

A n u a r i o b r a s i l e ñ o e s t u d i o s h i s p á n i c o s

suplemento
A b
e h
2 0 0 7
Jubileo de Plata de la APERUJ



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

Suplemento
Jubileo de Plata de la APEERJ

A b
e h
2 0 0 7

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

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

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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

(c) Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 651-07-150-3

ISSN: 0103-8893

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

Impresión: Prol Gráfica e Editora

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS - 2007
Suplemento: Jubileo de Plata de la APEERJ

CONSEJO EDITORIAL
ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS
2007

CONSEJO EDITORIAL

Ricardo Peidro Conde
Embajador de España en Brasil

Ángel Altisent Peñas
Consejero de Educación de la Embajada de España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
UEL - Universidade Estadual de Londrina

Ana Lucia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana María López Ramírez
Consejería de Educación. Embajada de España

Antonio Roberto Esteves
UNESP - Universidade Estadual Paulista

Carmen Sainz Madrazo
Embajada de España. Consejería de Educación

Elena Esperanza Haz Gómez
Embajada de España. Consejería de Educación

Elías Serra Martínez
Embajada de España. Consejería de Educación

Magdalena María Paramés Gil
Embajada de España. Consejería de Educación

Miguel Ángel Valmaseda Regueiro
Colegio Miguel de Cervantes

Pedro Câncio da Silva
Centro Universitário Ritter dos Reis

Pilar Iglesias Aparicio
Embajada de España. Consejería de Educación

Silvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
Colegio Miguel de Cervantes

DIRECTOR

Juan Manuel Oliver Cabañes
Embajada de España. Consejería de Educación

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS - 2007
Suplemento: Jubileo de Plata de la APEERJ

ORGANIZACIÓN Y REVISIÓN

Aline Machado da Silva
Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Elda Firmo Braga
Flávia Augusto da Silva Severino
Luciana Maria Almeida de Freitas
Talita de Assis Barreto
Viviane Conceição Antunes Lima

ÍNDICE

Apresentação

Brasil e América Latina: práticas culturais e considerações sobre o ensino do espanhol

Bella Jozef (UFRJ)

Superar as diferenças para encontrar-se no outro: a literatura espanhola na sala de aula brasileira

Magnólia Brasil (UFF)

La literatura en la formación y en la práctica del profesor

Silvia Cárcamo (UFRJ)

El texto literario y sus funciones en la clase de E/LE: de la teoría a la práctica

Ana Cristina dos Santos (UERJ/CNPq - UVA)

Uma voz singular na encruzilhada de dois mundos: heterogeneidade de visões na conquista da América

Cláudia Luna (UFRJ)

Relações literárias Brasil – América-hispânica. Diálogos

Livia de Freitas Reis (UFF)

Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)

Talita de Assis Barreto (UERJ – PUCRJ)

APRESENTAÇÃO

O presente volume é uma compilação de textos resultantes de mesas redondas e mini-cursos apresentados por ocasião do seminário *Jubileu de Prata da APEERJ: uma história de dedicação ao ensino de Espanhol*, ocorrido em 24 de novembro de 2006, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Esse evento acadêmico visava a celebrar os 25 anos de fundação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, primeira do gênero no Brasil. A APEERJ foi idealizada no início da década de 1980 por Maria de Lourdes Cavalcanti Martini e fundada em 15 de outubro de 1981 com a presença de 29 professores.

Foram convidados para participar do seminário com apresentação de trabalhos principalmente professores fundadores e ex-diretores da APEERJ que ainda estão atuando em universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. São, sem dúvida, alguns dos mais importantes hispanistas do Brasil, com trabalhos de pesquisa e docência fundamentais para o desenvolvimento da área nas últimas três décadas.

Esta obra pretende oferecer ao leitor uma mostra do que foi apresentado no *Jubileu de Prata da APEERJ*. De um lado, estão textos de Bella Jozef, Magnólia Brasil e Silvia Cárcamo a respeito do ensino de Língua Espanhola e Literaturas Hispânicas, tema de discussão das mesas redondas; de outro, os de Ana Crisitina dos Santos, Cláudia Luna e Lívia Reis, presentes no evento em forma de mini-cursos que trataram, respectivamente, do texto literário no ensino de E/LE, da heterogeneidade discursiva na Conquista da América e das relações literárias Brasil-América Hispânica. Por ser uma publicação de caráter comemorativo dos 25 anos da associação, incluímos um artigo que não foi apresentado no seminário, mas que trata das contribuições da APEERJ para a história do ensino de espanhol no Brasil.

Esperamos que esta publicação sirva como um registro da história da APEERJ e do ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas no Brasil, como mais uma contribuição dentro do conjunto de trabalhos produzidos sobre o hispanismo e como fonte de pesquisa e reflexão para os docentes da área.

Para finalizar, agradecemos aos referidos professores as suas apresentações e artigos e à Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil a viabilização desta publicação.

Aline Machado da Silva
Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Elda Firmo Braga
Flávia Augusto da Silva Severino
Luciana Maria Almeida de Freitas
Talita de Assis Barreto
Viviane Conceição Antunes Lima

BRASIL E AMÉRICA LATINA: PRÁTICAS CULTURAIS E CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DO ESPANHOL

Bella Jozef (UFRJ)

Resumo: A tradição da cultura hispânica no Brasil e nos países da América Latina. A busca de identidade e a noção de alteridade. A nação América: uma história compartilhada. A reinscrição do homem americano na ordem da liberdade, através do desenvolvimento de um hispanismo fecundo.

Palavras-chave: tradição; hispanismo; identidade; alteridade; liberdade.

A lei que estabelece a obrigatoriedade de oferecer aulas de espanhol nos colégios secundários do Brasil, tanto privados quanto públicos, foi finalmente desbloqueada, ao ser aprovada por unanimidade pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara. Depois de longo processo, a lei chega agora ao ponto final, ao ser ratificada pelo plenário do Congresso.

O governo prevê que a nova lei comece a ser aplicada imediatamente. Depois dos oito anos de educação fundamental, os alunos do médio (etapa que dura três anos) poderão escolher o estudo do espanhol que todas as escolas públicas e privadas deverão oferecer. O projeto de lei aprovado introduz também o estudo do espanhol da 5ª à 8ª série da educação fundamental, embora seja optativo para as escolas oferecê-lo.

Para evitar que pudesse ser impugnado como inconstitucional (assim sucedeu há alguns anos), o texto finalmente aprovado pela comissão impõe a obrigatoriedade do ensino do espanhol somente às escolas, deixando ao aluno a liberdade de optar por esse ensino. O organismo também rejeitou uma emenda introduzida pelo Senado que impedia que as aulas de espanhol fossem dadas fora do horário escolar. Essa recusa foi crucial para o desbloqueio da lei que estabelece finalmente sua introdução *dentro do horário escolar* e como parte do currículo de oferta obrigatória.

Também na Universidade brasileira lutou-se bastante para a implantação do ensino do espanhol e das literaturas hispânicas. Indagar por que o ensino da literatura hispano-americana na Universidade brasileira é, concomitantemente, tentar estabelecer o significado da cultura espanhola para o mundo ocidental, tentar definir e compreender uma problemática que é, a nosso ver, de identidade e de cultura, um ato de reconhecimento de si mesmo, tomar consciência do que se é e como se é.

Não tem sido constante e ininterrupta a importância dedicada à cultura hispânica em nosso país. A motivação para seu estudo tem sido pragmática e política, já que os programas educacionais dependem, para sua aprovação, de órgãos governamentais. Em geral, a causa das letras espanholas e hispano-americanas ficou relegada às universidades. Os principais núcleos do hispanismo no Brasil surgiram, com poucas exceções, em torno das cátedras universitárias. Nos centros especializados, essas literaturas e seus intérpretes são analisados e discutidos há várias décadas. Mas, para o leitor comum, o que cada autor sonha alcançar, estas literaturas, durante muito tempo, eram desconhecidas.

A fixação dos currículos de 1º e 2º graus, condicionados pela Lei n. 5.692 (de 11 de agosto de 1971), das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* minimizou o ensino do Espanhol e das línguas estrangeiras, em geral, diversificando-as “na base das possibilidades ou necessidades locais e das opções dos estabelecimentos ou dos alunos”.

Ao não definir qual a língua estrangeira que será obrigatória ou optativa, a LDB DE 1971 remetia para os sistemas de ensino dos Estados e dos Municípios a decisão de escolher o que melhor lhes convém.

O trabalho de preparação dos docentes especializados, até então absorvidos pelo ensino médio, foi ceifado em seu desabrochar, atingido pela Lei n.5.692, que, ao abolir a obrigatoriedade do Espanhol, terminou com um mercado de trabalho e interrompeu importante área de pesquisa.

Não podemos esquecer a dificuldade da similitude e da diferença de línguas. Entre o português e o espanhol, sua similitude é sua diferença. Esta não-igualdade é uma dificuldade a mais a ser vencida.

O Brasil é uma ilha de língua portuguesa cercada de espanhol por todos os lados, com o qual só se consegue comunicar através da Europa. É necessário romper esta barreira e estabelecer um diálogo direto.

Através do desenvolvimento do ensino do Espanhol teremos oportunidade de fazer penetrar a cultura brasileira na Espanha e nos países da América Latina, desenvolvendo uma política de intercâmbio de grande alcance, acedendo ao mundo editorial espanhol. Pois sabemos da importante contribuição do livro nessa língua em todas as áreas do saber.

Aos organismos oficiais de cultura e educação cabe o esforço de nos fazer conhecer uns aos outros. A tarefa individual deve existir também, desde que estejamos firmemente convencidos da necessidade desta obra.

Ao aprendizado da língua vernácula deve corresponder o do idioma espanhol, de forma que em um futuro próximo todo brasileiro culto possua com perfeição as duas línguas ibéricas.

Freyre, certa ocasião, escreveu que, ao sentir-se hispano, sentiu-se “participe através da língua espanhola como da portuguesa de uma cultura rica em valores humanos - literários, artísticos, filosóficos, religiosos - que aprendi a considerar como minha verdadeira cultura materna”.

Os estudos do Espanhol e sobre a América Latina constituem uma área de grande interesse para os brasileiros por sua formação ibérica e pelo contexto geográfico e político em que estamos inseridos. Porque o conhecimento do outro é a preliminar da relação com o outro.

O ponto de partida para autenticidade, o chegar a ser não implica apagar um passado. Todo povo deve intensificar o desejo de conhecer seu passado a fim de conduzir da melhor maneira possível seu presente e entrever seu futuro.

Perguntar-se pela própria identidade equivale a perguntar-se, plantado na realidade: Quem sou? Qual minha origem e meu destino? Evadir-se da identidade é desconhecer estas perguntas e criar uma auto-imagem falsa, ao buscar assimilar-se a respostas alheias.

Com o reconhecimento dos valores componentes do contexto histórico-cultural e das tradições que subsidiam o processo de formação da identidade nacional brasileira, pode-se chegar à configuração do mundo brasileiro no seu processo de definição que segue o do mundo hispano-americano. Assim, será mais bem compreendida essa complexa comunidade político-cultural que repousa na colonização portuguesa e espanhola.

Existe um quadro geral, que se convencionou chamar de latino-americano, definido em consonâncias comuns, originado de influxo europeus comuns em relação com os alimentados pelas raízes diferenciadoras. Num processo de transculturação, a Ibéria inseriu-se no espaço autóctone das várias culturas recebendo ainda a contribuição de outros contingentes migratórios. Nossa identidade histórico-cultural encontra-se na

herança comum da pátria hispano-americana. Superados os exclusivismos, as literaturas da América Latina devem ser pensadas em função do mesmo contexto sul-americano.

Acredito ser desnecessário insistir na riqueza cultural e literária da língua espanhola e na importância que tem no mundo como veículo de comunicação e instrumento de trabalho que ultrapassa as fronteiras dos 21 países que a têm como língua materna.

Escrever em espanhol é pertencer a uma poderosa tradição, de dizer coisas não ditas, de dar saltos para dar a mão a Quevedo, a autores de romances de cavalaria, da picaresca, que antecipa o tom, a nota realista e alegre, de um humorismo amargo no fundo, Gôngora e Quevedo, o Século de Ouro, o Modernismo de Rubén Darío com seu sentido cosmopolita e uma posição afirmativa ante o passado, a busca da beleza como fim exclusivo da arte e da vida. “Al escribir *Cantos de vida y de esperanza* - diz Darío - yo había explorado no solamente el campo de las poéticas extranjeras sino también los cancioneros antiguos, y la obra ya completa, ya fragmentaria de los primitivos de la poesía española”. A inovação sonhada por Sarmiento e Alberdi, Rufino Cuervo e Caro é realizada por Darío, o primeiro a romper a ortodoxia da língua metropolitana: “Inclitas razas ubérrimas, sangre de Hispania fecunda”.

A perda das últimas colônias e o desastre da guerra com os Estados Unidos mergulharam o espírito nacional no desespero. Uma vez mais, a Espanha perguntava-se sobre sua razão histórica e formulava uma crítica que encerrava poderosa afirmação: “Les dolía España” (dizia Ganivet), Unamuno, personalidade de grande relevo na literatura contemporânea, a Espanha invertebrada de Ortega y Gasset, essa sensibilidade delicada em que se unem a profundidade do raciocínio filosófico com os matizes do jogo literário. Defensor das minorias seletas, contrário ao racionalismo exclusivista do século XIX (“La vida debe ser culta pero la cultura tiene que ser vital”), Lorca e a geração de 27 (“cuando las estrellas clavan/ rejonas al agua gris/ cuando los erales sueñan/ verónicas de alhelí”), o profundo intérprete da alma popular e coletiva, enraizado na densidade dramática do hispânico e a transfiguração da realidade com plasticidade musical.

Espanha, a coragem de inquirir, de debater, criticar, desde a Colônia, diante da *leyenda negra* e em todos os momentos de desalento. Sol e sombra como no *ruedo* ibérico, maniqueísta com frequência. Para reencontrar a Espanha, os países hispano-americanos tiveram primeiro que se reencontrarem a si mesmos através das lutas pela independência política e em seguida pela independência econômica, numa busca constante da identidade nacional, mestiça, herdeira da civilização indígena e da espanhola.

Já o disse um poeta argentino: a capital da língua espanhola estará ali onde floresçam seus melhores poetas. Não apenas a capital da língua, acrescenta Rosenblat, a capital cultural, a capital do mundo hispânico, *o meridiano intelectual da Hispano-América* estará ali onde os escritores e pensadores da língua espanhola saibam levantar os melhores monumentos de emoção e de pensamento¹.

Nossa época trata de resgatar uma identidade perdida, ou melhor, não configurada suficientemente. Não compreendemos o conceito de identidade como abstração, mas como a coerência de um conjunto de correlações em constante mutação e incessante transformação. A conquista da identidade cultural não se realiza sincronicamente nem a busca de identidade pode resumir-se em uma série de enunciados de natureza ideológica. A busca de uma cultura própria implica uma

¹ SPHINX, *Anuario do Instituto de Filologia*. II época (13): 88. Lima: Facultad de Letras, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1960.

mudança fundamental de nosso papel histórico: implica na transformação de nosso papel de objeto da história em sujeito dela. Nesse, então, começará a gestar-se o processo de nossa própria cultura. A localização identificadora, surgida na aurora do período colonial, leva à reivindicação da diferença e mais tarde à constância de pertencer a uma comunidade que aspira a converter-se em nação.

A busca da identidade literária mediante o cultivo de um romance social e comprometido representou uma etapa importante no processo de identificação da própria realidade social. O critério de “veracidade documental” apresentava uma superfície deformada pela intenção redencionista.

Os escritores latino-americanos contemporâneos estão realizando uma síntese aproveitando as contribuições culturais múltiplas, as tensões resultantes desses encontros conflitivos, as experiências anteriores com uma vontade de aprofundamento e de experimentação.

Em nosso continente plural, a identidade cultural não é homogeneidade: é uma noção dinâmica que passa pelo caminho da alteridade, da heterogeneidade.

O conceito de identidade encontra-se aderido com firmeza à noção de alteridade. O conceito de identidade poderia demarcar-se como aquela estruturação inconsciente que subjaz aos processos que conformam a vida consciente de um indivíduo e seu grupo humano e aos deslocamentos e alterações provocadas pela história individual e social.

Vico afirmava que as culturas constitutivas da ordem civil acham-se configuradas por instituições, símbolos e normas. Herder, em vários dos escritos, dizia que as culturas não constituem um todo homogêneo, mas que, ao contrário, no interior de cada cultura coexistem sub-culturas que podem exercer uma influência unificante. Isto significa que uma cultura antes de achar-se definida pela noção de totalidade harmônica, acha-se constituída como um campo de tensões e conflitos.

A identidade cultural hispano-americana é um processo em vias de desenvolvimento, é uma forma de ser, um modo de estar no espaço continental e em um tempo histórico. Essa busca é mais importante que sua definição. O que revela a língua (a coexistência de idiomas minoritários, no caso de majoritários como o guarani no Paraguai) e a religião o confirmam a sociedade civil e a política.

A identidade cultural hispano-americana, a memória coletiva latino-americana alimenta-se nas lutas de liberação ante a colonização e a dependência, afirma-se como solidariedade. É a consciência da alteridade ante outras culturas que tratam de impor seus modelos, uma identidade de problemas político-culturais, que permite reconhecer uma sociedade e apreender suas contribuições à cultura de nossos tempos.

O CONHECIMENTO DE SI MESMO

Como há de construir esta América seu futuro, para que não repita os erros de seus maiores? “Criar é a senha desta geração” - diz Martí. “Criar, recriar, inventar um pouco”, dirá do México Caso. Criar e recriar a realidade será a “preocupação do pensamento latino-americano ao iniciar-se o século XX. Um conhecimento de si mesmo para impor este conhecimento a quem nos desconhece”.

Mas se nos desconhecemos, como dizer ao mundo quem somos? Seguindo nosso próprio caminho, sem negar-nos.

“A colonização espanhola”, diz Vasconcelos, “criou a mestiçagem; isto assinala seu caráter, fixa sua responsabilidade e define seu porvir”. “Formadora de uma raça de síntese que aspira a englobar e expressar todo o humano em modos de constante superação”. Por imitar sistemas alheios ao modo de ser dos homens que criaram esta

América, perdemos a oportunidade de criar a comunidade com que sonhava um Simón Bolívar. A imitação do que não era nosso no campo político e social dividiu-nos marginalizando-nos da marcha da história.

IDENTIDADE E AUTOCONSCIÊNCIA

Deve-se tomar consciência de si mesmo, “não para rechaçar os valores herdados da cultura hispânica e ocidental, mas para integrar o que desde o começo foi separado”, como disse Quesada.

“América”, diz Murena, “é uma nova tentativa do homem para vencer o silêncio mundial, para povoar a terra inerte da matéria com a viva palavra do espírito”.

Sierra dirá:

Toca-nos demonstrar que nossa personalidade tem raízes indestrutíveis em nossa natureza e em nossa história: que, participando dos elementos de outros povos americanos, nossas modalidades são tais, que constituem uma entidade perfeitamente diferente de outras.

Mas demonstrado isto, a originalidade própria desta realidade, participar em tarefas mais amplas, universais, humanas. Para que esta empreitada não seja mexicana ou latino-americana - diz Sierra - mas humana, será mister não esquecer que é “necessário viver em conexão íntima com o movimento da cultura universal. Devemos e queremos tomar nosso lugar nesta procissão de tochas. Universais, mas sem cair na abstração; concretos mas sem limitações que impeçam de chegar ao universal”.

EM CONCLUSÃO

Como estamos longe da afirmação de Hegel, em sua *Estética*:

Por conseguinte, América é o país do porvir. Em tempos futuros mostrar-se-á sua importância histórica, talvez na luta entre América do Norte e América do Sul... É o país de nostalgia para todos os que estão enfastiados do museu histórico da Velha Europa.

Há setenta anos, América era considerada o país do futuro. O que para Hegel era natureza, já é história.

O hispano-americano criou uma cultura própria e específica em resposta aos desafios específicos que um meio ambiente e uns contatos humanos determinados propuseram. No processo do encontro étnico-cultural do Renascimento, houve o encontro e/ou intercâmbio de tecnologias diversas. A pluralidade de culturas transladadas e culturas invasoras foi profundamente modificada pelo contato com as culturas vencidas. A cultura latino-americana foi o resultado da inserção da cultura racionalista do Renascimento com o universo mágico dos índios. Ela soube figurar dinamicamente a simultânea heterogeneidade de nossas realidades. É esta figuração integradora a que nos permite captar ou entender nosso mundo.

Nossa literatura adquiriu finalmente sua maioria de idade e hoje em dia, afirma Reyes, “já existe uma humanidade americana característica, existe um espírito americano”.

Não nos caracterizam as mesmas etnias, nem a geografia, mas a América é uma nação no sentido cultural, embora dividida em diferentes países. Tem uma história comum, no espaço nascido da conjunção de raízes culturais americanas, européias e africanas. As profundas raízes da cultura em nosso continente nos unem em uma

história que compartilhamos em muitos aspectos. Na conformação da identidade cultural não tem apenas incidência a tradição, mas a tensão em direção ao futuro em forma de projeto comunitário. Consideramos, por isso, imperioso, urgente, necessário contribuir ao conhecimento e promoção da cultura hispano-americana, construindo uma identidade nacional sem apagar as diferenças. A integração com as coincidências e as diferenças estabelecendo processos de aproximação e compreensão, ensaiando novas formas de diálogo e colaboração.

