de Cámaras del Libro, las exportaciones de libros de España a Brasil alcanzaron en 2013 un valor de 4,2 millones de euros. Esta cifra se corresponde con el envío de más de 0,7 millones de ejemplares cuyo precio medio se situó en 5,81 euros.

Respecto al año anterior, el valor de las exportaciones de libros a Brasil se ha reducido un 30,7% (6,1 millones de euros en 2012). El número de ejemplares exportados también ha descendido un 31,1% (1.058 mil en 2012). El precio medio se ha incrementado 0,03 céntimos de euro (5,78 euros en 2012), que supone un 0,52% con respecto al ejercicio anterior.

Los datos según las materias son los siguientes:

En términos de valor, la materia que más exportamos es Religión, con 942.515 euros (el 22,2% del total). Le siguen los libros de Enseñanza no universitaria, con 647.884 euros (el 15,3%), Ciencias Sociales con 614.516 euros (el 14,5%), Divulgación con 556.177 euros (el 13,3%), e Infantil y Juvenil con 550.358 euros (13,0%). Estas cinco materias en conjunto suponen el 78,1% del total exportado a Brasil.

En términos de ejemplares son Religión y Ciencias Sociales, las materias que alcanzan las cifras más elevadas, con el 34,5% y el 14,6% respectivamente del total de ejemplares exportados.

Respecto al año anterior, la facturación por libros exportados según las materias ha crecido en el caso de los libros de Enseñanza no Universitaria (un 101% más que en 2012), y Religión (+12%). Por el contrario ha descendido en el resto de materias: Cómicos (-81%), Diccionarios y Enciclopedias (-71%), Libros prácticos (-56%), Científico Técnico (-52%), Ciencias Sociales (-51%), Literatura (-45%), Infantil y Juvenil (-39%), Divulgación (-32%) y Derecho y Economía (-27%).

Editoriales españolas con filiales en Brasil

Actualmente son ocho los grandes grupos editoriales españoles con filiales en Brasil:

- Anaya
- Océano
- Panamericana
- Planeta (4 filiales)
- Random House
- Salvat
- Santillana
- SM

Actuaciones de la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Brasil

1. Subvenciones en régimen de concurrencia competitiva, para el fomento de la traducción a lenguas extranjeras de obras literarias o científicas publicadas originariamente en español o en cualquier lengua cooficial.

Estas subvenciones se crearon en el año 1984 con el objetivo de fomentar la difusión de nuestro patrimonio literario y científico a través de su traducción a otras lenguas. Se subvencionan obras publicadas originariamente en español o en cualquiera de las lenguas cooficiales de las comunidades autónomas españolas, que tengan espacial relevancia desde

el punto de vista cultural. Desde el año 2009 no se exige que la nacionalidad del autor sea española.

Las ayudas van dirigidas a editoriales, extranjeras o españolas, que presenten proyectos de edición en lengua extranjera de obras publicadas originariamente en español u otras lenguas cooficiales. Las editoriales españolas que han publicado la edición original también se benefician, porque la editorial extranjera debe comprarles los derechos de la edición.

El fin último de estas subvenciones es la publicación, en el mayor número de países del mundo, de las obras que integran el patrimonio literario español, a través de traducciones que preserven la calidad literaria en el idioma receptor. Los importes que concede el Ministerio se deben destinar íntegramente a retribuir el trabajo de la traducción, con lo que la editorial solicitante consigue una importante reducción del coste total de la edición.

Esta calidad se consigue poniendo en valor la labor de los traductores literarios. Para ello se decidió que las editoriales deban destinar todo el importe de la ayuda a los gastos de traducción, con lo que pueden escoger a los traductores más sobresalientes y pagarles un salario acorde con su trabajo. Por otra parte, la comisión valora en los proyectos presentados que los traductores escogidos sean del máximo nivel, por su *currículum*, obras traducidas, etc.

1.1. Convocatorias y procedimientos de tramitación

Su convocatoria es anual y se publica en el «Boletín Oficial del Estado», habitualmente durante el primer trimestre del ejercicio en curso. Además, en la página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se da publicidad a todos los procesos de la convocatoria: <http://www.mcu.es/libro/SC/becasAyudasSubvenciones/index.html>

Las editoriales deben aportar la documentación administrativa y legal de la editorial así como los correspondientes contratos de traducción firmados con el traductor o traductores, además del contrato de derechos de autor correspondiente. Así mismo, y para una valoración adecuada de la calidad de la traducción propuesta, deberán presentar un *currículum* del traductor.

Estas subvenciones son compatibles con otras ayudas de organismos e instituciones, públicos o privados, nacionales o internacionales para la misma obra siempre que el importe de la misma sea de tal cuantía que, aisladamente o en concurrencia con otras subvenciones, no supere el coste de la traducción subvencionada.

Una misma editorial no podrá solicitar ayuda para más de cinco proyectos. Tampoco se concederán más de dos ayudas a obras en las que figure el mismo traductor.

1.2. Estudio y evaluación de las solicitudes

Las solicitudes y la documentación presentadas son estudiadas por una Comisión de Valoración compuesta por expertos en las distintas áreas de literatura española, ensayo, pensamiento y ciencia, así como representantes de asociaciones de escritores y traductores.

La Comisión de Valoración tiene atribuidas específicamente las siguientes funciones: informar y valorar las solicitudes de acuerdo a los criterios generales de valoración determinados en la convocatoria, recabando, si es preciso, información complementaria a los interesados, así como proponer la adjudicación de las subvenciones y valorar su interés.

1.3. Criterios generales de valoración

Para la concesión y adjudicación de estas ayudas se tendrá en cuenta el presupuesto asignado, que se repartirá entre los proyectos de traducción presentados, de acuerdo con los siguientes criterios:

- El interés cultural de la obra y el autor cuya traducción se propone en el contexto editorial del país y lengua de publicación. En la valoración de dicho interés cultural los expertos tendrán en cuenta la contribución del proyecto a la difusión del patrimonio cultural español, en sus diversas manifestaciones, mediante la valoración del autor y su obra, de su vigencia, de su influencia sociocultural, y de su aportación a las conmemoraciones culturales: valoración máxima de 40 puntos.
- El valor estratégico de la lengua de traducción o de la zona geográfica en el marco de la política cultural española en el exterior: valoración máxima de 20 puntos.
- La capacidad y solvencia reconocida de la editorial solicitante: valoración máxima de 20 puntos.
- La calidad de la traducción propuesta. En la valoración de este criterio se tendrá en cuenta el currículum del traductor, hasta un máximo de 10 puntos.
- Condiciones del contrato. Se valorará particularmente la adecuación del coste de la traducción que figura en el contrato a las tarifas usuales en el país, teniendo en cuenta la extensión así como las dificultades de la obra. La valoración máxima de este apartado es también de 10 puntos.

El importe de cada subvención será estimado en función de las solicitudes seleccionadas, la valoración de la Comisión y el presupuesto disponible.

1.4. Pago y Justificación

Las subvenciones concedidas, previa aceptación por parte del beneficiario, se harán efectivas mediante pago anticipado, una vez dictada la disposición de concesión de las mismas

Los beneficiarios deberán realizar la edición subvencionada en un plazo no superior a 2 años, contados a partir de la fecha de la publicación de la resolución de concesión en el «Boletín Oficial del Estado».

Terminada la edición, el beneficiario deberá justificarlo ante la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas dentro de los tres meses siguientes a la publicación, mediante el envío de:

- a) Dos ejemplares de la obra editada, en la que se hará constar, de forma expresa en las páginas de créditos del libro: Título de la obra y autor en español, nombre del traductor o traductores, el Logotipo del Gobierno de España - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y la siguiente leyenda en la lengua en que se publica la obra «Esta obra ha sido publicada con una subvención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.»
Los ejemplares deben corresponder al soporte de publicación: volúmenes impresos si es publicación en papel, archivos de ordenador en formato estándar si es publicación digital.
- b) Una breve memoria de actuación que contenga una descripción del proyecto editorial siguiendo el modelo que se publicará en la página web en castellano.
- c) Documento que acredite que la editorial ha abonado al traductor el coste de la traducción mediante resguardo de transferencia bancaria, recibí firmado por el traductor u otro documento con valor probatorio suficiente, en castellano.

- d) Declaración firmada por el beneficiario en la que se hagan constar otros posibles ingresos o subvenciones que hayan financiado la actividad con indicación de su importe y procedencia en castellano.

En casos excepcionales, la Subdirección General de Promoción del Libro, Lectura y Letras Españolas podrá, por motivos justificados, ampliar este plazo por un periodo no superior a un año, debiendo solicitarse por escrito por parte del beneficiario de la subvención.

Por motivos justificados, y a petición del beneficiario, la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas podrá autorizar el cambio del traductor o traductores. El beneficiario deberá enviar copia del contrato con el nuevo traductor y currículum del mismo.

1.5. Datos de Brasil

Desde el año 2008 el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha concedido un total de 133.040,00 € de ayudas a la traducción a editoriales brasileñas.

El siguiente listado resume las editoriales y obras cuya traducción ha sido subvencionada total o parcialmente por este Ministerio.

Editorial Cosac & Naify edições ltda. (São Paulo)

Año 2008:

- *Historia del Llanto*, de Alan Pauls
- *Inquietud teórica y estrategia proyectual en la obra de ocho arquitectos contemporáneos*, de Rafael Moneo

Año 2009:

- *Doctor Pasavento*, de Enrique Vila-Matas
- *La amortajada*, de Maria Luisa Bombal
- *El lugar sin límites*, de José Donoso

Año 2010:

- *El origen del mundo*, de Jorge Edwards
- *Historia abreviada de la literatura portátil*, de Enrique Vila-Matas
- *Dublinesca*, de Enrique Vila-Matas

Año 2011:

- *Exploradores del abismo*, de Enrique Vila-Matas
- *Historia del pelo*, de Alan Pauls
- *Bonsái*, de Alejandro Zambra
- *La contadora de películas*, de Hernán Rivera Letelier

Año 2012:

- *El arco y la lira*, de Octavio Paz
- *Los hijos del limo*, de Octavio Paz

- *Antología de la literatura fantástica*, de varios autores.

Año 2013:

- *Dietario voluble*, de Enrique Vila-Matas
- *El fondo del cielo*, de Rodrigo Fresán

Editora Dom Quixote Ltda. (Porto Alegre)

Año 2008:

- *Los derechos sociales como derechos exigibles*, de varios autores.

Editora Estação Liberdade Ltda. (São Paulo)

Año 2009:

- *Paradiso*, de José Lezama Lima

Editora Francis (Brasilia)

Año 2011:

- *La madurez de masas*, de Julio Pérez Díaz
- *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*, de Francisco Sierra Caballero

Editora Guarda-Chuva Limitada (Botafogo. Rio de Janeiro)

Año 2008:

- *Teoría de la inteligencia creadora*, de José Antonio Marina
- *Ética para náufragos*, de José Antonio Marina

Editora Record Ltda. (Rio de Janeiro)

Año 2008:

- *Hermana muerte*, de Justo Navarro
- *El delirio de Turing*, de Edmundo Paz Soldán
- *La última hora del último día*, de Jordi Soler
- *Leyendo a Euclides*, de Beppo Levi

Editora Rocco Ltda. (Rio de Janeiro)

Año 2011:

- *La ciudad*, de Mario Levrero
- *La novela luminosa*, de Mario Levrero

Editora Schwarcz Ltda.-Companhia das Letras (São Paulo)

Año 2008:

- *El viento de la luna*, de Antonio Muñoz Molina
- *El sol de Breda*, de Arturo Pérez Reverte
- *Amuleto*, de Roberto Bolaño

Año 2009:

- *2666*, de Roberto Bolaño
- *Dietario voluble*, de Enrique Vila-Matas

Año 2010:

- *Monsieur Pain*, de Roberto Bolaño
- *Demasiados héroes*, de Laura Restrepo
- *A quien corresponda*, de Martín Caparrós

Año 2011:

- *Llamadas telefónicas*, de Roberto Bolaño
- *La casa de los naufragos*, de Guillermo Rosales
- *Cuerpos divinos*, de Guillermo Cabrera Infante
- *El olvido que seremos*, de Héctor Abad Faciolince

Editora Unisinos (São Leopoldo)

Año 2009:

- *Medianoche en la historia*, de Reyes Mate

Fundação de Desenvolvimento da Unicamp-Funcamp (Campinas)

Año 2009:

- *El gozo intelectual*, de Jorge Wagensberg

Mundo Editorial-Editora Ltda. (São Bernardo do Campo- São Paulo)

Año 2010:

- *El desierto de hielo*, de Maite Carranza
- *La maldición de Odi*, de Maite Carranza

Publibook Livros e Papéis S/A (Porto Alegre)

Año 2011:

- *Historia secreta de Costaguana*, de Juan Gabriel Vásquez

Romano Guerra Editora Ltda. (São Paulo)

Año 2009:

- *La existencia sitiada*, de Eduardo Subirats

Año 2011:

- *La cimbra y el arco*, de Carlos Martí Arís
- *Arquitectura y crítica en Latinoamérica*, de Josep María Montaner

2. Participación en Ferias del Libro

2.1. XX Bienal Internacional del Libro de São Paulo

España fue País Invitado en la XX edición de la Bienal Internacional del Libro de São Paulo, que se celebró del 14 al 24 de agosto de 2008. Esta feria es uno de los eventos más importantes en su género de Iberoamérica. Ocupa 20.000 m² alberga 830 expositores y más de 600.000 visitantes.

El Ministerio de Cultura, respaldado por la presencia del Ministro de Cultura, y la Federación de Gremios de Editores de España, convirtieron a la literatura española en una de las grandes protagonistas de esa edición.

España contó con un *stand* de 150 m², cortesía de la *Câmara Brasileira do Livro*, que organiza la Bienal desde 1970. La parte del Ministerio de Cultura, 50 m², albergó una exposición bibliográfica de casi 1.000 ejemplares, consistente en novedades publicadas por editoriales españolas en las materias de narrativa, ensayo, teatro, cine, bellas artes, turismo y literatura infantil y juvenil. También se incluyeron títulos en lenguas cooficiales: catalán, gallego y vasco. Se expuso además una colección de obras de Juan Gelman, galardonado con el Premio de Literatura en Lengua Castellana Miguel de Cervantes 2007, así como las obras de los Premios Nacionales que otorga el Ministerio de Cultura en sus diversas categorías; libros de autores brasileños editados en España, como Nérida Piñón (Premio Príncipe de Asturias de las Letras 2005), Jorge Amado, Gilberto Freyre o de la escritora de literatura infantil Ana María Machado, entre otros; y una extensa colección de obras de la treintena de autores invitados por este Departamento a la Bienal, para participar en diferentes charlas y mesas redondas. La colección completa fue posteriormente donada a la Biblioteca del Centro Cultural de España en São Paulo.

Los autores invitados fueron los siguientes: los narradores Rafael Chirbes, Clara Sánchez, Juan Madrid, Francesc Miralles y Antonio Soler; los ensayistas José María González García (Premio Nacional de Ensayo) y Javier Sádaba; las autoras de literatura juvenil Marilar Aleixandre y Maite Carranza, y los dramaturgos Juan Luis Mira, Rubén Ruibal, Santiago Miralles y José Sanchís Sinisterra (los tres últimos, Premios Nacionales de Literatura Dramática), los poetas Luisa Castro, Miguel Casado y Olvido García Valdés (Premio Nacional de Poesía), el traductor Mario Merlino (Premio Nacional de Traducción) y casi una decena de periodistas culturales españoles y brasileños de diferentes medios de comunicación.