Esta é a hora do balanço para diagnosticar e avaliar, para restaurar a fé nas possibilidades de reinscrição do homem latino-americano na ordem da liberdade, da justiça social, sob um pensamento libertado de todos os códigos radicais e tecnocráticos com um sistema político estável.

Façamos da América o espaço da magia, de vertiginosas maravilhas, de um mundo livre e feliz.

O papel do intelectual em nossos dias é o de uma penetração dialética perpétua entre teoria e prática, é o de unir palavras e textos para formar um único texto que nos impeça de cair no vazio. Mas também plasmar as palavras em um texto nunca suficiente. Ampliá-lo nas entrelinhas, no espaço de um autor a outro, esses espaços habitados por fantasmas - Borges, Arlt, Ciro Alegría, Onetti, Rulfo, Machado, Guimarães Rosa. A escritura deve andar pelos caminhos já percorridos, recriando o universo, em um ato de conquista passional da autenticidade americana. Apropriar-se de uma linguagem para tirar o terreno à despersonalização, conformar uma identidade, uma escritura que conhece o que lhe é próprio.

Na encruzilhada cultural que é a América Hispânica buscamos uma síntese integradora que não adultere a identidade de cada povo: América Latina como uma totalidade integrada pelas formações políticas nacionais, como uma antecipação do mundo futuro onde, mais além das etnias e das culturas, o homem será uno. Existe um passado disperso e uma memória comum que pode ir encontrando seus nomes.

O resgate dos valores que foram os suportes de nossa trajetória permitirá sustentar e afirmar uma identidade própria, criativa, peculiar que possua a capacidade de distinguir aqueles valores da cultura universal que sejam propícios ao crescimento de nossos valores nacionais. O nacionalismo, entretanto, não é suficiente para enfrentar os problemas hispano-americanos. Como dizia Bolívar, “para nós, a pátria é a América”.

Na Constituição do Brasil, lê-se no Título I, art. 5: “O Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, tendo em vista a formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Assumamos a tarefa de permitir uma proposta humanista, independente em relação à promoção da cultura para a integração de nossos países, através de uma cooperação que abarque todas as ordens da experiência vital.

É preciso, cada vez mais, que os políticos e os intelectuais se dêem conta de que a prática de uma política de criação e desenvolvimento de um hispanismo fecundo e ativo é uma das linhas mestras da civilização ocidental, um dos troncos do saber humano, uma das mais importantes contribuições na formação de nossa civilização e a principal via cultural de nosso continente.

Sedimentados na experiência histórica do passado, devemos prosseguir em uma política ativa de aproximação cultural dos povos hispânicos. As tradições asseguram a perpetuidade de cada civilização em seus diversos estratos. Pertencer a um todo é identificar-se com ele através da parcela.

Fundindo ensino e pesquisa na área hispânica, a Universidade brasileira será elemento fundamental para a revitalização do espaço global dessa cultura que

transcende os diretamente envolvidos e não se restringe à troca do produto cultural, implica na participação e o benefício de todos os povos latino-americanos.

SUPERAR AS DIFERENÇAS PARA ENCONTRAR-SE NO OUTRO:
A LITERATURA ESPANHOLA NA SALA DE AULA BRASILEIRA.

Magnólia Brasil (UFF)

Resumo: Apresenta-se neste texto uma série de reflexões sobre o ensino de literaturas hispânicas no Brasil e sobre o uso do texto literário em sala de aula, enfatizando especialmente a importância da leitura como instrumento que viabiliza o acesso ao conhecimento pleno, à cultura e à cidadania.

Palavras-chave: literatura; leitura; ensino; identidade leitora; professor/aluno.

A literatura, assim como toda forma de arte é a grande esperança contra a barbárie. A arte, que deve sempre causar algum tipo de desconforto, serve para que não nos esqueçamos nunca de que somos humanos.

Marçal Aquino

A porção das reflexões que trago a este encontro em que celebramos os 25 anos da mais antiga associação de professores do Brasil, a nossa APEERJ, está em consonância com as que apresentei em outros encontros e congressos sobre a questão do ensino de literaturas hispânicas no Brasil e, também, sobre o uso do texto literário em sala de aula. Há mais de 30 anos formando professores de Espanhol, quero refletir sobre algumas questões que não estão alinhadas entre as prioridades didáticas, lembrando um fato importante: não formamos professores para a elite, mas para a sociedade como um todo. Estou cada vez mais convencida da importância de nossa atividade na formação de cidadãos, venha de onde vier nosso alunado, com o espanhol, suas literaturas e tudo o que lhes diz respeito como instrumento de trabalho. Trata-se de um desafio urgente que há que buscar resolver, pois queremos o direito ao conhecimento pleno, à cidadania, assegurado a todos. À Universidade cabe oferecer possibilidades, alternativas, caminhos.

Não nos esqueçamos do atual desprestígio do ensino de literatura, do esvaziamento a que está submetida pelos atuais projetos que, se de um lado levam o país a ler, por outro tiram de cena a *caixa de ferramentas* que responderia a problemas fundamentais do desenvolvimento integral do indivíduo, possibilitando-lhe o prazer e a alegria no uso dessas ferramentas. Vale recordar que o prestígio atual do espanhol, no Brasil, se começou por razões de mercado, vai-se fortalecendo pelo encantamento e conscientização de sua importância lingüística e literária. A literatura espanhola informa amplamente a cultura brasileira, repercute no universo literário erudito e popular no Brasil; a literatura hispano-americana dialoga com a brasileira nos mais diferentes níveis. Ambas fortalecem nossa convicção, nada ingênua, com relação à importância de seu estudo também como forma privilegiada de submergir o aprendiz/leitor dessa literatura estrangeira em sua própria cultura.

Estranho, com João Alexandre Barbosa (1994, p. 22), que a Escola pense o aluno como uma página em branco, sem aproveitar a alfabetização cultural que ele traz apenas porque ela é diferente daquela a que chama de “alfabetização de letrinhas”. Acredito na importância fundamental do trabalho com o texto literário, na sua função

desveladora e democrática, no direito de cada um à literatura, como defende Antonio Candido. Se a leitura é “fonte de felicidade, caminho da sabedoria, forma de despertar o espírito para a reflexão, espaço de liberdade e imaginação” (1994, p. 19), como afirma Arrigucci Jr., por que cometer a violência de impedir o acesso do jovem a ela, ainda que em língua estrangeira?

Minha posição é a de quem, há décadas procura levar seus alunos a ver mais longe, a sair do *puxadinho* mental em que estão arbitrariamente encerrados e dar-lhes a oportunidade de conhecer outros modos possíveis de ser, levando-os a descobrir o desconhecido, a reencontrar-se na diferença rompendo as barreiras do cotidiano em que estão imersos. Como formadora de professores tentei atuar no sentido não só de informar, de multiplicar fatos da literatura espanhola, mas formar leitores dessa literatura. Continuo acreditando em nosso papel de formadores de leitores que, através de escritores de outro hemisfério, de outra realidade, terão a possibilidade de tornarem-se leitores do mundo, não meros reprodutores, mas questionadores da realidade em que se inserem. Mais que isso: através do contato com o texto literário estrangeiro, espanhol acredito que o olhar leitor do brasileiro pode tornar-se mais compreensivo com relação à realidade brasileira e a seu próprio ser no mundo.

Tenho consciência de que ao professor cabe a tarefa de seduzir o futuro leitor, já que *leer es contagioso*, como afirma a argentina María Inés Bolgomony (2003). Um professor que seja também um leitor terá maior oportunidade no desenvolvimento do processo de sedução/contágio, essencial para resgatar, no aluno, sua identidade leitora, para despertar-lhe a fome do texto. E pela leitura do texto literário, já que a literatura abraça várias formas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, e do sentimento, numa ampla partilha dos bens culturais e humanos.

O desafio que se estabelece com o esvaziamento da literatura em sala de aula nos diversos segmentos do ensino, requer estratégias que possam competir com as modernas e alienadoras formas de sedução que *embalsamam* o pensamento, a capacidade de reflexão, a criatividade. Acredito, com Marisa Lajolo, que “o cidadão, para expressar plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária [...] tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro, mas porque precisa ler muitos”. (1997).

Ao professor, aqui no Brasil, compete, sempre, a tarefa interminável de inventar para sobreviver na carreira e na própria vida. Aliás, inventar, criar não é o ofício diário do cidadão brasileiro, inventor e tecelão da própria sobrevivência? Tal como o galo, de João Cabral de Melo Neto, o professor, através da literatura espanhola busca tecer uma nova manhã. Conta com a sensibilidade que lhe amplia sua capacidade inventiva, ainda mais necessária quando pensamos no ensino da literatura do outro, estrangeira, e tudo o que lhe diz respeito. Refiro-me ao professor em sentido amplo, àquele que tira da matéria prima disponível algum resultado positivo! Ao escutar uma *quena*, a flauta do altiplano andino, nós nos perguntamos como é possível produzir tais sons naquele tosco instrumento. Pois disso se trata: da produção, a partir do quase nada, de instrumentos, ferramentas que possibilitem ao aluno descobrir o mundo e descobrir-se nesse mundo, provocação necessária, sedução que encaminha à descoberta capacitando-o a ver, a compreender e a crescer.

E como levar o aluno a interessar-se pelo texto literário, já que ninguém pode gostar daquilo que não conhece? Confesso-lhes, após tantos e tantos anos dedicados a formar professores de língua e literatura espanhola, que eu acredito na sedução da palavra, no encantamento da leitura bem feita de um poema, de um fragmento narrativo, disso que chamamos familiar e informalmente de texto. No

Instituto de Letras da UFF, pessoas que jamais se debruçaram sobre um poema, reservavam alguns momentos de seu dia tão ocupado para selecionar poesias e/ou fragmentos de outro tipo de textos apenas (apenas?) para lê-los, com interesse e emoção, nas reuniões de fim de curso, a tradicional tertúlia.

Há três semestres, fui espectadora privilegiada do interesse de um grupo de alunas em escolher fragmentos do *Quixote* para lê-los em uma roda de leitura em homenagem a Cervantes: lidos os fragmentos, a questão que se impunha a seguir era a de esclarecer a razão da escolha. Reuniam-se ali futuras professoras de espanhol, jovens universitárias do século XXI a comentar e discutir fragmentos selecionados de uma obra escrita há 400 anos, em outro idioma, em outro hemisfério, cujo personagem foi, muitas vezes, considerado um louco. Entretanto, eu as vi emocionarem-se e emocionarem todos os que escutavam suas razões. A partir da leitura de um texto do século XVII, elas refletiam sobre os dias de hoje, falavam de ética, de tolerância, de lealdade, de justiça, de compaixão, de amor. Aquela leitura contagiou outras pessoas ali presentes, que nunca tinham lido a obra, despertando-lhes a vontade de ler o *Quixote*. A conclusão é simples: ler é mesmo contagioso!

Penso, ao trabalhar um texto em aula, nas muitas possibilidades de ampliar a visão do mundo de todos aqueles a que o texto chegará, por via direta ou indireta. Ou seja, me interessa instrumentar meus alunos/futuros professores de maneira a que tenham possibilidade de oferecer, por seu turno, aos seus, uma ampla visão do rosto daquele *outro* cujo universo se está percorrendo por meio de um texto literário. Move-me a possibilidade de, por esse instrumento, provocar um movimento de desestabilização que inquiete o leitor, desafiando-o a adotar uma atitude de busca nesse universo oculto sob palavras, à primeira vista conhecidas; porém, em sua seqüência, nem sempre formam, para o leitor, um texto claro e coerente. O ideal seria que o leitor brasileiro, ao entrar em contato com o corpo textual que encerra uma realidade lingüístico-cultural diferente, estrangeira, se sentisse motivado a estabelecer um diálogo com o universo novo que o provoca a ultrapassar os limites do cotidiano em que está imerso, um primeiro e inconsciente movimento na direção de uma transformação possível, plena de significados no horizonte sócio-histórico-cultural brasileiro, hoje.

Tenho a convicção de que o professor deve facilitar o acesso de cada aluno à literatura. Mas qual será o toque, a palavra mágica, a atitude, o comentário de que lançará mão em sua missão de *contagador* do gosto pela leitura/literatura? Na realidade diária de um professor, cabe-lhe a tarefa, a responsabilidade e o dever de provocar a vontade de ler em alunos excluídos do exercício “*sem atrativo*” da leitura do texto literário, por razões históricas, sociais ou culturais. “É difícil fazer isso hoje porque a leitura também está muito ligada ao poder”, avisa o escritor mineiro Bartolomeu Campos de Queiroz (1994, p. 148), preocupado em ressaltar a importância de ler pelo prazer de ler e não pelo prazer de saber, o livro que leva a outro livro, tal como revela o argentino Ernesto Sábato, com relação ao seu exercício de leitura:

Leía cuanto llegaba a aquellas bibliotecas de barrio, donde primero a través de libros de aventuras, y luego, porque un libro lleva, inexorablemente, a otro libro, a través de los más grandes de todos los tiempos, esos que nos entregan los abismos del corazón humano, y la belleza y el sentido de la existencia (2004)

Idêntico é o procedimento de Ana, a personagem do espanhol Miguel Delibes, em *Señora de Rojo sobre fondo gris* em sua relação com a leitura de um livro:

Amaba el libro, pero el libro espontáneamente elegido. Ella entendía que el vicio o la virtud de leer dependía del primer libro. Aquel que llegaba a interesarse por un libro se convertía inevitablemente en esclavo de la lectura. Un libro te remitía a otro libro, un autor a otro autor, porque, en contra de lo que solía decirse, los libros nunca te resolvían problemas sino que te los creaban, de modo que la curiosidad del lector siempre quedaba insatisfecha. Y, al apelar a otros títulos, iniciabas una cadena que ya no podía concluir sino con la muerte. (1992, p. 22)

Nas duas obras em tela, o procedimento reforça a crítica de Rubem Alves à leitura obrigatória, considerada pelo professor de Campinas como o elemento causador do desinteresse e, da pouca valorização do livro por parte dos estudantes. O que Alves insiste em esclarecer é que a verdadeira leitura é a leitura “vagabunda”, aquela que se faz sem compromissos nem medos, sem questões para responder ao final e que pode ser cobrada, por certo, mas não como uma ameaça, uma forma de opressão.

Se a literatura é fonte de encontros por que não favorecê-los? Por que não usar a literatura brasileira oral e escrita para remeter à literatura espanhola, à questão do pícaro, por exemplo, e tirar proveito da ocasião para ler fragmentos do Lazarillo de Tormes, pícaro como João Grilo e tantos outros pícaros brasileiros, da literatura ou não.

A relação com a Península Ibérica confere, por exemplo, ao *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, um acento especial, embora essa obra se mantenha profundamente brasileira e nordestina. Os romances² que motivam cada um dos três atos estão ali, a propor relações ao leitor brasileiro de literatura espanhola. E a riqueza implícita na malandragem simpática e brasileiríssima de Pedro Malazartes que um dia perdido nos tempos medievais andarihou suas *malas artes*, *urdiendo males* nos relatos orais peninsulares, até que Cervantes o resgatou na comédia *Pedro de Urdemalas*, dando-lhe *status* literário?

É como afirma Ruth Landes, na epígrafe a *Recortes Culturais*, de Mota e Scheyerl (2004, p. 7),

A sedução de outra cultura não pode ser jamais ignorada porque é a sedução do si mesmo envolta em outras vestes. Viajando entre os povos do mundo, é possível perceber que as personalidades daqui lembram as personalidades de lá, por baixo e apesar das diferenças culturais. Portanto, uma e outra vez volta-se à casa de amigos e parentes. Por trás das variações culturais não somos todos iguais, mas somos reconhecíveis. Quando o pesquisador de campo reconhece as personalidades desta forma na cultura alheia, ele descobre a sua própria. (LANDES, 1970)

Envolver o estudante / leitor nas malhas de textos que lhes são de alguma maneira familiares, pois fazem parte daquela “alfabetização cultural” já referida, seria um primeiro movimento para a supressão da distância entre o estudante de espanhol e essa literatura dita “estrangeira”, permitindo-lhe apropriar-se ativamente da “*poesía que anda por la calle*”, na expressão de García Lorca (1960), convidando-o a uma viagem

² Por romance entenda-se a composição poética de caráter popular e narrativo que vive na tradição oral da Península Ibérica e dos países por onde se disseminou a cultura dali originária.

por meio da palavra, a partir do reconhecimento de retalhos de sua própria cultura (entre os contos infantis contados aqui no Brasil, está um da tradição espanhola: a Moura Torta, que vive na nossa tradição oral e está recontado em livros, como o de Ana Maria Machado: *Histórias à brasileira*, da Companhia das Letrinhas).

Partir de uma frase conhecida ou curiosa e recuperar sua relação com a obra como um todo, provocar no leitor aprendiz o conhecimento passivo fazendo-o aflorar são ferramentas que podem ser usadas para dar início ao tecido/construção daquele ser integral a que se refere Antonio Candido. Ensinar a magia do uso dessas ferramentas, elementos de encantamento, é, também, um processo sedutor para o professor: “é bem diferente de dar aula. Dar aula é só dar alguma coisa. Ensinar é muito mais fascinante!”, como afirma Rubem Alves.

De tudo o que disse, gostaria de reforçar que a função do ensino da literatura espanhola no Brasil, para mim, é permitir que, através do seu estudo e/ou da leitura de um texto literário espanhol o “enredo” do universo Espanha se encha de luz, se redimensione pela leitura oral ou silenciosa de maneira a permitir que os estudantes decifrem as diferenças, encontrem os sentidos ocultos em palavras e expressões do outro, em elementos do processo histórico da Espanha nas referências ao cotidiano de um país que é um e é múltiplo, em sua diversidade sócio-histórico-cultural. Para muitos estudantes, a língua espanhola e suas literaturas pode ser o território do sonho ou aquele que lhes permita gritar a denúncia, a reivindicação, a esperança. Para isso é preciso permitir-lhes que o descubram e se descubram nele, como cidadãos brasileiros; Então, será um outro tempo: uma nova e (bem) tecida manhã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. “Fala mestre”, entrevista a Ricardo Prado, Campinas, SP, divulgada pelo *site* NOVA ESCOLA On-line - Fala, mestre! Edição n°152, maio/02: http://www.uol.com.br/novaescola/ed/152_mai02/fala_mestre.htm
- AQUINO, Marçal. Internet. Consulta em outubro de 2006. In http://www.ciadaescola.com.br/zoom/imprimir_materia.asp?materia=205
- ARRIGUCCI JR. Davi. *Leitura: entre o fascínio e o pensamento*. Série Idéias, no. 13. São Paulo, FDE, 1994, p. 19-25.
- BARBOSA, João Alexandre. *Literatura nunca é apenas literatura*. Série Idéias, no. 13. São Paulo, FDE, 1994, p.21-26.
- BOGOLMONY, María Inés. Unidad en la diversidad 14/05/03 Disponível em: <http://www.unidadenladiversidad.com/Actualidad>
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.
- CERVANTES, Miguel de. *Comedia Famosa de Pedro de Urdemalas*. Disponível em: <http://cervantes.uah.es/teatro/Urdemala/urdemala.html>
- DELIBES, Miguel. *Señora de rojo sobre fondo gris*. 17.ed. Barcelona: Destino, 1992.
- GARCÍA, LORCA, Federico. *Obras Completas*. Conversaciones literarias. In *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1960.
- LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ed. São Paulo: Ática, 1997
- LANDES, Ruth. Epígrafe. In MOTA, K. e Sheyerl, D. (orgs). Salvador: EdUFBA, 2004, p. 7.
- MACHADO, Ana Maria. *Histórias à brasileira*. A Moura Torta e outras histórias. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

MELO NETO, João Cabral. Tecendo a manhã. In *A educação pela pedra. Obra Completa*. Edição Organizada por Marly de Oliveira com assistência do autor. Editora Nova Aguilar – primeira edição, 1994

NASCIMENTO, Magnólia B. B. do. Tecendo leitores, construindo leituras: o texto literário em língua espanhola. In *Formas & Linguagens: Tecendo o hispanismo no Brasil*. PARAQUETT, Marcia e TROUCHE, André Luiz Gonçalves (Orgs). 1. ed. Rio: CCLS, 2004, p. 179-198.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. Série Idéias, n. 13. São Paulo: FDE, 1994, p. 148.

SÁBATO, Ernesto. “Quiero pedirles que lean”. Disponível em: <http://www.webloteca.com.ar/textos/editoriales/01-06-2004.htm>

SUASSUNA, Ariano: *Auto da Compadecida*. Rio de Janeiro, Agir Editora, 1981, pp. 09-10.