El programa cultural español en la feria incluía también actividades paralelas: un concierto de la cantante gallega Mercedes Peón, narración de cuentos populares españoles a cargo de la brasileña Regina Machado, y la exposición *Bibliografía española en imágenes: 12 siglos de libros españoles*, que reunió más de 40 reproducciones de los principales libros de la literatura española, custodiados en la Biblioteca Nacional.

2.2. Otras Ferias: Brasilia

Para hacer posible la presencia del libro español en Brasilia, el Ministerio ha colaborado con el Instituto Cervantes de esta ciudad en dos ocasiones: en la 30ª edición de la *Feira do Livro* (11-20 de noviembre de 2011), y, este año, en la *II Bienal Brasil do Livro e da Leitura* (12-21 de abril de 2014). En ambas ferias, la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas ha financiado la compra y transporte de la colección de libros, y el Instituto Cervantes se ha hecho cargo del alquiler y atención del stand.

3. Otros envíos de libros

La Subdirección también colabora con diversas instituciones del país en las que se quiere fomentar el conocimiento de la literatura española. En concreto, en 2008 se envió un lote de 463 libros españoles a Asociación Cultural Caballeros de Santiago, en Salvador de Bahía, y en 2011 se envió un lote de 533 libros españoles al Centro Cultural de España en São Paulo.

4. Participación en Congresos

El Ministerio fue invitado a participar en “I Encontro do Sistema de Bibliotecas Públicas Municipais de São Paulo: desafios e propostas de atuação” que tuvo lugar en São Paulo, del 3 al 5 de noviembre de 2011. Viajaron a São Paulo 2 personas del Servicio de Promoción de la Lectura para participar con una ponencia sobre el Plan de Fomento de la Lectura que desarrolla la Subdirección desde el año 2001.

5. Actividades literarias de autores españoles en Brasil

En la actualidad, es sobre todo Acción Cultural Española (AC/E) quien, a través de su programa PICE, facilita la presencia de autores en centros culturales y eventos literarios en todo el mundo (V. <http://www.accioncultural.es/es/progPICE>). Además, en esta institución, a partir de septiembre de 2014, Brasil es país prioritario.

Por su parte, la Dirección General de Política e Industrias Culturales y del Libro del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte colabora con diversas instituciones para realizar actividades que contribuyan a la internacionalización del libro y de las letras españolas, en las que participan autores españoles de reconocido prestigio en los diversos géneros literarios.

A iniciativa de los Institutos Cervantes, centros culturales o ferias del libro, la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas gestiona la organización de los viajes de escritores españoles, así como el pago de unos honorarios, en los casos que así se estipule.

Las actividades en las que se ha financiado la presencia de autores españoles en Brasil desde el año 2008, con un coste global de 175.660,59 €, son las siguientes:

Año 2008

Homenaje a Jorge Luis Borges

Lugar: Instituto Cervantes de Salvador de Bahía

Fecha: 11-12 de marzo

Autor: Blanca Riestra Rodríguez-Losada

Congreso Nordestino de Español de Pernambuco

Lugar: Institutos Cervantes de Salvador de Bahía y de Río de Janeiro

Fecha: 1 a 3 mayo

Autor: Santiago Alfonso López Navia

Día de las Letras Gallegas

Lugar: Institutos Cervantes de Salvador de Bahía y de Río de Janeiro

Fecha: 20 de mayo

Autores: Rosa Aneiros Díaz y Xosé Henrique Monteagudo Romero

Gira de autores

Lugar: Institutos Cervantes de Río de Janeiro y de Salvador de Bahía

Fecha: agosto y septiembre

Autor: José Sanchís Sinisterra

Año 2009

Actividades culturales

Lugar: Instituto Cervantes de São Paulo

Fecha: abril y noviembre

Autores: Alberto Reig Tapia y José Sanchis Sinisterra

Año 2010

Teoría Crítica y Desorden Mundial

Lugar: Institutos Cervantes de Brasilia, Río de Janeiro y São Paulo

Fecha: marzo

Autor: Eduardo Subirats

Actividades literarias

Lugar: Instituto Cervantes de Salvador de Bahía

Fecha: agosto

Autor: Fernando Arrabal

Homenaje a Miguel Hernández

Lugar: Instituto Cervantes de Recife

Fecha: noviembre

Autor: José María Balcells

Seminario de Jornalismo “Os meios de comunicação na Espanha”

Lugar: Instituto Cervantes de Recife

Fecha: noviembre

Autor: Paula Izquierdo González de Mendoza

Año 2011

Actividades literarias

Lugar: Institutos Cervantes de Brasilia y de Río de Janeiro

Fecha: Abril

Autores: Javier Montes y Marta Sanz

Bienal Internacional del Libro de Pernambuco

Lugar: Recife

Fecha: septiembre-octubre

Autor: Germán Gullón Palacio

Autores españoles y latinoamericanos traducidos al portugués

Las siguientes tablas se han elaborado tomando como fuente la base de datos de Ayudas a la Traducción de la Subdirección General de Promoción del Libro, la Lectura y las Letras Españolas - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Esta información se ha completado con la que aparece en los catálogos de las bibliotecas de los Institutos Cervantes de Brasil y Portugal.

Gracias a las Ayudas, creadas en 1984, se han podido publicar en portugués (tanto en Brasil como en Portugal) obras de 185 autores españoles y latinoamericanos de todas las épocas. Hasta el 2008 se exigía que la nacionalidad del autor fuera española, por lo que lógicamente hay más españoles que latinoamericanos; los que no son españoles se han destacado en rojo. El total de autores traducidos, según nuestras fuentes, es 439, pero es muy posible que haya muchos otros de los que no tenemos constancia.

AUTORES ANTERIORES AL SIGLO XX (por fechas)

NOMBRE	FECHAS	NOTAS
Ramón Llull, Beato	1232-1315	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Juan Manuel, Infante de Castilla	1282-1348	Ayudas a la Traducción
Martorell, Joanot	1413-1470?	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Colón, Cristóbal	1445-1515	
Rojas, Fernando de	1470-1541	Ayudas a la Traducción
Bartolomé de las Casas (O.P.)	1474-1566	Ayudas a la Traducción
Cortés, Hernán	1485-1547	
Núñez Cabeza de Vaca, Alvar	1488-1548	Ayudas a la Traducción
Garcilaso de la Vega	1501-1536	Ayudas a la Traducción
Teresa de Jesús, Santa	1515-1582	Ayudas a la Traducción
León, Luis de (O.S.A.)	1527-1591	Ayudas a la Traducción
José de Anchieta, Beato	1534-1597	
Juan de la Cruz, Santo	1542-1591	Ayudas a la Traducción
Cervantes Saavedra, Miguel de	1547-1616	Ayudas a la Traducción
Góngora y Argote, Luis de	1561-1627	Ayudas a la Traducción
Vega, Lope de	1562-1635	Ayudas a la Traducción
Cárdenas, Juan de	1563-1609	Ayudas a la Traducción
Vázquez, Francisco	1570?	Ayudas a la Traducción
Molina, Tirso de	1579- 1648	Ayudas a la Traducción
Quevedo, Francisco de	1580- 1645	Ayudas a la Traducción
García, Carlos	1580-1630?	Ayudas a la Traducción
Contreras, Alonso de	1582- 1641	Ayudas a la Traducción
Acuña, Cristóbal de	1597- 1676	Ayudas a la Traducción
Calderón de la Barca, Pedro	1600- 1681	Ayudas a la Traducción
Gracián, Baltasar	1601- 1658	Ayudas a la Traducción
Martínez de la Puente, Juan	1681?	Ayudas a la Traducción
Ulloa, Antonio de	1716-1795	Ayudas a la Traducción
Bolívar, Simón	1783-1830	
Alarcón, Pedro Antonio de	1833-1891	
Pondal, Eduardo	1835-1917	Lengua gallega Ayudas a la Traducción

NOMBRE	FECHAS	NOTAS
Bécquer, Gustavo Adolfo	1836-1870	Ayudas a la Traducción
Castro, Rosalía de	1837-1885	Lengua gallega Ayudas a la Traducción

AUTORES DE LOS SIGLOS XX Y XXI (por orden alfabético)

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Abad Faciolince, Héctor	1958-	Colombia	Ayudas a la Traducción
Ábalos, Iñaki	1956-	España	Ayudas a la Traducción
Aira, César	1949-	Argentina	
Alas, Leopoldo	1852- 1901	España	Ayudas a la Traducción
Álava Reyes, María Jesús	1954-	España	
Albo, Pablo	1971-	España	
Alborch, Carmen	1947-	España	
Alegría, Ciro	1909- 1967	Perú	
Alegría, Fernando	1918- 2005	Chile	
Alfaya, Javier	1932-	España	Ayudas a la Traducción
Allende, Isabel	1942-	Perú	
Álvarez, Jesús Timoteo	1948-	España	
Álvarez, José María	1942-	España	Ayudas a la Traducción
Alzamora, Sebastià	1972-	España	Lengua catalana
Anaya, Rudolfo A.	1937-	EE.UU.	
Aneiros, Rosa	1976-	España	Lengua gallega
Anglada, Maria Àngels	1930- 1999	España	Lengua catalana
Aparicio, Juan Pedro	1941-	España	Ayudas a la Traducción
Aramburu, Fernando	1959-	España	Ayudas a la Traducción
Aranda, José Francisco	1925-1989	España	
Arenas, Reinaldo	1943- 1990	Cuba	
Arguedas, José María	1911- 1966	Perú	
Argullol, Rafael	1949-	España	Ayudas a la Traducción
Arias, Juan	1955-	España	
Arrabal, Fernando	1932-	España	
Asensi, Matilde	1962-	España	
Atencia, María Victoria	1931-	España	Ayudas a la Traducción
Atxaga, Bernardo	1951-	España	Lengua vasca
Aub, Max	1903- 1972	España	
Ayala, Francisco	1906-2009	España	Premio Cervantes 1991 Ayudas a la Traducción
Ayllón Campillo, Manuel	1952-	España	

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Ayllón Pino, Bruno	1968	España	
Bajo, Cristina	1937-	Argentina	
Barceló, Elia	1957-	España	
Bargalló i Chaves, Eva	1960-	España	Lengua catalana
Barro, David	1974-	España	
Barros, José Carlos	1963-	España	
Baulenas, Lluís- Anton	1958-	España	Lengua catalana
Bautista, Amalia	1962-	España	
Bayón, Miguel	1947-	España	
Beccaria, Lola	1963-	España	
Becerra, Ángela	1957-	Colombia	
Belli, Gioconda	1948-	Nicaragua	
Bellveser, Ricardo	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Benedetti, Mario	1920- 2009	Uruguay	
Benet, Juan	1927- 1993	España	Ayudas a la Traducción
Benítez, J. J.	1946-	España	
Biedma, Juan Ramón	1962-	España	
Bioy Casares, Adolfo	1914- 1999	Argentina	Premio Cervantes 1990
Blanco, Xabier R.	1973-	España	
Blasco Ibáñez, Vicente	1867- 1928	España	
Bolaño, Roberto	1953- 2003	Chile- México	Ayudas a la Traducción
Bombal, María Luisa	1910-1980	Chile	Ayudas a la Traducción
Bonnefoy, Michel	1956-	Chile	
Bordelois, Ivonne	1934-	Argentina	
Borges, Jorge Luis	1899- 1986	Argentina	Premio Cervantes 1979
Borrás, Gonzalo	1940-	España	Ayudas a la Traducción
Bracco, Diego	1959-	Uruguay	
Bravo, Pilar	1966-	España	
Brines, Francisco	1932-	España	Ayudas a la Traducción
Bryce Echenique, Alfredo	1939-	Perú-España	
Buades i Juan, Josep M.	1973-	España	Lengua catalana
Bucay, Jorge	1949-	Argentina	
Buñuel, Luis	1900- 1983	España	Ayudas a la Traducción
Cabrera Infante, Guillermo	1929- 2005	Cuba	Premio Cervantes 1997 Ayudas a la Traducción
Calderón, Emilio	1960-	España	
Calle, Ramiro A.	1943-	España	
Camarasa, Rafael	1963-	España	
Campanari, José	1959-	Argentina	

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Campayo, Ramón	1965-	España	
Camps, Victoria	1941-	España	Ayudas a la Traducción
Canals, Cuca	1962-	España	
Cañeque, Carlos	1957-	España	Ayudas a la Traducción
Caparrós, Martín	1957	Argentina	Ayudas a la Traducción
Caride Ogando, Ramón	1957-	España	
Carpentier, Alejo	1904- 1980	Cuba	Premio Cervantes 1977
Carranza, Eduardo	1913- 1985	Colombia	
Carranza, Maite	1958	España	Lengua catalana
Castellanos Moya, Horacio	1957-	El Salvador	
Castells, Manuel	1942-	España	Ayudas a la Traducción
Castilla del Pino, Carlos	1922- 2009	España	Ayudas a la Traducción
Castillón, Juan Carlos	1958-	España	
Cebrián, Juan Luis	1944-	España	Ayudas a la Traducción
Cela, Camilo José	1916- 2002	España	Premio Nobel 2003 Premio Cervantes 1995 Ayudas a la Traducción
Cercas, Javier	1962-	España	
Cernuda, Luis	1902- 1963	España	Ayudas a la Traducción
Chirbes, Rafael	1949-	España	Ayudas a la Traducción
Chueca Goitia, Fernando	1911- 2004	España	
Cirlot, Juan Eduardo	1916-1973	España	Ayudas a la Traducción
Cofiño López, Manuel	1936-	Cuba	
Company, Flavia	1963-	Argentina-España	
Corral Lafuente, José Luis	1957-	España	
Correas de Zapata, Celia	1935-	Argentina	
Cortés, José Luis	1945-	España	
Cortizas, Antón	1954-	España	Lengua gallega Ayudas a la Traducción
Covadlo, Lázaro	1937-	Argentina-España	Ayudas a la Traducción
Cozarinsky, Edgardo	1939-	Argentina	
Crespo, Ángel	1926- 1995	España	Ayudas a la Traducción
Cueto, Alonso	1954-	Perú	
Cumbreño, José María	1972-	España	

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Cunqueiro, Álvaro	1911- 1981	España	Lengua gallega Ayudas a la Traducción
Decker Márquez, Amalia	1952-	Bolivia	
Delibes, Miguel	1920- 2010	España	Premio Cervantes 1993 Ayudas a la Traducción
Delval, Juan	1941-	España	Ayudas a la Traducción
Díaz, Jesús	1941-	España	
Diego, Rosa de	1956	España	
Donoso, José	1924-1996	Chile	Ayudas a la Traducción
Dracs, Ofèlia (seud. Colectivo)	1980-1994	España	Ayudas a la Traducción
Dueñas, María	1964-	España	
Edwards, Jorge	1931-	Chile-España	Premio Cervantes 1999 Ayudas a la Traducción
Eslava Galán, Juan	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Espido Freire	1974-	España	
Esquivel, Laura	1950-	México	
Estévez, Abilio	1954-	Cuba-España	
Etxebarria, Lucía	1966-	España	
Fajardo, José Manuel	1957-	España	Ayudas a la Traducción
Falcones, Ildefonso	1958-	España	Ayudas a la Traducción
Feliciano, Héctor	1952	Puerto Rico	
Fernández Cubas, Cristina	1945-	España	Ayudas a la Traducción
Fernández Delgado, Juan José	1949-	España	Ayudas a la Traducción
Fernández, Casto	1947-	España	
Ferrater Mora, José	1912-1991	España	Ayudas a la Traducción
Ferrero, Jesús	1952-	España	Ayudas a la Traducción
Fonollosa, José María	1922-1991	España	Ayudas a la Traducción
Fontana, Josep	1931-	España	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Fontcuberta, Joan	1955-	España	
Forcano, Benjamín	1935-	España	Ayudas a la Traducción
Fortes Torres, Antón	1957-	España	