LA LITERATURA EN LA FORMACIÓN Y EN LA PRÁCTICA DEL PROFESOR
Silvia Cárcamo (UFRJ)

Resumen: Consideramos que tanto la reflexión sobre el uso de la literatura o del texto literario en las clases como la práctica de la traducción configuran dimensiones válidas que pueden ser incorporadas a las asignaturas de literatura de los cursos de Letras donde estudian los futuros profesores de Español, sin que ello implique abandonar el énfasis actual en la lectura literaria y en los estudios literarios.

Palabras clave: literaturas hispánicas; enseñanza/aprendizaje; formación docente; práctica docente

Jorge Luis Borges recomendaba la desconfianza ante el uso de la palabra “problema” en una expresión como “el problema judío” ya que por la misma parecía postularse que el judío era un problema. Atendiendo al consejo de Borges evitaremos referirnos al “problema de la enseñanza de la literatura”, aunque las expresiones “enseñanza de la literatura” y “problema” parezcan atraerse obligatoriamente. Siempre que surgen comentarios sobre la enseñanza de la literatura en los Cursos de Letras y, para lo que nos interesa ahora, de las literaturas hispánicas, no dejan de señalarse con énfasis, junto a la convicción de que ella es imprescindible, las dificultades que deben enfrentarse. Los profesores dicen que los alumnos no leen y que no tienen cultura ni hábitos literarios. Al mismo tiempo no es raro que se sorprendan ante la evidente maduración de los jóvenes a lo largo de ese proceso de escasos cuatro años de vida universitaria. Los alumnos, por su parte, aunque reconozcan en la lectura literaria y en el análisis crítico experiencias enriquecedoras, manifiestan también ciertas frustraciones resultantes de lo que sienten como la imposición de la lectura de textos difíciles, escritos en un español de estadios anteriores de la lengua. En otros casos no se sienten entusiasmados por obras que presentan cuestiones alejadas de la realidad actual del futuro profesor que, en la mayoría de los casos, enseñará lengua española y raramente sólo literatura.

Teniendo en cuenta la situación que acabamos de describir, nos gustaría acercarnos al debate sobre la enseñanza de la literatura que, aunque intermitente y ocasional, ocupa parte de la vida de los alumnos que aprenden lengua y literatura en las universidades y de los profesores que las enseñan.

En los Cursos de Letras Portugués-Español de Rio de Janeiro el estudio de la literatura tuvo en la tradición pasada y tiene en la actualidad un peso considerable, a juzgar por la cantidad de horas dedicadas a asignaturas de literatura. Por lo menos, eso es lo que deja en evidencia la comparación entre la cantidad de horas de clase estipuladas para el aprendizaje de la lengua y de los estudios lingüísticos con el tiempo dedicado a la formación literaria en las tres universidades públicas donde estudian los futuros profesores de español. Nos atreveríamos a decir que, en parte, esos estudios literarios otorgan la nota diferencial de los profesores formados en las universidades. En el Curso de Letras Portugués-Español de la *Universidade Federal do Rio de Janeiro* se imparten 480 horas obligatorias de lengua y 420 de literatura española y literaturas hispanoamericanas; en el de la *Universidade Federal Fluminense*, 600 horas de lengua y 480 de literatura española e hispanoamericana, mientras que en la *Universidade Estadual do Rio de Janeiro* se destinan 600 horas al estudio de la lengua y 320 al de la literatura hispánica.

Como podemos comprobar, no es poco el tiempo reservado a la formación literaria cuando consideramos las horas totales del Curso de Letras Portugués-Español. La existencia en la posgradación *lato sensu* de cursos de especialización en literatura o en lengua y literatura, y de los muchos cursos de extensión que abordan temas literarios muestra nítidamente que tanto para el futuro profesor de Español como para el recién graduado – que es en general el candidato a la especialización- los estudios literarios ocupan una parte sustancial de su período de formación. Si contemplamos la organización curricular de los cursos de facultades o universidades privadas encontraremos una situación semejante: cuando la carga horaria de literatura es escasa, también lo es la del estudio de la lengua. Si bien nuestra reflexión parte de una práctica en universidad pública, creemos válido considerar la existencia de cursos de Letras Portugués-Español puesto que ellos representan una novedad de los últimos años y un indicio del creciente interés por la lengua española en Rio de Janeiro.

Esa cantidad de horas de clase justifica la reflexión en torno al papel de la literatura en los cursos de Letras Portugués-Español y a la serie de interrogaciones que incluye la organización de los contenidos de las asignaturas, las perspectivas críticas, las metodologías de enseñanza, los recursos y las formas de evaluación. También podría añadirse a esta serie algo de lo que no se habla demasiado: la proyección de los estudios literarios en la práctica docente del profesor que hace su formación en la universidad pero que ejercerá la docencia en otros niveles de enseñanza.

El modo de instrumentalización de los conocimientos literarios en las clases no universitarias, de nivel de educación básica, media o en cursos particulares interesa por el conjunto de cuestiones que convoca. Aunque podamos mostrarnos reticentes ante el uso del verbo “instrumentalizar” para todo lo que se refiera al arte, el debate podría centrarse alrededor de las siguientes preguntas, formuladas de manera directa: ¿vale la pena que en las propios cursos de Letras Portugués-Español de Rio de Janeiro se contemple la reflexión sobre la aplicación de los estudios literarios en otros niveles de enseñanza ya que, como ya dijimos, probablemente muchos de nuestros alumnos ejercerán el trabajo docente en esos ámbitos? ¿Puede la literatura, como manera particular de uso del lenguaje, en muchos casos contrario al ideal de la comunicación efectiva, incluirse en las clases para alumnos que están aprendiendo la lengua? ¿Es posible hacerlo sin que la literatura deje de ser literatura, es decir sin anular al lector literario que esa manifestación expresiva preve?

La Universidad se proyecta en la sociedad en parte porque su influencia llega a ámbitos educativos extra-universitarios. En el caso del español esta proyección aumentó en relación a veinticinco años atrás, cuando se fundó la APEERJ. El español ganó un espacio indiscutible, como lo pone en evidencia el hecho de que se lo enseñe más en los colegios, en institutos y academias. El interés por el Español responde a objetivos tan diferentes como lo son el de ampliar las posibilidades de trabajo, el de enfrentar con éxito las pruebas de ingreso a las universidades o el de acceder al uso de una lengua próxima que se presenta en el mundo actual como “dinámica”, para repetir la caracterización del renombrado geógrafo brasileño Milton Santos (1926-2001). El deseo de enriquecer el universo de referencias culturales, una necesidad de las sociedades actuales, constituye otra razón. En lo que toca al futuro, recordemos que el 5 de agosto de 2005 fue sancionada la ley que haría obligatoria el ofrecimiento de la lengua española en las escuelas públicas y privadas de enseñanza media.

La expansión presente y futura de la lengua española, del que son indicios los hechos que acabamos de mencionar, hace que cobre aún más sentido poner en discusión el estudio de las literaturas hispánicas, no para limitarlo, sino para abrir posibilidades de mayor proyección. La reflexión sobre los estudios literarios y la

formación del profesor de Español surgió como necesidad cuando en las universidades nos vimos ante la tarea de elaborar los programas de los cursos de *Licenciatura*, para su próxima implantación, con objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluación y bibliografías diferenciados de los cursos de *Bacharelado*, de acuerdo a la resolución CNE/CP 2002 que determinó la carga horaria y el perfil de los cursos de formación de profesores de Educación Básica, en cursos de Licenciatura Plena, a nivel superior.

Esta reforma, un proceso todavía en ejecución, nos llevó a pensar la propuesta de asignaturas nuevas, a formular contenidos, a trazar objetivos, a pensar en actividades y a seleccionar bibliografías, tanto para estudio de la lengua como para el de literatura. Reduciendo el campo de examen para limitarnos a la experiencia propia, referiremos momentos de este proceso en la UFRJ, institución en la que enseñamos literatura desde hace más de veinte años. En este proceso, la búsqueda bibliográfica para una selección que fuese adecuada a la especificidad del objetivo general del Curso, es decir, a la formación de profesores para la educación básica, fue la actividad de exploración por textos que no solemos tener en cuenta en nuestra práctica de profesores de la universidad.

Es conveniente, antes que nada, reconocer que las reflexiones y propuestas sobre la enseñanza de la literatura configuran un campo heterogéneo y variado en cuyo interior encontramos tanto la discusión general sobre la literatura en el mundo actual como sugerencias de ejercicios y recomendaciones prácticas para introducir las literaturas hispánicas en las clases de español.

Aunque parezca que la discusión más general sobre la literatura, sus contextos sociales o discursivos, la incidencia de los cambios técnicos en los textos y las maneras de leer está muy alejada de las preocupaciones del que piensa la situación de la literatura en una clase de Español como lengua extranjera, no es raro que ambas reflexiones atiendan a los mismos fenómenos. El hipertexto o la lectura en la videoesfera, por ejemplo, fueron novedades ampliamente analizadas como cuestión que afectaba a la literatura en el contexto educacional, pero también a la actividad de leer sin más. Abundan, como sabemos, los comentarios sobre dichos cambios por parte de ensayistas y críticos literarios o culturales. Beatriz Sarlo, una de las referencias teóricas de América Latina para el área de Letras, constata que “En la videoesfera, la lectura es extremadamente necesaria pero se está desarrollando según estilos diferentes (...). La lectura en el ciberespacio privilegia la velocidad y la habilidad para derivar de una superficie a otra” (1997, p. 35). A pesar de reconocer que “el lugar de los discursos, su uso y su producción está cambiando. Y dentro de los discursos, el de la literatura” (1997, p.34), la ensayista manifiesta que

no podemos prescindir sin graves pérdidas de la perspectiva que permita considerar ese tipo especial de discursos todavía existente (la literatura) que es extremadamente complejo y cuya complejidad probó, hasta hoy, que era atractivo (indispensable) para fracciones variadas del público. (1997, p. 36)

Atendiendo más a la literatura en el contexto educativo, trabajos como el de Laura Borràs Castanyer y el de César Cerrillo Torremocha, no dejan de señalar también los efectos de la tecnología en la lectura y en la lectura literaria. Cerrillo Torremocha considera necesario distinguir entre dos “tipos de lectores”. Por un lado ‘el lector tradicional’, “lector de libros, lector competente, lector literario que, además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en internet, por ejemplo” (2007, p. 1); por otro lado, caracteriza “al nuevo lector”, a aquél lector

consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes y que, en ocasiones, no entiende algunos de ellos” (2007, p. 1).

Pensando la literatura en relación a la educación sistematizada, el autor se pregunta si no sería conveniente, antes que enseñarla con parámetros tradicionales, aludiendo al enfoque “historicista”, “enseñar a apreciar la literatura o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla.” (2007, p. 6). Con el foco en la realidad de la enseñanza en la universidad, Borràs Castanyer sostiene también la necesidad de cambios frente al incuestionable impacto de los nuevos recursos digitales. La investigadora sostiene que “el hipertexto ha sido visto como promesa de poder, libertad e independencia, pero estas sugerentes posibilidades no se ponen de manifiesto de manera automática, como por arte de magia, sino que es necesario enseñarlas” (2002, p. 3).

También en el campo más acotado del que piensa en el lugar de la literatura en las clases de español para extranjeros no han faltado reflexiones sobre las nuevas modalidades culturales. Han sido los encuentros de especialistas, cuyos resultados se publican después en las actas de congresos y los artículos en revistas especializadas los medios de difusión de las propuestas. El peligro que ronda aquí es la de transformar la literatura en algo que deja de ser literatura a fuerza de adoptar visiones de la enseñanza de la lengua o de focalizar exclusivamente las dificultades de orden lingüístico, olvidando lo que siempre se aprende en los cursos de Letras, que hay una manera específica de leer los textos literarios.

A modo de ejemplo citaremos dos pasajes de un trabajo que enfoca la literatura en la clase de español como lengua extranjera:

Podemos considerar la literatura un valioso sustituto para la falta de encuentros directos interpersonales que, por supuesto, serían la forma ideal para conocerse los unos a otros. Así, leer textos literarios de otras naciones supone una oportunidad para entrar en el mundo desconocido, reconocer y comprender los mismos sentimientos en otras personas pudiendo acercarnos, aún sin movernos del lugar donde vivimos, a la otra cultura. (Leibrandt, 2006, p. 2)

Para la autora, uno de los objetivos de la utilización del texto literario es “ampliar el mundo real y limitado que les rodea [se refiere al mundo del alumno]” (2006, p. 2). Como lo explicita el propio título del artículo (“El trabajo intercultural a través de la literatura”) es dominante la visión multiculturalista, una de las corrientes que también han influenciado en los estudios literarios de las últimas décadas en el discurso universitario, aunque su interpretación del multiculturalismo sea demasiado simple. En relación al fragmento que reproducimos suena extraño que se considere a la literatura una forma de “sustituir” experiencias directas. Aunque referido a la literatura en los propios cursos de Letras, y específicamente al trabajo con los textos y con la propia noción de literatura, un artículo de Elena Palmero González y Aimée González Bolaños, titulado “Literatura y lengua en diálogo”, sirve de auxilio al advertir acerca del

peligro de las simplificaciones. Del repertorio de los errores señalados por las autoras, registremos apenas uno:

-Un entendimiento estrecho de la literatura y su recepción, en la que queda escamoteada su función poética en virtud de una falsa idea de la referencialidad, generalmente reducida la literatura a conceptos de ‘idea’, ‘mensaje’, ‘sentido’, que desvirtúa la tarea de interpretación. (2004, p. 195)

En otro artículo titulado “La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?”, las autoras, Rosalie Sitman y Ivonne Lerner, conciben el conocimiento literario como constituyente de la competencia cultural, que es a la vez componente de la competencia comunicativa. La pregunta del título es respondida durante el desarrollo del artículo del que representa una síntesis la siguiente afirmación:

el texto literario constituye un lugar de encuentro con las ideas del “otro” –tanto los contenidos de los textos en la lengua meta (en este caso el español) como las interpretaciones de los compañeros sobre los mismos-, en un ámbito no tópico (no artificial), a la vez que sirve de estímulo para el desarrollo de la competencia lingüística y cultural y, por ende, como un instrumento para la comunicación y para el acercamiento cultural. (1999, p. 2).

Al final del trabajo se proponen actividades a partir de algunos textos literarios que contemplan la lectura, la práctica oral y la escritura. Volvemos nuevamente al artículo de Palmero González y de González Bolaño, quienes señalan en las clases de literatura “una falsa concepción de lo dialógico y lo comunicativo, incapaz de reconocer en la literatura un espacio de encuentro en el cual el profesor es solo moderador y no depositario de una “gran verdad.” (2004, 195)

Una parte de la bibliografía existente sobre la enseñanza de la literatura, con la presentación de actividades para alumnos no universitarios es la elaborada en los países hispánicos para orientar a los profesores o facilitarles su trabajo en las asignaturas de literatura de esos mismos países. Aunque no carecen de interés, prevén un alumno que no está aprendiendo español como lengua extranjera sino que está aumentando la competencia cultural y lingüística en su propia lengua.

Según se infiere del análisis de los programas en vigencia de los cursos de Letras Portugués-Español de las universidades públicas que mencionamos al comienzo (UFRJ, UFF y UERJ), en las asignaturas de estudios literarios los alumnos leen básicamente textos literarios y crítica literaria, y las actividades de práctica oral y escrita presuponen siempre esas lecturas. En los últimos años los programas fueron reformulados; aunque no cabe relatar el proceso ni el resultado de esos cambios, podemos decir que, de manera general, los cursos fueron sensibles a los debates que tomaron cuenta de los estudios literarios y a las transformaciones culturales. En las clases de literatura están presentes los nuevos lenguajes audiovisuales (sin duda el cine es cada vez más una parte indispensable de la cultura), fenómenos como el de la canción popular y nuevas visiones como la de los estudios culturales. El espacio reservado antes exclusivamente a la organización de las grandes obras, según los estilos y períodos

literarios se ha flexibilizado. Desde que la historia literaria tradicional entró en crisis, es posible pensar en nuevas maneras también válidas de organizar los contenidos.

Considerar y defender un espacio en las asignaturas de literatura para la reflexión de la inclusión de la literatura en los otros niveles de enseñanza en el que muchos de nuestros alumnos actuarán no significa que desaparezca la profundidad de las lecturas de textos literarios y críticos ya que para enseñar algo es preciso en primer lugar conocerlo muy bien. En los programas de la *Licenciatura* puede incluirse una nueva dimensión –la de considerar la literatura en la clase- sin abandonar la formación en estudios literarios. Es válido, igualmente, volverse sobre el propio proceso de aprendizaje, focalizando más el proceso que el resultado, no dando por supuesto que los alumnos saben lo que todavía no aprendieron o lo que les es por completo ajeno a su experiencia, según analiza Paula Carlino en un libro de título muy sugestivo: *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. También es posible la implantación de asignaturas específicas para estudiar el uso de la literatura en la clase. En este caso, una serie de conceptos y nociones fundamentales en los estudios literarios actuales (lectura, escritura, reescritura, tradición, géneros y tipos de texto, entre otros) vendrían a ser orientados para el uso de textos literarios en las situaciones concretas de actuación del futuro profesor.

Otra actividad creativa vinculada a la literatura y al trabajo del profesor universitario que merece reflexión en los Cursos de Letras es la traducción. Aunque la traducción literaria represente una ínfima parte del total de textos traducidos, esa actividad tiene un enorme peso y proyección social. No es por todos aceptada la idea de considerar que la formación de un traductor se encuadra, sin discusión, en los estudios de la lengua. Como sostienen Marietta Gargatagli y Nora Catelli, autoras de *El tabaco que fumaba Plinio*, en el caso de la traducción literaria, cualitativamente diferente a la traducción no literaria, se supone que el traductor debe leer sobre todo literatura y estar familiarizado con los estudios literarios. La colección “Orellana” de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil es un buen ejemplo de la participación de profesores brasileños en la traducción de obras fundamentales de la cultura española. Como estamos sugiriendo, tanto la reflexión sobre la enseñanza de literatura como la que se refiere a la traducción de textos literarios son nuevos espacios o dimensiones que no vienen a sustituir lo ya existente en la formación del profesor sino a enriquecerla.

La educación se debate permanentemente entre el compromiso con su propia tradición y la transmisión del conocimiento consolidado, por un lado, y del otro, la necesidad de actualización e incorporación creativa de lo nuevo. Quisimos exponer cómo la universidad sigue su tradición y al mismo tiempo asume los cambios desde nuestra experiencia en el campo de la enseñanza de literatura en un Curso de Letras Portugués-Español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORRÁS CASTANYER, Laura. Enseñar literatura en la red. Nuevos recursos digitales. Disponible en: <http://eee.uov.ruf/hermeneia>.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura, 2005.

CATELLI, Nora y GARGATAGLI, Marietta. *El tabaco que fumaba Plinio. Escenas de la traducción en España y en América: relatos, leyes y reflexiones sobre los otros*. Barcelona, del Serbal, 1998.

CERRILLO TORREMOCHA, Pedro. Los nuevos lectores: la formación del lector literario. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual>

LEIBRANDT, Isabella. El aprendizaje intercultural a través de la literatura. *Revista Espéculo*, 2006, nº 32. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/número32>

PALMERO GONZÁLEZ, Elena y GONZÁLEZ BOLAÑOS, Aimée: Literatura y lengua en diálogo, en: *Glosas didácticas* N.11, Primavera de 2004. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/11.html>

SARLO, Beatriz. Los estudios culturales y la crítica literaria en la encrucijada valorativa. *Revista de Crítica Cultural*, nov. 1997, nº 15.

SITMAN, Rosalie y LERNER, Ivonne. La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E?LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro? *Revista Espéculo*, 1999, nº 12
Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12>

EL TEXTO LITERARIO Y SUS FUNCIONES EN LA CLASE DE E/LE: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA³

Ana Cristina dos Santos (UERJ/CNPq - UVA)

Resumen: Este artículo tiene como objetivo presentar una serie de reflexiones sobre la relación entre la literatura y la enseñanza de lengua española. Para tanto, nos apoyamos en una parte teórica y otra práctica. En la parte teórica, utilizamos los presupuestos teóricos del Análisis del Discurso de base enunciativa, específicamente a Bajtín (2002) y Maingueneau (1996/2000/2001), los de la enseñanza de lectura, Denyer (1999) y los de la enseñanza de literatura, Oliveira (2003) y Moreira (1996); entre otros. En la parte práctica, la confección de actividades para la aplicación del texto literario en clase comprueba la teoría utilizada. El objetivo de dichas actividades es despertar al profesor para la importancia de la inserción del discurso literario en su praxis docente, no sólo como un material adecuado a la asimilación de la cultura extranjera, sino también como elemento que estimula tanto el desarrollo de la competencia lectora como el de la competencia literaria del aprendiz.

Palabras-clave: enseñanza de E/LE; texto literario; lectura

Tiene que haber algún modo de hacer del significado poético algo más directamente transitable para los estudiantes, sin depender de una mediación canónica.

(Widdowson)

EL TEXTO LITERARIO Y SU PAPEL

A lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), los textos literarios han ocupado diversos papeles: el uso total como materia primordial para la enseñanza de la lengua meta en los métodos tradicionales; el total olvido en los métodos estructuro-globales y la vuelta del texto literario como una tipología más en los métodos comunicativos, generalmente abriendo la unidad – en una actividad de lectura - o como broche de la misma, muchas veces sin ninguna propuesta de actividad, en un apartado destinado a la cultura. De esa manera, el texto aparece subutilizado en los manuales, pues se lo vacía de su significado literario, es sólo una muestra de cultura o un texto para la aplicación de un punto gramatical o lexical determinado.

Para proponer dichas actividades, cualquier otro texto – literario o no - estaría perfecto. No hay la necesidad de un texto literario, inclusive porque todo y cualquier texto se produce dentro de un contexto sociohistórico y adquiere los sentidos de la cultura que lo produjo, así todo texto es instrumento para la enseñanza de cuestiones

³ Este artículo es fruto de la investigación de la autora en el Proyecto “A inserção do discurso literário no processo de ensino e aprendizagem de E/LE”. Dicho proyecto forma parte, con dos subproyectos más, de un proyecto de investigación del CNPQ nombrado “Leitura e ensino de espanhol como língua estrangeira: diferentes focos na formação docente”, cuyo objetivo é reflexionar sobre el papel de la enseñanza de la lectura en el contexto de la formación de los profesionales licenciados en lengua española en el Estado de Río de Janeiro.

culturales, y no sólo el literario. Sin embargo, como se confiere al texto literario el status de cultural - a causa de la concepción humanística de cultura, ése pasa a ser el objetivo principal de su utilización en los manuales del método comunicativo y, consecuentemente, en clase.

El contexto en que viven y nos desenvolvemos los seres humanos nos proporcionan conjuntos de significados que usamos constantemente y cotidianamente, pero asociándolos de la forma en que nos permita comunicarnos mejor, de esa manera y como compartimos los mismos contextos significantes podemos entender lo que nos dicen los demás, contrariamente, cuando intentamos comunicarnos o interactuar personar que no compartimos los mismos contextos significantes, se crea malentendidos, confusiones y hasta conflictos. (...)

[La cultura] es el sustantivo común y abstracto “que describe trabajos práctica de actividades intelectuales y específicamente artísticas, como en cultura musical, literatura, pintura y escultura, teatro y cine” es decir, se trata de un concepto de cultura que considera que esta se acrecienta en la medida que se eleva hacia las manifestaciones más altas del espíritu y la creatividad humana en las Bellas Artes (Austín Millán, 2003).

De esta manera, se subutiliza el texto literario. Se emplea un texto que aportaría grandes contribuciones lingüísticas y culturales para la clase como cualquier otro material escrito producido en dicha cultura, sin atenerse a las marcas lingüísticas y estilísticas que lo diferencia de otro texto.

Así, conforme de cambiaban los papeles, los textos literarios estaban o no presentes en los manuales didácticos de enseñanza de ELE. Sin embargo, la pura presencia del texto en el manual no garantiza que hay un objetivo didáctico para su presencia, pues como ya afirmamos, el texto puede estar presente en un manual de enseñanza comunicativa de ELE sin una propuesta de ejercicios. La falta de actividad para el texto literario no contribuye para su inserción en clase, es como si éste no existiera en el manual, pues al encontrar un texto sin propuesta de ejercicio, el profesor simplemente da vuelta a la página, siguiendo con la próxima actividad, una vez que necesita cumplir el cronograma establecido por la escuela.

La no utilización del texto literario en los manuales didácticos acarrea dos consecuencias:⁴ a) cuando el profesor inserta el texto literario en clase, lo trabaja de manera distinta de cómo lo hace con las demás tipologías textuales, haciendo que los propios alumnos vean el trabajo con el texto literario como algo “diferente” dentro de las clases, como si fuera “el momento de la literatura”; b) el profesor no inserta el texto literario en clase porque cree que debe presentar cuestiones sobre el movimiento estético en que se inserta el texto y muchas veces no está seguro sobre eso datos o cree que esto es clase de literatura y no de lengua; así lo rechaza, eligiendo para la actividad en clase una tipología que ya suele dominar.

La ausencia del texto literario en clase no pasa sólo por las metodologías, manuales o profesores. La discusión va más allá: pasa por la formación de dichos profesores. El profesor-orientador de su práctica de enseñanza en la universidad, generalmente, no suele trabajar con el texto literario. Al proponer actividades con textos

⁴ Las afirmaciones que se hacen a lo largo del trabajo se basan en encuestas hechas por la autora del artículo con profesores de ELE en el Estado de Río de Janeiro, en los últimos dos años.

auténticos no inserta el texto literario como uno de éstos. Así, el futuro profesor, que muchas veces al inicio de su docencia toma como modelo al profesor-orientador, tampoco lo hace. A lo largo de su práctica, esa actitud le ayuda al futuro profesor a arraigar la idea de que el trabajo con el texto literario es distinto del que hace con otros textos y pasa a verlo, muchas veces, como una muestra no auténtica de la lengua meta.

Además, esa actitud se aleja de las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) del tercer y cuarto ciclos que preconizan el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz a través de actividades que desarrollen los tres niveles conocimientos que uno utiliza para construir significado: el sistémico o lingüístico, el de mundo o conocimiento previo y el de la organización textual.

Para que o processo de construção de significados de natureza sociointeracional seja possível, as pessoas utilizam três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses conhecimentos compõem a competência comunicativa do aluno e o prepara para o engajamento discursivo. (PCN, 1998, p.29)

Al no trabajar con el texto literario, el profesor no permite que su alumno desarrolle el conocimiento de la organización textual, pues el texto literario forma parte de una categoría tipológica y muchas veces utiliza otra tipología específica para describirla conforme su subjetividad⁵. Esa práctica permite al alumno percibir que dentro de una sociedad se utilizan los textos para diferentes objetivos y contribuye tanto para el incremento de su conocimiento intertextual como de su competencia comunicativa, pues como lo señala Bajtín (2002, p. 270):

Cuanto mejor dominamos los géneros discursivos, tanto más libremente los aprovechamos, tanto mayor es la plenitud y claridad de nuestra personalidad que se refleja en este uso (cuando es necesario), tanto más plástica y ágilmente reproducimos la irrepetible situación de la comunicación verbal; en una palabra, tanto mayor es la perfección con la cual realizamos nuestra libre intención discursiva.

Si el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es dicha intención comunicativa - el uso del lenguaje como práctica social, el texto literario es un material provechoso, pues también le permite al profesor la enseñanza de los conocimientos, valores y actitudes interculturales, permitiendo al alumno percibir la diferencia entre los de la sociedad en que vive y los de la lengua meta.

EL TEXTO LITERARIO Y SUS ESPECIFICIDADES

El acceso al texto literario se da a través de la lectura. No una lectura mecánica con el texto para descodificarlo, sin ninguna reconstrucción de los lazos del texto con su contexto, sino una lectura que reconstruya la interacción entre el género del texto y el conocimiento de mundo del autor y del lector. Eso implica ayudarle al alumno en sus ensayos predictivos, anticipatorios, inferenciales y, por supuesto, interpretativo. Ésa debe ser la base de las actividades propuestas por los profesores para el texto literario. Así, el uso del texto literario propicia el desarrollo de las marcas lingüísticas y

⁵ Anexo. Textos: "Solicitud" y "A quien corresponda".

estilísticas que lo diferencia de otro texto.

Sin embargo, el primer paso para el uso del texto literario es diferenciar qué es lenguaje no-literario y lenguaje literario. La diferencia parece obvia, pero cuando se analizan las propuestas de comprensión lectora existentes en los manuales didácticos, percibimos que no hay actividades que tienen en cuenta dicha diferencia, presentan un texto literario con propuestas semejantes a los de lenguaje no-literario, sin ninguna pregunta que señale dicha diferencia.

En el lenguaje no-literario predomina una finalidad práctica, se pretende transmitir unos contenidos específicos y la forma sólo interesa siempre y cuando refleja con exactitud y corrección lo que se quiere transmitir. El enunciador posee una intención informativa y utiliza un lenguaje discursivo. En el discurso literario no sólo los contenidos son importantes, sino que también la forma. Ésta interesa tanto o más que los contenidos que se quiere transmitir. Es importante no sólo el qué, sino también el cómo se dice. Así, predomina la finalidad estética del discurso y no la utilitaria. El enunciador se guía en este caso, por la finalidad estética – crear belleza mediante el uso de la lengua – y emplea un lenguaje literario. El efecto primordial del uso estético de la lengua es que concede a la palabra un privilegio del que carece en otros tipos de discursos más prácticos e inmediatos: la autosuficiencia.

El discurso literario puede estructurarse de dos modos: en prosa y en verso. La finalidad estética del discurso literario se caracteriza y distingue del lenguaje discursivo por las siguientes características básicas: la selección de los significantes en función de las impresiones y de los sentimientos que se desea despertar en el coenunciador y el empleo sistemático de recursos estilísticos.

El uso de los recursos estéticos en el discurso literario hace que se considere qué o cómo el autor dice determinadas ideas. La especificidad del discurso literario está determinada por el predominio de los valores connotativos de las palabras sobre los valores denotativos y, en la mayoría de las veces, es necesario decodificar el valor que dicho lenguaje aporta al texto. Así, la autosuficiencia del discurso literario hace que las palabras adquieran una ambigüedad de la que carecen en otros discursos. Además los escritores extreman el subjetivismo expresivo y frecuentemente otorgan a las palabras connotaciones propias, originales, que las convierten en símbolos.

El uso del género literario en las clases de E/LE, le propicia al alumno percibir que el contrato comunicativo⁶ - situaciones establecidas previamente entre el lector y el autor - se vuelve diferente conforme el tiempo y el espacio del discurso, es decir, cada conjunto de contratos dentro de un determinado discurso literario es específico de una cultura en una determinada época y así, lectores de épocas y culturas diferentes acrecentarán nuevas significaciones al texto. En fin, al no existir una realidad extraverbal que determine su significado, la lengua literaria pierde lógica, gana afectividad y adquiere un valor plurisignificativo que la llena de sugerencias. Dicha plurisignificación es una de las características del discurso literario.

Para Maingueneau (2001, p.157), las características del discurso literario conducen a una duplicidad enunciativa: existe una contradicción entre qué dice el enunciador y qué muestra su enunciación:

⁶ A lo largo de nuestro trabajo, utilizamos el término *contrato comunicativo* según la definición de Maingueneau (2000, p.35): “*Utiliza-se a noção de contrato para destacar que os participantes de uma enunciação devem aceitar tacitamente um certo número de princípios que tornam possível a troca, e um certo número de regras que a controlam [...] A cada gênero do discurso é então associado um contrato específico*”.

Sempre tendo como duplo o dizer que o transporta, o que a obra diz não pode fechar-se sobre si. O texto não mostra o mundo à maneira de vidro idealmente transparente cuja existência se poderia esquecer; só se faz isso interpondo seu contexto enunciativo, que não é *representativo*. A enunciação deve, assim gerir uma *duplicidade* irreductível, articular o que a obra representa sobre o evento enunciativo que esse ato de representação constitui.⁷

No se debe buscar dicha plurisignificación más allá del discurso literario, sino que dentro del universo construido por el enunciador. Según Maingueneau (2001, p.19), “As condições de enunciação do texto literário não são uma estrutura contingente da qual este poderia libertar-se, mas estão definitivamente vinculadas ao seu sentido”.

Sin embargo, Julián Moreira (1996, p.35-6) nos advierte que dicha plurisignificación no debe ser entendida como una interpretación diferente de cada lector al discurso literario leído, pues aunque las palabras tengan ecos múltiples – lo que da longevidad al mensaje literario – hay una interpretación mínima de la que no debe huir el coenunciador:

Ahora bien, lo dicho no impide que un poema, un relato tengan interpretaciones más válidas que otras; no significa que toda ocurrencia sirva. En primer lugar, porque la conexión entre el texto y la realidad empírica se debilita, pero no se rompe; en segundo lugar, porque quien escribe maneja creencias, ideas, tópicos compartidos por una comunidad; en tercer lugar, porque los textos tienen marcas formales que nos permiten identificarlos dentro de un género, de un estilo, de una época [...].

En el contrato comunicativo del discurso literario es necesario comprender los procesos utilizados por el autor para crear nuevos significados en el texto. Para Maingueneau (1998, p.36) en el género literario “o contrato não é necessariamente adquirido desde o início: ele pode ser negociado entre os parceiros, ou mesmo modificado unilateralmente, obrigando o co-enunciador a escolher entre aceitar ou recusar o novo contrato”. Así, el contrato en el discurso literario establece nuevas relaciones con el mundo, pues la literatura crea una nueva realidad que algunas veces se diferencia de la que se suele llamar de real.

Los autores frecuentemente establecen nuevos contratos con el coenunciador, rechazando los ya establecidos. El texto “Algo que cae” (anexo) ejemplifica la nueva relación que el lector necesita hacer con el mundo para poder aceptar tranquilamente que alguien cae del décimo piso (lo que según el texto ya es una costumbre) y no le pasa nada, se levanta tranquilamente y sigue con su propósito: comprar las galletitas. De no ser así, el lector no se acercaría al significado del texto: la crítica a las costumbres ya la sociedad.

Se establece, de esta manera, la condición *sine qua non* para entablar el contrato comunicativo del discurso literario: la aceptación por parte del lector y del autor de una regla común a los contratos de los géneros literarios, según lo que tanto el lector como el autor/narrador deben ser cómplices en la creencia de los hechos narrados.

⁷ Subrayado del autor

La realidad de la literatura remite a un mundo ficticio, inventado por el autor y reconstruido por el lector, como lo explicita Martínez Sallés (2004, p.2):

No olvidemos que se trata de textos [los literarios] que fueron escritos con una finalidad específica, emotiva y poética, que poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido.

El contrato comunicativo de la literatura cambia también en relación al aspecto estructural de cada discurso literario. Según Oliveira (2003, p.42 e ss.), dentro del discurso literario, el contrato comunicativo de la novela no es semejante al de la fábula y así, sucesivamente. Cada género o subgénero dentro del discurso literario posee sus especificidades contractuales, ya que cada contrato está unido a un género dentro de una determinada situación comunicativa. Son estas especificidades de texto literario que profesor debe considerar al utilizar dicho texto en las clases de E/LE.

PROPUESTAS DE ACTIVIDADES CON EL TEXTO LITERARIO

Es importante a los alumnos proponerles actividades que trabajen además de las estrategias de lectura, las especificidades del género literario. Con ese propósito, se sugiere algunos textos y actividades que tienen como objetivo fomentar tanto las estrategias de lectura como también las particularidades inherentes a la tipología seleccionada. Dichas propuestas le recuerda al profesor que al elegir un texto, no puede ignorar su género, éste es fundamental para la comprensión del mensaje. Si elige un texto literario, debe proponer actividades que enfatizan lo que lo caracteriza como tal y también lo que lo diferencia de los demás discursos. Así, las actividades presentadas aquí son algunos caminos que pueden o no ser seguidos por el profesor de E/LE en sus clases de comprensión lectora.

Antes de empezar, es necesario resaltar que a la hora de preparar una actividad con un texto literario, el profesor debe detenerse en dos cuestiones para no proponer un trabajo que el grupo no pueda realizar: a) cuáles son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión del mensaje del texto: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para el alumno percibir el texto como literario - puede que no sepa algunas cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y por consiguiente, no sabrá en la lengua extranjera; b) proponer textos y actividades de acuerdo con la competencia lectora del alumno: cuál es el mínimo de comprensión narrativa que el alumno debe tener.

Una vez analizadas dichas cuestiones y seleccionado el texto, el profesor debe adoptar una metodología interactiva, en que el alumno pueda participar activamente del trabajo realizado. Su propuesta debe abarcar las tres etapas de la lectura: la *prelectura* en que se trabaja con el bagaje cultural del alumno – el conocimiento previo, es decir, se lo prepara para leer el texto; la *lectura en sí* en que se relaciona el conocimiento previo a las propuestas de actividades que trabajan la comprensión del texto y a la vez sus especificidades tipológicas y; finalmente la *postlectura*, etapa en que relaciona el conocimiento nuevo adquirido tras la comprensión del texto con su realidad sociocultural o su experiencia de vida.

Actividad 1

Una de las primeras etapas del trabajo al utilizar el discurso literario es

concienciar al alumno de la diferencia entre el discurso no-literario del discurso literario. Se puede presentar el tema de varias maneras, dependiendo del contrato que se establece entre el enunciador y el coenunciador y del objetivo que posee el texto. En esta etapa, se utiliza dos textos que tratan del mismo tema, siendo un no-literario y el otro, literario: los textos “Solicitud” y “A quien corresponda” (anexo). Ambos tratan del mismo tema – una solicitud. El primero es una definición de un diccionario y un modelo de solicitud y el segundo, una canción de Joan Manuel Serrat que utiliza la estructura de una solicitud.

Por tratar de temas idénticos, el profesor puede elaborar preguntas, enfocando las especificidades de cada género textual. De esta forma, el alumno es capaz de percibir la diferencia: a) de los objetivos existentes en los dos y, b) entre el uso connotativo y el denotativo de las palabras. Así, se puede elaborar preguntas, tales como: Qué tipo de texto es ese; cuál es el objetivo de cada texto; cuáles son las marcas del texto que ayudaron al alumno a aclarar la tipología a que pertenece el texto; cuáles son las características de la solicitud que pueden ser encontradas en la canción; si éstas características se presentan con el mismo objetivo en la canción; si hay una inversión en el contrato comunicativo de una solicitud; entre otras. Las preguntas tienen como objetivo llevar al alumno a percibir la diferencia de los objetivos existentes en los dos textos: el primero quiere solamente informar objetivamente qué es una solicitud, mientras la canción utiliza subjetivamente la estructura de una solicitud para plantear la reclamación del enunciador – el desorden del mundo- y exponer los motivos en que se basa su solicitud. Con dichas preguntas, el alumno es capaz de percibir la diferencia entre el uso connotativo y denotativo de las palabras y a la vez, los elementos presentes en el texto de Juan Manuel Serrat que le permite clasificarlo como perteneciente al género literario.

La propuesta le permite al profesor aprovechar el bagaje cultural que al alumno ya posee de su lengua materna para conseguir establecer las diferencias entre los dos textos, además de desarrollar competencia literaria del aprendiz al formular preguntas que consideren la especificidad del texto literario.

Actividad 2

El texto “Algo que cae”, de Ricardo Mariño, es un ejemplo del nuevo contrato comunicativo que el texto literario establece con el lector, pues desestructura, desde sus primeras líneas, la realidad referencial en que vive el alumno. Así, se les pide a los alumnos que identifiquen todas las frases del texto que les ayuden a establecer este nuevo contrato comunicativo entre el enunciador y el co-enunciador, es decir, que no condigan con la realidad referencial en que viven y que además, aclaren cuál es el objetivo de enunciador con dicha actitud. También se les pide para identificar, en las primeras líneas del cuento, cuál es la palabra utilizada por el enunciador que inicia dicha ruptura con la realidad referencial – *salto* - y, se enfocan también algunas cuestiones de gramática textual. Con esa propuesta, los alumnos se percatan que necesitan establecer un novo contrato comunicativo con el texto literario para que puedan aceptarlo.

Actividad 3

La poesía “Era una vez un oso...(Arantxa empieza...)” tiene como objetivo trabajar específicamente las cuestiones sobre la descripción, el discurso directo y el indirecto. Primeramente, se pide al alumno para identificar el tipo de texto, cuáles las marcas textuales que lo comprueban (se espera que el alumno identifique que está en estrofas y versos, que hay rimas – sonoridad) y cuál es su objetivo. Se trabaja con la cuestión de los paréntesis, cuál es su función dentro del poema y cómo dichos paréntesis contribuyen para reforzar el asunto del texto. Una vez más, se marca la diferencia entre el

uso connotativo y el denotativo de las palabras y se pregunta porqué se considera dicho texto como literario, ya que el enunciador desacraliza el quehacer poético al utilizar como asunto la descripción de una chica que no quiere comer y más aún, por hacer de dicho tema, un tema poético. Antes de empezar el trabajo con la gramática textual, se puede pedir al alumno que identifique la palabra creada por el enunciador – “nones” – y cuál es su significado dentro del contexto poético.

CONSIDERACIONES FINALES

Con estas pequeñas muestras, no se agotan todas las posibilidades de analizar un texto literario dentro de la clase de E/LE. Sin embargo, las cuestiones propuestas tienen como objetivo huir de la utilización del discurso literario con la única función de presentar la cultura, la morfosintaxis o el léxico o sea, utilizándolo como pretexto. Inclusive porque no se puede clasificar tal uso como propuestas cuyo objetivo sea la comprensión textual. Como ya se afirmó anteriormente, para dicha utilización, cualquier otro texto puede ser seleccionado. Una vez determinado cuál será el texto literario, se deben elaborar cuestiones que abarquen las especificidades del género y, si posible, compararlo a un texto no-literario. Práctica que además de contribuir para la diversidad de géneros textuales enseñados en clase, permite al alumno aclarar las especificidades del texto literario.