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Fortes, Susana	1959-	España	Ayudas a la Traducción
Franco Ramos, Jorge	1962-	Colombia	
Fresán, Rodrigo	1963-	Argentina	Ayudas a la Traducción
Fuentes Pulido, Eugenio	1958-	España	
Fuentes, Carlos	1928- 2012	México	Premio Cervantes 1987
Gala, Antonio	1936-	España	
Galeano, Eduardo	1940-	Uruguay	
Galilea Nin, Carlos	1958-	Cuba-España	
Gamboa, Santiago	1965-	Colombia	
Gamoneda, Antonio	1931-	España	Ayudas a la Traducción
García Berrio, Antonio	1940-	España	Ayudas a la Traducción
García Gil, Helena	1960	España	
García Gual, Carlos	1943-	España	
García Guillen, Mario	1942-	España	
García López, José María	1945-	España	Ayudas a la Traducción
García Lorca, Federico	1898- 1936	España	Ayudas a la Traducción
García Lorca, Isabel	1909- 2002	España	
García Márquez, Eligio	1947- 2001	Colombia	
García Márquez, Gabriel	1927- 2014	Colombia	Premio Nobel 1982
García Morales, Adelaida	1945-	España	
García Morejón, Julio	1929-	España	
García Ortega, Adolfo	1958-	España	
García-Borrón, Juan Carlos	1924-2003	España	Ayudas a la Traducción
Garrido, Antonio	1963-	España	
Garzón, Baltasar	1955-	España	
Gil de Biedma, Jaime	1929-1990	España	Ayudas a la Traducción
Giralt Torrente, Marcos	1968-	España	
Gómez Chacón, Inés María	1962-	España	Ayudas a la Traducción
Gómez de la Serna, Ramón	1888- 1963	España	Ayudas a la Traducción
Gómez Rufo, Antonio	1954-	España	
Gómez-Jurado, Juan	1977-	España	
González, Ángel	1925-2008	España	Ayudas a la Traducción
González, Federico J.	1964-	España	
González, Javier	1958-	España	
González, Mario M.	1964	México	
Goytisolo, Juan	1931-	España	Ayudas a la Traducción
Goytisolo, Luis	1935-	España	Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Granado, Alberto	1922- 2011	Argentina	
Grandes, Almudena	1960-	España	Ayudas a la Traducción
Gubern, Román	1934-	España	Ayudas a la Traducción
Guerra Garrido, Raúl	1935-	España	
Guerra, Wendy	1970-	Cuba	
Guillén, Claudio	1924- 2007	España	Ayudas a la Traducción
Guillén, Nicolás	1902- 1989	Cuba	
Gutiérrez, Menchu	1957-	España	
Gutiérrez, Pedro Juan	1950-	Cuba	
Halfon, Eduardo	1971-	Guatemala	
Hériz, Enrique de	1964-	España	
Hernández Cava, Felipe	1953-	España	
Hernández, Antonio	1943-	España	
Hernández, Miguel	1910- 1942	España	
Herráez, Miguel	1957-	España	
Herrero, Jesús	1930-	España	
Hidalgo, Manuel	1953-	España	
Ibañez Ruiz, Antonio	1943	España	
Ibargüengotia, Jorge	1928-1983	México	
Innenarity, Daniel	1959	España	Ayudas a la Traducción
Izquierdo, Paula	1962-	España	
Jáuregui, José Antonio	1941	España	
Jiménez Redondo, Juan Carlos	1964-	España	
Jiménez, Juan Ramón	1881- 1958	España	Premio Nobel 1956
Jodorowsky, Alexandro	1929-	Chile-Francia	
Lacruz, Mario	1929- 2000	España	
Laforet, Carmen	1921- 2004	España	Ayudas a la Traducción
Landero, Luis	1948-	España	
Levi, Beppo	1875-1961	Italia-Argentina	Ayudas a la Traducción
Levrero, Mario	1940-2004	Uruguay	Ayudas a la Traducción
Lezama Lima, José	1910- 1976	Cuba	Ayudas a la Traducción
Liddell, Angélica	1966-	España	Ayudas a la Traducción
Lienas, Gemma	1951-	España	
Llamazares, Julio	1955-	España	Ayudas a la Traducción
Lope, Manuel de	1949-	España	Ayudas a la Traducción
López Teijeiro, Iria	1981-	España	
Loriga, Ray	1967-	España	
Lozano Hernández, Jorge	1946-	España	Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Luiselli, Valeria	1983-	México	
Machado, Antonio	1875- 1939	España	
Machado, Manuel	1874- 1947	España	
Madariaga, Salvador de	1886- 1978	España	
Madrid, Juan	1947-	España	
Manguel, Alberto	1948-	Argentina	
Marí, Antoni	1944-	España	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Marías, Javier	1951-	España	Ayudas a la Traducción
Marías, Julián	1914-2005	España	Ayudas a la Traducción
Marina, José Antonio	1939-	España	Ayudas a la Traducción
Marsé, Berta	1969-	España	
Marsé, Juan	1933-	España	Premio Cervantes 2008 Ayudas a la Traducción
Martí Aris, Carlos	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Martín Gaité, Carmen	1925- 2000	España	Ayudas a la Traducción
Martín Garzo, Gustavo	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Martínez de Lezea, Toti	1949-	España	
Martínez de Pisón, Ignacio	1960-	España	Ayudas a la Traducción
Martínez Laínez, Fernando	1941-	España	Ayudas a la Traducción
Martínez Mediero, Manuel	1939-	España	
Martínez Menchén, Antonio	1930-	España	Ayudas a la Traducción
Martínez, Rodolfo	1965-	España	
Martínez, Tomás Eloy	1934- 2010	Argentina	
Masot, Núria	1949-	España	
Mastretta, Ángeles	1949-	México	
Mate, Reyes	1942-	España	Ayudas a la Traducción
Matute, Ana María	1926- 2014	España	Premio Cervantes 2010 Ayudas a la Traducción
Mayorga, Juan	1965-	España	Ayudas a la Traducción
Medina, José Toribio	1852- 1930	Chile	
Méndez Ferrín, X. L.	1938-	España	Lengua gallega Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Méndez, Alberto	1941-2004	España	Ayudas a la Traducción
Mendicutti, Eduardo	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Mendoza, Eduardo	1943-	España	Ayudas a la Traducción
Mendoza, Plinio	1932	Colombia	
Millás, Juan José	1946-	España	Ayudas a la Traducción
Mistral, Gabriela	1889- 1957	Chile	Premio Nobel 1945
Moix, Ana María	1947- 2014	España	Ayudas a la Traducción
Moix, Terenci	19423-2003	España	Ayudas a la Traducción
Mollá, Juan	1928-	España	
Moncada, Jesús	1941-	España	
Moneo, Rafael	1937-	España	Ayudas a la Traducción
Montaner, Josep Maria	1954-	España	Ayudas a la Traducción
Monteón, Aída	1954	México	
Montero Herrero, Santiago	1954-	España	Ayudas a la Traducción
Montero, Rosa	1951-	España	Ayudas a la Traducción
Mora, Victor	1931-	España	
Moya, Manuel	1960-	España	
Múgica, Daniel	1967-	España	
Muñoz Molina, Antonio	1956-	España	Ayudas a la Traducción
Muñoz Puelles, Vicente	1948-	España	
Nadal, Jordi	1963-	España	
Navarro, Julia	1953-	España	
Navarro, Justo	1953-	España	Ayudas a la Traducción
Navaza, Gonzalo	1957-	España	
Neruda, Pablo	1904- 1973	Chile	Premio Nobel 1971
Oliver, Maria Antònia	1946-	España	Lengua catalana
Onetti, Juan Carlos	1909- 1994	Uruguay	Premio Cervantes 1980
Ordoñez Pereda, Juan Antonio	1945-	España	Ayudas a la Traducción
Orejudo Utrilla, Antonio	1963-	España	Ayudas a la Traducción
Ortega y Gasset, José	1883- 1955	España	Ayudas a la Traducción
Ovejero, José R.	1958-	España	
Pacheco, José Emilio	1939- 2014	México	Premio Cervantes 2009

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Padilla, Ignacio	1968-	México	
Padrón, Justo Jorge	1943-	España	
Padura, Leonardo	1955-	Cuba-España	
Palacios Cerezales, Diego	1974-	España	
Panero, Juan Luis	1942.1913	España	Ayudas a la Traducción
Pardo Bazán, Emilia, Condesa de	1851- 1921	España	Ayudas a la Traducción
París, Carlos	1925-2014	España	Ayudas a la Traducción
Parra, Eduardo Antonio	1965-	México	
Parrado, Nando	1949-	Uruguay	
Pauls, Alan	1959	Argentina	Ayudas a la Traducción
Paz Soldán, Edmundo	1967-	Bolivia	Ayudas a la Traducción
Paz, Octavio	1914- 1998	México	Premio Nobel 1990 Premio Cervantes 1981 Ayudas a la Traducción
Pedrolo, Manuel de	1918- 1991	España	Lengua catalana
Pérez Delgado, Nicolás	1941-	Cuba	
Pérez Díaz, Julio	1960-	España	Ayudas a la Traducción
Pérez Estrada, Rafael	1934-2000	España	Ayudas a la Traducción
Pérez Galdós, Benito	1843- 1920	España	Ayudas a la Traducción
Pérez- Reverte, Arturo	1951-	España	Ayudas a la Traducción
Peri Rossi, Cristina	1941-	Uruguay- España	
Perucho, Joan	1920- 2003	España	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Petit, Francesc	1934-2013	España-Brasil	
Piglia, Ricardo	1940-	Argentina	
Pombo, Álvaro	1939-	España	Ayudas a la Traducción
Porpetta, Antonio	1936-	España	
Portero, Ángela	1966-	España	
Portes, Alejandro	1944-	Cuba-EEUU	
Posadas, Carmen de	1953-	Uruguay- España	
Pozo, Juan Antonio	1957-	España	Ayudas a la Traducción
Prada, Juan Manuel de	1970-	España	
Prieto, Susana	1962-	España	
Puértolas, Soledad	1947-	España	

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
Puig, Manuel	1932- 1990	Argentina	
Queipo, Xavier	1957-	España	Lengua gallega
Queralt, María Pilar	1954-	España	
Ramonet, Ignacio	1943-	España	
Restrepo, Laura	1950-	Colombia	Ayudas a la Traducción
Rico- Godoy, Carmen	1939- 2001	España	
Rico, Eugenia	1972-	España	
Rico, Manuel	1952-	España	Ayudas a la Traducción
Riechmann, Jorge	1962-	España	Ayudas a la Traducción
Riera, Carme	1949-	España	Lengua catalana
Ríos, Julián	1941-	España	Ayudas a la Traducción
Rivas, Manuel	1957-	España	Lengua gallega Ayudas a la Traducción
Rivera Letelier, Hernán	1950-	Chile	Ayudas a la Traducción
Roa Bastos, Augusto	1917- 2005	Paraguay	Premio Cervantes 1989
Roca, Maria Mercè	1958	España	Lengua catalana
Rodoreda, Mercè	1908- 1983	España	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Rodríguez Jiménez, Antonio	1956-	España	Ayudas a la Traducción
Rodríguez Pardo, Julián	1968-	España	
Rodríguez, Nora	1960-	España	
Rodríguez, Rosaura	1963-	Colombia	
Roig, Montserrat	1946- 1991	España	Lengua catalana
Rojas Marcos, Luis	1943-	España	
Rojas, Enrique	1949	España	
Romero Salvadó, Francisco J.	1960-	España	
Roncagliolo, Santiago	1975-	Perú-España	
Rosales, Guillermo	1943-1996	Cuba	Ayudas a la Traducción
Rosetti, Ana	1950-	España	Ayudas a la Traducción
Ruiz Barrachina, Emilio	1963-	España	
Ruiz Zafón, Carlos	1964-	España	
Sabanero, Sandra	1954-	México	
Sábato, Ernesto	1911- 2011	Argentina	Premio Cervantes 1984
Sádaba, Javier	1940-	España	
Saladrigas, Robert	1940-	España	Lengua catalana
Salvadó, Albert	1951-	España-Andorra	Lengua catalana
Sampedro, José Luis	1917-	España	Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Sánchez Adalid, Jesús	1962-	España	
Sánchez- Andrade, Cristina	1968-	España	
Sánchez Cervelló, Josep	1958-	España	Lengua catalana
Sánchez Espeso, Germán	1940-	España	Ayudas a la Traducción
Sánchez Ferlosio, Rafael	1927-	España	Premio Cervantes 2004 Ayudas a la Traducción
Sánchez Piñol, Albert	1965-	España	Lengua catalana
Sánchez Rosillo, Eloy	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Sánchez Vidal, Agustín	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Sánchez, Clara	1955-	España	
Santonja, Carmen	1934-2000	España	Ayudas a la Traducción
Sarabia, Antonio	1944-	México	
Savater, Fernando	1947-	España	Ayudas a la Traducción
Schwartz, Fernando	1937-	España	Ayudas a la Traducción
Semprún, Jorge	1923- 2011	España	Ayudas a la Traducción
Sepúlveda, Luis	1949-	Chile-España	
Serrano, Marcela	1951-	Chile	
Sierra Caballero, Francisco	1969-	España	Ayudas a la Traducción
Sierra, Javier	1971-	España	
Siguán, Miguel	1918- 2010	España	
Silva Romero, Ricardo	1975-	Colombia	
Skármeta, Antonio	1940-	Chile	
Soler, Antonio	1956-	España	Ayudas a la Traducción
Soler, Jordi	1963-	México-España	Ayudas a la Traducción
Soler, Sílvia	1961-	España	
Somoza, José Carlos	1959-	Cuba-España	
Soriano, Osvaldo	1943- 1997	Argentina	
Stábile, Uberto	1959-	España	
Suárez Fernández, Luis	1924-	España	Ayudas a la Traducción
Subirats, Eduardo	1947-	España	Ayudas a la Traducción
Tamames, Ramón	1933-	España	Ayudas a la Traducción
Terceiro Lomba, José B.	1943-	España	Ayudas a la Traducción
Tomeo, Javier	1932-	España	Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Toro, Suso de	1956-	España	Lengua gallega
Torre Gómez, Hipólito de la	1948-	España	
Torrente Ballester, Gonzalo	1910- 1999	España	Premio Cervantes 1985 Ayudas a la Traducción
Torres González, José Antonio	1954-	España	Ayudas a la Traducción
Torres, Maruja	1943-	España	Ayudas a la Traducción
Trapiello, Andrés	1953-	España	Ayudas a la Traducción
Trías, Eugenio	1942-2013	España	Ayudas a la Traducción
Trueba, David	1969-	España	
Tusquets, Esther	1936-2012	España	Ayudas a la Traducción
Umbral, Francisco	1935- 2007	España	Premio Cervantes 2000
Unamuno, Miguel de	1864- 1936	España	Ayudas a la Traducción
Uribe Arce, Armando	1933-	Chile	
Urria Portillo, Javier	1957-	España	
Urrutia, Jorge	1945-	España	
Uslar Pietri, Arturo	1906- 2001	Venezuela	
Usón, Clara	1961-	España	
Uveda de Robledo, Epifanía	1922- 2006	Argentina	
Valdés, Zoé	1959-	Cuba-España	
Valladares, Rafael	1965-	España	
Valle, Ignacio del	1971-	España	
Valle-Inclán, Ramón del	1866- 1936	España	Ayudas a la Traducción
Vallejo, César	1892- 1938	Perú	
Vallvey, Ángela	1964-	España	
Vargas Llosa, Mario	1936-	Perú-España	Premio Nobel 2010 Premio Cervantes 1994 Ayudas a la Traducción
Vásquez, Juan Gabriel	1973	Colombia	Ayudas a la Traducción
Vázquez- Figueroa, Alberto	1936-	España	Ayudas a la Traducción
Vázquez Montalbán, Manuel	1939- 2003	España	Ayudas a la Traducción
Vázquez Rial, Horacio	1947- 2012	Argentina- España	
Velasco, Xavier	1964-	México	
Verdú, Vicente	1944-	España	Ayudas a la