De hecho, las actividades tuvieron como objetivo mostrar que es posible elaborar actividades con el género literario para alumnos de la enseñanza básica y fundamental bajo una visión interactiva de lectura, así no es necesario excluir dichos textos del aula de clase. Con las actividades elaboradas, el alumno no sólo lee el texto, sino que también interactúa con éste para construir sus significados y así, desarrolla tanto su competencia lectora como literaria. De esa manera, al incluir el texto literario en sus clases, los profesores dan un paso más para crear lectores autónomos, críticos y capaces de leer en las entrelíneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTÍN MILLÁN, Tomás R. *Para comprender el concepto de cultura*. Disponible en: <<http://www.members.lycos.co.uk/tomaustin/ant/cultura.htm>>. Acceso en: 16 ago. 2003.
- BAJTÍN, Mijaíl M. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARABELA 59. *La literatura en el aula de ELE*. Madrid: Sgel, 2006.
- DENYER, Monique. *La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa*. Espanha: Universidad Antonio de Lebrija, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática do discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Termos-chave da análise do discurso*. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- _____. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARTÍNEZ SALLÉS, Matilde. Los retos pendientes en la didáctica de la literatura en ELE. In: *Mosaico 2*. Bélgica: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, países Bajos y Dinamarca, 1999. p. 19-22.
- MOREIRO, Julián. *Cómo leer textos literarios: el equipaje del lector*. México: Edad, 1996.

NARANJO PITA, Monica. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen, 1999.

OLIVEIRA, Yeda de. Considerações preliminares. In: *O contrato da comunicação na literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.11-55.

SANTOS, Ana Cristina. El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera. In: *Actas del VI seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, São Paulo: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España, 1998. p. 82-90.

_____. El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. In: PÉREZ, Pedro B. y GUILLEMAS, Raquel R. (coords.). *Actas del I Simposio de Didáctica Español para Extranjeros: Teoría y Práctica*, Rio de Janeiro: Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes, 2004. p. 82-93.

ANEXOS

Texto 1.

solicitud

(Del lat. *sollicitūdo*).

1. f. Diligencia o instancia cuidadosa.

2. f. Memorial en que se solicita algo.

(<http://www.rae.es/>)

¿Qué es una solicitud? Por lo general, una solicitud (o instancia) es un documento escrito que va dirigido a un organismo público o a una autoridad a los que se pide algo o ante los que se plantea una reclamación con la exposición de los motivos en los que se basan. La mayor parte de los organismos públicos disponen de impresos destinados a este fin. Se debe preguntar por su existencia y, si no los hay, se puede hacer la instancia por uno mismo.

Ejemplo de instancia

[Nombre y apellidos], nacido/a en [población] el [día] de [mes] de [año] con DNI número [número del DNI], con domicilio en [calle, número, piso, código postal, población], teléfono [número de teléfono],

EXPONE: Que _____,

por lo que

SOLICITA: Que _____

[Lugar], [día] de [mes] de [año]

[Firma]

[ORGANISMO, UNIDAD, INSTITUCION O AUTORIDAD]

(<http://www.ull.es/docencia/cv/solicitud.htm>)

Texto 2.

A QUIEN CORRESPONDA

Un servidor,

Joan Manuel Serrat,

casado, mayor de edad,

vecino de Camprodón, Girona,

hijo de Ángeles y de Joseph,

de profesión cantautor

y natural de Barcelona,

según obra

en el registro Civil, hoy, lunes, 20 de abril

de 1981,

con las fuerzas de que dispone,

atentamente EXPONE

dos puntos

Que las manzanas no huelen, que nadie conoce al vecino,

Que a los viejos se los aparta,

Después de habernos servido bien.

Que el mar está agonizando,

Que no hay quien confíe en su hermano,

Que la tierra cayó en manos

De unos locos con carnet.

Que el mundo es de peaje y experimental,
Que todo es desechable y provisional.

Que no nos salen las cuentas,
Que las reformas nunca se acaban,
Que llegamos siempre tarde
Donde nunca pasa nada.

Por eso
Y muchas deficiencias más
Que en anexo se especifican
Sin que sirva de precedente,
Respetuosamente
SUPLICA

Se sirva tomar medidas
Y llamar al orden a esos chapuceros
Que lo dejan todo perdido
En nombre del personal

Pero hágalo urgentemente
Para que no más sean necesarios
Más héroes ni más milagros
Para adecentar el local.

No hay otro tiempo que el que nos ha “tocaó”
Acláreles quién manda y quién es el “mandao”.

Y si no estuviera en su mano
Poner coto a tales desmanes,
Mándeles a copiar cien veces:
“Esas cosas no se hacen”

Gracia que
Espera merecer
del recto proceder
de quien no suele llamarse al engaño,
a quien Dios guarde muchos años
AMEN.
(de su álbum *En tránsito*)

Texto 3.

ALGO QUE CAE

(Ricardo Mariño)

A menudo olvido que mi casa está en el último piso. Salgo corriendo a comprar galletitas al quiosco, por ejemplo, y distraídamente salto el balcón como si en verdad se tratara de una pequeña valla tras la cual estuviera la vereda. Recién cuando voy por el aire mandando inútiles manotazos reparo en mi error y me prometo tomar medidas para que esto no vuelva a sucederme. Pasan los pisos, es decir, paso yo: el noveno (dos viejitos que de jóvenes fueron cantantes); el octavo (no vive nadie); el séptimo (la

solterona que se cree canario); el sexto (los mellizos con caras de asesinos); y así el quinto, el cuarto, el tercero (la que siempre está asomada al balcón y una vez más me mira pasar), el segundo, el primero...A esa altura es común que piense:”Si hasta aquí llegué bien...” Cuando voy por la palabra *bien* ¡paf! Doy contra el piso. La gente se amontona, confusamente, escucho sus opiniones, suena una sirena, alguien grita... finalmente me levanto, sacudo mi ropa, (rojo de vergüenza), pido tranquilidad a la gente y, como si nada, continúo hasta el quiosco. Regreso con las galletitas, subo en el ascensor y ya adentro de mi casa, a salvo de las miradas de los vecinos, ahí sí aúllo de dolor, después tomo el teléfono y pido turno al Hospital. En general me dan hora para la semana siguiente. Devoro las galletitas.

Texto 4.

Era una vez un oso...(Arantxa empieza
A no comer. Se acerca la cuchara
Hasta la boca, y moja de su cara
Tan sólo el labio. Y, al final, bosteza.)

Arantxa, ¡come! (Y vuelve la cabeza).
Tose. Se rasca. Juega con la clara
del huevo frito. Hace que muerde, y para.
Torna a empezar con gesto de tristeza.)

Arantxa, ¡come! (el plato es aún doncello.
Lo mira. Se decide. Curva el cuello.
Avanza. Frena. Embiste. Se arrepiente.)

Arantxa, ¡come! (Y cerca de las cuatro, dos
horas de función en su teatro,
Dice que nones. Porque está caliente.)

(GARCÍA LÓPEZ, Angél. In: Jose Más et alli. *Literatura española secundaria*. Madrid:
Santillana, 1992. p.11)

UMA VOZ SINGULAR NA ENCRUZILHADA DE DOIS MUNDOS:
HETEROGENEIDADE DE VISÕES NA CONQUISTA DA AMÉRICA

Cláudia Luna (UFRJ)

Resumo: Neste trabalho, nos debruçaremos inicialmente sobre a questão historiográfica, seus desafios e conquistas, para, após, nos determos na análise de um texto que se situa na encruzilhada de dois mundos: a carta da espanhola Isabel de Guevara, integrante da expedição de Pedro de Mendoza ao Rio de la Plata, e seus apelos à Princesa Governadora Juana, texto que dialoga simultaneamente com o discurso de vencedores e de vencidos.

Palavras-chave: América Hispânica; Historiografia Literária; Literatura de Conquista; Heterogeneidade discursiva; Escrita feminina.

A extraordinária continuidade do trabalho das mulheres, de país em país e de época em época, é uma das razões de sua invisibilidade; a visão de uma mulher amamentando um bebê, mexendo uma panela ou limpando o chão é tão natural quanto o ar que respiramos (...). Enquanto havia trabalho a ser feito as mulheres o faziam, e por trás das vívidas atividades de primeiro plano de papas e reis, guerras e descobertas, tirania e derrota, as mulheres, trabalhando, teciam a verdadeira tela do tipo de História que ainda está por receber a atenção que merece.

Rosalind Miles

Nas últimas décadas uma das vertentes mais profícuas da pesquisa histórico-literária na América Latina tem sido a do resgate de obras e conseqüente questionamento do cânone. Discursos e vozes outrora desprezados ganham espaço, exigindo a re-escritura da história, compondo um mosaico, um espaço de tensões e conflitos, onde se confrontam perspectivas de vencedores e vencidos, conquistadores e conquistados, opressores e oprimidos, revelando desigualdades de classe, raça, etnia, gênero; decalcando no *mapa mundi* centralidades e periferias, reordenando espaços e temporalidades, revendo categorias, atribuindo novos sentidos a velhos termos, revisitando sempiternos dilemas que desafiam nossas sociedades há séculos.

Em termos latino-americanos um dos temas mais candentes, que mobilizaria diversas parcelas da sociedade, entre letrados, políticos, minorias, governos, dos dois lados do Atlântico, foram os quinhentos anos da chegada de Colombo ao continente americano. Descoberta, conquista, invasão, encontro, choque – foram estes alguns dos termos que entraram no debate, em 1992, demonstrando a contraposição entre um discurso *monológico*, eurocêntrico, e outros discursos, *dialógicos*, periféricos.

Neste trabalho nos debruçaremos inicialmente sobre a questão historiográfica, seus desafios e conquistas, para, após, nos determos na análise de um

texto que se situa na encruzilhada de dois mundos: a carta da espanhola Isabel de Guevara, integrante da expedição de Pedro de Mendoza ao Río de la Plata, e seus apelos à Princesa Governadora Juana, texto que dialoga simultaneamente com o discurso de vencedores e de vencidos.

NOVAS PERSPECTIVAS DA HISTORIOGRAFIA LITERÁRIA LATINO-AMERICANA

Há pouco menos de dez anos, ao citar Antonio Cornejo Polar como um dos teóricos que norteavam seus trabalhos científicos, o pesquisador brasileiro se sujeitava a críticas de alguns renomados estudiosos, para quem o crítico peruano estaria ultrapassado. Hoje, após a difusão de suas propostas no meio acadêmico brasileiro, propiciada, entre outros fatores, pela iniciativa de Mário Valdés de organizar uma coletânea de ensaios do autor⁸, se faz mais difícil ignorar ou menosprezar a importância e validade de suas idéias e o potencial dinamizador que tem gerado entre os pesquisadores. Seus artigos, antes acessíveis somente através de exemplares da *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* disponíveis em algumas bibliotecas universitárias ou por seus livros, porventura importados por algum livreiro, agora se expunham conformando um corpo teórico que vinha ao encontro dos questionamentos de muitos estudiosos da literatura, insatisfeitos quanto à estreiteza do cânone literário latino-americano. Difícil e estreito pode ser o caminho que percorrem as idéias anti-hegemônicas, mas quando são muitas as vozes que se cruzam e enlaçam a estrada amplia seu horizonte.

Indubitavelmente as mudanças na historiografia literária hispano-americana dos últimos anos se forjaram pelo esforço conjunto de intelectuais que, por décadas, se mantiveram fiéis a um projeto de releitura do cânone, questionando antes de tudo a historiografia do Romantismo-liberalismo, os estudos de literatura hispano-americana balizados por uma visão peninsular, pelo espírito academicista das Belas Letras ou por uma crítica aprisionada em formalismos.

Por um lado Ángel Rama examinava a *cidade letrada*; de outro, Carlos Pacheco explorava a *comarca oral*. Fernando Ortiz desconstruía a noção norte-americana de *aculturação*, dando base para a teoria da *transculturação narrativa* de Rama, cujos artigos seriam, pouco tempo depois, traduzidos ao português e publicados em compilação; ao mesmo tempo, o projeto coletivo capitaneado por Ana Pizarro reunia os esforços de Rama, Alfredo Bosi, Jorge Schwartz, Cornejo Polar, entre outros, resultando nos volumes capitais de *América Latina: palavra, literatura e cultura*, publicados entre 1994 e 1995, coleção que consagraria um novo padrão no tratamento deste complexo temático: as obras coletivas, frutos da formação de grupos de pesquisa e de reflexão conjuntas.

Tais esforços encontrariam eco no trabalho de Edward Said que, com seu *Cultura e Imperialismo*, desafiou a noção tradicional do caráter apolítico e “apolíneo” da literatura européia metropolitana, convidando o leitor a um *olhar em contraponto*. Por exemplo, ao confrontar o discurso do colonizador com o do colonizado se desbarata o caráter unívoco de um discurso pretensamente universal:

O que um intelectual argelino lembra hoje do passado colonial de seu país concentra-se rigorosamente em fatos tais como os ataques militares da França a aldeias e a tortura dos prisioneiros durante a guerra de libertação (...); já seu colega francês, que

⁸ Trata-se de *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas* (2000).

pode ter participado dos assuntos argelinos ou cuja família morava na Argélia, sente mágoa por ter “perdido” a Argélia, e adota uma atitude mais positiva em relação à missão colonizadora francesa. (Said, 2005, p. 43)

Pois, na esteira de Said, reler *em contraponto* a produção literária da América Hispânica do período da conquista pode ser bastante enriquecedor, principalmente se consideramos as lições que deixaram as manifestações – de comemoração ou protesto – em torno dos quinhentos anos da empresa colombiana.

A esse propósito, o antropólogo Enrique Dussel, numa série de conferências pronunciadas em Frankfurt, em 1992, reunidas em livro e publicadas pouco depois em Madrid (1993), México (1994) e Quito (1994), conformando o volume *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*, esquadriha as diversas posições ideológicas que se confrontam a respeito do evento de 1492. Analisa os contextos de produção e difusão de conceitos como *invenção*, *descobrimento*, *conquista* e *colonização*, para ele “‘figuras (*Gestalten*)’ históricas que tienen contenidos teóricos, espaciales y diacrónicos distintos” (Dussel, 1994, p. 31), mas que partem de uma perspectiva comum: o eurocentrismo.

Ao contrário, se tomamos por perspectiva a visão do outro, dos vencidos, surgem novas possibilidades de abordagem dos sucessos que aqui ocorreram bem como de suas conseqüências. A proposta de Dussel é considerar o 1492 como origem da Modernidade, quando “Europa comienza a ser ‘centro’ e todo el resto de la Humanidad es constituida como ‘periferia’” (Dussel, p. 20-21).

Até bem pouco tempo, predominavam as vozes dos vencedores, enfatizando-se nelas os discursos utópicos, a versão de descobridores e conquistadores – nobres, aventureiros, em discursos laudatórios – , época em que as afirmativas de Bartolomé de Las Casas eram tomadas por exageros imperdoáveis. Se invertemos a perspectiva, tomando por ponto de partida o “mundo do outro”, do “habitante autóctono de este continente sin nombre (o mejor, con muchos nombres, el que los diversos pueblos o etnias le fueron dando regionalmente)” (ibidem, p. 21) o que temos é a *invasão* de um continente, para ele uma categoria interpretativa existencial, tanto como *invenção* ou *descobrimento*.

Também no campo europeu se levantariam vozes críticas: Tzvetan Todorov, em obra bastante conhecida, discutiu a “questão do outro”, confrontando três perspectivas: a de Colombo, a de Cortés e a de Las Casas. Para ele,

Toda a história da descoberta da América, primeiro episódio da conquista, é marcada por esta ambigüidade: a alteridade humana é simultaneamente revelada e recusada. O ano de 1492 já simboliza, na história da Espanha, este duplo movimento: nesse mesmo ano o país repudia seu Outro interior, conseguindo a vitória sobre os mouros na derradeira batalha de Granada e forçando os judeus a deixar seu território: e descobre o Outro exterior, toda essa América que virá a ser latina. (Todorov, 1988, p. 47)

Se um primeiro passo nas pesquisas foi o de questionar a representação do outro nos discursos canônicos, o seguinte é o de resgate das vozes dos vencidos, trabalho no qual se notabilizaram Miguel León-Portilla e Angel Garibay e ao qual se

dedicam atualmente muitos estudiosos, o que permitirá a paulatina ampliação do cânone e o questionamento de seus limites e parâmetros.

DA ORALIDADE E DO “FETICHE DA ESCRITURA”: INTERREGNO

Martin Lienhard (1990) lembra que a Europa que chega às praias americanas é a que considera a escritura como instrumento superior do pensamento e da comunicação, dentro da *ratio* renascentista. Tal visão segue até hoje, entre estudiosos norte-americanos e europeus, como se pode constatar tanto pela concepção de Levi-Strauss sobre o pensamento primitivo como pela conseqüente crítica que recebe de Jacques Derrida, em sua *Gramatologia*. Se o primeiro analisa e classifica as mitologias do Terceiro Mundo segundo modelos atemporais, Derrida questiona o exagero valor que este dá à palavra escrita, embora sua crítica permaneça na esfera do Primeiro Mundo.

Na verdade, se mantém dentro dos domínios da Ecumene, o mundo conhecido, composto por três continentes: Ásia, África e Europa. A “descoberta” da América desorganiza a estrutura então vigente e abre a perspectiva de um Quarto Mundo, termo utilizado por Gordon Brotherston em seu magnífico ensaio sobre a *América Indígena en su literatura*.

O ponto-chave, comum a Derrida, Lienhard e Brotherston, entre outros, é a crítica que fazem à incapacidade do olhar *eurocentrado* em perceber a existência da linguagem fora de seus padrões conceituais, aliado à sacralização da escrita como índice do avanço de um povo, dentro da perspectiva evolucionista, que tratará as culturas latino-americanas como *pré-* ou *a-históricas*, por utilizarem diferentes suportes e recursos mnemônicos distintos dos empregados pelo *mundo civilizado*.

Por outro lado, não se pode ignorar o fato de que pilhas de documentos em diversos suportes (*quipus*, livros-biombo ou *tlacuilolli* – a escrita icônica meso-americana) foram destruídos no processo da conquista, destacando a estratégia do conquistador em aniquilar todo e qualquer monumento de cultura que pudesse dar testemunho de uma versão dos fatos que não fosse a dos vencedores. Daí que por muito tempo a chamada Literatura de Conquista se restringisse às crônicas, cartas, relações, requerimentos escritos por soldados, nobres e religiosos; acrescidas de testemunhos tomados aos povos autóctones, sob vigilância do braço espanhol.

Cornejo Polar lista uma série de possíveis agentes que conformariam uma série de sistemas literários, cuja totalidade incluiria: literatura indígena, literatura hispânica (relações e crônicas), literatura popular espanhola (coplas e canções crítico-satíricas), literatura moralista dos espanhóis (textos históricos e jurídicos), literatura oficial hispânica, segundo ele “plasmada em crônicas e relações dos acontecimentos, em interpretações providencialistas e pró-imperiais, que com freqüência tendem à obtenção de prebendas oficiais” (Cornejo Polar, 2000, p. 31), a literatura espanhola catequética e a literatura inaugural do processo de transculturação. A lista é vasta, englobando agentes em campos opostos, mas nela não se especifica um certo agente, quase totalmente ignorado no papel de produtor de discursos e versões da conquista. Trata-se da fala de uma “conquistadora”, ou melhor, de uma “branca, espanhola, esposa legítima e cristã”, que acompanha os conquistadores. Disto trataremos a seguir.

UMA VOZ SINGULAR

Da expedição de Pedro de Mendoza se costuma lembrar que tentou fundar Buenos Aires e que trouxe em seus navios os primeiros cavalos e bois que se espalharam pelo pampa, dando origem à cultura pecuária da região platina. Se observamos o fenômeno do ponto de vista das populações autóctones (charruas,

tehuelques, onas, pehuenches, guaicurús, chiriguano, guaraní, timbus) verificamos que se produz um impacto profundo sobre seu modo de vida: tais sociedades eram coletoras, caçadoras de pequenos animais e, em alguns casos, agrícolas e sedentárias. Pois perderão suas terras e se tornarão dependentes da pecuária, em processo que assim explica Sarasola:

Uno de los métodos más utilizados por el español para el desalojo de los indígenas era el envío de ganado vacuno y caballar hacia los campos de cultivo diaguítas, que eran destruidos en una noche. Con esta sencilla maniobra, las comunidades indígenas se veían privadas de sus cultivos y obligadas a retirarse a nuevas tierras, mientras que las tierras originales pasaban a propiedad del conquistador. (Sarasola, 1996, p. 102)

Por outro lado, a resistência, por parte dos nativos, leva à formação do chamado complexo equestre, a partir da apropriação pelas populações indígenas dos cavalos e dos instrumentos a ele adstritos, garantindo a luta contra os colonizadores durante séculos, em processo que só tem seu desenlace em fins do século XIX, com a Segunda Conquista ao deserto, na qual são exterminados milhões de indígenas.

Mas voltando à expedição de Mendoza: a sua foi uma das maiores enviadas pela Espanha – supostamente mais de dez navios e cerca de dois mil e quinhentos homens –, que aporta em 1535 e funda, um ano depois, a cidade de Buenos Aires, dentro do projeto global da conquista e colonização em implantar no território americano cidades que atuariam como focos ordenadores e civilizadores diante da natureza desordenada e brutal. Malgrado a intenção civilizadora, como aponta Rama:

por largo tiempo, sin embargo, no pudieron ser otra cosa que *fuertes*, más defensivos que ofensivos, recintos amurallados dentro de los cuales se destilaba el espíritu de la *polis* y se ideologizaba sin tasa el superior destino civilizador que le había sido asignado (Rama, s/d, p. 25).

Embora pouco mencionado, nela também vinha outro grupo, bastante reduzido, de mulheres, entre elas Isabel de Guevara, acompanhando seu marido, o sevillano Pedro de Esquivel.

A “cidade” de Santa María de los Buenos Aires será logo cercada e destruída pelos querandis, associados a guaraní, charruas e chana-timbus, trazendo fome e enfermidades aos sobreviventes espanhóis. A situação dramática será imortalizada em uma das gravuras de Ulrich Schmidel, em seu livro *Viaje al Rio de la Plata* (1599), intitulada “A fome em Buenos Aires”. Depois de três meses do cerco sobram pouco mais de quinhentas pessoas (Coll, 1986, p. 191). Estes são fatos sabidos, mas é praticamente desconhecido o processo de luta pela sobrevivência, protagonizado pelo pequeno grupo de mulheres espanholas, que se desincumbiriam de todas as tarefas.

Isso nos leva, em primeiro lugar, à discussão sobre o papel da mulher na conquista e colonização da América Hispânica: é indubitável que o processo de mestiçagem que se desencadeou a partir do século XVI deveu-se às relações estabelecidas entre os conquistadores e as mulheres índias e não brancas, na esmagadora maioria das vezes pelo uso da violência. Mas e as mulheres espanholas? Só em sua terceira expedição Colombo traria mulheres; em 1509 chega outro grupo de fidalgas,

com doña Maria de Toledo; em geral virão para contrair matrimônio com os conquistadores, embora muitos destes se casassem com princesas astecas ou incas. Alguns nomes se destacam: Isabel Romero e sua fillha Maria, em Nova Granada; Catalina de Miranda, na Venezuela; Juana Hernández, no Peru. No Chile, se notabilizaria Inés Suárez, amante de Valdivia, que luta como soldado contra os araucanos. Na verdade, se estabelecem alguns tipos de formações matrimoniais: enquanto os nobres espanhóis se casam com brancas ou integrantes da nobreza local, os mestiços devem unir-se a mestiças, índias ou negras.

Esposas, amantes ou cortesãs, de toda forma às mulheres européias será atribuído o papel primordial de conter o caudal hibridizador, como se nota, especialmente, pelo envio de um *carregamento* de mulheres brancas para combater o “Paráiso de Maomé” em que se havia convertido o Paraguai – se não havia riquezas a repartir, como prometiam as tantas utopias medievais que povoam o imaginário dos conquistadores, como por exemplo, a da Cocanha, que ao menos se satisfaça o apetite sexual, lançando-se mão das nativas, agrupadas em verdadeiros haréns, para satisfação de nobres, aventureiros e soldados. Vista sob este prisma, a mestiçagem daí resultante será encarada como signo da benevolência do conquistador espanhol, mascarando-se toda a violência e humilhação imposta aos povos originários.

Por outro lado, no Rio da Prata, como já vimos, as agruras da conquista farão com que surja o mito em torno de um personagem peculiar, que assombrará o imaginário platino até hoje: trata-se da cativa branca, a cristã raptada pelas hostes indígenas, violada ou seduzida, perpetrando o escândalo da união carnal entre o homem índio e a mulher branca, suprema ignomínia, regressão do homem a seu estado mais primitivo, involução da humanidade, em prole mestiça amaldiçoada, situação personificada no poema romântico *Tabaré*, do uruguaio Zorrilla de San Martín. Retrocedendo no tempo, em campo argentino, *La Argentina*, de Ruy Díaz de Guzmán, apresentará um duo feminino que se contrapõe de modo exemplar: trata-se das figuras de Lucía Miranda e da Maldonada. A primeira, considerada mártir da cristandade, por preferir a morte ao enlace com um indígena; a outra, amaldiçoada por haver preferido a barbárie, abandonado a prole e se assimilando às feras.

Figuras históricas ou ficcionais, o certo é que são todas objeto do olhar e da escrita masculina. Por isso causa tanta estranheza o fato de uma mulher haver escrito uma carta à Princesa Governadora Doña Juana. Num cenário em que só aos poucos se dá visibilidade à escrita feminina – no Barroco, secundando Sor Juana Inés de la Cruz, teremos confissões e poemas de monjas ou documentos conventuais escritos por suas diretoras –, a carta-relação de Isabel Guevara merece atenção.

Como bem pondera Roberto González Echevarría, o exame das crônicas exige a consciência das mediações institucionais impostas pela época, e o reconhecimento dos recursos retóricos de que se dispunha. Como ele argumenta, “Las crónicas –o lo que consideramos las crónicas– son un amasijo de textos que van desde la relación hasta la historia, pero que incluyen también la carta, el memorial, el comentario y hasta la visitación” (1984, p. 155). Pois todos estes textos estarão submetidos a padrões retóricos que incluíam desde as normas clássicas do Humanismo até fórmulas da retórica forense ou da burocracia. Mas, acima de tudo, a consciência do valor estético da história, da escrita da história (ibidem, p. 157).

Arrola ele uma série de características, como a concepção providencialista da história; eloquência e tom elevado, valorizando temas políticos e momentos culminantes, organizados de forma coerente; predominância da moral cortesã sobre dilemas teológicos ou morais; elegância de estilo. Se este era o padrão perseguido pelo modelo historiográfico dominante, havia uma outra modalidade literária, em verdade a

mais utilizada na época, “a relação de fatos”, na maioria das vezes de caráter autobiográfico, textos urdidos com objetivo de reivindicar o reconhecimento de méritos, dar conta da vida e dos fatos a ela pertinentes, ali relacionados e ordenados.

A carta de Isabel de Guevara data de 2 de julho de 1556, escrita já em Assunção, para onde haviam se deslocado após os sucessos infaustos da expedição de Mendoza. Nela a autora utiliza todas as fórmulas de cortesia condizentes com a situação: dirige-se à “Muy alta y muy poderosa Señora” (a governadora Juana, filha de Carlos V), para, logo em seguida, começar a longa enumeração dos sucessos ocorridos com a expedição.

Pode-se considerar o seu um discurso descentrado, híbrido, no sentido de que parte de um emissor que conjuga ao mesmo tempo o signo do dominador (espanhol/cristão) e do dominado (mulher). Ao mesmo tempo, atua como antípoda ao discurso providencialista e banhado pelas águas da utopia. Se pensamos no modelo historiográfico vitorioso, desde os padrões gregos, nos deparamos com Homero e seu relato dos grandes fatos, dos heróis épicos, das maravilhas que se insinuavam nas dobras da história. Pois o tipo de discurso histórico que melhor caracteriza a carta de Juana de Guevara seria outro: aquele de Hesíodo, mais especificamente o exposto em seus *Trabalhos e Dias*. Na Grécia pré-socrática, Homero e Hesíodo representariam dois modelos de recorte historiográfico: se o primeiro via na guerra e nos grandes feitos de heróis valorosos o material por excelência para seu discurso, Hesíodo centraria no cotidiano, na lenta sucessão dos dias e seus trabalhos, o lugar da história. Duas concepções de poder e governo: de um lado, a luta, o princípio expansionista, móvel, imperial; do outro, a vida sedentária, fixada na terra, agrícola ou pastoril, por excelência. Talvez seja exagero atribuir à primeira um caráter masculino e à segunda um feminino, mas não de todo descabido.

Rosalind Miles, num exercício de imaginação histórica, já que seu texto se situa no limiar entre a história e a utopia, escreveu há alguns anos uma “história” das mulheres, invertendo o eixo de construção da civilização humana. Estamos habituados a exaltar o mito do homem-caçador, ou seja, as tarefas de caça e as ferramentas fabricadas para a empresa, empreendidas pelos homens das tribos primitivas, em tempos pré-históricos, como aquelas que levariam à “evolução” da espécie.

Miles aponta para outro lado: a caça era tarefa coletiva, realizada pelo grupo, em ocasiões esparsas; o que garantia o sustento diário da tribo era a tarefa silenciosa e paciente das mulheres que coletavam seixos e gravetos, frutos e plantas, carregados nos cestos que inventaram e aprenderam a fabricar, junto aos filhos que traziam no colo ou nas bolsas que teciam. De seu olhar aguçado e observador, de sua curiosidade e iniciativa, derivariam os primeiros intentos agrícolas – onde ontem havia sementes, agora brotavam alimentos. Pois plantar, semear, colher, ordenhar, tecer, costurar, alimentar, cuidar e limpar, destas tantas pequenas intermináveis tarefas se faria, no cotidiano, a história das sociedades, uma história menor, sem dúvida, que Hesíodo valorizou, e que hoje em dia a História do Cotidiano e das mentalidades reconsidera, mas que está longe de ser o padrão dominante. Nesse sentido, o texto de Guevara nos conta uma outra face da história da conquista da América, constituía por uma interminável enumeração de atividades exercidas pelas mulheres, num dado que surpreende, já que, a contar com historiadores, teriam sido apenas oito as tripulantes do sexo feminino que chegaram com a expedição.

Devido à fome, os homens enfraquecem e “como las mujeres nos sustentamos com poca comida”, como pondera Isabel, são elas que realizam todas as tarefas que garantirão a sobrevivência do grupo:

Vinieron los hombres con tanta flaqueza que todos los trabajos cargaban de las pobres mujeres, así en lavarles las ropas como en curarles, hacerles de comer lo poco que tenían, a limpiarlos, hacer centinela, rondar los fuegos, armar las ballestas y cuando algunas veces los indios les venían a dar guerra –hasta acometer a poner fuego en los versos y a levantar los soldados, los que estaban para ello, dar alarma por el campo a voces, sargenteando y poniendo en orden los soldados.

A quantidade de tarefas é evidente: àquelas habitualmente vinculadas à mulher – o cuidar do homem, curar-lhe feridas, alimentá-lo, lavar-lhe as roupas – se somam as normalmente associadas aos homens, como a vigilância do acampamento, as rondas, o incentivo aos guerreiros, a organização do combate, em suma, a voz de comando.

Escasez, fome, desalento, enfermidades, todos os aspectos que figuraram nos relatos de vencidos, tal como recolhidos por Garibay, em território mexicano, aqui se avolumam, demonstrando um lado da conquista que se narra de forma cabisbaixa. No entanto, ainda mais terríveis seriam aqueles fatos que sequer se pode mencionar: “si no fuera por la honra de los hombres, muchas más cosas escribiera con verdad y los diera a ellos por testigos. Esta relación bien creo que la escribirán a Vuestra Alteza más largamente y por eso cesaré”, argumenta Guevara. O que não se pode narrar, aquilo que a história deve silenciar ou, ao menos, que não cabe à mulher delatar, por isso somente lhe insinua a existência. Schmidel, integrante da expedição, livre das amarras que a tutela real exigia, se permitirá apresentar em suas gravuras o escândalo da total inversão de valores: pois se os povos nativos da América eram depreciados e comparados a bestas, imputando-se-lhes práticas inumadas, como o canibalismo, Schmidel grava em metal uma cena de antropofagia entre os espanhóis... Sutil o estratagema de Guevara, já que esquiva de narrar, sob argumento de que “bien creo que la escribirán a Vuestra Alteza más largamente”, imputando aos cronistas alto grau de coragem e sinceridade.

A estratégia do contar e do omitir se vincula, evidentemente, à intenção da carta – solicitar um “repartimiento perpetuo” para ela, e, por gratificação aos serviços por ela prestados, a atribuição de algum cargo a seu marido, “pues el... por sus servicios los merece”. O seu é um discurso oblíquo, que se coloca num não-lugar; afinal, a convenção ditava que seria o homem a escrever a carta, a relatar seus feitos heróicos, a reclamar seu prêmio, sua parte do botim.

Pois que este pedido figura no final da carta, quando já foram relacionadas à princesa muitas outras peripécias vividas pelo grupo, atividades para cujo sucesso foi crucial a atuação feminina. Assim narra ela a subida pelo rio Paraná até Assunção:

las fatigadas mujeres los curaban y los miraban y les guisaban la comida trayendo la leña a cuestras, de fuera del navío, y animándolos con palabras varoniles: que no se dejasen morir, que presto darían en tierra de comida, metiéndoles a cuestras en los bergantines con tanto amor como si fueron sus propios hijos.

A chegada a Assunção, entretanto, não significará o fim de seus trabalhos. Seguirão fazendo roçados, carpindo, semeando e colhendo “hasta tanto que los soldados guarecieron de sus flaquezas comenzaron a señalar la tierra y adquirir indios e indias de su servicio hasta ponerse en el estado en que agora está la tierra”.

É extremamente significativo que, ao se recuperarem, os soldados voltem às empresas *naturais* do processo de conquista, repartindo a terra e tomando a seu serviço as populações indígenas. A partir daí se seguiria o projeto colonizador, baseado na ocupação e expansão dos territórios, fazendo uso de todos os instrumentos de domínio: a organização de cidade, o trabalho imposto⁹ e a evangelização. Como explica Sarasola:

El conquistador necesitaba de todo. Alimentos y minerales. El ansiado oro y la no menos anhelada plata. Necesitaba que le cuidaran los ganados. Necesitaba constructores. Necesitaba que le preservaran los campos de cultivo. Mientras se ocupaba de expandir el esfuerzo colonizador, *necesitaba brazos que trabajaran para él y los encontraba en las comunidades originarias*. Sobre ellas recaerá una pesada organización, centrada en el tributo y las encomiendas. (1996, p. 108) [grifo nosso]

O que fizeram as mulheres espanholas, por algum tempo, agora o fariam as populações indígenas do território platino. Sem perceber que a lógica perversa do expansionismo colonialista europeu caminhava de braços dados com o patriarcado, Juana faz uso da palavra para reclamar o que, em seu juízo, lhe é de direito:

He querido escribir esto y traer a la *memoria* de V. A. para hacerle saber la ingratitud que conmigo se ... ha usado en esta tierra, porque al presente se repartió por la mayor parte, de lo que hay en ella, así de los antiguos como de los modernos, sin que de mi y de mis trabajos se tuviese ninguna *memoria*, y me dejaron de fuera sin me dar indios ni ningún género de servicios. [grifo nosso]

De memória e de esquecimento se constrói a História oficial, lançando para o reino das sombras tudo o que não importe a seu intento de legitimar os discursos dominantes, a voz dos vencedores. Por isso Isabel faz uso da palavra escrita, através da qual, se supõe, poderá inserir-se tanto no discurso histórico oficial como na prática da conquista, através do *repartimiento* perpétuo que pede para si. Mas seu próprio discurso traz índices da consciência que possui de seu não-lugar: o cargo que solicita o faz para seu marido, que “por sus servicios lo merece”. Serviços que não se expõem em lugar algum da carta; como já vimos, o texto será pródigo na relação de atividades que cumpre Isabel, durante os muitos anos que mediaram entre sua chegada e a distribuição do botim. Portanto, o que nos induz a pensar a carta? Que o trabalho invisível da esposa faz parte dos bens do marido. Por isso Isabel escolhe como destinatário uma mulher, considerando que esta poderia compreender melhor a armadilha e o ardil da “conquistadora”? Porque Isabel reclama de ingratidão, apesar de que durante todo o texto seja pródiga em afirmações de que todo o trabalho que aquelas mulheres fizeram teve por móvel a caridade (“verdad es que a estas cosas ellas no eran apremiadas ni las hacían de obligación ni las obligaban, si solamente la caridad”) e o amor (“como si fueron sus propios hijos”). Em certo momento chega a assumir a lógica providencialista, dentro de viés bastante peculiar: “quiso Dios que viviesen [as

⁹ Os índios não podiam ser escravizados, já que a Cédula Real de 1500 os considerava vassallos livres da Coroa de Castela. Assim, o trabalho era-lhes imposto através de mecanismos como a *encomienda*, a *mita* e o *yanaconzgo*.

mulheres, apesar de tanto trabalho] por ver que en ellas estaba la vida de ellos” [os conquistadores, dotados da missão divina].

Ler os textos produzidos durante o período da conquista é mergulhar num universo de alusões, críticas veladas, atribuição a outrem de opiniões próprias, auto-elogios e súplicas de obediência incondicional. Do resultado da carta de Isabel de Guevara, até onde pude investigar, não há registros. De qualquer forma, em alguns livros sobre a conquista lhe é dedicada uma pequena alusão. Quanto à região platina, progressivamente foram sendo conquistados os territórios livres (terras dos índios) até se limitarem às reservas em zonas remotas, ao mesmo tempo em que conformava o mapa da nação argentina. A grande maioria das populações indígenas foi exterminada ou sobreviveu através da mescla com brancos e negros.

Muitos de seus remanescentes conformariam uma outra parcela significativa da sociedade platina: a dos *gauchos*, perseguidos no século XIX e revalorizados como mito, no início do século XX. Deles, Sarmiento dará notícia em *Facundo*, um dos livros que demonstram o quão entranhada se manteve no decorrer do tempo a concepção de superioridade do mundo ocidental e da necessidade de, a partir de seu modelo, implantar a civilização e a cultura no espaço “deserto” da América, povoando e ordenando a natureza rebelde. Mas, e das mulheres, o que diria?

Las mujeres guardan la casa, preparan la comida, trasquilan las ovejas, ordeñan las vacas, fabrican los quesos y tejen las groseras telas de que se visten; todas las ocupaciones domésticas, todas las industrias caseras las ejerce la mujer; sobre ella pesa casi todo el trabajo, y gracias si algunos hombres se dedican a cultivar un poco de maíz para el alimento de la familia, pues el pan es inusitado como manutención ordinaria.

Por isso ele pode afirmar: “el gaucho no trabaja; el alimento y el vestido lo encuentra preparado en su casa (2000, p. 55-56). Os séculos passam e a as lacunas na história nos falam de sujeitos silenciados, mas também de vazios a preencher, convidando à fundação do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOXER, C. R. *A mulher na expansão ultramarina ibérica. 1415-1815. Alguns factos, idéias e personalidades.* Lisboa: Livros Horizonte, 1975.
- BROTHERSTON, Gordon. *La América Indígena en su literatura: los libros del Cuarto Mundo. /Palabras liminares de Miguel Leon-Portilla/.* México: FCE, 1997.
- CARPENTIER, Alejo et alii. *Historia y ficción en la narrativa hispanoamericana.* Caracas: Monte Ávila Editores, 1984.
- COLL, Josefina Oliva. *A resistência indígena. Do México à Patagônia, a história da luta dos índios contra os conquistadores.* São Paulo: L&PM, 1986.
- CORNEJO POLAR, Antonio. *O condor voa. Literatura e cultura latino-americanas. /Organização de Mário J. Valdés/.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia.* São Paulo: Perspectiva, 1973. (Estudos, 16).
- DIAZ DE GUZMÁN, Ruy. *La Argentina.* Buenos Aires: Angel Estrada, 1943.
- DUBY, Georges & e PERROT, Michellle, (dir.). *História das mulheres no Ocidente. v. 3: Do Renascimento à Idade Moderna.* Porto: Afrontamento, 1991.
- DUSSEL, Enrique. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad.* Quito: Ediciones ABYA-YALA, 1994.

- _____. 1992: Diversas posiciones ideológicas. In: BONASSO, Miguel et alii. *La interminable conquista. 1492-1992*. Buenos Aires: Ediciones AYLLU, 1992. p. 11-29.
- GUEVARA, Isabel. Carta a la Princesa Gobernadora. Disponível em: <http://www.buenosairesantiguo.com.ar/notasdebuenosaires/mujeresdeलाconquista.html>. Acesso em 10 de novembro de 2006.
- HESÍODO. *Teogonía. Trabajos y dias. Escudo. Certamen*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.
- IGLESIA, Cristina. *La violencia del azar. Ensayos sobre literatura argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.
- LIENHARD, Martin. *La voz y su huella: escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*. La Habana: Casa de las Américas, 1990.
- LUNA, Cláudia. La cautiva. In: CÁRCAMO, Silvia Inês, (org.). *Mitos españoles: imaginación y cultura*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2000. p. 135-142.
- MILES, Rosalind. *A história do mundo pela mulher*. Rio de Janeiro: LTC/ Casa Maria Editorial, 1989.
- MORALES PADRÓN, Francisco. *Los conquistadores de América*. Madrid: Espasa-Calpe, 1974.
- MURIEL, Josefina. *Las mujeres de Hispanoamérica. Época Colonial*. Madrid: MAPFRE, 1992.
- OLAECHEA, Juan Bautista. *El mestizaje como gesta*. Madrid: MAPFRE, 1992.
- RAMA, Angel. *La ciudad letrada*. Montevideo: Comisión Uruguaya pro Fundación Internacional, s/d.
- SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SARASOLA, Carlos Martinez. *Nuestros paisanos los indios. Vida, historia y destino de las comunidades indígenas en la Argentina*. 4. ed. Buenos Aires: Emecé, 1996.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*. Buenos Aires: Emecé, 2000.
- SILVA, Cláudia Luna. *Indianismo romântico e projetos nacionais na literatura hispano-americana do século XIX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999. Tese de Doutorado. 256 p. mimeo.
- TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- VIÑAS, David. *Índios, ejércitos y fronteras*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 1982.