NOMBRE	FECHAS	PAÍS	NOTAS
			Traducción
Veyrat, Miguel	1938-	España	
Vidal, César	1958-	España	
Vidal-Folch, Ignacio	1956-	España	
Vila-Matas, Enrique	1945-	España	Ayudas a la Traducción
Villacorta Baños, Antonio	1944-	España	
Villalonga, Llorenç	1897- 1980	España	Lengua catalana
Vintró, Jordi	1943-	España	Lengua catalana Ayudas a la Traducción
Viqueira, Johan	1886-1924	España	Lengua gallega Ayudas a la Traducción
Wagensberg, Jorge	1948-	España	Ayudas a la Traducción
Zabalbeascoa, Anatxu	1966-	España	Ayudas a la Traducción
Zambra, Alejandro	1975-	Chile	Ayudas a la Traducción
Zambrano, María	1904- 1991	España	Premio Cervantes 1988 Ayudas a la Traducción
Zárate, Jesús	1915- 1967	Colombia	
Zurdo, David	1971-	España	

Recibido: 1 de septiembre de 2014

Aceptado: 1 de octubre de 2014

MISCELÁNEA



Herança Alcobiana: O giro *ad eternum* da calesita em *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba

Débora Duarte dos Santos
Universidade de São Paulo

Resumo

No presente trabalho interessa-nos compreender como a trama narrativa de *La casa de los conejos*, de Laura Alcoba, se relaciona com a ideia de retorno e reconfiguração, já que estamos diante de uma obra cujos assentamentos autobiográficos evidenciam uma narrativa marcada pelos conflitos de sua narradora com o passado.

Palavras-chave

Retorno, Reconfiguração, Laura Alcoba, *La casa de los conejos*.

Abstract

In the present work we are interested to understand how to the narrative novel *La casa de los conejos*, by Laura Alcoba, relates to the idea of returning and reconfiguration, since we are dealing with a composition wich autobiographical settlements show a narrative marked by narrator's conflict with his past.

Keywords

Returning, Reconfiguration, Laura Alcoba, *La casa de los conejos*.

La casa de los conejos [...] escribí con esa conciencia y con la impresión, a veces, en la escritura, de tratar de hacer vivir por escrito a una serie de fantasmas que tenía alrededor.

Laura Alcoba¹¹¹

La casa de los conejos, da argentina Laura Alcoba, foi publicada em 2006 sob o título *Manèges: petite histoire argentine* e traduzida ao espanhol em 2008 por Leopoldo Brizuela. Em *La casa de los conejos*, a autora revisita a história argentina dos anos 70, apostando nesta fase para compor o pano de fundo de sua obra. Dentre as distintas opções e estratégias assumidas pela autora no decorrer de seu processo de escrita, podem ser citados os elementos de ordem histórica, já que a tessitura narrativa da referida obra se desenvolve tendo em vista os percalços constitutivos de uma tragédia social: a Ditadura Militar.

Observamos que do contexto ditatorial argentino é que escorre o mote proposicional do romance alcobiano, uma vez que a trama tem como ponto de partida dois relevantes acontecimentos: o declínio do poder de Isabel Perón e o sucessivo Golpe de Estado que, como sabemos, culminou na instauração da última Ditadura Militar, regime no qual as linhas diretas se pautavam em proscrever quaisquer formas de expressão, configurando assim um governo verticalista e não paritário, cujas estratégias buscavam “reordenar” a vida política e social do país. Desse modo, ainda que a essência do romance não esteja intrinsecamente atrelada às questões de paralelismo histórico, a narrativa é concebida, subordinando-se não somente ao intento de retorno às cenas da catástrofe, mas também, e principalmente, ao compromisso ético da sobrevivente com o seu passado, isso porque em *La casa de los conejos* a autora expõe os fragmentos de sua própria biografia.

Muito embora saiba que o regresso esteja suturado a uma série de tensões e impossibilidades, Alcoba retorna, reacende, potencializa sua voz e, ao mesmo tempo, demonstra estar ciente das fragilidades que cercam sua memória e de que seu “eu” se reconhece em “outros”; os quais protagonizam o processo de resgate de sua história e de reordenação de sua vida. Em *La casa de los conejos* o tempo todo o leitor será “transportado” para distintas problemáticas, estas que acabam desenhando um cenário no qual parece não haver espaço para as ditas verdades totalizantes.

Partimos de tais preocupações, tendo em vista que *La casa de los conejos* se insere numa postura afirmativa que subjaz ao âmago literário mais amplo. Evidenciamos, dessa forma, que as discussões aqui apreoadas encontram esteio em concepções como a de Ginzburg (2009) presente em “Impacto da violência e constituição do sujeito: um problema de teoria da autobiografia”, quando o teórico aponta que:

As reflexões sobre obras autobiográficas associadas a regimes autoritários envolvem desafios conceituais e metodológicos. Sua análise requer a consideração de componentes conflitivos de sua constituição. Isso se aplica tanto a textos escritos no interior dos períodos de duração formal de regimes autoritários, como a trabalhos que, com distância temporal, apontam para um passado marcado pela repressão [...] (GINZBURG, 2009, p.125).

Além disso, é de suma relevância sublinhar que: “Os recentes estudos sobre literatura e testemunho têm evidenciado a dificuldade de abordar essas obras com categorias tipológicas tradicionais” (Idem). Assim sendo, vemos que Alcoba é esse sujeito de múltiplas facetas, um sujeito feito de migrâncias, errâncias e reconstituições. Ao pretender narrar a própria vida em sua completude, essa que foi vítima da catástrofe e do regime totalitário percebe a existência das indizibilidades e vazios que são inerentes ao seu relato. É a partir daí que se dá conta de que está tentando narrar a si mesma e que, de forma implícita, acaba

¹¹¹ Excerto extraído da entrevista que a autora deu ao Programa “Los sietelocos” (2012).

narrando um “outro” e, igualmente, essa que narra a si, se converterá numa espécie de náufrago, cuja existência será o mesmo que “[...]’*engañar a solidão do existir*’, esse viver ‘sem portas nem janelas’” (ARUFCH, 2009, p. 121).

Na tentativa de ordenar e retraçar as veredas por ela cruzadas, Laura Alcoba nota que os contornos estão borrados e que as imagens que arquivou do seu passado já não são tão nítidas, visto que ela possui uma história que não é somente sua, posto que seja também a história de uma comunidade, uma trama coletiva e que por isso mesmo está nesse espaço dos “sem porta nem janelas”. Aquela que narra a si começa a perceber que a narração do “eu” pretendido é, em alguma medida, a narração de “outros”, de modo que ao narrar-se a si começa a se reconhecer num terceiro espaço: o da herança. Ou seja, o texto alcobiano pode ser pensado a partir da seguinte proposição: a autora narra a si mesma, mas narra também aos “outros” que lhe habitam, visto que sua narração está, na realidade, povoada por outras narrativas e por tudo aquilo que herdou–olhares, fragmentos e imagens– de cada um dos relatos que a acompanham.

A obra de Alcoba atua como um espaço no qual a escritora explora as heranças que por ela foram “carregadas” ao longo de sua vida e de seu luto. Neste sentido, a narrativa acaba sendo a via por meio da qual essa herança passa a ser reconfigurada. Essa sobrevivente/herdeira precisa, em determinada ocasião, dar a conhecer seu relato e para tanto adentrará as profundezas de seu inconsciente, ativando assim seu processo de religamento com o mundo. O caráter autobiográfico de certos textos literários –como é o caso do romance em análise– se inscreve, justamente, nesse anseio que o sobrevivente possui em encontrar um acesso possível para que, ademais de sua religação, ele consiga elaborar discursivamente as cenas introjetadas em seu inconsciente.

Ao tecer os fios de sua obra, Alcoba recorreu a esse artifício de reinserção e reconexão com o mundo, apostando em saídas, tais como os deslocamentos, e é nessa questão em específico que podemos afirmar que seu relato da catástrofe argentina confina o que aqui chamamos de herança. Não nos restam dúvidas de que Laura Alcoba é uma herdeira. Se refletirmos a respeito dos sentidos dos vocábulos “herdeiro” ou “herança” verificamos que a herança remete àquilo que se herda, que é transmitido por vias biológicas e/ou socioculturais, e que tem em sua natureza um caráter de patrimônio: algo que alguém deixa como legado ao morrer. A escritora não vivencia esse legado argentino de forma direta, entretanto indiretamente ela é lembrada de que a ela lhe deixaram algum tipo de herança, tornando-se imprescindível, neste caso, o “acerto” de contas com seus pretéritos e com o legado que os mortos lhe deixaram. Alcoba regressa e eis que esse *retour* assemelha-se a um intróito, um princípio que será o mesmo que “começar a morrer”. Conforme, a escritora afirma no prólogo de sua obra que no que concerne à questão do retorno:

Ese día estoy convencida, se corresponde con un viaje que hice a la Argentina, en compañía de mi hija, a fines del año 2003. En los mismos lugares, yo investigué, encontré gente. Empecé a recordar con mucha más precisión que antes; cuando sólo contaba con la ayuda del pasado. Y el tiempo terminó por hacer su obra más rápidamente que lo que yo había imaginado jamás: a partir de entonces, narrar se volvió imperioso (ALCOBA, 2009, p. 12).

Com este excerto, identificamos que o relato que nos é dado por Alcoba está impregnado da ideia de regresso e pelas tensões que o retorno provoca nessa sobrevivente, que se vê na necessidade de conflitar-se com as idiosincrasias de seu próprio drama. Com relação a esse “estar do lado de fora”, em “La pertenencia rota: viaje y regreso en Matilde Sánchez”, Saraceni (2012, p. 30) diz o seguinte:

Estar afuera, expuesta a la alteridad del extranjero propicia [...] la necesidad de regresar al origen, como si la condición de ajenidad [...] diera un lugar a un repliegue hacia adentro, hacia una memoria privada, afectiva, íntima que se manifiesta justo cuando el sujeto se encuentra fuera de lugar.

É por conta disso que já no prólogo Alcoba faz questão de obviar que “*narrar se volvió imperioso*”. Sendo que esse arrebatamento pela perlaboração surgiu a partir do momento no qual ela voltou à casa, aos mesmos lugares de sua infância, encontrando, naqueles espaços, pessoas e fragmentos de sua vida que já não eram bem definidos em sua memória. Saraceni (2012) afirma que:

[...] la casa que se deja no es la misma a la que se vuelve: ‘esta desorientación en el punto de regreso indica la radical falta de coincidencia entre el punto de partida y el punto de regreso. Porque el punto de regreso como repetición del punto de partida no puede tener lugar sin una diferencia en esa repetición (*detour*) que el viaje mismo implica [...]’ (SARACENI, 2012, p. 33).

Uma vez que:

[...] volver es necesariamente también un volver a ver desde la experiencia adquirida durante el viaje. Lo que supone, para el sujeto que regresa, el reconocimiento como diferencia. Es decir, que regresar implica reconocer el *oikos* como la casa a la que no se puede volver sino desde la constatación de su imposibilidad (SARACENI, 2012, p. 33).

Estar na posição de herdeira pode ser para Alcoba a própria desordem, visto que ela sempre estará tentando resgatar o tempo perdido por meio da narração. É aqui que novamente a autora assinala mais uma impossibilidade: a ilusão de que ao narrar ela conseguirá se inscrever numa outra dinâmica, como se pudesse controlar o peso da história que toca sua vida. Alcoba não só não conseguirá narrar para esquecer, como também não esconjurará por completo seu drama. Isso se dá pelo fato de que ela é herdeira e também em decorrência de seu pertencimento a uma “comunidade” que, inclusive, possui outros membros, os quais guardam suas próprias narrativas da catástrofe. Essa “comunidade” é também herdeira e, como Alcoba, detém uma herança que reitera a condição de sobrevivente e que, ademais, aponta para o fato de que recordar e narrar não serão os vieses possíveis para o esquecimento. A narração alcobiana acaba demonstrando que a autora está presa nos labirintos do passado e que caiu numa armadilha, arapuca na qual ela viverá o eterno retorno e o constante embate em dar por encerrada sua relação com o passado.

Para reafirmar tais elucubrações, apontamos que há no livro em questão a metáfora da “calesita” (“*Manèges*”–termo que, inclusive, dá nome à edição francesa: *Manèges: petite histoire argentine*), esta que sinaliza a existência de uma narração cíclica costurada por Alcoba, de modo que é a própria “calesita” (em português “carrossel”) que dará por evidenciada a questão do eterno retorno. Ou seja, o giro, *ad eternum*, da “calesita” acaba sendo uma espécie de símbolo para a narrativa dessa herdeira, visto que a narração será repetida, reelaborada e será, ainda, a narração de outras narrações. A “calesita” é, ainda, a imagem de um relato que termina com a ida da mãe da narradora para a Europa:

Mi madre logró dejar el país gracias a uno de esos hombres tan vinculados a mi abuelo, para quienes las fronteras entre la Argentina, el Brasil y el Paraguay, más precisamente ese punto en que los tres límites se tocan, carecían de secretos: era la manera, típica de un estilo, de retribuir algún servicio prestado, mucho tiempo atrás [...] mi madre pudo dejar la Argentina y luego América Latina y encontrar refugio en Francia (ALCOBA, 2009, p. 123).

Assim, em se tratando de retornos e como observado no excerto precedente, o último capítulo de *La casa de los conejos* marca a partida da mãe, ao passo que o prólogo evidencia a chegada da filha, sinalizando um movimento cíclico constante na narrativa, que se inicia com a ida da mãe à Europa e com o regresso da filha na Argentina do século XXI, uma chegada em muito relacionada às tentativas de reconciliação com a história que, quando da partida da mãe, permaneceu irresoluta. O texto de Alcoba é, dessa forma, a

narração de seus antepassados e das vozes dos fantasmas e mortos que, de além-túmulo, marcam sua biografia.

Por fim, ainda com Saraceni:

Para la hija, regresar al origen significa volverse “cartógrafa de una memoria ajena”, la de los padres, que no calza en el mapa del presente y se manifiesta como desencuentro y frustración pero a la vez es también su memoria futura, legado de un pasado que hereda como desvío, como pérdida e imposibilidad [...] (SARACENI, 2012, p.41).

Sabemos que é flagrante que a índole autobiográfica da obra de Laura Alcoba é de extrema importância, contudo não podemos ignorar o caráter literário de seu texto, sobretudo porque é justamente este elemento que possibilita à narradora contar e recontar sua narração, estando livre das amarras inerentes às verdades totalizantes.