RELAÇÕES LITERÁRIAS BRASIL – AMÉRICA-HISPÂNICA. DIÁLOGOS

Livia de Freitas Reis (UFF)

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a crítica produzida na América Latina e as tentativas de construção de um pensamento regional, a partir de três momentos: anos 30, época em que viveu no Rio de Janeiro Alfonso Reyes; anos 70, quando foi publicado o volume “América Latina en su literatura”; anos 80, momento de debates e reuniões que tinham por finalidade a elaboração de uma “História da Literatura Latino-americana”.

Palavras-chave: América Hispânica; diálogo; Brasil; história; literatura

O exame atento sobre crítica que se produziu e ainda se produz na América Latina, aponta para um quadro em que, raras vezes, o olhar e o trabalho de críticos do Brasil e da América hispânica tenham sido convergentes a ponto de construir um verdadeiro diálogo intelectual e teórico, como se deu entre o uruguaio Ángel Rama e o brasileiro Antônio Cândido, sobretudo, no que se refere aos conceitos de “transculturação narrativa” e “super-regionalismo”. A partir de reflexões similares no que diz respeito à permanência e da importância do regionalismo em sociedades periféricas sob o impacto da modernidade, ambos autores puderam construir uma ponte teórico-acadêmica entre o universo cultural e literário hispano-americano e o brasileiro e, desta forma dar um grande passo na construção de um pensamento latino americano em seu verdadeiro sentido, isto é, entender o complexo América Latina incorporando a presença do Brasil e dos países do Caribe. O trabalho com os conceitos de Rama e Cândido me instigou a buscar outras fontes que pudessem ajudar a desenhar um quadro de relações mais amplas que, ao longo do século XX, vieram servir de base e fermento para que o diálogo de fato fosse construído.

Desta forma se originou essa pesquisa que, neste encontro, desejamos apresentar uma pequena parte. A natureza do GT, Relações Literárias Inter-americanas se relaciona intrinsecamente com os propósitos que buscamos, quais sejam: existe ou existiu em algum momento um verdadeiro diálogo intelectual entre o Brasil e os nossos vizinhos hispânicos? Que barreiras nos separam além do uso da língua portuguesa e espanhola? Nossos romancistas e poetas se conheceram mutuamente em momentos-chaves de nossa história literária? Haveria em nosso passado algum impulso ou tentativa de compor um diálogo entre pares ou, como se percebe em uma primeira análise, sempre estivemos com os olhos mais voltados para Paris do que para o continente?

Naturalmente, não nos propomos fornecer respostas todas estas perguntas, nem formular outras tantas que, com certeza, surgem quando investigamos nesta área. Na verdade, sabemos que este tema não é novo, que outros investigadores já se propuseram a identificar as matrizes deste processo de (des)-intergração cultural e literária na América Latina. Também parece claro que dentro deste tema, ainda há muito para se pesquisar e, muitas camadas de poeira devem ser afastadas para que se possa visualizar se esses intelectuais se relacionaram, como se relacionaram, que idéia de América Latina foi construída ao longo das décadas do século XX.

Neste esboço da pesquisa vamos privilegiar três momentos significativos do século XX: O primeiro momento é na década de 30, época em que viveu no Rio de Janeiro Alfonso Reyes, escritor, poeta, ensaísta e um dos nomes mais expressivos das

letras mexicanas e latino-americanas do século. Em seguida vamos voltar os olhos para a década de 70, quando foi publicado o volume “América Latina en su literatura” obra financiada pela Unesco e organizada por César Fernandez Moreno. Por último, nos concentraremos na década de 80, quando se inicia uma série de encontros, debates e reuniões de intelectuais e escritores de diferentes países, entre eles, Cândido e Rama que, tinham por finalidade a elaboração de uma “História da Literatura Latino-americana”. Este último momento se completa já nos anos 90, como desdobramento do momento anterior, são editados os três volumes “América Latina, Palavra, Literatura e Cultura”, organizados por Ana Pizarro. Naturalmente o corpus deste trabalho poderá se expandir para outros tempos ou outras vertentes que exigem algum tipo de análise diferenciada, por hora, esses momentos, embora de natureza, distinta podem servir para ponto de partida ao que nos propusemos neste ensaio.

Pensador rigoroso e ao mesmo tempo sonhador, considerado “o mestre” por Ángel Rama e tantos outros de gerações posteriores, Alfonso Reyes viveu no Rio de Janeiro por sete anos, durante a década de 30, como embaixador mexicano no Brasil. Minha antiga curiosidade sobre a presença do grande humanista no Brasil foi em parte respondida pela leitura do livro “Alfonso Reyes e o Brasil”, publicado em 2002, do pesquisador norte-americano Fred Ellison. Fruto de muitos anos de pesquisa, consultas a bibliotecas e entrevistas com alguns dos personagens, o livro, traça um detalhado painel da vida e da obra de Reyes durante sua estada no Rio de Janeiro. Muito esclarecedor do papel que o mexicano desempenhou tanto como intelectual quanto como embaixador, a obra de Allison nos mostra as complexas relações que Reyes construiu com o país e, sobretudo, com intelectuais da época. No entanto, o estudo sistemático da produção e da relação literária de Reyes e o Brasil ainda está por para ser feito. Se o mexicano foi um dos pensadores mais importantes do continente durante a primeira metade do século passado, sua presença em nosso país poderia ter alavancado algum tipo de relação mais profunda entre o Brasil e México. Aparentemente, parece que isso se deu naquele momento, sobretudo graças à intensa procura de Reyes por conhecer e se integrar com o meio intelectual nacional naquele tempo.

Muito desta curiosidade intelectual do poeta-embaixador deve-se à leitura de outro mexicano, o educador e pensador José Vasconcelos que, também em missão diplomática, esteve em 1922 em nossas terras, por ocasião dos festejos do centenário de independência Brasileira. Os escritos de Vasconcelos teriam suscitado o interesse de Reyes para com o Brasil. José Vasconcelos foi um dos primeiros que, neste século, pensaram e teorizaram sobre existência de uma América mestiça e uma cultura pan-americana, inspirado na mestiçagem brasileira, singularizado em sua obra “La raza Cósmica: Misión de la raza iberoamericana, Argentina y Brasil”. Bastante criticada pela falta de rigor científico, “La raza cósmica” era, segundo a visão de seu criador, uma nova raça que iria amalgamar e reconciliar as quatro raças existentes. Essa quinta raça surgirá nos trópicos “La tierra de promisión estará entonces en la zona que hoy comprende el Brasil entero, más Colombia, Venezuela, Ecuador, parte de Bolivia y la región superior de la Argentina” (VASCOLCELOS apud ALLISON, 2002, p.25).

Menos de dez anos depois, Reyes se encontrava na condição de autoridade máxima de seu país no Brasil. Seu interesse pela integração mexicano-brasileira sempre foi grande, como foi também sua preocupação em integrar-se ao meio intelectual da cidade. Reyes integrou-se ao cenário carioca, transformou sua residência das Laranjeiras em um ponto de encontro de escritores e artistas, escreveu contos, poemas, ensaios e construiu amizades sólidas, algumas que durariam por toda a vida, como é o caso do poeta Ronald de Carvalho, Gilberto Freire, Cecília Meireles, Manuel Bandeira e, o então jovem político, Carlos Lacerda.

Suas inúmeras conexões nos meios intelectuais nutriam de matérias e textos o jornal literário, Monterrey, inteiramente escrito e editado por ele durante sua temporada carioca. Manuel Bandeira neste tempo já era poeta conhecido além de professor catedrático de literatura hispano-americanana na Universidade do Brasil, atual UFRJ e, com Cecília Meireles, Reyes mantinha um projeto de criação de uma biblioteca infanto-juvenil latino-americanana. Nesta época, Reyes também se relacionou com outros escritores hispano-americanos que viveram no Brasil como é o caso da poeta chilena, Gabriela Mistral que fez inúmeras visitas ao Brasil na época de Reyes, antes de vir se estabelecer entre 1939 e 1945 – em Petrópolis e no Rio de Janeiro. Tanto a análise mais rigorosa dos textos “brasileiros” como sua relação intelectual com outros “estrangeiros” e brasileiros com quem se relacionou no Rio de Janeiro, são matéria que devemos estar trabalhando futuramente. O Brasil que Alfonso Reyes conheceu era um país de muita instabilidade política e grande efervescência cultural, forjada principalmente a partir das rupturas provocadas pela explosão modernista de 22, elementos estruturais que não podem escapar ao olhar do pesquisador interessado. Portanto, a presença e participação de Alfonso Reyes na vida intelectual brasileira, principalmente do Rio de Janeiro dos anos 30, é o eixo central desta primeira parte do trabalho.

O segundo momento que pretendemos investigar, de natureza bem distinta ao anterior, não se baseia na presença e atuação ou obra de uma pessoa e sim de todo um momento em que o próprio conceito de América Latina passava por uma total revisão. O início dos 70 são a consequência da complexidade que os anos 60 tiveram no mundo e, em especial, na América Latina.

É essencial compreender a década de 60 para qualquer tentativa de análise dos fenômenos políticos e culturais da atualidade. A conjunção de fatos e ações que se desenvolveram naquela década, colocou no palco novos atores em papéis inéditos na história recente. Desde o início do século, a Revolução Mexicana já havia trazido ao cenário, protagonistas que desestabilizaram o modelo eurocêntrico, oligárquico, branco e patriarcal, pois se fundava na articulação de índios e mestiços, não apenas como soldados, mas também como líderes do movimento. O triunfo da Revolução Cubana representou o impulso inicial em direção à emergência das culturas periféricas da América Latina no contexto pós-colonial, não europeu.

A Revolução Cubana também inspirou, em todo o continente, práticas culturais e políticas que, insatisfeitas com as estratégias de representação que sempre privilegiaram as elites, podiam agora, voltar-se à massa trabalhadora. No Brasil, alguns destes frutos foram o “cinema novo” de Glauber Rocha e vários grupos de teatro estudantil, com destaque ao grupo que se tornou conhecido como “Teatro do Oprimido”, liderado por Augusto Boal. Na mesma época, no Chile e por toda a América Hispânica, surgia a *nueva trova*, personificada na emblemática figura de Violeta Parra.

Neste cenário emergem os estudantes como atores políticos no cenário mundial disputando a hegemonia, até então, nas mãos dos partidos tradicionais, de direita ou esquerda. Quase simultaneamente, em 1968, na Europa, nos EUA e em diferentes países da América Latina eles ganham as ruas impondo novas formas de prática cultural que acabam por redundar em uma grande onda que inclui desde a música de protesto, ao feminismo, à contracultura e à explosão do *rock en roll* como fenômeno de massas.

No campo de criação literária, na América Hispânica assiste-se a explosão da nova narrativa que, mais tarde, se tornaria conhecida como o discutível nome de “boom” da literatura. Nunca em nenhum período da história do continente se publicaram tantas obras, de tamanha qualidade estética em tão pouco tempo. Na década de 60 publicaram suas primeiras novelas alguns dos mais importantes escritores do

continente como: Gabriel García Márquez, Carlos Fuentes, Mario Vargas Llosa, José Donoso, Guimarães Rosa, Julio Cortazar, apenas para citar alguns.

Essa mudança radical proporcionada pelas condições históricas que se deram na década de 60, aliada à introdução na América Latina dos conceitos do pós-estruturalismo francês, do marxismo gramsciano, da escola de Frankfurt e, pouco mais tarde, aos avanços dos estudos culturais da Escola de Birmingham dirigida pelo jamaicano Stuart Hall fizeram com que, segundo palavras de Ángel Rama, “os latino americanos começaram a criticar a persistência de sistemas coloniais e neo coloniais na representação da América Latina.”(RAMA, 1982, p. /).

No ano de 1972, foi publicado em uma co-edição da Editora Siglo XXI, do México com a Unesco, o livro que nos parece ser um marco fundamental para os estudos literários e culturais do continente: “América latina en su literatura”. A obra surge como resultado de um ambicioso projeto da Unesco, decidido na sua Conferência Geral 1966, através da resolução 3.325, na qual se pretende “emprender el estudio de las culturas de América Latina en sus expresiones literarias y artísticas, a fin de determinar las características de dichas culturas” (MORENO, 1972, p.1). O plano posteriormente ampliado por outras resoluções pretendeu articular e difundir estudo das grandes regiões culturais do mundo de tal forma que proporcionasse o diálogo entre as distintas regiões. No que diz respeito à América Latina, o volume foi o primeiro de uma série de publicações ensaísticas como título de “América Latina en su cultura”, que chegou a publicar, além do volume dedicado à literatura, outros dedicados à arquitetura, artes, música, etc. Em outras palavras, dentro de um projeto institucional e ambicioso se reuniram especialistas em diferentes áreas dos estudos literário, provenientes de diferentes países do continente que buscavam formas de representar um continente que se descobria distinto. Esta é a primeira obra em que o termo América Latina foi usado de forma ampla, isto é, incorporando as literaturas e os fenômenos culturais do Brasil e do Caribe.

O volume foi publicado em 1972 em espanhol e, posteriormente, traduzido ao português. Seja pela abrangência dos temas tratados, pela a liberdade de expressão de tendências individuais e correntes literárias diversas, as vezes até divergentes, pelo rigor das análises e pela atualidade das reflexões propostas, o volume, ainda hoje, ocupa um lugar de destaque no campo dos estudos literários da América Latina que, neste caso, se conformam de fato América Latina e não América Hispânica, como na maioria dos estudos publicados no mundo hispânico, nos quais se ignora a presença do Brasil e de sua tradição cultural e literária.

Dividido em seis partes, escritas por 27 críticos de 10 países diferentes, a obra abarca uma vasta gama de temas e enfoques pertinentes aos estudos literários, com a grande inovação que é a forte presença da cultura brasileira em trabalhos desta ordem, na medida em que, muitos críticos, procuram incorporar as diversidades das culturas que se desenvolveram no continente. Apenas a título de exemplo, neste livro, foi publicado pela primeira vez, o emblemático ensaio de Antônio Cândido, “Literatura e subdesenvolvimento,” bem como o não menos polêmico “Tradición y renovación”, de Emir Rodríguez Monegal e “El barroco y el neobarroco” de Severo Sarduy.

O esforço de compor o complexo mapa cultural da América Latina concretizou-se em um livro aberto, tanto no que trata da tradição literária, quanto às novas experimentações da época e, com certeza, foi o principal antecessor do outro projeto que foi levado a cabo nos anos 80, também patrocinado pela Unesco em parceria com a Associação Internacional de Literatura Comparada, que foram as reuniões em torno da organização da “História da literatura Latino- americana”.

O projeto, como nos conta Ana Pizarro, foi idealizado em duas reuniões de especialistas, uma em Caracas,¹⁰ na Universidade Simon Bolívar em 1982 e outra na Universidade de Campinas¹¹ em 1983. Os textos que fomentaram a discussão, os debates entre os intelectuais presentes e as conclusões de ambos colóquios foram publicados respectivamente em dois livros organizados por Ana Pizarro “Hacia una história de la literatura latinoamericana” de 1983 e “La literatura latinoamericana como proceso”, de 1985. A importância de hoje, 20 anos depois, voltar-se os olhos para uma análise mais atenta destas obras, parece-me tarefa fundamental.

Ao se proporem uma tarefa desta envergadura, os especialistas estavam penetrando em alguns temas tão polêmicos como, por exemplo, a própria noção de América Latina como região cultural, geográfica, lingüística e historicamente heterogênea, ou seja, as dificuldades decorrentes da necessidade de delimitação da área que, por sua vez, incluía também problemas de definição metodológica no âmbito dos estudos literários comparatistas, historiografia literária, de literatura nacional, regional, continental e das relações entre literatura e história.

Na segunda reunião, em Campinas, com grupo de especialistas um pouco modificado, aprofundou-se o debate sobre os temas já propostos anteriormente, com alguma ênfase nas questões de historiografia literária, periodização literária e história, exigências essenciais no interior do projeto de uma possível literatura latino-americana. Das duas obras, que correspondem aos dois encontros, pode-se depreender um valioso debate de idéias e concepções que conduzem ao enfrentamento com problemas que, ainda hoje, não parecem resolvidos que residem, sobretudo, na natureza heterogênea do mundo cultural do continente.

Entre a primeira reunião e publicação de “América Latina. palavra, literatura e cultura” se passaram vinte anos. O projeto inicial de uma grande história da literatura latino-americana deu lugar aos três volumes de ensaios de diferentes autores que, em ordem cronológica, parecem dar conta, como nenhuma outra obra, das multiplicidades e da heterogeneidade da cultura do continente.

A mudança de rumo do projeto aponta para as dificuldades apontadas nas reuniões anteriores e, mesmo que não se constitua uma história, no sentido estrito do termo, com certeza apresenta uma abrangência em todos os níveis de leitura. Estão privilegiados nos três volumes tanto autores, como épocas, gêneros, textos monográficos e historiográficos, que incorporam novas textualidades emergentes como é o caso da literatura feminina, estudos sobre culturas indígenas e sobre a literatura de testemunho.

No que tange nossa proposta inicial de pesquisa, qual seja, o diálogo Brasil-Hispano América, os volumes organizados por Ana Pizarro incluem a produção cultural e a literatura Brasileira e do Caribe, incorporando esses espaços ao mapa cultural da América Latina, além de exigir de muitos dos colaboradores uma leitura mais abrangente destes mesmos fenômenos. Assim, me parece que este seria o esforço mais recente no sentido da construção de um pensamento sobre a cultura da América Latina que, ao plasmar a heterogeneidade e a homogeneidade, a unidade e a diversidade, deixam abertos os muitos caminhos a serem percorridos pelo investigador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹⁰ Participaram da reunião de Caracas: Ana Pizarro, Antônio Cândido, Antonio Cornejo Polar, Jean Franco, Beatriz Garza Cuarón, Rafael Gutierrez Girardot, Jacques Leenhardt, Franco Meregalli, Domingo Milani, Kenneth Ramchand, Mario Valdés, Roberto Swartz.

¹¹ Participaram em Campinas: Ana Pizarro, Ángel Rama, Antônio Cândido, Domingo Milani, Beatriz Sarlo, José Luis Martínez, Roberto Swartz, Jacques Leenhardt, Carlos Pacheco.

ANTELO, Raul. (Org.) *Antonio Candido y los estudios latinoamericanos*. Serie Críticas. Pittsburg: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2001.

ELLISON, Fred. *Alfonso Reyes e o Brasil*. Rio de Janeiro: Topbooks/ Consulado General de México, 2002.

MORAÑA, Mabel. (Org.). *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Serie Críticas. Pittsburg: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 1997.

MORENO, César Fernández. (Org.) *América Latina en su literatura*. México/ Paris: Siglo XXI Ed./ UNESCO, 1972.

REIS, Livia de Freitas & TOUCHE, André Luiz. (Orgs.). *Hispanismo 2000*. Niterói: ABH/ Ministério de Educación, cultura y deporte, 2001.

PIZARRO, Ana. *América Latina, palabra, cultura y literatura*. Campinas: Ed Unicamp/ Memorial da América Latina. Vols. 1, 2, 3, 1993.

_____. *Hacia una historia de la literatura latinoamericana*. México: Colegio de México Ed., 1987.

_____. *La literatura Latinoamericana como proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1985.

CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA:
A APEERJ E O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Luciana Maria Almeida de Freitas (UFF)
Talita de Assis Barreto (UERJ – PUCRJ)

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de esboçar um histórico do ensino de espanhol no Brasil a partir da atuação da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) em prol da inclusão dessa língua no currículo do Ensino Básico.

Palavras-chave: Ensino de E/LE no Brasil; APEERJ; História e memória

Valbuena Prat (2000), em seu artigo “En torno al hispanismo de Brasil”, escrito em 1953, afirmava que a situação do hispanismo brasileiro era precária, restringindo-se a algumas iniciativas individuais. Atualmente, a situação, certamente, muito diferente.

A expansão do ensino do espanhol no Brasil nos últimos anos é um fenômeno impressionante. Há trinta anos ocupava uma posição secundária entre as línguas estrangeiras estudadas no país e atualmente, embora não tenhamos dados exatos sobre o assunto¹² é, sem dúvida, a segunda em importância. Embora nem sempre lembrado, o papel das associações de professores foi e ainda é fundamental para a expansão do ensino da língua espanhol. Nesse contexto, o lugar ocupado pela Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro é de destaque, já que foi a primeira do gênero em nosso país.

OS PRIMÓRDIOS

A presença do espanhol nas escolas brasileiras se remonta ao ano de 1919, quando o Prof. Antenor Nascentes assume a cátedra de Língua Espanhola no Colégio Pedro II e a disciplina passa a ser optativa nesse que era o principal centro de ensino não universitário do país. Até 1925, essa língua se torna, naquele colégio, uma disciplina optativa (FREITAS; BARRETO, 2007; DAHER, 2006).

Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, o governo ditatorial de Getúlio Vargas substituiu o alemão pelo espanhol no currículo obrigatório brasileiro. A Lei Orgânica do Ensino Secundário n. 4244/42 (BRASIL, 1942) determina que o Espanhol faça parte do currículo do Segundo Ciclo do Ensino Secundário, na 1ª e na 2ª séries do Clássico e na 1ª série do Científico¹³.