Verificamos, dessa forma, que na tessitura narrativa apresentada por Alcoba, as bordas do evento catastrófico se tingem de novos tons. A autora direciona o olhar para aqueles que em tantos momentos foram marginalizados, outorgando àquela que narra o direito de falar dos descalabros de uma história e, sobretudo, de tentar “[...] cercar e dar limites àquilo que não foi submetido a uma forma no ato de sua recepção” (Seligmann-Silva, 2003). Acreditamos que o estudo de *La casa de los conejos* traduz uma época de histórias, testemunhos e reconfigurações. Os herdeiros retornam para falar e para suturar os retalhos de suas biografias. São eles os que abrem os baús da memória, escavando dali os estilhaços de tudo aquilo que não se pode escrutinar e que, até então, compunha um pretérito narrado por outros.

A herança, enquanto legado, é aceita não sem dor, não sem pesar, mas, sobretudo, simboliza uma cartografia que não pode ser ignorada. Pois, como disse Todorov (2000), é preciso lembrar para não olvidar. Desse modo, a autora de *La casa de los conejos* acaba permitindo-se “ser” e compreende que, ao fim e ao cabo, ser sujeito é ser vítima das armadilhas, lacunas e vazios da memória: nosso mais profundo e intrigante “*jardín secreto*”; e essa, como bem sabemos, é mais uma evidência excessiva.

Bibliografía

- ALCOBA, Laura, 2009, *La casa de los conejos*. 1. ed. Buenos Aires: Edhasa.
- _____, 2007, *Manèges: petite histoire argentine*. Paris: Gallimard.
- ARFUCH, Leonor, 2010, *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: Ed.UERJ.
- _____, 2013, *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. 1. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GINZBURG, Jaime, 2012, *Literatura, violência e melancolia*. Campinas: Autores Associados.
- SARACENI, Gina, 2012, “La pertenencia rota: viaje y regreso en Matilde Sánchez”. In: *Caracol: Revista do Programa de Pós-Graduação da Área de Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. n.3, São Paulo:FFLCH-USP, pp. 28-45.
- SELIGMANN- SILVA, Márcio. (org.), 2003, *História, Memória, Literatura: O testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- _____, 2005, *O local da diferença: Ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34.
- TODOROV, Tzvetan, 2010, *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós Asterisco.

Águas-Fortes cariocas: Imagens do Brasil na Imprensa portenha

Thaís Nascimento do Vale
UNESP - Assis

Resumo

O presente trabalho propõe o estudo das crônicas de viagem produzidas pelo escritor argentino Roberto Arlt (1900-1942) durante sua viagem ao Brasil, mais especificamente à cidade do Rio de Janeiro, em 1930. Dessa viagem, resultaram quarenta crônicas intituladas *Notas de a bordo*, *Notas de viagem* e *De Roberto Arlt*, publicadas no jornal argentino *El Mundo*, entre abril e maio de 1930.

Palavras-chave

Roberto Arlt, *Aguafuertes cariocas*, Águas-fortes cariocas, Relato de viagem, Imagens do Brasil.

Abstract

This paper proposes the study of chronic travel produced by the Argentine writer Roberto Arlt (1900-1942) during his trip to Brazil, more specifically the city of Rio de Janeiro, in 1930. This trip resulted forty chronic entitled *Notas de a bordo*, *Notas de viaje* and *De Roberto Arlt*, published in the Argentine newspaper *El Mundo*, between April and May, 1930.

Keywords

Roberto Arlt, *Aguafuertes cariocas*, Águas-fortes cariocas, Travel report, Images of Brazil.

Águas-fortes cariocas: narrativa de extração histórica

O presente trabalho propõe uma leitura das crônicas de viagem produzidas pelo escritor argentino Roberto Arlt (1900-1942) durante sua viagem ao Brasil, mais especificamente à cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1930, e publicadas no jornal *El Mundo*, entre 2 de abril e 29 de maio daquele ano. Nesta viagem, Arlt, que inicialmente tinha em seus planos conhecer o Uruguai, o Brasil, as Guianas e a Colômbia, acabou por visitar apenas os dois primeiros. Em uma crônica anterior à partida, “Con el pie en el estribo” (08/03/1930), Arlt anuncia sua viagem aos leitores argentinos e relata quais seriam seus objetivos em terras estrangeiras: “¡Conocer y escribir sobre la vida y la gente rara de las Repúblicas del norte de SudAmérica!”¹¹² (Arlt, 2013: 12). Observa-se que suas intenções eram proporcionar um intercambio cultural entre os países visitados por meio de sua escrita, possibilitando aos leitores portenhos informações e curiosidades acerca das pessoas e de seus costumes que viessem despertar a atenção do escritor-viajante durante o seu trajeto. Arlt relata também que não tem nenhum plano e leva unicamente dois ternos: “uno para codearme con la gente decente, otro roto y sucio, el mejor pasaporte para poder introducirme en el mundo subterráneo de las ciudades que tienen barrios exóticos.”¹¹³ (Arlt, 2013: 14). Com relação a esta afirmação cabem duas considerações: a primeira delas é no que se refere ao termo exótico. A primeira acepção dada pelo *Diccionario de la Lengua Española* é daquilo que se constitui como estrangeiro, peregrino, especialmente quando sua procedência é de um país distante, outra, mais ampla, trata daquilo que é estranho ou extravagante. Na primeira acepção, o exótico não está no objeto de observação e sim no olhar, que é estrangeiro, ao passo que na segunda podemos considerar o objeto exótico dada a sua possível estranheza. A segunda consideração, no entanto, se refere ao fato de que isto dito em nota anterior à viagem nos faz questionar se Arlt viaja aos países do sul da América para narrar suas realidades como são de fato ou a partir daquilo que ele considera exótico.

Se, naquela ocasião, as notas arltianas poderiam interessar aos leitores portenhos da época como forma de difundir aspectos culturais diversos acerca dos países que desejava percorrer, ainda hoje tais textos mantêm aquele propósito, ou seja, o interesse em conhecer aquilo que fora observado e descrito pelo escritor argentino em terras estrangeiras. Tal interesse se mantém vivo, conforme comprovam as três publicações recentes do conjunto de textos produzidos por Arlt acerca do Brasil. A primeira delas é a compilação das crônicas de viagem organizada por Gustavo Pacheco, intitulada *Aguafuertes cariocas: crônicas inéditas desde Río de Janeiro* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2013). Há ainda duas traduções dessas crônicas para o português do Brasil: uma realizada também por Gustavo Pacheco, *Águas-fortes cariocas e outros escritos* (Rio de Janeiro: Rocco, 2013) e a outra por Maria Paula Gurgel Ribeiro, *Águas-fortes portenhas seguidas por águas-fortes cariocas* (São Paulo: Iluminuras, 2013).

A primeira edição argentina, em livro, dos textos escritos por Roberto Arlt sobre sua visita ao Rio de Janeiro, traz, além da nota de anúncio da viagem citada anteriormente, outras trinta e nove crônicas. São elas: “Ya estamos en Río de Janeiro” (02/04/1930); “Costumbres cariocas” (03/04/1930); “De todo un poco” (04/04/1930); “En la caverna de un compatriota” (05/04/1930); “Hablemos de cultura” (06/04/1930); “Los Pescadores de perlas” (07/04/1930); “La ciudad de piedra” (08/04/1930); “¿Para qué?” (09/04/1930); “Algo sobre urbanidad popular” (10/04/1930); “Y la vida nocturna ¿dónde está?” (11/04/1930); “Trabajar como negro” (12/04/1930); “Tipos raros” (13/04/1930); “Ciudad sin flores” (14/04/1930); “Ciudad que trabaja y se aburre” (15/04/1930); “Porqué vivo en un hotel” (16/04/1930); “Río de Janeiro en día de domingo” (22/04/1930); “Divagaciones y locomotoras de fantasía” (24/04/1930); “Castos entretenimientos” (25/04/1930); “¡Qué lindo país!” (26/04/1930); “Dos obreros distintos” (27/04/1930); “Cosas del tráfico” (28/04/1930); “Llamémoslo ‘jardín

112 “Conhecer e escrever sobre a vida e as pessoas estranhas das repúblicas do norte da América do Sul!” (Arlt, 2013: 248, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

113 “Um para ficar lado a lado com as pessoas decentes e outro roto e sujo, o melhor passaporte para poder se introduzir no mundo subterrâneo das cidades que têm bairros exóticos.” (Arlt, 2013: 249, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

zoológico” (29/04/1930); “Sólo escribo sobre lo que veo” (30/04/1930); “Se lo recomiendo para combatir el calor” (01/05/1930); “La belleza de Río de Janeiro” (03/05/1930); “¡Pobre brasilerita!” (04/05/1930); “Elogio de una moneda de cinco centavos” (05/05/1930); “No me hablen de antigüedades” (06/05/1930); “Amabilidad y realidad” (07/05/1930); “¡Treinta y seis millones!” (08/05/1930); “Elogio de la triple amistad” (11/05/1930); “Vento fresco” (12/05/1930); “Redacción de O Jornal” (13/05/1930); “Fiesta de la abolición de la esclavitud” (14/05/1930); “El que desprecia su tierra” (15/05/1930); “Os mininos” (16/05/1930); “Espérenme, que llegaré en aeroplano” (21/05/1930); “Viaje a Petrópolis” (22/05/1930); “Diario del que va a viajar en aeroplano” (29/05/1930). Essas quarenta crônicas estão presentes nas três publicações mencionadas.

A publicação brasileira organizada e traduzida por Pacheco inclui ainda um apêndice com uma entrevista com Roberto Arlt, três textos autobiográficos e outras três águas-fortes: “Argentinos en Europa” (18/10/1928), “La crónica nº 231” (31/12/1928) e “El idioma de los argentinos” (17/01/1930).

O trabalho de compilação e tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro divide-se em três partes: a primeira, “Águas-fortes portenhas”, traz sessenta e nove crônicas publicadas no jornal *El Mundo*. Na segunda parte, temos quatro crônicas compondo o que se denomina “Águas-fortes portenhas: cultura e política” e, por fim, a última parte dedicada às “Águas-fortes cariocas”. São quarenta e quatro notas acerca da viagem à então capital brasileira que incluem, além das já citadas, outras quatro crônicas: duas do percurso ao Brasil, após visitar o Uruguai, “Rumbo al Brasil en 1ª clase” (31/03/1930) e “Se lo regalo al océano”, (01/04/1930) e outras duas, “Proposiciones comerciales” (01/05/1930) e “Éste es Soiza Reilly” (01/05/1930), anteriormente publicadas em *Nuevas aguafuertes porteñas* (Buenos Aires: Hachette, 1960). Cabe mencionar ainda que da viagem ao Uruguai, resultam as crônicas intituladas *Informaciones de viaje* e *Aguafuertes Uruguayas*, as quais foram posteriormente reunidas em *Aguafuertes Uruguayas y otras páginas*, por Omar Borré (Montevideu: Banda Oriental, 1996).

Embora os textos sobre o Brasil tenham sido publicados originalmente como *Notas de a bordo*, *Notas de viaje* e *De Roberto Arlt*, no jornal *El Mundo*, as três obras recentemente publicadas e que reúnem as crônicas sobre o Rio de Janeiro denominam esse conjunto de textos como “águas-fortes cariocas”.

Acerca dessa definição é importante ressaltar que as publicações arltianas em sua coluna diária, no jornal *El Mundo*, a partir de 1928, através das quais Arlt ganhou notoriedade como escritor-jornalista, foram, em sua maioria, denominadas *aguafuertes*, gênero híbrido, no limite entre a ficção e a crônica jornalística, criado por ele. A denominação águas-fortes, tomada das artes plásticas, consiste numa alusão à técnica de gravura obtida pela corrosão do ácido nítrico sobre uma placa metálica. Acerca da relação dos escritos arltianos com esta técnica de gravura, Horácio González comenta:

Aguafuerte como técnica pictórica remite a una lámina grabada cuyo molde se trata con ácido nítrico. Adecuado sistema para implicar lo que hace Arlt con la escritura: burilada coloquialidad, expresión airada de las opiniones, desprecio impetuoso y definitivo por la necesidad, nervura localización del lenguaje en un arrebatado aquí y ahora urbano, captación sobradora, socarrona, chispeante de tipos existenciales muy filigranados. Ácidas viñetas y bajorrelieves, aptos para calibrar el juicio personal y ponerlo como mascarón preciosamente adornado de un artículo periodístico. (González, 2008: 63)¹¹⁴

¹¹⁴ “Água-forte, como técnica pictórica, remete a uma lâmina gravada cujo molde se trata com ácido nítrico. Adequado sistema para implicar o que faz Arlt com a escritura: burilada coloquialidade, expressão airada das opiniões, desprezo impetuoso e definitivo pela estupidez, nevrálgica localização da linguagem em um arrebatado aqui e agora urbano, captação intrusa, esnobe, irônica, preenchida por tipos existenciais muito filigranados. Ácidas vinhetas e baixos-relevos, aptos para calibrar o juízo pessoal e colocá-lo como máscara preciosamente adornada de um artigo de jorna” (González, 2008: 63, tradução nossa).

Também o escritor Ricardo Piglia comenta esta relação, quando afirma que “Arlt ha titulado la mayoría de sus crónicas usando el modelo de una técnica gráfica (las aguafuertes, el ácido que fija la imagen) porque quiere fijar una imagen, registrar un modo de ver”¹¹⁵ (Piglia, 2009: 12). De fato, essa intenção se realiza tendo em vista que mais do que relatar acontecimentos e descrever paisagens, Arlt acaba por demonstrar a sua visão particular dos fatos cotidianos e entrecetê-la com os mais variados domínios do conhecimento.

Os textos denominados águas-fortes se inserem no âmbito das narrativas de extração histórica, paradigma estabelecido por Trouche (2006) com o intuito de abarcar o conjunto de narrativas nas quais ficção e história se entrecruzam. Trouche define o composto “narrativas de extração histórica” como “o conjunto de narrativas que encetam o diálogo com a história, como forma de produção de saber e como intervenção transgressora” (44). A dissolução de aspectos históricos nas linhas narrativas da literatura hispano-americana têm se mostrado uma característica recorrente na mesma, haja visto o número de escritores que se nutrem da matéria histórica para produzir suas obras literárias.

Os textos arltianos, por sua vez, se inserem nesse rol de narrativas uma vez que misturam uma série de tipos narrativos que mantém uma estreita relação com a intenção de reproduzir a realidade, tais como a crônica jornalística, a narrativa de viagem ou o diário. Além da dissolução das fronteiras entre o texto que se pretende referencial e aquele explicitamente ficcional que, como já vimos, nos permite compreender os textos arltianos como narrativas de extração histórica, cabe ressaltar também o caráter híbrido dos mesmos, em cujo cerne está a crônica jornalística, que por si só já constitui um gênero que nos remete a esse diálogo. Acerca da conjunção de características advindas de diversos gêneros, em seu texto “La crónica: ornitorrinco de la prosa”, Juan Villoro (2006) resalta tais características:

De la novela extrae la condición subjetiva, la capacidad de narrar desde el mundo de los personajes y crear una ilusión de vida para situar al lector en el centro de los hechos; del reportaje, los datos inmodificables; del cuento, el sentido dramático en espacio corto y la sugerencia de que la realidad ocurre para contar un relato deliberado, con un final que lo justifica; de la entrevista, los diálogos; y del teatro moderno, la forma de montarlos; del teatro grecolatino, la polifonía de testigos, [...]; del ensayo, la posibilidad de argumentar y conectar saberes dispersos; de la autobiografía, el tono memorioso y la reelaboración en primera persona. (Villoro, 2006)¹¹⁶

Tais recursos se referem ao que se consagra como crônica jornalística. Se pensarmos que as águas-fortes emprestam características deste e de outros gêneros, temos então um jogo de estruturas distintas ainda mais complexo agindo para dar sentido a uma nova forma: a água-forte.

Temos ainda as características decorrentes da situação de escritor-viajante quando tais textos são resultantes dos deslocamentos físicos empreendidos pelo escritor, agregando ao teor jornalístico o interesse pelos roteiros de viagem. Desta forma, além das fronteiras diluídas na própria constituição do gênero, tanto nos seus diversos aspectos como na dissolução entre real e imaginário, há ainda outras fronteiras sendo transpostas: geográficas, sociais, culturais, linguísticas, etc.. Deslocar-se pressupõe ainda dois movimentos ambíguos: afasta e aproxima, simultaneamente. Apesar disso, as aproximações realizadas no presente aparecem continuamente marcadas pelas reminiscências passadas, daquilo que embora

¹¹⁵ “Arlt nomeou a maioria de suas crônicas usando o modelo de uma técnica gráfica (as águas-fortes, o ácido que fixa a imagem) porque quer fixar uma imagem, registrar um modo de ver.” (Piglia, 2009: 12, tradução nossa).

¹¹⁶ “A crônica extrai do romance a condição subjetiva, a capacidade de narrar desde o mundo dos personagens e criar uma ilusão de vida para situar o leitor no centro dos acontecimentos; da reportagem, os dados imodificáveis; do conto, o sentido dramático no espaço curto e a sugestão de que a realidade ocorre para contar um relato deliberado, com um final que o justifica; da entrevista, os diálogos; e do teatro moderno, a forma de montá-los; do teatro greco-latino, a polifonia de testemunhas, [...]; do ensaio, a possibilidade de argumentar e conectar saberes diversos; da autobiografia, o tom memorioso e a reelaboração em primeira pessoa” (Villoro, 2006, tradução nossa).

afastado temporal e espacialmente, mantêm-se latente por meio da memória do escritor-viajante, fazendo com que presente e passado dialoguem, rompendo continuamente também as fronteiras temporais.

As aproximações, por outro lado, promovem encontros diversos entre aqueles que se deslocam e tudo aquilo que os aguarda(va) do lado de lá: pessoas, hábitos e costumes culturais. É a partir de tais experiências que se constroem as narrativas de viagem, cuja característica essencial é a atração pelo outro, pelo diferente, pelo desconhecido. Atração que não move somente aquele que as escreve, mas também aqueles que se dedicam à sua leitura. O interesse pelas narrativas de viagem atravessa praticamente toda a história da humanidade. Se durante o período das grandes navegações e descobertas, tais narrativas eram constituídas a partir da visão da Europa acerca do Novo Mundo, também o caminho inverso foi realizado em outros momentos. O próprio Arlt faz o trajeto inverso quando escreve as crônicas resultantes de sua viagem à Espanha e ao norte da África, com forte ocupação espanhola na época, entre fevereiro de 1935 e maio de 1936, as quais foram publicadas no *El Mundo* como *Aguafuertes Españolas, Africanas, Gallegas, Asturianas, Vascas e Madrileñas*.¹¹⁷

As narrativas arltianas que constituem o *corpus* deste trabalho, no entanto, pertencem a um acervo cujo olhar é distinto: não é mais o que está além do oceano que motiva a viagem, mas sim aquilo que está do outro lado da montanha (do rio, das cataratas, do deserto, da cordilheira, etc.), ou seja, trata-se principalmente das narrativas nas quais a América volta-se para si mesma. Nos vários diálogos possíveis de serem estabelecidos no sul do continente americano, nos interessa captar as relações entre os países hispano-americanos e o Brasil, mais especificamente entre a Argentina e o Brasil.

O olhar do escritor-viajante

Após passar quinze dias no Uruguai, Arlt dirige-se ao Brasil a bordo do “Darro”, em primeira classe, percurso acerca do qual destina duas notas pouco humoradas, uma vez que a viagem o deixa constantemente enjoado. O argentino desembarca no Rio de Janeiro no dia 29 de março de 1930, onde permanece por dois meses. A primeira crônica escrita em terra brasileira, “Ya estamos en Río de Janeiro”, é publicada em 02 de abril de 1930. Arlt descreve nesta nota inicial uma sequência de paisagens e cores, subidas e descidas da cidade que é, segundo ele, “o diamante do Atlântico”. Realiza também uma comparação entre duas avenidas principais, a primeira das muitas comparações que permearão as notas durante sua estadia no Brasil, na maioria delas partindo da observação da capital brasileira em relação à capital argentina, aproximando ou distanciando-as:

La Avenida de Río Branco, la Avenida de Mayo de Río, tan perfecta como la nuestra, con sus edificios pintados de color rosa, de color cacao, de color ladrillo, entoldados verdes, pasajes sombríos, árboles en las aceras, calles empapadas de sol de oro, toldos escarlatas, blancos, azules, ocre, ruas oblicuas, ascendentes, mujeres... (Arlt, 2013: 17)¹¹⁸

Ao final de uma longa descrição da paisagem Arlt se detém em dois temas que irão se repetir nas notas seguintes: os negros e as mulheres. Também a descrição da paisagem, característica predominante das narrativas de viagem, aparece como um dos pontos centrais dos textos arltianos. De acordo com Sofía M. Carrizo Rueda (2008), ao tratar das produções

¹¹⁷ Alguns desses textos foram posteriormente reunidos em livros, dentre os quais, configuram-se *Aguafuertes Españolas*, publicado inicialmente pela Fabril Editora em 1936, e composto pelas águas-fortes escritas sobre Cádiz, Marrocos e Granada, *Aguafuertes gallegas y asturianas* e *Aguafuertes madrileñas: presagios de una guerra civil*, ambos compilados por Sylvia Saïta, e publicados pela editora Losada, em 1999 e 2000, respectivamente.

¹¹⁸ “A avenida de Río Branco, a avenida de Mayo do Rio, tão perfeita como a nossa, com seus edifícios pintados de cor-de-rosa, de cor de cacau, de cor de tijolo, toldos verdes, trechos sombríos, árvores nas calçadas, ruas empapadas de sol de ouro, toldos escarlatas, brancos, azuis, ocre, “ruas” oblíquas, ascendentes, mulheres...” (Arlt, 2013: 257, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

literárias de viajantes, há duas categorias narrativas sobre o tema: os relatos de viagem e a literatura de viagem. Apesar das dificuldades de delimitar o que pertence a uma categoria e o que pertence a outra, visto que de alguma forma elas se misturam, para Carrizo Rueda (2008), um dos principais elementos que permitiria estabelecer as diferenças existentes entre essas duas modalidades seria o uso particular da descrição. No caso dos relatos de viagem, sua função acabaria sendo a de apresentar “fragmentos de mundo” sem o objetivo de levar o leitor ao desenlace da trama, como ocorre com a literatura de viagem, podendo incluir ainda preocupações sociais, políticas ou ideológicas.

Também Tzvetan Todorov (2006), no texto *A viagem e seu relato*, trata dos elementos que compõem o relato de viagem e o faz a partir de duas características: a primeira seria certa tensão existente entre o sujeito observador e o objeto observado; a segunda se refere à localização no tempo e no espaço daquilo que é contado. Acerca da primeira característica, Todorov explica que essa tensão está contida na própria designação do gênero relato de viagem: “relato, isto é, narração pessoal e não descrição objetiva, mas também viagem, um marco, portanto, e circunstâncias exteriores ao sujeito. Se só um dos dois ingredientes figurar, deixamos o gênero em questão para passarmos a um outro.” (Todorov, 2006: 240). Os limites em relação ao relato de viagem seriam, portanto, a ciência, de um lado, e a autobiografia, do outro, sendo o gênero relato de viagem, para Todorov, uma interpenetração dos dois outros gêneros citados.

Em geral, as águas-fortes cariocas iniciam-se com uma espécie de introdução, na qual temos uma afirmação, uma comparação ou mesmo um fato ou um diálogo, com o tema que será desenvolvido posteriormente. Em “Costumbres cariocas” (03/04/1930), a segunda crônica escrita sobre a cidade, por exemplo, Arlt inicia sua nota da seguinte forma: “definiendo para siempre Río de Janeiro yo diría: una ciudad de gente decente. Una ciudad de gente bien nacida. Pobres y ricos.”¹¹⁹ (Arlt, 2013: 19). Segue a esta afirmação quatro exemplos de honestidade e respeito das pessoas, principalmente com relação às mulheres e tomando como base a grosseria com a qual as tratam, segundo o escritor, os indivíduos portenhos em seu país. Em meio aos exemplos citados Arlt estabelece um diálogo com seu leitor, supondo inclusive o que este possa estar pensando: “¿Qué novela es la que hoy nos cuenta Arlt?”¹²⁰ (Arlt, 2013: 20). Percebe-se que Arlt reconhece a possibilidade de que seus leitores duvidem daquilo que ele relata, identificando assim sua escrita como ficção e não realidade. Após os exemplos que buscam validar a sua constatação inicial Arlt conclui:

Escribo bajo una extraña impresión: no saber si estoy bien despierto. Circulo por las calles y no encuentro mendigos; voy por barrios aparentemente facinerosos y donde miro sólo hallo esto: respeto por el prójimo.

Me siento en un café. Un desconocido se acerca, me pide una silla desocupada y luego se descubre. Entro a otro café. Una muchacha sola bebe su refresco de chocolate y a nadie le preocupa. Yo soy el único que la mira con insistencia; es decir, soy el único maleducado que hay allí. (Arlt, 2013: 22)¹²¹

Neste trecho, Arlt procura dar um panorama acerca daquilo que chama sua atenção no que se refere ao *status quo* brasileiro, ou seja, o respeito que observa entre as pessoas. Tal característica é comentada em vários outros trechos, na maioria das vezes por meio de comentários generalizantes do escritor argentino, principalmente quando se refere ao respeito em relação às mulheres no Brasil.

¹¹⁹ “Definindo para sempre o Rio de Janeiro, eu diria: uma cidade de gente decente. Uma cidade de gente bem-nascida. Pobres e ricos.” (Arlt, 2013: 258, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²⁰ “Que história é essa que o Arlt está nos contando hoje.” (Arlt, 2013: 258, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²¹ “Escrevo sob uma estranha impressão: não saber se estou bem acordado. Circulo pelas ruas e não encontro mendigos; vou por bairros aparentemente facinorosos e onde olho só acho isto: respeito para com o próximo. / Sento num café. Um desconhecido se aproxima, pede uma cadeira desocupada e, em seguida, tira o chapéu. Entro em outro café. Uma moça sozinha bebe seu refresco de chocolate e ninguém se preocupa com ela. Eu sou o único que a olha com insistência; ou seja, sou o único mal-educado que há ali.” (Arlt, 2013: 260, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

As relações entre a vida e a literatura, bem como seus limites incertos, reaparecem nas notas seguintes. Na água-forte “En la caverna de un compatriota” (05/04/1930), Arlt nos relata o seu encontro com um amigo portenho que mais parece ser um de seus personagens, sobretudo porque, tal como Erdosain, o inventor de *Los siete locos* (1929), ou Silvio Astier, personagem de *El juguete rabioso* (1926), o amigo argentino menciona projetos por meio dos quais acredita que alcançará a ascensão social desejada. Arlt evidencia o seu descrédito em relação às intenções do amigo de sair da miséria, retratada nesta e em uma nota posterior, denominada “Porqué vivo en un hotel” (16/04/1930). Ao final da primeira nota sobre o compatriota, Arlt indaga: “Pero, en síntesis: ¿qué es la vida? ¿Novela, drama, sainete, bufonada o qué? Y yo no sé qué contestarme. Comprendo que el misterio nos rodea, que el misterio es tan profundo como la ingenuidad del proveedor de mi amigo.”¹²² (Arlt, 2013: 30).

E se, por um lado, aquilo que é narrado como realidade às vezes possui contornos de ficção, por outro, há momento em que é na ficção que Arlt encontra a maneira exata para retratar a realidade. Em “Los pescadores de perlas” (07/04/1930), Arlt se refere ao espaço público observado como a “pracinha dos Pescadores de Pérolas”, porque diante deste ele diz recordar e reconhecer as cenas de um romance do escritor italiano Emílio Salgari (1862-1911), *A pérola sangrenta* (1905), cuja descrição detém-se na dura vida dos pescadores de pérolas nos campos ostríferos localizados ao norte do Ceilão. Ao recuperar cenas de um romance de aventuras cujas ações transcorrem em países exóticos e distantes para descrever uma praça do Rio de Janeiro, o escritor argentino dialoga com sua biblioteca particular talvez mais no intuito de alcançar o seu propósito mencionado na primeira nota, de adentrar aos bairros exóticos, do que de efetivamente retratar a paisagem contemplada. Isso se torna claro quando, em nota adiante, relata que não está disposto a discutir a paisagem e que o faria no dia seguinte: “mañana, pasado o cualquier otro día me ocuparé del maravilloso bazar que es Río de Janeiro. Sí, un bazar oriental de mil colores.”¹²³ (Arlt, 2013: 27). Desta forma, cabe questionarmos se ao referir-se ao Rio de Janeiro ora como cidade de “bairros exóticos”, ora como “bazar oriental”, Arlt não estaria observando a cidade a partir do seu olhar, e conseqüentemente da sua biblioteca acerca daquilo que ele considera exótico mais do que de suas características tais como se apresentam.

Assim como recorre à ficção para transmitir uma imagem que busca ser real, ainda que possivelmente imaginária, Arlt também recupera imagens literárias que na verdade, e segundo ele, nenhuma relação possuem com a realidade, mesmo que este fosse o seu objetivo, ou quando há, refletem apenas uma pequena parcela do cenário que se apresenta, deixando de atender as expectativas daquele que busca, por meio do relato de viagem, conhecer outros países e seus costumes. Em “¿Para qué?” (09/04/1930), o autor afirma, por exemplo:

Cada vez me convenzo más que la única forma de conocer un país, aunque sea un cachito, es conviviendo con sus habitantes; pero no como escritor, sino como si uno fuera tendero, empleado, o cualquier cosa. Vivir... vivir por completo al margen de la literatura y de los literatos. (Arlt, 2013: 48)¹²⁴

A leitura deste trecho nos coloca diante de um paradoxo do cronista, pois, ao mesmo tempo em que ele, na crônica anterior, recorre à obra ficcional de Salgari para realizar a descrição de uma praça carioca, acaba por dizer que é necessário distanciar-se da literatura

¹²² “Mas, em síntese: o que é a vida? Romance, drama, sainete bufonaria ou o quê? E eu não sei o que responder. Comprendo que o mistério nos rodeia; que o mistério é tão profundo como a ingenuidade do provedor do meu amigo...” (Arlt, 2013: 266, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²³ “Amanhã, depois de amanhã ou qualquer outro dia eu me ocuparei do maravilhoso bazar que é o Rio de Janeiro. Sim, um bazar oriental de mil cores.” (Arlt, 2013: 264, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²⁴ “Cada vez me convenço mais que a única forma de conhecer um país, nem que seja um tiquinho só, é convivendo com seus habitantes; mas não como escritor, e sim como se se fosse lojista, empregado ou qualquer coisa. Vivir... viver completamente à margem da literatura e dos literatos.” (Arlt, 2013: 277-278, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

e dos literatos para conhecer realmente o país no qual se encontra. Essa afirmação do escritor se refere ainda à crítica que o mesmo faz em relação à publicação de uma escritora argentina sobre o Brasil, como explica no trecho seguinte:

Cuando al comienzo de esta nota me refería al poema de la dama argentina, es porque esa señora había visto de Río lo que ve cualquier malísimo literato. Una montañita y nada más. Un buen mozo parado en una esquina. ¿No es el colmo de los colmos esto? Y así son todos. Las consecuencias de dicha actitud es que el público lector no termina de enterarse del país ni de qué forma vive la gente mencionada en los artículos. (Arlt, 2013: 48)¹²⁵

Acerca dessa temática, em seu trabalho sobre imagologia literária, o qual trata das imagens que são construídas sobre outros países em obras literárias e situada no campo ocupado pela literatura comparada, Souza (2004) afirma que “nós não vemos, nós criamos imagens”. No entanto, as imagens que são criadas acerca do *outro* são pintadas a partir das tintas que o indivíduo possui, ou seja, o processo empreendido pelo escritor resgata a experiência histórica através da memória para construir o texto, uma vez que confronta ao cenário presente suas reminiscências individuais. Além disso, percebe-se neste limiar um desdobramento da imagem em autoimagem – a imagem que o indivíduo faz de si mesmo – e heteroimagem – a imagem que esse mesmo indivíduo faz dos outros, ou a que os outros fazem dele (Souza, 2004). Quando pensamos nos textos arltianos percebemos que ao mesmo tempo em que ele busca retratar os brasileiros, ele reflete também uma imagem que tem de si e da própria nação argentina. Nota-se, portanto, que a viagem a um país distinto do seu, possibilita ao indivíduo observar não apenas o *outro*, mas também a si mesmo, “nesse sentido, há poucas dúvidas com relação à importância da viagem e de seus relatos na construção da identidade, seja individual, cultural, política ou ideológica” (Esteves e Zanoto, 2010: 15).

Além do diálogo com obras literárias diversas, o texto arltiano é constantemente metalinguístico no sentido de que Arlt muitas vezes discute o fazer literário e jornalístico em seus textos. Discute também a condição dos periodistas e do cenário das publicações de jornais da época. De acordo com Beatriz Sarlo (2007), durante as décadas de 1920 e 1930, três acontecimentos foram fundamentais para a cultura popular moderna em Buenos Aires: a difusão do futebol como esporte nacional, o apogeu do tango, tanto em músicas, como em filmes e peças teatrais, e a implantação das emissoras de rádio e dos diários de massa. Com relação aos diários matutinos, *El Mundo*, da editora Haynes, inaugura o primeiro tablóide do jornalismo argentino em 14 de maio de 1928, no qual foi publicado o conto “El insolente jorobadito”, o primeiro de muitos outros textos do escritor-jornalista Arlt que permaneceu colaborando com o jornal até o ano de sua morte, em 1942.

Estar imerso nesse contexto de produção leva o escritor a voltar-se a ele continuamente em suas obras, e também nas águas-fortes cariocas, pois nestas aparecem diversos comentários e comparações acerca do salário dos jornalistas e do número de tiragens de cada edição, numericamente muito inferiores às tiragens na cidade portenha. Mas se em relação às tiragens, aos salários ou mesmo ao número de leitores os países se distinguem consideravelmente, para Arlt, porém, as redações são todas iguais, como afirma em uma nota na qual trata do local e dos jornalistas que trabalham em *O jornal*, segundo ele, um dos principais rotativos da cidade. É curioso, no entanto, e até um pouco contraditório, que ao afirmar que não buscará as razões históricas para explicar algumas das questões culturais observadas por ele, o faça dizendo: “yo no tengo nada que ver con la

¹²⁵ “Quando ao começo desta nota eu me referia ao poema da dama argentina, é porque essa senhora tinha visto do Rio o que qualquer péssimo literato vê. Uma montanhazinha e nada mais. U moço de bem, parado na esquina. Isso não é o cúmulo dos cúmulos? E assim são todos. As consequências de tal atitude é que o público leitor acaba ficando sem saber sobre o país nem de que forma vivem as pessoas mencionadas nos artigos.” (Arlt, 2013: 278, ^{tradução} de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

literatura ni el periodismo. Soy un hombre de carne y hueso que viaja, no para hacer literatura en su diario, sino para anotar impresiones.”¹²⁶ (Arlt, 2013: 31).

É contraditória a afirmação do escritor uma vez que o ato de anotar impressões acerca daquilo que se observa dos países visitados pelos escritores-viajantes, como vimos, está intrinsecamente ligado à produção literária no contexto dos relatos de viagem. Além disso, a escrita dos relatos de viagem tem como finalidade, no caso do argentino, a publicação no jornal, tanto que na nota de anúncio da viagem, o próprio Arlt narra que é seu diretor quem diz: “– Andá a vagar un poco. Entretenete, hacé notas de viaje”¹²⁷ (Arlt, 2013: 12).

Após as primeiras águas-fortes cariocas, Arlt vai aos poucos abandonando os elogios acerca do respeito e da amabilidade dos brasileiros, virtudes que antes eram motivos para afirmar que o Brasil é o país mais europeu da América. O escritor passa a observar o Rio de Janeiro não pelo que vê diante dos olhos, mas a partir daquilo que não vê: Não há, segundo o argentino, vida noturna no Rio (“¿Y la vida nocturna, donde está?”); não há flores pela cidade (“Ciudad sin flores”, 14/04/1930); não há sábado inglês ou boas cafeterias onde se possa sentar e permanecer (“Ciudad que trabaja y que se aburre”, 15/04/1930); não há bibliotecas de bairro, teatros populares, operários conscientes (“Dos obreros distintos”, 27/04/1930); não há sequer um jardim zoológico digno de levar este título (“Llamémoslo ‘jardín zoológico’”, 29/04/1930). Estas considerações diluídas e reiteradas ao longo das águas-fortes cariocas são sintetizadas pelo próprio escritor, quando este recebe uma carta de seu diretor sugerindo que o Rio deve oferecer temas interessantes, à qual responde:

Busco infatigablemente con los ojos academias de corte y confección. No hay. Busco conservatorios de música. No hay. Y vean que hablo del centro, donde se desenvuelve la actividad de la población. ¿Librerías? Media docena de librerías importantes. ¿Centros socialistas? No existen. Comunistas, menos. ¿Bibliotecas de barrio? Ni soñarlas. ¿Teatros? No funciona sino uno de variedades y un casino. (...) ¿Periodistas? Aquí un periodista gana doscientos pesos mensuales para trabajar brutalmente diez y doce horas. ¿Sábado inglés? Casi desconocido. ¿Reuniones en los cafés, de vagos? No se conocen. (Arlt, 2013: 120)¹²⁸

É interessante mencionar, no entanto, que a crônica em que tal trecho está presente denomina-se “Sólo escribo sobre lo que veo” (30/04/1930), enquanto o que temos é justamente um olhar acerca daquilo que está ausente. A crônica em questão, após o fragmento inicial, que trata de contar sobre a carta recebida do diretor do jornal, divide-se em duas partes: A primeira, “Inocência”, em que descreve tudo aquilo que não é possível encontrar no Rio, e a segunda, “Não estamos em Buenos Aires”, na qual a cidade portenha emerge não mais como contraponto de suas observações, mas como referência destas.

Mais uma vez a narrativa arltiana se constrói de forma que nos questionamos se o argentino detém sua escrita acerca daquilo que observa ou daquilo que gostaria de ter observado. Cabe salientar que na crônica de viagem, o autor-narrador é o sujeito da ação em curso, ou seja, o viajante. Desta forma, a imagem construída será sempre uma representação da paisagem observada, de forma que ao tecer o seu relato a história e a memória do sujeito estão presentes, ajustando o foco daquilo que está sendo representado por meio da escrita. No entanto, mais do que o ato de transferir o elemento visual para o código linguístico, é a subjetividade do escritor que opera na maior parte dos relatos sobre

¹²⁶ “Eu não tenho nada a ver com a literatura nem com o jornalismo. Sou um homem de carne e osso que viaja, não para fazer literatura no seu jornal e, sim, para anotar impressões.” (Arlt, 2013: 267, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²⁷ “– Vá perambular um pouco. Divirta-se, faça umas notas de viagem.” (Arlt, 2013: 247, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

¹²⁸ “Procuo com os olhos, infatigavelmente, academias de corte e costura. Não há. Procuo conservatories de música. Não há. E olha que estou falando do centro, onde se desenvolve a atividade da população. Livrarias? Meia dúzia de livrarias importantes. Centros socialistas? Não existem. Comunistas, muito menos. Bibliotecas de bairro? Nem em sonho. Teatros? Não funciona a não ser um, de variedades, e um casino. (...) Jornalistas? Aqui um bom jornalista ganha duzentos pesos por mês para trabalhar brutalmente dez, doze horas. Sábado ingles? Quase desconhecido. Reuniões de desocupados, nos cafés? Não se conhece.” (Arlt, 2013: 321, tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro).

o Rio de Janeiro, uma vez que o argentino constantemente vê apenas aquilo que quer ver da cidade maravilhosa.

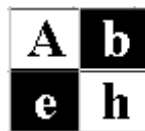
Bibliografía

- ARLT, Roberto, 2013, *Agua-fuertes cariocas*, Crónicas inéditas desde Río de Janeiro, Investigación y prólogo de Gustavo Pacheco, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- _____, 2013, *Águas-fortes cariocas e outros escritos*, Traducción y organización de Gustavo Pacheco, Rio de Janeiro, Rocco.
- _____, 2013, *Águas-fortes portenhas seguidas por águas-fortes cariocas*, Traducción de Maria Paula Gurgel Ribeiro, São Paulo, Iluminuras.
- CARRIZO RUEDA, Sofía Margarita, 2008, "Construcción y recepción de fragmentos de mundo", en CARRIZO RUEDA, Sofía Margarita, *Escrituras del viaje*, Buenos Aires, Biblos, pp. 9-33.
- ESTEVES, Antonio Roberto; ZANOTO, Sérgio Augusto, 2010, "Literaturas de viagem: viagens na literatura", en ESTEVES, Antonio Roberto; ZANOTO, Sérgio Augusto, (Org.). *Literaturas de viagem: viagens na literatura*, Assis, Triunfal; FCL-Assis-UNESP, pp. 13-28.
- GONZÁLEZ, Horacio, 2008, *Arlt. Política y locura*, Buenos Aires, Colihue.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2001, *Diccionario de la lengua española*. 22. ed., Madrid, Espasa Calpe.
- SARLO, Beatriz, 2007, *Escritos sobre literatura argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.
- SOUSA, 2004, Celeste H. M. R., *Do cá e do lá: Introdução à imagologia*, São Paulo, Humanitas/Fapesp.
- TODOROV, Tzvetan, 2006, "A viagem e seu relato", Traducción de Lea Mara Valezi Staut, *Revista de Letras*, São Paulo, v.46, n.1, jan./jun., pp. 231-244.
- TROUCHE, André L. G., 2006, *América: história e ficção*, Niterói, Ed. UFF.
- VILLORO, Juan, "La crónica: ornitorrinco de la prosa" en *La Nación* – Suplemento Cultura, 2006, disponible en <<http://www.lanacion.com.ar/>> [04/08/2014].

Recibido: 29 de agosto de 2014

Aceptado 1 de octubre de 2014

RESEÑAS



2014

Nuccio Ordine, *La Utilidad de lo Inútil*, Manifiesto.

Traducción de J. Bayod Brau.

Barcelona, Acantilado, 2014, 176 páginas

Michel Suárez

Doctorando en Historia Contemporánea. Universidad Federal Fluminense (UFF)

Concedamos, con Leopardi, que “todo libro tiene la obligación de ser bello en el pleno rigor de la palabra, es decir, totalmente bueno”; pero además, como quería Cioran, que, “por encima de todo, un libro debe constituir un peligro”, una alerta digna de memoria por no haber remado a favor de las convicciones de sus contemporáneos ni haberse convertido en espejo de los tiempos.

Son estos precisamente los méritos de *La Utilidad de lo Inútil*, de Nuccio Ordine, quien nos ha regalado un vigoroso antídoto contra la amenaza de ruina de una cultura contemporánea que parece haberse olvidado hasta extremos escandalosos de sus raíces y sus puntos fundamentales de anclaje. Esa preocupación por el desenraizamiento del mundo es la que ha provocado que Ordine haya hecho sonar, contra todo pronóstico, los clarines de alarma, ya que ninguna época ha sido tan raquítica en francotiradores ni tan displicente con la exigencia de responder a sus orígenes como nuestra era digital.

El irrefrenable despliegue de espíritus entumecidos, impasibles frente al avasallador avance de la fatuidad, golpeados por la sensibilidad cuartelera y los envilecedores entretenimientos servidos en bandeja de plata por las pantallas, esas nuevas musas evanescentes, portátiles, omnipresentes, mucho más inquietantes que aquellas que imaginó De Chirico, han llevado a este delicado académico a proponer paliativos que no son en absoluto ingenuos: si no queremos exhibir el triste privilegio de retozar entre los escombros del riquísimo legado de la alta cultura clásica, debemos volver a grabar con letras de fuego en nuestros corazones que el “saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo” (Ordine, 2014: 15).

Aldous Huxley escribió que la crítica constituye el paso previo para cualquier transformación, y ese el punto de partida de Ordine. A pesar de que el tenor del libro no es el de un polemista ni el de un perseguidor del escándalo, lo cierto es que el italiano ha creído necesario alejarse de las habituales cautelas académicas y cargar las tintas contra la tiranía del lucro, la eficacia, la rentabilidad inmediata y la vulgaridad. En ese gesto radical anida la certidumbre de que rondamos, con histérico regocijo, el colmo civilizatorio que supone ahondar el abismo que nos separa del fondo de nuestra tradición, erigida sobre el cuestionamiento permanente de nuestras acciones. Resulta cuanto menos desolador que un recordatorio como éste sobre las tareas fundamentales del saber crítico constituya un artefacto subversivo; debemos, no obstante, congratularnos de que el libro haya tenido una acogida entusiasta tanto en Francia como en Italia y en España, donde ha alcanzado ya varias ediciones en apenas unos meses.

Nuccio Ordine despeja en una breve introducción la naturaleza del libro y el impulso que lo motivó: “Las páginas que siguen no tienen ninguna pretensión de formar un texto orgánico. Reflejan la fragmentariedad que las ha inspirado. Por ello también el subtítulo – *Manifiesto*– podría parecer desproporcionado y ambicioso si no se justificara por el espíritu militante que ha animado constantemente este trabajo” (13). Elucidada la motivación, el autor se entrega a la compilación de deliciosos racimos de citas que ponen en danza a un cortejo de

maestros, de Platón a Dante y Petrarca, pasando por Cervantes, Ovidio, Gautier, Baudelaire o el inmenso Michel de Montaigne, sobre los que se apoya para confeccionar una diatriba anti utilitarista organizada en tres bloques: “La primera, dedicada al tema de la útil inutilidad de la literatura; la segunda, consagrada a los efectos desastrosos producidos por la lógica del beneficio en el campo de la enseñanza, la investigación y las actividades culturales en general; en la tercera parte, valiéndome de algún brillante ejemplo, he releído algunos clásicos que, en el curso de los siglos, han mostrado la carga ilusoria de la posesión y sus efectos devastadores sobre la *dignitas hominis*, el amor y la verdad” (13).

En primer lugar, a diferencia de la gelatina posestructuralista y sus devastadores efectos en todos los campos del saber y de la crítica social, Ordine ha subrayado el inextricable vínculo entre la literatura y la vida, y no ha cedido a la tentación de deslindar las obras de los clásicos del sentido moral y político que las instigaron. De este modo, juega sobre seguro invocando el imprescriptible tribunal de la República de las Letras para azotar las bajas pasiones que consumen a nuestros contemporáneos. Desgraciadamente, ese deseo de penetrar en el bosque de la vida precedidos por la antorcha del filósofo, como quería Diderot, parece estar reñido con el rumbo de los tiempos.

La crítica implacable y sistemática de lo existente, de nuestras instituciones, de nuestras motivaciones, de nuestras acciones, constituye el principio fundamental sobre el que se edificó una tradición que arranca con los griegos del periodo clásico y que, entre otras muchas cosas, nos legó la democracia como régimen y la filosofía como instrumento de cuestionamiento permanente. A los principios de esa tradición, expuesta a profundas depresiones y extraordinarios momentos de auge a lo largo de los siglos, nuestra civilización ha opuesto la tentación de convertirnos en dinamiteros de los puentes que nos comunicaban con el pasado, en negadores del *Regnum hominis*. Naturalmente, esta civilización ha gestado también, especialmente en las primeras décadas del siglo pasado, sus dísculos, procedentes casi todos ellos del ámbito de las letras. Sin embargo, y a pesar de que se apoya en algunos de estos refractarios para tejer su crítica, Ordine no se adentra en el análisis del contexto general, ni identifica en la “civilización de la máquina”, como la denominó Bernanos, la matriz de los males que deplora en su libro. Aunque el propósito de su crítica no es el de revisar las causas históricas que nos han conducido a este atolladero, apenas hace mención de los paralelismos entre los principios de la máquina y la jerarquía de valores sociales dominantes, habida cuenta de que algunos de los máximos valedores de la tradición clásica que él reivindica, como Zweig, Válerly, Bernanos o Simone Weil, tal vez la pensadora más perturbadoramente esclarecida del siglo pasado, abrieron fuego sin piedad contra la mecanización del mundo. Sería injusto, en todo caso, amonestar a Ordine por incumplir objetivos que nunca se trazó.

En la senda de Ruskin, Carlyle o Morris, estos enemigos de la corrosión del espíritu tuvieron plena conciencia de que la contemplación y la reflexión meditativa, potencias de primera magnitud para el estudio del mundo, corrían serio riesgo de saltar por los aires. Y del mismo modo que vaticinaron el confinamiento de estas virtudes en el pelotón de las inutilidades por su poca resistencia a la velocidad uniformemente acelerada de la temporalidad histórica, predijeron igualmente la impotencia de la memoria para encuadrar un sentido colectivo de la existencia. Muchos de los sombríos pronósticos formulados por Válerly y Bernanos amenazan hoy con convertirse en realidad; de profundizar esta tendencia, señala Ordine, “sólo seremos capaces de producir una colectividad enferma y sin memoria que, extraviada, acabará por perder el sentido de sí misma y de la vida” (25).

Los patrones de mudanza sistemáticamente acelerados propios de la moda, tan sagazmente estudiados por Simmel, han colonizado todas las esferas de la vida, del trabajo al ocio, pasando por el campo intelectual, estrechando hasta la asfixia la esfera del diálogo interno y con los otros sobre nuestros intereses no perentorios y el rumbo general del grupo. “Por este camino, se acabará liquidando la memoria a fuerza de progresivos barridos que conducirán a la amnesia total [...] Tendremos una humanidad desmemoriada que perderá por entero el sentido de la propia identidad y la propia historia”(96).

En una polémica obra sobre las causas de la colaboración de un sector significativo de la población alemana con los delirios homicidas del III Reich, Eric Voegelin apuntó que las razones profundas de esta catástrofe debían ser procuradas en el desplome de un modelo humano reconocible a través de los siglos, un desplome que originó un vacío vital gigantesco en el centro del alma que flirteó con el nihilismo y el deseo de regeneración radical basado en la raza y el suelo.¹²⁹ El pensador alemán resumió su tesis como el triunfo de la “estupidez”, del mismo modo en que Alain había descrito la figura del “idiota” moderno, esto es, un individuo que lejos de exhibir la grandeza con la que Dostoievski vistió al melancólico príncipe Mishkin, era presa de “un género de debilidad que se traduce en los juicios. El imbécil no tiene sino pasiones pequeñas; imita, repite. Sus opiniones van a la deriva; olvida lo que acaba de decir y de entender. Sus pensamientos son mecánicos y sin dirección. Es crédulo y vive, sin embargo, en la incredulidad”.¹³⁰ Sin embargo, avisaba Voeglin, debemos restarle a este término toda connotación injuriosa, puesto que alude exclusivamente al hiato entre el individuo y el mundo, a una pérdida de contacto con la realidad que acarreó consecuencias catastróficas.

Alimento diabólico de destructivos impulsos contra los demás y contra nosotros mismos, la ausencia de un centro vital que rebase el círculo de nuestros intereses personales proyecta sobre la sociedad el fantasma de la desintegración. En este “régimen de la sorpresa” y de la utilidad donde toda “contemplación es una emboscada”, ¿Qué serán nuestros hijos?, ¿Qué harán?, se preguntaba Bernanos. En el segundo capítulo de su libro, Ordine avanza algunas respuestas a esta cuestión, aplicando su lupa crítica al espacio que mejor conoce: el ámbito educativo, más concretamente, el de la universidad.

Desvirtuada su función histórica por un vergonzoso entreguismo al mundo de los negocios y la cultura del dinero, la universidad, asegura el italiano, no ha tenido mayores escrúpulos en danzar sobre su propia tumba, degradando de forma alarmante la calidad de la enseñanza mediante la pulverización de los contenidos para unos alumnos que, incapaces de atención sistemática, se nutren “sobre todo de sinopsis, antologías, manuales, guías, resúmenes, instrumentos *exegéticos* y *didácticos* de todo tipo” (97). Así, postergado el contacto directo con “la lectura de Ariosto o de Ronsard, de Platón o de Shakespeare – que les robaría demasiado tiempo y les exigiría esfuerzos hermenéuticos y lingüísticos excesivos – se les anima a valerse de atajos, representados por los numerosos *florilegios* que han invadido el mercado editorial” (97).

En efecto, la aproximación a los textos clásicos, históricos, literarios o filosóficos, ya no se da por la vía del flechazo amoroso, sino que se produce a través de resúmenes, comentarios y manuales: triunfo de la ley del mínimo esfuerzo, pero también del saber jibarizado e inconsistente. Habitados a la mediación electrónica que hace brotar torrentes de información deglutida y empaquetada con sólo presionar un botón, es difícil que los jóvenes actuales encuentren dentro de sí las reservas de quietud y espera que un saber riguroso exige. Bastará un examen superficial del comportamiento de nuestros coetáneos, atornillados a sus pantallas portátiles, para cerciorarnos del gran talento de nuestra época para interrumpir incesantemente el encadenamiento de pensamientos y acciones pausados, coherentes, durables. Era de la discontinuidad, de Ariadnas sin hilo enredadas en un laberinto digital: “en el orden mental, una carrera desordenada de imágenes y de ideas; en el orden motor, un flujo de palabras, de gritos, de gestos, de movimientos impetuosos”.¹³¹

Es muy probable que si Váleriy pudiese contemplar nuestros cibernéticos tiempos y aquello en lo que nuestros hijos se convirtieron, no pudiese reprimir una mueca de espanto; y eso porque para el gran poeta el propósito de la educación no consistía en la fabricación de seres utilitarios capaces de conducirse por la vida con la frialdad y el estoicismo exigidos por

¹²⁹ Voegelin, E., *Hitler e os Alemães*, São Paulo, E Realizações, 2008.

¹³⁰ Alain, *Les Arts et les Dieux*, París, Galimard, 1958, p. 1064.

¹³¹ Ribot, T., *Psicología de la Atención*, Madrid, Fernando Fe, Victoriano Suárez, 1899, p. 159.

un mundo mecanizado, sino la persecución de una sensibilidad que respondiese con entusiasmo a la seducción de la belleza y el arte. Sin embargo, para la consecución de ese propósito, para acceder a ese recinto del espíritu fuera del tiempo de los relojes que delimita una inmortal *Res Publica* de las Letras, la perseverancia, el rigor, la responsabilidad, la concentración y el esfuerzo eran, y continúan siendo, cualidades esenciales.

Nuestra era ofrece justo lo contrario; una ojeada superficial de las directrices de los diferentes ministerios de educación confirmará que la voluntad de inundar las aulas de *power-points* y análogos subproductos de la máquina responde a la fastidiosa manía de clases “dinámicas”, “interactivas”, “divertidas”, confesión elocuente, como señala Ordine, de que leer, por ejemplo, los diálogos de Platón o *Cándido* de Voltaire es justamente lo contrario.

No obstante, como señala Ordine, esta es únicamente una parte del problema. A la preponderancia de las imágenes exponencialmente reproducidas por las pantallas que colonizan la vida cotidiana y que se suceden las unas a las otras con una cadencia infernal, se debe agregar un problema eterno: la precariedad de los criterios para seleccionar las lecturas. No debemos olvidar que leer demanda, además de blindaje sensorial externo, gusto, agudeza y juicio; sin esos requisitos, el lector acabará siendo presa fácil de las novedades editoriales y de los hacedores de *best-sellers*.

A pesar de los muchos aciertos mencionados de este manifiesto antiutilitarista, hay, sin embargo, uno que emerge inmediatamente sobre el resto; se trata de esa valentía rara, prácticamente desconocida en el mundo académico, de haber enfrentado la ferocidad de un discurso que gobierna sin fisuras la orientación de nuestra cultura: la glorificación del éxito y la fama a cualquier precio. “Es doloroso ver a los seres humanos, ignorantes de la cada vez mayor desertificación que ahoga el espíritu, entregados exclusivamente a acumular dinero y poder” (16), sentencia Ordine.

Directamente conectado con la fama y el éxito, el deseo de enriquecerse ha causado profundas devastaciones en el interés por las letras, un interés que, según el autor, debería ayudarnos a combatir la falsa creencia de que el dinero puede comprarlo todo. Sin duda, el pragmatismo militante abre las puertas de la popularidad más rastrera y premia ambiciones en el reino del único dios verdadero: el Dinero. Esto no es absolutamente nuevo, ni debe ser colocado en el haber de la civilización máquina, que apenas ha elevado esta lacra a un estadio desconocido: “El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo. Todo puede comprarse, es cierto. Desde los parlamentarios hasta los juicios, desde el poder hasta el éxito: todo tiene un precio. Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que sólo puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión. Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu” (15).

En este sentido, a partir de una formación integral que contemple una reedición de la *paideia* griega, y apostando por la persecución de la *areté*, la virtud, como un compendio de lo bello, lo justo, lo verdadero, y también de lo común, Ordine aboga por la creación de un perfil humano autónomo, reflexivo y sensible a las Bellas Artes, a las maravillas de la literatura, la poesía, la retórica y la oratoria, un individuo que aspire al autoconocimiento y no al rédito inmediato y las plebeyas satisfacciones proporcionadas por las baratijas ornamentadas para las masas.

Marca de arribistas y de temperamentos sin calidad que consideran el rendimiento, el afán de fama y riqueza como fines absolutos, la voluntad de enriquecerse no debería encontrar cobijo en hombres y mujeres que sepan deslindar lo justo, lo bello y lo verdadero de lo útil. Sólo un sincero impulso de alcanzar un cierto grado de *areté* podrá emanciparnos, aun sin garantías, de las pesadas cadenas ideológicas que bloquean un cambio de orientación mental general. Para ese propósito, dejar de apedrear al perdedor y admirar la grandeza moral que

inspira a muchos de ellos, sería un primer, y enorme, paso. Suprema academia de la vida, el fracaso nos recuerda la propia esencia de la vida, una mezcla de sombras y luces muy alejada de la chabacanería tabernaria con la que se prodigan los apóstoles del triunfo a cualquier precio y los charlatanes que aspiran a no dejar títere con cabeza en su camino a las cumbres de la popularidad. “Lo inútil y lo gratuito de las aventuras del Caballero de la Triste Figura puede en todo caso dejar una impronta: revela la necesidad de afrontar con valentía también las empresas destinadas al fracaso” (69).

Por otro lado, ante la mistificación de un relativismo paralizante que ha decretado la imposibilidad de extraer cualquier lección del proceso histórico, rebajado a rama auxiliar de la literatura, Ordine reivindica la reanudación del diálogo con los muertos. Si anhelamos una civilización orientada por el ideario que animó el deseo de autonomía personal y colectiva de forma intermitente a lo largo de los siglos, una civilización que permita al individuo desarrollarse hasta las fronteras de sus potencialidades, será vital hacer descarrilar el tren del fetichismo tecnológico y atajar el peligro de estupidización colectiva que supone encuadrar la educación exclusivamente dentro de los atributos de la máquina: precisión, racionalismo, rendimiento, utilidad. En este sentido, las humanidades deberían constituir un auxilio radical para el florecimiento de la urbanidad y las buenas maneras, proporcionándonos además una visión de conjunto, una pintura general de la ciencia del hombre imposibilitada por la fragmentación de saberes actual. Para este fin, el único precio a pagar será el deleite de un imprescindible pundonor que no remite al aprendizaje en cadena ni a las draconianas exigencias de las circulares ministeriales o los futuros profesionales. En esa búsqueda de nuestras raíces, los clásicos desempeñarán un papel indispensable, y será a ellos a quienes deberemos acudir una y otra vez, proclama Ordine.

De igual modo, será necesario confiar en que en el futuro las únicas estupefacciones que admitamos no sean las provocadas por el último modelo de prótesis electrónica y en que nos neguemos a aplacar nuestras pasiones tristes en esos bazares ultratecnológicos que han impuesto el sacerdocio de una vida *hightech* groseramente objetiva. En efecto, es muy posible que si no incubamos el germen del desinterés y lo gratuito, será imposible resistir el empuje del extravío general, del alboroto de una vida sin reposo, del exangüe júbilo de los espectáculos de masa, de la idiocia y de la pérdida del sentido de la vida, y continuaremos fabricando seres que afirmarán sin mayores escrúpulos que “andar no es una actividad remuneradora”, como se quejaba el lunático de Henry Ford. Únicamente tras la pista del *tranquillitas animi* ciceroniano retomado por Séneca, un sistema de contrapesos interiores dispuestos para alcanzar el necesario equilibrio del alma, a buen resguardo de emociones violentas y disputas estériles, podremos alcanzar la disposición necesaria para apreciar, como quería Válerio, los “objetos de gran lujo que, en nombre del placer, del silencio, la justa proporción de soledad y compañía que conviene a las obras del espíritu”, nos ha legado nuestra riquísima tradición humanista.

En suma, *La Utilidad de lo Inútil* de Nuccio Ordine es una apuesta modesta pero decidida por un giro civilizatorio. En esta aventura, el autor se ha juntado a una escueta lista de Sísifos abocados al heroísmo de la crítica de los valores sobre los que se cimienta una cultura obcecada con la novedad y el desarraigo histórico, a la espera de que otros recojan, siguiendo su ejemplo, el testigo de la *Res Publica* de las Letras. Haciendo honor a su oficio, se ha comportado como uno de los auténticos “clérigos” que demandaba Benda, invocando el regreso de “hombres provistos de métodos del espíritu y nociones morales que trasciendan lo actual”. Ha confeccionado una obra contracultural, un compendio de fragmentos históricos contra nuestro tiempo que constituye “un peligro”, como quería Cioran, ese maestro del aforismo que intuyó igualmente que “un libro debe ser una herida, debe trastocar la vida del lector de un modo u otro”. Tal vez ese sea un propósito exorbitante. En todo caso, en estos tiempos de intemperie sentimental alcanzaría con que los lectores de Ordine se jactasen, como Montaigne, de no saber hacer nada, “aparte de ser excelentes amigos”.