Segundo Picanço (2003), a substituição do alemão pelo espanhol se explica não apenas pelo fato de aquela ser a língua do inimigo na Guerra Mundial, mas também como uma tentativa de sufocar as colônias alemãs do sul do país que insistiam em manter em língua dos seus antepassados e em não adotar o português. A opção pelo espanhol se deu em função de que o inglês e o francês já faziam parte do currículo e o italiano padecia dos mesmos problemas do alemão. Além disso, o espanhol era língua de grandes clássicos da literatura e, naquele momento, não havia a possibilidade de se

¹² A única tentativa que conhecemos é a da Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, *Datos y cifras – Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*, publicado em 1998.

¹³ Com a Lei Orgânica do Ensino Secundário dividiu-se o antigo curso secundário de sete anos em dois: o Ginásio, com quatro anos de duração, e o Colegial, com três anos e que poderia ser, à escolha do aluno, Clássico, com foco em Humanidades, ou Científico, como predominância de disciplinas Técnicas e Biológicas.

incluir nas escolas do nosso país qualquer outra língua estrangeira além das cinco já mencionadas.

Tal obrigatoriedade termina em 1961, com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n. 4024/61 (BRASIL, 1961), que apenas “*sugere a oferta de uma língua estrangeira nas escolas onde pudesse ser minimamente ensinada*” (PICANÇO, 2003, grifo do autor). Dez anos mais tarde, é assinada uma nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 5692/71 (BRASIL, 1971), que mantém o determinado na anterior sobre as línguas estrangeiras. Com isso, o inglês e o francês se tornaram hegemônicos durante, pelo menos, três décadas (FREITAS; BARRETO; MARESMA, 2006). É importante ressaltar que a língua espanhola continuava sendo ensinada no nível universitário, primeiramente nos cursos de Letras Neolatinas, criados no final da década de 1930 e, a partir dos anos 60, no de Letras (Português-Espanhol), e em alguns cursos livres como o Instituto Brasileiro de Cultura Hispânica, fundado em 1956 (FREITAS, 2007).

A luta pela volta do espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, exatamente após a fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado de Rio de Janeiro, a primeira do Brasil, idealizada pela Professora Doutora Maria de Lourdes Cavalcanti Martini, então Titular de Língua Espanhola da Universidade Federal Fluminense e Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A proposta de Martini foi acolhida pela categoria e a assembléia de fundação da associação foi realizada, emblematicamente, no Dia do Mestre, um 15 de outubro, do ano de 1981. Estavam presentes vinte e nove professores sócios-fundadores da APEERJ que, nessa primeira assembléia, discutiram o estatuto da nova entidade e a necessidade de se sensibilizar as autoridades a respeito da importância da inclusão do espanhol no então ensino de Segundo Grau¹⁴.

A primeira diretoria da APEERJ (1981-1983), formalizada também na histórica assembléia de 15 de outubro de 1981, era a seguinte: na presidência, Maria de Lourdes Cavalcanti Martini; na vice-presidência, Maria Thereza da Silva Venâncio; na secretaria, Dayse Janot Löfgren, posteriormente substituída por Maria Leny Heiser Souza de Almeida; na diretoria financeira, Suely Machado Faillace; na diretoria social, Helena Ferreira; na diretoria cultural, Bella Jozef. Como Presidentes de Honra da associação, Emilia Navarro Morales e José Carlos Lisboa¹⁵.

A fundação da APEERJ ressoou em todo o país e, dois anos depois, em 1983, fundava-se a segunda associação de professores de espanhol do Brasil, em São Paulo (APEESP). Gradativamente, foram surgindo associações nos diversos estados brasileiros e, hoje, apenas Tocantins ainda não possui uma entidade do gênero.

A primeira vitória importante da organização ocorre em 1984, quando a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro aprova o parecer do Conselho Estadual de Educação a respeito da inclusão da Língua Espanhola no então Segundo Grau. No ano seguinte, houve um concurso público que oferecia 720 vagas para professores de Língua Espanhola que, naturalmente, não foram preenchidas tendo em vista o pequeno número de graduados na área naquela época.

Posteriormente, em 1989, a Assembléia Legislativa do nosso estado aprova a também encabeçada pela APEERJ Proposta Popular de Emenda ao Projeto de Constituição do Estado do Rio de Janeiro pelo ensino obrigatório de língua espanhola na Rede Estadual (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1989).

¹⁴ A lista original, inscrita no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, encontra-se no Anexo A e primeira página da Ata de Fundação, no Anexo B

¹⁵ A composição de todas as diretorias da APEERJ estão no Anexo C.

Paralelamente, surgiam associações em outros estados do país e, em 1985, ocorreu o primeiro congresso nacional de professores de espanhol, organizado pela APEERJ. Em 2007 se realiza a décima segunda edição desse evento científico, que agora se chama Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol.

Um importante fator para o desenvolvimento do ensino do espanhol foi, em 1986, sua inclusão entre as opções de língua estrangeira (com o inglês e o francês) nos exames do vestibular do Rio de Janeiro. Novamente vemos a atuação da APEERJ, por meio de ofícios enviados à Fundação Cesgranrio, então responsável pela confecção do Vestibular Unificado no Estado, em prol da inclusão do espanhol. Posteriormente, tal medida se estendeu a todo o país e, sem dúvida, foi um dos elementos fundamentais para que a língua espanhola passasse, de fato, a fazer parte do currículo de muitas escolas brasileiras, principalmente as instituições de ensino privadas.

Em 1995, é promulgada a lei nº 2447/1995 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1995) que torna obrigatória a presença do espanhol em todas as escolas públicas de ensino de 1º e 2º Graus do nosso Estado do Rio de Janeiro, não apenas na Rede Estadual como está na Constituição Estadual.

É importante ressaltar que, como bem sabemos, as leis mencionadas não foram cumpridas integralmente. Em primeiro lugar, pelo número insuficiente de professores nas redes públicas. Além do concurso de 1985, segundo Daher (2006), realizaram-se mais quatro concursos estaduais: em 1997 e em 2002, para a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), e em 2001 e 2004 para a Rede Estadual. Nas Atas da APEERJ há também referência a outro exame realizado entre o fim de 1990 e o início de 1991. Houve concursos para a Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro em 1998 e em 2001. Outros municípios, como Duque de Caxias, Campos e São Gonçalo também abriram vagas em concurso para professores de espanhol.

A SITUAÇÃO ATUAL

Segundo a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), as línguas estrangeiras aparecem a partir do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. A LDB determina que as escolas tenham a liberdade de escolha da língua que oferecerão e elas, geralmente, continuam tendo como primeira opção o inglês. No Ensino Médio – que, recordemos, não é obrigatório – a lei 9394/96 determina que seja incluída uma língua estrangeira moderna, escolhida pela comunidade escolar (pais, professores e alunos) e, uma segunda, opcional. Devemos mencionar que nem sempre as escolas oferecem as duas línguas que a lei determina e que o inglês continua predominando, apesar do papel cada vez mais significativo ocupado pela língua espanhola, principalmente na rede privada.

Atualmente há no Estado do Rio de Janeiro 31 cursos superiores de Letras (habilitação português/espanhol) autorizados pelo Ministério de Educação (INEP, 2007). Não se sabe quantos graduados em espanhol há em nosso estado e muito menos quantos professores efetivamente trabalham no ensino da língua. Apenas como um dado aproximativo, no concurso público para a Rede Municipal de Duque Caxias, houve mais de mil candidatos para professor de Língua Espanhola. Na Rede Estadual, segundo Daher (2006), havia, em abril de 2006, 164 professores efetivos de espanhol e, na Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro, 234. São, sem dúvida, pouquíssimos professores nas escolas públicas de um estado onde o espanhol é obrigatório desde 1989.

Nos últimos dois anos a discussão se tem centrado na Lei 11.161/2005 sobre o ensino de língua espanhola, sancionada em 5 de agosto de 2005 (BRASIL, 2005). É

fundamental observar que a lei não torna o espanhol obrigatório para os alunos, mas sim para as escolas de Ensino Médio, que devem oferecê-la como disciplina; cabe ao aluno a decisão de estudá-lo ou não. Além disso, a lei menciona a inclusão opcional da língua nos dois últimos ciclos do ensino fundamental; entretanto, como dissemos anteriormente, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (BRASIL, 1996) já permitia a presença do espanhol, ou de qualquer língua estrangeira, nesse nível e, de fato, há escolas que já oferecem o espanhol há anos.

Não sabemos exatamente qual seria a demanda de professores caso as leis de obrigatoriedade do ensino de espanhol fossem cumpridas em nosso estado. O Ministério da Educação (MEC/SEE, 2006) declara a necessidade para as escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Rio de Janeiro de 2010 professores com carga de 20h semanais. Como se trata de um documento feito em virtude da Lei Federal n. 11.161/2005, não inclui em seus dados o Ensino Fundamental que, como vimos, está também contemplado pela Lei Estadual n. 2.447/1995, além de restringir-se às instituições públicas de ensino.

Nem todos os professores de espanhol do Brasil concordam com a obrigatoriedade imposta pela lei. Isso se deve, principalmente, à defesa do plurilingüismo, ao direito à livre escolha por parte das diferentes comunidades das línguas estrangeiras que se oferecem nas escolas. No entanto, tendo em vista que as leis tanto no âmbito estadual quanto federal estão em vigência, cabe aos professores, reunidos em torno das associações de professores e de hispanistas, lutarem pela sua efetiva aplicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, T.A.; FREITAS, L.M.A.; MARESMA, J. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, Málaga, v. 34, n. Maio 2006, p. 41-50, 2006.
- _____; _____. *Práctica de enseñanza de español 1*. Rio de Janeiro: Waldyr Lima, 2007. No prelo.
- BRASIL. *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, que decreta a lei orgânica do ensino secundário*. Brasília: MEC, 1961.
- BRASIL. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1961.
- _____. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1961.
- _____. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- _____. *Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. Brasília: Presidência da República, 2005.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL. *Datos y cifras – Informe sobre la enseñanza del español en Brasil*. Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1998.
- DAHER, D.C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas lingüísticas no Brasil. *Revista Hispanista*, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>. Acesso em 2 fev. 2007.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Constituição do Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1989.

_____. *Lei nº 2447, de 16 de outubro de 1995, que torna obrigatório a inclusão no currículo escolar do estado, o ensino de língua estrangeira moderna - idioma espanhol*. Rio de Janeiro: ALERJ, 1995.

FREITAS, L.M.A. *O ensino de espanhol em cursos livres: o professor e o seu trabalho*. Rio de Janeiro, 2007. Projeto (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, UFRJ.

INEP. *Cadastro das Instituições de Ensino Superior*. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/>. Acesso em 10 maio 2007.

MEC/SEE. *Plano de melhoria e ampliação da oferta do ensino de espanhol nos estados da faixa de fronteira do Brasil com os países que falam a língua espanhol*. Brasília: MEC/SEE, 2005.

PICANÇO, D. C. L. *História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)*. Curitiba: UFPR, 2003.

VALBUENA PRAT, A. En torno al hispanismo de Brasil. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, 2000, Suplemento El Hispanismo en Brasil.

ANEXO A

Lista original dos sócios fundadores da APEERJ inscrita no Registro Civil de Pessoas Jurídicas.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A.P.E.E.R.J.

Lista dos Sócios presentes à Sessão de Fundação

- 1 - José Carlos Lisboa
- 2 - Emilia Navarro Morales
- 3 - Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
- 4 - Maria Thereza da Silva Venâncio
- 5 - Helena Ferreira
- 6 - Bella Jozef
- 7 - Dayse Janet Lefgren
- 8 - Suely Faillace
- 9 - Elena Espiña
- 10- Isabel Rodríguez de Vergara
- 11- Josefina Aliprandi Falconi
- 12- Maria Leny H.S. de Almeida
- 13- Tais de Almeida Mesquita
- 14- Lucy Castille
- 15- Silvia Inés Cárcame
- 16- Maria Josefa Pate Rivas
- 17- Magnélia Brasil Barbosa de Nascimento
- 18- Márcia Paraquett Fernandes
- 19- Annita Alvarez Xavier
- 20- Suely Printsala
- 21- Marie Camarinha da Silva
- 22- Scintilla Bettine Aiello
- 23- Menica Recter
- 24- Camila del Rosário Medel de Covarrubias
- 25- Vera Lucia de A. Sant'Ana
- 26- Eliane Zagury Lebe Vaz de Mello
- 27- Léa de Souza
- 28- João Vicente
- 29- Julie Aldinger Dallez

ANEXO B

Primeira página da Ata de Fundação da APEERJ

1

1. Ata inaugural da sessão de fundação da As-
 2. sociacao de Professores do Estado do Rio de Janeiro
 3. A.P.E.E.R.J. - realizada aos quinze (15) dias do
 4. mês de outubro do ano de mil novecentos e oitenta
 5. e um (1981), com a presença de professores
 6. de Espárol e da diretoria desta Associação Re-
 7. sidentes de Comarca. Professor José Carlos Lisboa. Pro-
 8. fessora Emilia Nacero Norales; Presidente Profs-
 9. sora Maria de Lourdes Evangelista Partim. Vice-Pre-
 10. sidente Professora Maria Tereza da Ilha Verônica;
 11. Diretor, Secretário: professora Daisy Janet Pigeon; e
 12. Diretor Social: professora Helena Ferreira; e Diretor Cu-
 13. ltural: professora Stella A. Josef e Diretor Financie-
 14. ramente professora Tully Faillace. Foi aberta a sessã e presi-
 15. dida a reunião pelo Presidente de Comarca, professor J.
 16. Carlos Lisboa. Em seguida, foram apresentadas e
 17. votadas diversas propostas para pequenas alterações e
 18. alguns itens do estatuto, sendo as seguintes as apro-
 19. vadas pelo plenário: 1/ no parágrafo 4, artigo 2, item
 20. "compreende todos os professores de Espárol e Estados
 21. família do Rio de Janeiro"; 2/ no mesmo parágrafo e ar-
 22. tigo, item B: "Promove o intercâmbio desses profes-
 23. sores com professores da mesma área em outros
 24. Estados do União ou no Exterior"; 3/ mesmo pará-
 25. grafo, artigo 3: "a Diretoria da A.P.E.E.R.J. re-
 26. presentará esses professores junto ao Serviço
 27. Cultural dos Consulados das paises de língua
 28. espanhola, a fim de obter colaboração e orientação
 29. para atingir as finalidades a que se propõe"; 4/
 30. no parágrafo III, artigo 11: "são socios efetivos os
 31. professores de Espárol e Estados Família do
 32. participem regularmente das Assembleias Re-
 33. nais e colaborem com suas contribuições, par-

ANEXO C

Diretorias da APEERJ

BIÊNIO 1981-1983

Presidente: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
Vice-presidente: Maria Thereza da Silva Venâncio
Diretor Secretário: Dayse Janot Löfgren / Maria Leny Heiser Souza de Almeida
Diretor Financeiro: Suely Machado Faillace
Diretora Social: Helena Ferreira
Diretora Cultural: Bella Jozef

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa

BIÊNIO 1983-1985

Presidente: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
Vice-presidente: Maria Thereza da Silva Venâncio
1º Diretor Secretário: Maria Leny Heiser Souza de Almeida
2º Diretor Secretário: Suely Machado Faillace
1º Diretor Financeiro: Julio Aldinger Dalloz
2º Diretor Financeiro: Maria Leonisa Núñez Sánchez
3º Diretor Financeiro: João Vicente Alvarenga
Diretora Social: Helena Ferreira
Diretora Cultural: Bella Jozef

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa
Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1985-1987

Presidente: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
Vice-presidente: Maria Thereza da Silva Venâncio
1º Diretor Secretário: Dylma Bezerra
2º Diretor Secretário: Jucelia Ferreira
1º Diretor Financeiro: Nídia Coelho Edler
2º Diretor Financeiro: Maria Leonisa Núñez Sánchez
3º Diretor Financeiro: Ângela Maciel Puglia
Diretora Social: Lygia Rodrigues Vianna Peres
Diretora Cultural: Bella Jozef

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa
Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1987-1989

Presidente: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
Vice-presidente: Maria Thereza da Silva Venâncio
1º Diretor Secretário: Jucelia Ferreira
2º Diretor Secretário: Cristina de Souza Vergnano
1º Diretor Financeiro: Maria Leonisa Núñez Sánchez
2º Diretor Financeiro: Maria del Pilar Vilariño Freire
3º Diretor Financeiro: Conceição de Maria Gomes Barbosa
Diretora Social: Maria Leny Heiser Souza de Almeida
Diretora Cultural: Bella Jozef

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa
Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1989-1992

Presidente: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini
Vice-presidente: Maria Thereza da Silva Venâncio
1º Diretor Secretário: Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
2º Diretor Secretário: Angela Maria Felipe de Souza
1º Diretor Financeiro: Maria Lúcia de Oliveira
2º Diretor Financeiro: Maria Edwiges Rodrigues Bittencourt de Carvalho
3º Diretor Financeiro: Conceição de Maria Gomes Barbosa
Diretora Social: Maria Leny Heiser Souza de Almeida
Diretora Cultural: Bella Jozef

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa
Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1992-1994

Presidente: Helena Ferreira
Vice-presidente: Maria Leonisa Núñez Sánchez
Diretor Secretário: Julio Aldinger Dalloz
Secretário substituto: Clara Lúcia Franco de Macedo Giglio
Diretor Financeiro: Tais de Almeida Mesquita
Diretor-financeiro substituto: Ieda Muniz
Diretora Sócio-cultural: Annita Álvarez Parada

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
José Carlos Lisboa
Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1994-1996

Presidente:	Helena Ferreira
Vice-presidente:	Silvia Cárcamo
Diretor Secretário:	Celina Capelo Fidalgo Martínez
Secretário substituto:	Maria de Fátima Teixeira Guimarães
Diretor Financeiro:	Margareth de Souza Pinto
Diretor-financeiro substituto:	Rosemarly Winiowski
Diretora Sócio-cultural:	Bella Jozef
Presidentes de Honra:	Emilia Navarro Morales Isidora de Mercedes Ruiz

BIÊNIO 1996-1998

Presidente:	Mariluci da Cunha Guberman
Vice-presidente:	Silvia Cárcamo
Diretor Secretário:	Rita Diogo
Secretário substituto:	Ione Midon
Diretor Financeiro:	Julio Aldinger Dalloz
Diretor-financeiro substituto:	Selma Amaral
Diretora Sócio-cultural:	Ana Cristina dos Santos
Presidentes de Honra:	Emilia Navarro Morales Isidora de Mercedes Ruiz Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

BIÊNIO 1998-2000

Presidente:	Mariluci da Cunha Guberman
Vice-presidente:	Ione Midon
Diretor Secretário:	Daniel Soares Filho
Secretário substituto:	Helena Rocha
Diretor Financeiro:	Julio Aldinger Dalloz
Diretor-financeiro substituto:	Selma Bermond
Diretora Sócio-cultural:	Ana Cristina dos Santos
Presidentes de Honra:	Emilia Navarro Morales Isidora de Mercedes Ruiz Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

BIÊNIO 2000-2002

Presidente:	Mariluci da Cunha Guberman
Vice-presidente:	Daniel Soares Filho
Diretor Secretário:	Ana Cristina dos Santos
Secretário substituto:	Flávia Dornelles

Diretor Financeiro: Julio Aldinger Dalloz
Diretor-financeiro substituto: Selma Bermond
Diretora Sócio-cultural: Ana Borges

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
Isidora de Mercedes Ruiz
Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

BIÊNIO 2002-2004

Presidente: Cristina de Souza Vergnano Junger
Vice-presidente: Talita de Assis Barreto
Diretor Secretário: Maria Celeste Ramos Veiga
Secretário substituto: Carla Silva do Carmo Carvalho
Diretor Financeiro: Monica Pereira Machado Vaz
Diretor-financeiro substituto: Rosemarly Winiowski
Diretora Sócio-cultural: Maria Inêz Nunes Storino

Presidentes de Honra: Emilia Navarro Morales
Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

BIÊNIO 2004-2006

Presidente: Cristina de Souza Vergnano Junger
Vice-presidente: Angela Marina Chaves Ferreira
1º Diretor Secretário: Cristina Alves de Brito
2º Diretor Secretário: Viviane da Conceição Antunes de Lima
1º Diretor Financeiro: Maria Cristina Giorgi
2º Diretor Financeiro: Katia Regina dos Reis
Diretor Sócio-cultural: Ana Cristina dos Santos

Presidentes de Honra: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

BIÊNIO 2006-2008

Presidente: Talita de Assis Barreto
Vice-presidente: Luciana Maria Almeida de Freitas
1º Diretor Secretário: Viviane Conceição Antunes Lima
2º Diretor Secretário: Flavia Augusto da Silva Severino
1º Diretor Financeiro: Aline Machado da Silva
2º Diretor Financeiro: Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Diretor Sócio-cultural: Elda Firmo Braga

Presidentes de Honra: Maria de Lourdes Cavalcanti Martini

ISSN 0103-8893



9 770103 889000



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA