

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

XXVII/2017



ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

XXVII



2017



CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA

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

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

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

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



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE
Subsecretaría
Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Edición: julio de 2017

NIPO: 030-15-326-6

ISSN: 2318-163X

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

Foto de portada: *Horcas en otoño*, Navarra de Miguel Luis Fairbanks

Fuente: INTEF

Licencia: Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported

ANUARIO BRASILEÑO DE ESTUDIOS HISPÁNICOS

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ana Lúcia Esteves dos Santos
Universidade Federal de Minas Gerais

Antoni Lluçh Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Antônio Messias Nogueira
Universidade Federal da Bahia

Antonio Roberto Esteves
Universidade Estadual Paulista

Begoña Sáez Martínez
Consejería de Educación. Embajada de España

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal da Bahia

Carmen Sáinz Madrazo
Consejería de Educación. Embajada de España

Isabel Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

Juan Fernández García
Consejería de Educación. Embajada de España

Maria Augusta da Costa Vieira
Universidade de São Paulo

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

Sílvia Cárcamo de Arcuri
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Vicente Masip Viciano
Universidade Federal de Pernambuco

Manuel de la Cámara Hermoso
Embajador de España en Brasil

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

CONSEJO EDITORIAL

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Universidade Federal de Santa Catarina

Alai Garcia Diniz
Universidade Federal de Santa Catarina

Ana Cecilia Arias Olmo
Universidade de São Paulo

Antônio Messias Nogueira
Universidade Federal da Bahia

Carlos Felipe Pinto
Universidade Federal da Bahia

Carmen Hsu
University of North Carolina - EEUU

Eduardo Amaral
Universidade Federal de Minas Gerais

Elena Cristina Palmero González
Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

Graciela Ravetti
Universidade Federal de Minas Gerais

Isabel Gretel Eres Fernández
Universidade de São Paulo

José Manuel Lucía Mejías
Universidad Complutense de Madrid

Luizete Guimarães Barros
Universidade Federal de Santa Catarina

Magnólia Nascimento
Universidade Federal Fluminense

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

María Dolores Aybar Ramírez
Universidade Estadual de São Paulo - Araraquara

María Stoopen
Universidad Nacional Autónoma de México

María Teresa Miaja
Universidad Nacional Autónoma de México

Milagros Rodríguez Cáceres
Universidad Castilla-La Mancha - España

Raquel Macchiuci
Universidad Nacional de La Plata - Argentina

SECRETARIA DE REDACCIÓN

María Cibele González Pellizzari Alonso
FECAP/Colegio Miguel de Cervantes

DIRECTOR

Antoni Lluçh Andrés
Consejería de Educación. Embajada de España

Índice

Estudios

- 10 / CINE/LE: o cinema de língua espanhola sob uma perspectiva educomunicativa
Carla Severiano de Carvalho
- 21 / La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños
Gregorio Pérez de Obanos Romero
- 42 / A opção da variedade de espanhol por professores em formação
Alexandra Gomes dos Santos
Carlos Felipe da Conceição Pinto
- 58 / Recepción y conocimiento del texto teatral.
Agencia, acciones, motivación y factores emocionales
Miguel Ángel Zamorano Heras
- 80 / Imaginação, poder e engano em *El Retablo de las Maravillas*
Danielle Theodoro Olivieri
- 90 / História, poesia e pintura em *Las 4 estaciones* de Rafael Alberti
Meire de Lima Mohallem
Katia Aparecida da Silva Oliveira
- 103 / Olavo Bilac (1865-1918) y José Veríssimo (1857-1916): entre el cervantismo y el quijotismo en el contexto literario brasileño
Ana Aparecida Teixeira de Souza

Reseñas

- 117 / Mairi Mackinnon / Sam Taplin
Ouvir, brincar e aprender. Primeiras palavras em espanhol
Renata Martins da Silva
- 121 / AA.VV, *Santa Teresa de Ávila en Brasil*
Sílvia Cárcamo de Arcuri
- 124 / AA.VV, *Santa Teresa de Ávila en Brasil*
Ascensión Rivas Hernández

Estudios



CINE/LE: o cinema de língua espanhola sob uma perspectiva educomunicativa

Carla Severiano de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Resumo

O presente artigo propõe a aproximação entre cinema e educação na concepção da Educomunicação, a partir do relato de experiência de desenvolvimento do projeto *CINE/LE*, o qual resultou na criação de cineclube hispânico para estudantes do curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador.

Palavras-chave

Educomunicação, cinema, língua espanhola, língua estrangeira, interculturalidade.

Abstract

This article proposes an approach between cinema and education in the design of Educational Communication from the account development experience *CINE/LE* project, which resulted in the creation of hispanic film club for course students of *Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola* of the *Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, Salvador*.

Keywords

Educommunication, movie theater, spanish language, foreign language, interculturalism.

Reflexões iniciais

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Além destes, os principais documentos norteadores da Educação no Brasil coincidem na consideração do papel educacional e intercultural da LE nos currículos: “ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (PCNs, 1998: 37); “competências e habilidades, não devem ser vistos nem abordados em qualquer curso de maneira isolada (...) mas, sim, de forma integrada, pois se desenvolve também a consciência intercultural” (OCEM, 2006: 152).

No entanto, os mesmos documentos citados revelam que, historicamente, o ensino de LE no Brasil ocorre em contextos escolares pouco favoráveis, entre estudantes desmotivados para a aprendizagem regular, e está resumido ao ensino tradicional de inglês¹ sem reflexões sobre seu uso efetivo pela população. Ademais, os documentos revelam que, excetuando o caso do espanhol (principalmente nos contextos de fronteiras), não se leva em conta o critério de relevância sociocultural para a sua aprendizagem.

Em se tratando do processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola como língua estrangeira (ELE) para estudantes brasileiros num curso de Licenciatura em Letras – com habilitação em Língua Espanhola, cuja maioria não obteve contato com o idioma meta durante a sua formação básica e objetiva formar-se futuro professor do idioma, torna-se ainda mais relevante a reflexão e a promoção de estratégias de ensino e aprendizagem coerentes com as exigências sociais e interculturais, previstas nos documentos oficiais, e que sejam capazes de abordar a ampla variedade linguística e cultural do idioma (oficial em 21 países - em três continentes diferentes: América, Europa e África - e falado por aproximadamente 500 milhões de pessoas).

Em conformidade com Williams & Burden (1999), os quais defendem que a aprendizagem de um idioma implica muito mais que a simples aprendizagem de destrezas ou de um sistema de normas, mas, sim, uma alteração da autoimagem, a adoção de novas condutas sociais e culturais, e diante da necessidade de associar a aquisição do idioma espanhol ao desenvolvimento da competência e da comunicação intercultural, isto é, vinculada à ideia de identidade e interação, adotou-se no Curso de Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus I*, Salvador, o cinema como um mediador possível para atender a essa desafiadora demanda.

Entende-se, pois, que o cinema e a linguagem cinematográfica são dotados de um caráter educativo capaz de proporcionar ao referido contexto de ensino-aprendizagem de ELE representações de diferentes realidades, a compreensão e a identificação do telespectador/estudante com os valores dos personagens, o que o leva a reconhecer a própria experiência pessoal. A mediação pelo cinema está, portanto, muito além da sua utilização como recuso didático e num nível muito além dos aspectos estruturais da língua. Ela se dá a partir do encontro da educação com a comunicação, ou seja, a partir dos postulados da Educomunicação, a qual propõe o uso de recursos tecnológicos modernos e técnicas da comunicação na aprendizagem multimídia, colaborativa e interdisciplinar através de meios de mídias. Nas palavras de Soares (2013):

Compreende-se a educomunicação como um paradigma na interface da comunicação/educação que busca orientar e dar sustentação ao conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliações de processos, assim como programas e produtos de comunicação destinados a: i) debater as condições de relacionamento dos sujeitos sociais com o sistema midiático (...); ii) promover e fortalecer ecossistemas educativos de convivência (...); e iii) ampliar o potencial comunicativo dos indivíduos e dos grupos humanos (Soares, 2013: 169).

¹ A oferta do espanhol tornou-se obrigatória no Ensino Médio somente a partir do ano de 2005, com a aprovação da lei 11.161.

Alves (2013) apresenta as cinco principais áreas de atuação da Educomunicação, a saber: i) a reflexão epistemológica sobre a inter-relação Educação e Comunicação; ii) a gestão comunicativa (projetos e/ou programas de intervenção social direta); iii) a expressão comunicativa através das artes (a arte-educação); iv) a mediação tecnológica na educação (reflexão e experimentação dos usos das tecnologias da informação na educação); e v) a educação para a comunicação (leitura crítica da mídia).

Nessa perspectiva, o presente estudo visa-se ao registro da implementação de ação educacional no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia *Campus I* – Salvador, uma vez que se ocupa de, pelo menos duas das áreas apresentadas por Alves (2013) - a leitura crítica da mídia e a expressão comunicativa através das artes - e obedece aos preceitos estabelecidos por Soares (2013) ao destinar-se a: i) debater as condições de relacionamento dos estudantes do curso de licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola; ii) promover e fortalecer o ecossistema educativo do referido curso e, por consequência, do departamento ao qual ele está vinculado, a partir da mediação do cinema como cultura e linguagem artística; e iii) ampliar o potencial comunicativo e sociocultural em língua espanhola dos estudantes do curso.

Trata-se do projeto *CINE/LE: enseñanza de español a través del cine de habla española* o qual levou, no ano de 2012, à criação de cineclube hispânico, a partir da análise de necessidades dos estudantes dos referidos curso e universidade a fim de tornar mais comunicativo e intercultural o processo educativo de ensino-aprendizagem de ELE.

Desse modo, para proceder ao registro do projeto educacional *CINE/LE*, elaboram-se algumas breves reflexões sobre a relação entre cinema e educação; as contribuições dessa relação para o ensino-aprendizagem de uma LE; e o esclarecimento da noção de cineclube.

Cinema e Educação

A ligação entre cinema e educação forma parte própria história do cinema, considerado como um dos principais modos de expressão cultural da sociedade contemporânea comprometidos com a reflexão humana.

A sua utilização em salas de aula no Brasil remonta ao início da década de 1920, quando educadores brasileiros iniciaram as discussões sobre suas potencialidades na educação, culminando com a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) no ano de 1936, – primeiro órgão oficial do governo planejado para o cinema.

Apesar do longo percurso histórico, desde então a eficácia do filme educacional como recurso didático tem sido questionada. E tais questionamentos dificultaram a criação ou a formação de uma cultura positiva sobre o uso de filmes na educação ao longo dos anos.

Normalmente educadores denominam "educativos" apenas os filmes cuja temática tem relação direta com os conteúdos e capacidades desenvolvidas no contexto escolar, considerando importante que tenham intenções formativas e didáticas bem definidas. Também é comum a utilização do termo "filme educativo" relacionado a filmes instrucionais, que tem a finalidade de assessorar ou suprir parcial ou totalmente a função desempenhada pelo professor.

Na perspectiva da Educomunicação, essas duas visões são limitantes. A Educomunicação considera como “filmes educativos” todos aqueles que retratam o pensamento e a criação humana em um determinado modelo social e momento histórico e, portanto, educam a quem o assiste, gerando uma reflexão e uma impressão sobre o mundo. A interface preconiza, portanto, uma abordagem sob um enfoque sociocultural para se construir uma didática que identifique e discuta as questões ideológicas e mercadológicas que envolvem produções culturais como o cinema e promova a reflexão sobre como os filmes, as imagens e os estímulos audiovisuais educam as pessoas e influenciam seu imaginário.

Dessa maneira, o cinema se torna um veículo educacional cheio de potencialidades ao constituir-se em um meio de contribuir para a mudança social. Ao ser percebido como uma mídia educacional, o cinema tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula de forma promissora atendendo às transformações advindas com o uso das novas tecnologias da comunicação e informação e das organizações curriculares propostas pelos principais documentos oficiais.

Nesse sentido, Napolitano (2003) argumenta que o trabalho com o cinema na educação, possibilita ajudá-la “a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003: 11).

Levando em consideração um grande teórico da educação, e também da cinematografia, Edgar Morin, compreende-se a capacidade do cinema em proporcionar a abertura subjetiva em relação ao outro:

O cinema, ao favorecer o pleno uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos (Morin, 2000: 101)

Em suma, o uso do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem permite tratar didaticamente aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão crítica do cinema enquanto mídia educativa. Logo, a inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é imprescindível para a inovação pedagógica e a adequação às transformações sociais com o objetivo de proporcionar uma formação integral aos cidadãos.

Cinema e Ensino - Aprendizagem de Língua Estrangeira (LE)

No que concerne ao estudo de uma LE, Ontoria (2007) em conformidade com Urpí (2000) considera que a mediação pelo cinema é uma proposta idônea porque influencia no desenvolvimento da imaginação, a sensibilidade e a psique do espectador ao combinar elementos linguísticos, sonoros e visuais.

Santos Asensi (2007) sublinha que o cinema é especialmente recomendável no ensino do espanhol como língua estrangeira porque permite a aproximação das relações entre língua e cultura, mostra de forma natural as interações entre falantes nativos e oferece excelentes oportunidades para apresentar situações reais de língua, transmitindo-a num contexto sociocultural.

Teruel, Collado e Bendriss (2011), em artigo apresentado no Congresso Mundial de Professores de Espanhol sobre o desenvolvimento da competência intercultural a partir do cinema, listam uma série de razões que corroboram a relevância na exploração de uma LE a partir da mediação pelo cinema: i) o desenvolvimento da competência comunicativa e das suas subcompetências (linguística, sociolinguística, pragmática etc); ii) a possibilidade de conhecimento dos costumes da cultura material e imaterial que aparecem refletidas na trama do filme; e, por último, os autores, sob uma visão mais educacional, registram no tópico iii) a capacidade de conhecimento do cinema como produto artístico próprio de uma cultura.

Os autores representam graficamente na Figura 1 a tríade que envolve os objetivos da mediação didática do cinema em aulas de LE, a partir da qual se infere que os filmes facilitam o desenvolvimento da competência intercultural, e conseqüentemente auxiliam no aperfeiçoamento da competência comunicativa e da consciência intercultural.

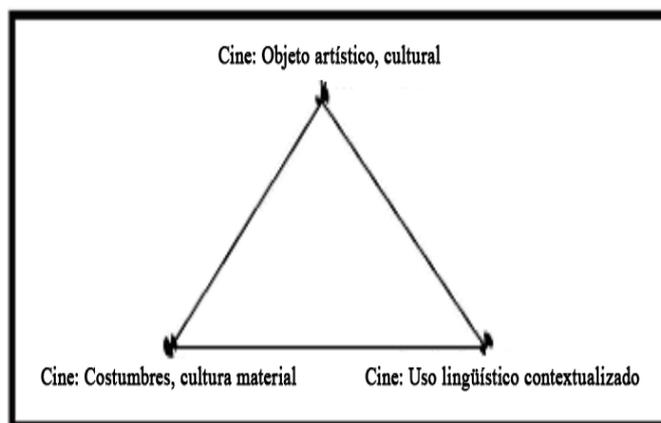


Figura 1. Objetivos da mediação didática do cinema.

Fonte: TERUEL, Ortí; COLLADO, Roberto; BENDRISS, María Ángeles G, 2011, *El desarrollo de la competencia intercultural a partir del cine. Celda 211*. Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes.

A interpretação da Figura 1 permite afrontar o cinema como um material autêntico e com múltiplas possibilidades de mediação na educação, embora a produção cinematográfica não esteja comprometida necessariamente com as expectativas de um público de estudantes. Portanto, pensar o cinema apenas como um meio de aprendizagem linguística, dispensando um olhar crítico sob o seu valor artístico, torna o trabalho em sala de aula simplista e empobrecido.

Questiona-se, portanto, qual seria a maneira mais adequada de se utilizar o cinema em sala de aula.

Napolitano (2003: 44), em seu livro sobre como usar o cinema na sala de aula, sistematiza o uso do cinema na prática docente da educação básica formal, sugerindo, principalmente, atividades interdisciplinares. Além disso, o historiador o recomenda para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente por seu caráter lúdico - o que possibilita o aprendizado da língua de forma *divertida e envolvente*. Equivale a dizer que o fato de o filme ter como propósito o entretenimento do público auxilia na motivação para o aprendizado da língua.

Ao estudarem o estímulo cinematográfico no desenvolvimento de habilidades comunicativas e valor cultural, Torrecillas e Sánchez (1993) apontam algumas vantagens pedagógicas do uso do filme em sala de LE, como por exemplo: 1) motivação; 2) linguagem apresentada em contexto; 3) informação sobre a cultura da língua-alvo; 4) apresentação da comunicação verbal e não verbal; 5) estímulo da participação na compreensão e produção; 6) pretexto para o aprendente falar dentro e fora da sala de aula; 7) exemplo de uso autêntico de língua.

A perspectiva educacional, no entanto, transcende o entendimento de Napolitano (2003) e Torrecillas e Sánchez (1993) e atenta para a necessidade de reconhecer o valor artístico de um filme e usá-lo como estímulo para a discussão crítica da estética fílmica enfatizando os conteúdos culturais apresentados. Nessa ótica, um filme é uma obra de arte e, como tal, deve ser proposta e respeitada e a sua abordagem perpassa a leitura crítica do audiovisual.

Cineclubes e Cineclubismo

Cineclubes são, por definição, uma associação sem fins lucrativos que estimula os seus membros a ver, discutir e refletir sobre o cinema. Sem fins lucrativos e, também por isso, dedicados a uma programação diferente da oferecida pelo circuito comercial, os cineclubes respondem a essa demanda sobre determinação da lógica da indústria cultural, cinematográfica ou televisiva, com a abertura de espaço de divulgação e de formação de uma cultura audiovisual mais ampla.

Mogadouro (2011: 280) destaca que cineclubismo tem a ver com programação alternativa à ditada pelo mercado, com uma ambiência de diálogo e com o desenvolvimento de uma “competência para ver”. Segundo a estudiosa, o cineclubismo estimula a cinefilia: a paixão pelo cinema.

Historicamente, o cineclubismo representou o espaço privilegiado de discussão e de formação da cultura cinematográfica, no Brasil e em diversas partes do mundo. A atividade cineclubista foi responsável pela formação de grande número de críticos e professores de cinema no Brasil, notadamente nas décadas de 1950 e 1960, seu período áureo – embora o primeiro cineclubismo brasileiro date de muito antes, do final dos anos 1920.

Bouillet (2006) destaca alguns momentos como memoráveis para a história dos cineclubes no Brasil e aponta a década de 1990 como sombria para o cinema brasileiro e, sobretudo, para o cineclubismo, devido ao início da profissionalização das atividades de muitos cineclubes (com ganhos econômicos e perdas ideológicas) motivadas pelas mudanças políticas e o pelo processo de redemocratização do país na década anterior.

Alguns pesquisadores da área (Alves; Macedo, 2010) relatam que o declínio do cineclubismo refletiu um “empobrecimento” na crítica cinematográfica bem como na crítica cultural no Brasil. No entanto, Bouillet (2006) descreve a ocorrência de um *boom* a partir do ano de 2002, no Rio de Janeiro, com a criação de novas atividades cineclubistas que concentram as suas atividades principalmente na exibição de longas-metragens, brasileiros, latino-americanos ou franceses, em escolas do ensino médio ou universidades, seguidas por clássicas sessões de debates.

De acordo com o Conselho Nacional de Cineclubes (CNC), entre os objetivos dos cineclubes estão: i) refletir sobre a linguagem do cinema; ii) possibilitar a experiência fílmica como ferramenta de educação; iii) estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e viabilizar ações concretas de intercâmbio entre cineclubistas, realizadores, pesquisadores, críticos e pessoas que se interessam pelo cinema como arte transformadora.

Tais objetivos dos cineclubes, definidos pelo CNC, demonstram suas relações diretas com a Educação, bem como as características destacadas em relação ao projeto *CINE/LE* aqui em exposição: a leitura crítica da mídia e a expressão artística em sua dimensão comunicativa atrelada às reflexões sobre o ensino-aprendizagem intercultural de espanhol como língua estrangeira.

O projeto *CINE/LE: enseñanza de español a través del cine de habla española* e a criação de cineclubes hispânicos

O projeto *CINE/LE* surge baseado nos resultados de pesquisa de análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da Universidade do Estado da Bahia, doravante UNEB, *Campus I*, Salvador, realizado em dezembro de 2012.

Para levantamento dos dados, foram utilizados questionários, os quais foram aplicados a 82 estudantes de diferentes períodos do curso mencionado. Os dados advindos da análise das respostas dos questionários possibilitaram os seguintes resultados: o levantamento do perfil dos estudantes do curso, o qual diz respeito às suas características sócio-econômico-culturais; o levantamento de suas necessidades de aprendizagem, que compreendem seus interesses, lacunas, suas preferências pedagógicas e suas expectativas em relação à língua espanhola ao final do curso.

Os dados resultantes dos questionários respondidos revelaram que a maior parte dos estudantes do curso pertence ao sexo feminino; possui faixa etária entre 20 e 30 anos; renda socioeconômica familiar limitada a um salário mínimo; restringe sua atividade de lazer a ambientes como praia e igreja ou a atividades como navegação na internet (para acesso a redes sociais) e música; trabalha fora 8 horas por dia, dispondo de pouco ou nenhum tempo para dedicar-se ao estudo da língua espanhola fora da sala de aula durante a semana.

A maioria dos estudantes entrevistados advém da rede pública de ensino e não obteve contato com a língua e cultura de língua espanhola na durante a formação escolar. Estes estudantes

consideram “insatisfatório” o seu desempenho na graduação e atribuem suas dificuldades ao pouco ou nenhum conhecimento prévio do idioma meta e, ainda, à falta de tempo para se dedicarem aos estudos.

Sobre as atividades de aquisição de língua espanhola na universidade, a maioria considera que são trabalhadas as diferentes competências comunicativas e que todas elas são importantes. Ainda sobre este ponto, a maioria declarou haver uma ênfase no desenvolvimento da competência gramatical e uma deficiência da competência sociocultural. No que diz respeito à autenticidade dos materiais didáticos utilizados, a maioria classificou como “artificiais” os áudios dos livros didáticos adotados pelos professores de Língua Espanhola. Quanto à didática, os resultados revelam uma preferência pelas atividades lúdicas, realizadas em pequenos grupos.

As principais expectativas em relação ao curso de Licenciatura em Letras com habilitação são, por ordem: i) a obtenção de diploma de nível superior; ii) a aprendizagem e domínio do idioma espanhol ao longo dos quatro anos do curso de graduação, e iii) o desejo de atuar como professores de espanhol do Ensino Médio de escolas públicas e privadas.

De maneira geral, os resultados dos questionários indicaram que os estudantes possuem recursos financeiros limitados e, por consequência, vida cultural e acadêmica limitada. Apesar disso, possuem visão crítica das deficiências pessoais e institucionais no processo de ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira na universidade. É notória a prevalência do otimismo e busca pela formação de qualidade, sobretudo se esta se dá em contextos menos formais, a partir de práticas menos controladas.

Diante da análise dos dados coletados, optou-se então por uma ação educacional (ainda inconsciente): a implantação de uma cultura cinematográfica específica e a formulação da cultura cinematográfica a serviço da educação e do processo de ensino e aprendizagem de língua e culturas de língua espanhola dos estudantes do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

Dessa maneira, propôs-se a reunião de estudantes interessados para fins de estudos e debates “de” e “sobre” cinema, língua e cultura de língua espanhola, a partir da exibição de longas-metragens contemporâneos e clássicos de diferentes países hispano-falantes, sob uma comunicação intercultural e a consideração do cinema enquanto obra de arte e não como mero entretenimento ou recurso didático.

Com sessões semanais gratuitas (sempre aos sábados das 14h às 17h, na sala de aula 1 do Departamento de Ciências Humanas da UNEB), o cineclubes hispânico reuniu ao longo de 10 semanas (entre março e junho de 2013) uma média de 18 estudantes por sessão, um ecossistema educacional significativo ao se considerar a totalidade do corpo discente do curso de Letras – Língua Espanhola da UNEB *Campus I* e as suas diversas circunstâncias pessoais.

A seleção de filmes deu-se a partir da perspectiva da aproximação entre língua e cultura, portanto, sob os aportes do interculturalismo no processo de formação do sujeito, uma vez que propõe uma reciprocidade entre indivíduos que não compartilham de um mesmo horizonte espacial, isto é, brasileiros estudantes de língua espanhola como língua estrangeira.

Sobre a relação entre a comunicação intercultural e a fonte cinematográfica, Barros (2007, pág. 29) sublinha que ela “revela imaginários, visões de mundo, padrões de comportamento, mentalidades, hábitos, hierarquias sociais cristalizadas em formações discursivas, e tantos outros aspectos vinculados a uma determinada sociedade historicamente localizada”.

Nesse sentido, optou-se por filmes capazes de proporcionar uma formação intercultural, humanística e cidadã a partir da linguagem do cinema (nos seus diferentes gêneros e temáticas) e uma visão da complexidade das variantes linguísticas do espanhol falado em diferentes países.

São eles: 1. *El día que murió el silencio* (Bolívia, 1998); 2. *El secreto de sus ojos* (Argentina, 2009); 3. *María, llena eres de gracia* (Colômbia, 2004); 4. *Habana Blues* (Cuba – Espanha, 2005); 5. *La piel que habito* (Espanha, 2011); 6. *El baño del Papa* (Uruguai, 2007); 7. *Machuca* (Chile –

Espanha, 2004); 8. *Amores perros* (México, 2000); 9. *Rata, ratones, rateros* (Equador, 1999); e 10. *Hermano* (Venezuela, 2010). A lista com maiores detalhes das obras encontra-se no Anexo A.

A metodologia utilizada mesclou análise dos filmes escolhidos, histórias de vidas e recepção coletiva dos filmes, sempre a partir de atividades de que se dividiam em três etapas (antes, durante e após a exibição do filme). Ademais, das ideias de negociação de sentidos no momento da recepção e no processo de significação do filme através dos seus elementos próprios e dos elementos aportados pelo telespectador (DUARTE, 2004).

Os referidos filmes foram exibidos com áudio original e legendas em espanhol. Diante da controversa discussão teórica sobre a utilização ou não de legendas entre os especialistas em aquisição de LE, buscou-se com essa eleição contemplar os diferentes níveis de espanhol dos estudantes/telespectadores oriundos de diferentes períodos letivos do curso.

Todas as atividades propostas pelo projeto *CINE/LE* realizadas (antes, durante e após) a exibição semanal dos filmes foram feitas em língua espanhola e buscaram relacionar os conteúdos temáticos, linguísticos e culturais requeridos pelos estudantes, a fim potencializar o caráter educacional das sessões cinematográficas.

Entre elas destacam-se: diálogo prévio sobre o tema a ser discutido no filme, dinâmicas de grupo (para ampliação do repertório dos estudantes sobre o tema), apresentação do filme da semana em seus aspectos técnicos de produção e comercialização, exibição do filme, e, por fim, o clássico debate crítico e interdisciplinar sobre o audiovisual entre os estudantes.

O professor, essencial nesse processo, assumiu o papel de mediador das ações e das atividades desenvolvidas a fim de torná-las efetivamente dialógicas. Coube a ele o estabelecimento das relações entre os estudantes, as suas demandas (explicitadas na pesquisa de análise de necessidades), o currículo do curso de licenciatura em Letras com Espanhol da UNEB *Campus I*, os filmes selecionados e as atividades realizadas em cada sessão.

Além das relações elencadas anteriormente, coube ao professor, na função educacional, a sua capacitação: o domínio dos diferentes temas e variantes linguísticas do espanhol abordados nos filmes dos diferentes países, o aprimoramento do olhar crítico e da visão cinematográfica, o aperfeiçoamento da reflexão sobre experiências imagéticas etc.

Ao final da décima e última sessão cinematográfica, realizou-se novo questionário (de avaliação) a fim verificar a efetividade da ação educacional do cineclubes hispânico na assistência das necessidades reveladas pelos estudantes no primeiro questionário.

Os dados do questionário de avaliação final do projeto revelaram que todos os estudantes consideraram o cineclubes hispânico relevante para a sua formação, classificaram o desenvolvimento do mesmo como “excelente” e demonstraram interesse em participar de uma nova edição.

No que se refere ao aperfeiçoamento das competências comunicativas e interculturais, 90% dos estudantes relataram melhoria na interação oral em língua espanhola, 87% afirmaram a melhor compreensão da diversidade cultural latino-americana e espanhola. Sobre a relevância das diversas temáticas socioculturais e realidades sociais abordadas nos filmes, 98% dos entrevistados as classificaram como “muito relevante” e 2% como “relevante”. 100% dos entrevistados declaram o aperfeiçoamento de visão crítica sobre a produção cinematográfica.

Os dados do questionário final revelaram que a utilização do cinema como mediação no ecossistema comunicativo do curso de licenciatura em Letras com Espanhol da UNEB *Campus I* foi bastante satisfatória, atendendo aos postulados da Educação no que diz respeito à potencialização da comunicação entre os sujeitos envolvidos e à transformação da visão sobre o cinema e as suas propriedades e potencialidades do audiovisual na formação do professor de uma LE.

A modo de conclusão

A experiência educacional a partir do projeto *CINE/LE* e a criação do cineclubes hispânico no curso de Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola da UNEB

Campus I evidenciou a importância da criação do vínculo entre os discentes do curso e o cinema como meio de comunicação e de informação na constituição da identidade do futuro professor de espanhol como língua estrangeira (ELE) e na reflexão sobre a sua prática no contexto educativo contemporâneo.

Conforme se depreende pelo exposto ao longo das seções do presente estudo, a concepção teórico-prática da Educomunicação alinha-se oportunamente ao caráter ideológico dos cineclubes e aos objetivos e desafios do processo de ensino-aprendizagem de professores de ELE em formação. Ademais, é conveniente ao cumprimento dos preceitos presentes nos documentos oficiais para a educação e para o ensino de LE.

Nesse sentido, a relação entre a linguagem verbal e a linguagem cinematográfica, provocou a cada sessão do *CINE/LE* reflexões e reposicionamentos a respeito do processo de ensino e aprendizagem de ELE e despertou os discentes telespectadores para o desenvolvimento de uma consciência sociolinguística e intercultural, ainda não evidenciadas durante o curso, segundo relataram os próprios na avaliação final do projeto.

Sobre este aspecto, Citelli (2010) apresenta resultados de pesquisas que revelam que os cursos de formação ainda não tem preparado os futuros docentes adequadamente para entender os processos comunicacionais vigentes. Os seus estudos revelam que apesar da comunicação ter se transformado “[...] em dimensão estratégica para o entendimento da produção, circulação e recepção dos bens simbólicos, dos conjuntos representativos e dos impactos materiais” ela ainda está afastada dos cursos de Licenciatura.

Nesse sentido, o projeto *CINE/LE* espera ter contribuído no preenchimento da lacuna educacional das licenciaturas, ao propor o resgate da prática do cineclubismo no curso de espanhol.

Sabe-se, de fato, que a prática possibilitou, minimamente, ampliar significativamente a cultura cinematográfica de estudantes que têm pouco contato ou nenhum com filmes hispânicos. Os filmes colaboraram para o acesso a diferentes variantes linguísticas do espanhol, a apreensão do mundo cultural e intercultural local e global, portanto, contribuíram para a construção identitária pessoal e profissional dos seus telespectadores, estudantes de todos os níveis. Além disso, pôde levá-los a perceber que a mediação do professor ainda é essencial para propiciar formas diferenciadas de refletir sobre o funcionamento dos discursos visuais.

Referências

- ALVES, Patrícia Horta, 2010, “Pesquisa aponta a emergência do campo da Educomunicação”. In: *NCE-USP – Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo*. Disponível em <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/12.pdf>> [14 out. 2016]
- ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe (Orgs.), 2010, *Cineclube, Cinema & Educação*. Londrina, PR: Praxis; Bauru, Canal 6.
- BARROS, José D’Assunção, 2007, *Cinema-História*. Rio de Janeiro, Laboratório de Estudos sobre Sociedades e Culturas.
- BRASIL, 2006, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BRASIL, 1998, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- BOUILLET, Rodrigo, 2006, “Cineclubismo no Brasil: breve histórico, recentes conquistas e desafios”, em ALVES, Nilda (Dir.), *Advir*, nº 20, p. 104-106. Disponível em: <http://www.asduerj.Sorg.br/imagens/advir/pd_revista/Advir20online.pdf> [16 out. 2016]
- CITELLI, Adilson, 2000, “Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes” *Revista Comunicação & Educação*, ano XV, n. 1, jan./abr, pp. 15-26.
- DUARTE, Rosália M., 2004, “Produção de sentidos e construção valores na experiência com o cinema”, em SETTON, M.G.S. (Org.), *A cultura da mídia na escola – Ensaio sobre Cinema e Educação*, São Paulo: Annablume, pp. 37-52
- MOGADOURO, Cláudia de Almeida, 2011, *Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível (desafios, práticas e proposta)*. 2011. 428f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MORIN, Edgar, 2000, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2.ed. São Paulo, Cortez.
- NAPOLITANO, M., 2003. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo, Contexto.
- TERUEL, Ortí; COLLADO, Roberto; BENDRISS, María Ángeles G., 2011, *El desarrollo de la competencia intercultural a través del cine: lectura de 3 escenas de Celda 211*, em FERNANDEZ, Francisco Moreno, I Congreso Mundial de Profesores de Español. Instituto Cervantes, ano I, Madrid, pp. 1-15.
- ONTORÍA, P. M., 2007, “El uso del cortometraje en aula de ELE”, em *RedELE*, nº IX. Disponível em <<http://www.mepsyd.es/redele/revista9/MercedesOntoria.pdf>> [10 out. 2016]
- SANTOS ASENSI, Javier, 2007, “Cine en español para el aula de idiomas”, em Consejería de Educación en Australia, Nueva Zelanda Ministerio de Educación y Ciencia, *Encuentros de Profesores de Español de NZ*, ano V, Nova Zelândia. Disponível em: <<http://www.mec.es/sgci/nz/es/materialesdidacticos/cine.doc>> [08 out. 2016]
- SOARES, Ismar de Oliveira, 2013, “Educomunicação: as múltiplas tradições de um campo emergente de intervenção social na Europa, Estados Unidos e América Latina”, em LIMA, João Claudio G. & MARQUES DE MELO, José (Orgs). *Panorama da Comunicação e das Telecomunicações no Brasil*. Memória, Brasília, IPEA, vol. 4, pp. 169-202.
- TORRECILLAS, A.B.; SÁNCHEZ M. A. T., 1994, “El estímulo cinematográfico: desarrollo de destrezas comunicativas y valor cultural”, em SÁNCHEZ LOBATO; SANTOS G. (eds.). *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: SGEL, pp. 537-552.
- URPIA, Guercia C., 2000, *La virtualidad educativa del cine a partir de la teoría fílmica de Jean Mitra (1904-1988)*. Pamplona, Eunsa.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R., 1999, *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. 1ª. Edición. Madrid, Cambridge University Press.

La traducción pedagógica y la reflexión contrastiva como estrategias de aprendizaje en la didáctica de las lenguas afines: un estudio experimental con aprendices brasileños

Gregorio Pérez de Obanos Romero
Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA)

Resumen

El presente trabajo se marca como objetivo presentar la traducción pedagógica y la reflexión contrastiva entre la lengua materna y la segunda lengua como estrategias de aprendizaje eficaces para el procesamiento de los contenidos lingüísticos. Asimismo, se justifica la idoneidad del uso por parte del aprendiz de estos dos procedimientos en actividades centradas en la instrucción formal.

Palabras clave

Lenguas afines, Contraste español-portugués, Traducción pedagógica, Reflexión contrastiva, Estrategias de aprendizaje.

Abstract

The present work aims to present the pedagogical translation and the contrastive reflection between the mother tongue and the second language as effective learning strategies for the processing of linguistic contents. Likewise, the appropriateness of the learner's use of these two procedures in activities centered on formal instruction is justified.

Keywords

Related languages, Contrast Spanish-Portuguese, Pedagogical translation, Contrastive reflections, Learning strategies.

Introducción

“Parece-me que não se trata, simplesmente, de discutir a atualidade ou sustentabilidade das pesquisas no campo da Linguística Contrastiva pois há um relativo consenso sobre a sua utilidade. Considero, isso sim, que a grande dificuldade com que nos deparamos reside em encontrar caminhos que viabilizem sua aplicação na sala de aula” (Eres Fernandez, 2003: 111-112).

El presente artículo tiene por objeto justificar la pertinencia del uso por parte del aprendiz de determinados procedimientos didácticos, como son el análisis contrastivo y la traducción, para la asimilación de contenidos lingüísticos. En la didáctica de las lenguas afines el empleo de estas estrategias de aprendizaje resulta de especial rentabilidad si se combina con técnicas pertenecientes a la Atención a la Forma, en las que sin dejar de dar prioridad al significado se atiende también a los rasgos formales con el objeto de promover la asimilación de los contenidos lingüísticos.

En primer lugar y a modo de introducción, se abordará un término un tanto difuso en el área de la Adquisición de Segundas Lenguas: las estrategias de aprendizaje. Se mostrarán diferentes definiciones y clasificaciones, y su distinción con las denominadas estrategias de comunicación. Posteriormente, se procederá la presentación de la reflexión contrastiva y la traducción como estrategias que se pueden activar para el procesamiento del contenido lingüístico, es decir, como un componente de la autorregulación que el aprendiz ejerce en su planificación estratégica.

Por último, a modo de justificación de la cita que encabeza esta introducción, se procede a la breve descripción de un estudio experimental que demuestra los efectos beneficiosos, en el aprendizaje de las oraciones locativas y existenciales del español a alumnos brasileños, de proponer secuencias de instrucción que aúnan el empleo de la confrontación contrastiva y la traducción directa junto con actividades basadas en la denominada Instrucción de Procesamiento del *Input*.

Las estrategias del aprendiz en la adquisición de segundas lenguas

El estudio de las *diferencias individuales* en la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) busca la respuesta a cuatro cuestiones básicas (Ellis, 2008): ¿en qué se diferencian los aprendices de segundas lenguas entre sí?; ¿en qué medida influyen estas diferencias en los resultados del aprendizaje?; ¿cómo estas diferencias influyen en los procesos de adquisición?; y ¿cómo estos factores individuales interactúan con la instrucción a la hora de determinar el resultado final del aprendizaje?

Las diferencias individuales en el aprendizaje de segundas lenguas

Dörnyei (2005: 4) define las diferencias individuales como “características permanentes susceptibles de afectar a todas las personas y entorno a las cuales estas difieren en diverso grado” (traducción propia, TP).¹ En los primeros trabajos, iniciados en los años ochenta del siglo pasado, se tomaron en consideración una larga lista de este tipo de características, si bien con el tiempo estas se han agrupado en un relativamente pequeño número de factores: autores como Skehan (1989), Robinson (2002) y Dörnyei (2005) han venido estableciendo diferentes listas de factores individuales². Se observan en ellas una clara disparidad de criterios en su conformación debido a que en numerosas ocasiones se solapan de un modo ambiguo.

De un lado, existe un grupo de factores que es común a las tres clasificaciones mencionadas: la *aptitud lingüística*, la *motivación*, la *personalidad* y la *ansiedad*; de otro, se encuentran aspectos como la *edad*, la *inteligencia general* y las *estrategias de aprendizaje*, que no son contemplados por

¹ “Enduring personal characteristics that are assumed to apply to everybody and on which people differ by degree.”

² Se pueden consultar estas tres clasificaciones en Ellis (2008: 644)

todos los autores. En un intento por ordenar esta área de estudio Ellis (2008) agrupa estos factores en torno a cuatro categorías:

- 1) las *habilidades*, definidas como las capacidades cognitivas para el aprendizaje de lenguas que son relativamente permanentes;
- 2) las *tendencias*, cualidades cognitivas y afectivas que permiten el aprendizaje y que mudan de acuerdo con la experiencia;
- 3) los *conocimientos* del no nativo en relación al aprendizaje de una segunda lengua;
- 4) las *acciones* de este, que conformarían las estrategias de aprendizaje.

A continuación, se presenta la clasificación establecida por Ellis (2008: 645):

Categoría	Factores
A. Habilidades	Inteligencia / Memoria operativa / Aptitud lingüística
B. Tendencias	Estilos de aprendizaje / Motivación / Ansiedad / Personalidad / Disposición para la comunicación
C. Conocimientos del aprendiz sobre la L2	Creencias del aprendiz
D. Acciones del aprendiz	Estrategias de aprendizaje

Figura 2.1 Factores que determinan las diferencias individuales en el aprendizaje de la L2

Tal como se observa en el recuadro, las estrategias de aprendizaje se encontrarían entre las *acciones* que los alumnos más aventajados realizan y con ello los diferenciarían de aquellos más mediocres. Sin embargo, como tantos otros constructos, se trata de un término difuso (Dörnyei, 2005; Ellis, 2008; Gass, 2013) puesto que no siempre resulta sencillo distinguir entre los procedimientos que los estudiantes emplean para el uso eficaz de la lengua de aquellos procedimientos que utilizan para mejorar su aprendizaje. Es por ello que algunos autores prefieren utilizar el término más amplio de *estrategias del aprendiz de lenguas*. Cohen (2011: 682) las define como “pensamientos y acciones, conscientemente seleccionadas por los aprendices, para ayudarles en el aprendizaje y uso de la lengua en general y en el logro de actividades lingüísticas específicas” (TP)³.

Una primera distinción que cabe establecer es entre *estrategias de producción o comunicación* y *estrategias de aprendizaje*. Las primeras se definen como “el intento por parte del aprendiz de usar eficientemente el sistema lingüístico con un mínimo de esfuerzo.” (Tarone, 1980: 419)⁴. Estrategias como la *simplificación* o la *planificación discursiva*, son ejemplos de esta categoría. En cambio, las estrategias de comunicación se definen como los intentos que los estudiantes realizan por solventar los problemas surgidos en la interacción oral o escrita. Así, estrategias como la *inferencia*, la *memorización* o la *disposición para comunicarse con hablantes nativos*, entre otras muchas, se pueden catalogar como estrategias de aprendizaje ya que suponen esfuerzos del estudiante por desarrollar su competencia lingüística en la lengua meta.

Por otra parte, otros autores (Cohen y Weaver, 2006; Cohen, 2011) establecen una distinción entre *estrategias de aprendizaje* (estrategias para el aprendizaje del contenido lingüístico al que se enfrenta el alumno por primera vez) y *estrategias de uso* (aquellas que se activan en el empleo del contenido lingüístico que ya se ha aprendido). Cohen, (2011: 682) argumenta que en realidad las estrategias de comunicación conformarían un tipo perteneciente a las estrategias de uso: “cuando los

³ “[...] thoughts and actions, consciously selected by learners, to assist them in learning and using language in general, and in the completion of specific language tasks.”

⁴ “[...] an attempt to use one’s linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort.”

aprendices experimentan problemas o interrupciones en la comunicación, utilizan estrategias para evitar dificultades y así conseguir expresarse de otro modo” (TP)⁵. No obstante, estas dos clasificaciones no resultan del todo claras en la medida en que en muchas ocasiones no hay posibilidad de discernir si una estrategia surge del deseo por aprender o del deseo de comunicarse.

Diferentes definiciones de estrategias de aprendizaje

Asimismo, resulta dificultosa la labor de acotar la definición de este concepto. Aunque hay algún autor (Macaro, 2006) que rechaza la idea de que puedan considerarse como acciones observables y las entiende desde una perspectiva meramente cognitiva, la mayoría de los autores las conciben bien como comportamientos o actos concretos, bien como procesos mentales o cognitivos. Poniendo énfasis en la primera característica, Oxford (1999: 518) define las estrategias de aprendizaje como: “acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes emplean para mejorar su propio progreso en el desarrollo de habilidades en una lengua segunda o extranjera” (TP)⁶. Cohen (1998: 4), por otro lado, incide en este aspecto mental cuando señala que las estrategias de aprendizaje son:

“Aquellos procesos que el aprendiz selecciona conscientemente y se convierten en acciones llevadas a cabo para mejorar el aprendizaje o el uso de una lengua segunda o extranjera, por medio del almacenamiento, la recuperación y la aplicación de la información sobre la lengua” (TP)⁷.

Ortega (2009:208) aúna ambos aspectos señalando que las estrategias son “procedimientos mentales y comportamentales conscientes que las personas emplean con el objeto de adquirir control sobre su propio proceso de aprendizaje” (TP)⁸. Esta autora añade una característica: el control autónomo sobre el proceso de aprendizaje, característica que más adelante se abordará.

Una prueba del carácter ambiguo de este concepto es el gran número de palabras que los diferentes autores han utilizado con el objeto de definirlo. Así, por ejemplo, es posible encontrarse con palabras como: *tácticas* (Seliger, 1984); *conjunto de operaciones y pasos planificados* (Rubin, 1987); *técnicas, enfoques o acciones deliberadas* (Chamot, 1987); *comportamientos o acciones* (Oxford, 1989); *plan, paso o acción consciente* (Oxford, 1990); *procesos conscientemente seleccionados* (Cohen, 1998); *comportamientos específicos o pensamientos conscientes o semiconscientes* (Cohen, 2003). El concepto de *estrategias* resulta por consiguiente extremadamente difuso y vago. Y ello es así no solo porque estas posean un doble carácter de proceso mental y comportamiento observable, sino también por la dificultad en precisar la naturaleza de estos comportamientos y el grado de consciencia en su empleo. Mientras existen autores como Cohen (1998, 2003, 2011), Anderson (2005) u Ortega (2009) que en sus definiciones inciden en este aspecto y le otorgan un carácter consciente, otros autores, como Oxford, no inciden en el mismo.

Con la intención de clasificar la situación Ellis (2008: 716-717) establece un conjunto de características, que se puede resumir del siguiente modo:

- consisten tanto en procedimientos generales como en acciones específicas o técnicas empleadas para el aprendizaje de la L2;

⁵ “When learners experience problems or breakdowns in communication, they may use communication strategies to avoid the problematic areas and express their meaning in some other way.”

⁶ “Specific actions, behaviors, steps, or techniques that students use to improve their own progress in developing skills in a second or foreign language.”

⁷ “Those processes which are consciously selected by learners and which may result in action taken to enhance the learning or use of a second or foreign language, through the storage retention, recall, and application of information about that language.”

⁸ “[...] conscious mental and behavioral procedures that people engage in with the aim to gain control over their learning process.”

- algunas son mentales, otras son comportamentales, estas últimas son directamente observables, mientras que las primeras no lo son;
- su empleo tiene como origen la resolución de un determinado problema comunicativo o de aprendizaje;
- son objeto de observación por parte de los estudiantes y son capaces de identificar en qué consisten si se les pide que presten atención a lo que hacen o piensan;
- contribuyen indirectamente al aprendizaje aportando datos sobre la L2 que pueden procesar los estudiantes, aunque algunas puedan contribuir de un modo directo (por ejemplo, con la memorización para el acceso a contenidos léxicos o reglas gramaticales);
- varían considerablemente de acuerdo con el tipo de actividad lingüística y las preferencias individuales del aprendiz.

Clasificación de las estrategias de aprendizaje

De acuerdo con Chaudron (2006), entre los años 80 y 90 se formaron dos líneas de investigación en relación a las estrategias de aprendizaje: la primera, llevada a cabo por O'Malley y Chamot, y sus colegas, se fundamentaba en la observación de las prácticas de los aprendices en el aula; la segunda, en cambio, que empleaba principalmente cuestionarios, fue desarrollada por Oxford y sus colegas.

Mediante entrevistas dirigidas e informes de autorreflexión en voz alta, O'Malley y Chamot, y sus colegas, registraron el uso de determinadas estrategias y las clasificaron en tres categorías: *estrategias cognitivas*, *metacognitivas* y *socioafectivas*. Las investigaciones del equipo de Oxford se fundamentan en investigaciones realizadas por medio de un test denominado *Inventario Estratégico para el Aprendizaje de Lenguas*⁹. Este instrumento ha permitido establecer una clasificación fundamentada en seis tipos de estrategias: *afectivas*, *sociales*, *cognitivas*, *metacognitivas*, *de memoria* y *compensatorias*.

En realidad, tanto la taxonomía diseñada por Oxford (1990) como la clasificación establecida por O'Malley y Chamot (1990) son compatibles. Coinciden estos dos autores con Oxford cuando se refieren a las *estrategias metacognitivas* señalando que “permiten pensar acerca del proceso de aprendizaje, la planificación del mismo, el control de las actividades lingüísticas y la evaluación del éxito en el aprendizaje” (Oxford 1990: 173. TP)¹⁰. En otras palabras, estrategias que suponen un intento por regular el aprendizaje a través de la *planificación*, el *control* y la *evaluación*. De igual modo, estos autores mencionan las *estrategias cognitivas*, que “consisten en el acceso al material por ser aprendido, manipulándolo física o mentalmente, o en el uso de una técnica específica en una actividad lingüística concreta” (1990: 139. TP)¹¹. Este tipo de estrategias consiste en el uso del *análisis*, la *transformación* o la *síntesis* a la hora de adquirir el contenido lingüístico durante la realización de las actividades. Y, por último, caracterizan las *estrategias socio-afectivas* afirmando que “suponen interactuar con otra persona para ayudarlo en el aprendizaje o el uso de un control de los sentimientos para este mismo fin” (1990: 139. TP)¹².

Sin embargo, varios han sido los autores críticos con estos dos sistemas de clasificación. Por una parte, Cohen (1998: 8) señala que son problemáticos ya que los criterios que distinguen los diferentes grupos de estrategias no se encuentran adecuadamente definidos. Asimismo, reflexiona entorno al grado de efectividad de las mismas:

⁹ En sus siglas en inglés, SILL.

¹⁰ “[...] involve thinking about the learning process, planning for learning, monitoring the learning task, and evaluating how well one has learned.”

¹¹ “[...] involve interacting with the material to be learned, manipulating the material mentally or physically, or applying a specific technique to a learning tasks.”

¹² “[...] involve interacting with another person to assist learning or using affective control to assist a learning tasks.”

“Con excepción de algunas estrategias, estas no son en sí misma buenas o malas, más bien albergan el potencial para su uso efectivo por el mismo aprendiz para la misma actividad lingüística en momentos diferentes o para actividades diferentes o por aprendices diferentes realizando la misma actividad” (TP)¹³.

Por otra parte, Hsiao y Oxford (2002: 372) cuestionan la validez de estas clasificaciones, pues no se fundamentan en los resultados de la investigación:

“La investigación empírica de los constructos que subyacen en las estrategias de aprendizaje de la L2 no ha demostrado ni el modelo de los tres factores que se presenta en O’Malley y Chamot ni los seis grupos que se muestra en la de Oxford” (TP)¹⁴.

Tal vez por ello en los últimos años se han presentado numerosas taxonomías en base a diferentes sistemas clasificatorios. Resulta pertinente mencionar la clasificación de Purpura (1999) porque clasifica las estrategias de acuerdo con el modelo cognitivo de procesamiento y su relación con las diferentes fases del mismo: el procesamiento de la información, el almacenamiento en la memoria y su recuperación y uso. En este sentido Macaro (2006) y Cohen y Macaro (2007) relacionan las estrategias de aprendizaje con la *memoria operativa*. En su modelo se conciben las estrategias como fruto de esta y en estrecha relación con un marco cognitivo más amplio que denominan *planificación estratégica*, concepto que se abordará más adelante. Estos autores afirman que las estrategias se emplean *en cadena* o *en grupo* con el fin de lograr éxito en una determinada actividad lingüística. Por tanto, las estrategias conformarían combinaciones en donde el conjunto es más que la suma de las partes gracias también al papel de la metacognición, que organiza las partes y hace que su combinación resulte efectiva.

No obstante, las dificultades no solo se dan en relación al concepto de estrategia de aprendizaje a los criterios establecidos para su clasificación, sino también en relación al procedimiento para determinar: a) si estos son conscientes o inconscientes (Bialystok, 1990; Cohen, 1998); b) su relación con los estilos de aprendizaje (McDonough, 1999; Macaro 2001; Chamot, 2008); y c) en qué modo contribuyen al aprendizaje (tema que se trata a continuación).

En relación a este último aspecto cabe decir que se aplicado investigaciones cuyo objetivo ha sido demostrar una relación causal entre las estrategias de aprendizaje y el dominio lingüístico. A pesar de que Oxford (2001) señala que las estrategias de aprendizaje son uno de los principales factores que determinan cómo y cuánto de la L2 los estudiantes aprenden, Ellis (2008: 716) afirma que la investigación no ha conseguido demostrarlo de un modo inequívoco y se cuestiona esta relación. McDonough (1999:13) justifica la dificultad en este tema afirmando que:

“La relación entre el uso de las estrategias y el dominio lingüístico es muy compleja. Aspectos como la frecuencia y la calidad en el uso de las estrategias no conforman una simple relación lineal en el éxito en la segunda lengua” (TP)¹⁵.

Gass (2013: 472) afirma que aun pudiendo los aprendices beneficiarse de la enseñanza de las estrategias, sus efectos no deben generalizarse a todos los aprendices en todos los contextos y para todo tipo de actividades. Se hacen necesarios estudios de investigación que contribuyan al:

¹³ “[...] with some exceptions, strategies themselves are not inherently good or bad, but have the potential to be used effectively -weather by the same learner from one instance within one task to another instance within the same task (...), from one task to another, or by different learners dealing with the same task.”

¹⁴ “[...] empirical research on the underlying constructs of L2 learning strategies has reported neither the three factors pattern theorized in O’Malley and Chamot, nor the six factors solution implied in Oxford.”

¹⁵ “The relationship between strategy use and proficiency is very complicated. Issues such as frequency and quality of strategy use do not bear a simple linear relationship to achievement in a second language.”

“entendimiento de cómo determinadas estrategias para individuos concretos favorecen la incorporación al sistema de determinados contenidos lingüísticos de la L2 y no solo la incorporación de dichos contenidos al sistema en el corto plazo, sino, lo que es más importante, la incorporación de los mismos en el largo plazo” (TP)¹⁶.

A pesar de que en los últimos años la investigación acerca de las estrategias de aprendizaje continúa avanzando (Cohen y Weaver, 2006; Cohen y Macaro, 2007; Cohen, 2008; Griffiths, 2008; Sykes y Cohen, 2008, 2009), resulta pertinente dejar constancia de la existencia de autores que cuestionan la validez de los resultados (Ellis 2008; Ortega, 2009; Gass 2013) y para ello aducen principalmente tres razones: 1) la falta de una definición rigurosa del concepto estrategias de aprendizaje, que permitiría a los investigadores determinar con seguridad qué comportamientos de aprendizaje son estratégicos y cuáles no; 2) la proliferación de numerosos métodos de investigación (cuestionarios, entrevistas, diarios de aprendizaje) que solo han provocado más confusión sobre qué constituye una estrategia de aprendizaje; y 3) la ausencia de cualquier explicación teórica acerca de cómo las estrategias se relacionan con los procesos psicolingüísticos que intervienen en la adquisición de la L2.

Sirvan como síntesis del estado de la cuestión en relación a este campo de la ASL las palabras de Ortega (2009), la autora señala que aun resultando sencilla la descripción del modo en que los aprendices utilizan las estrategias; no lo ha sido en absoluto: a) el establecimiento de una relación causal entre el comportamiento estratégico y la mejora en el aprendizaje; b) la demostración de que su uso no es universal y no se ve determinado por aspectos culturales, el contexto comunicativo o por creencias de los alumnos sobre el aprendizaje; y c) la explicación del porqué los aprendices que no utilizan con eficacia las estrategias difieren de quienes sí lo hacen, y no únicamente en cómo lo hacen en un contexto específico, sino también en el tipo y frecuencia de las estrategias que emplean.

La autorregulación en la planificación estratégica

Lo expuesto hasta ahora justifica la existencia de autores que se han centrado en la idea de definir el *comportamiento estratégico* desde una perspectiva social y psicológica (Dörnyei y Skehan, 2003). Para estos dos autores, este concepto no debería reducirse a una taxonomía de procesos mentales de orden heurístico o a una lista de estrategias de uso observadas por los propios aprendices. Dörnyei (2005, 2006), dada esta ambigüedad conceptual ya mencionada, muestra su escepticismo en relación a las estrategias como constructo de orden psicológico y por ello defiende su sustitución por el concepto de *autorregulación del aprendiz* en la medida en que el proceso de autorregulación genera estrategias como consecuencia. En palabras de Ortega (2009:211) esta teoría “supone un marco conceptual que permite a los investigadores en la ASL reconsiderar su visión del comportamiento estratégico durante el aprendizaje de la L2” (TP)¹⁷.

Dörnyei (2005: 11) define la *autorregulación* por parte del aprendiz como “el grado en que los individuos son participantes activos de su propio aprendizaje” (TP)¹⁸ y defiende la idea de que esta ofrece una perspectiva más amplia puesto que centra la atención más en el *proceso* que en el *producto* (las estrategias). Los humanos en general son capaces de alcanzar sus metas porque consiguen regular su comportamiento. En este sentido, la autorregulación supone un proceso que exige esfuerzos creativos y conscientes con diferentes fases para el *control de las acciones*: análisis

¹⁶ “[...] an understanding of how specific strategies for specific individuals aid in the incorporation of specific TL linguistic features into de L2 system and not only incorporation of said linguistic features into the short-term system, but, more importantly, incorporation of said linguistic features into one’s long-term system.”

¹⁷ “[...] a framework that offers SLA researchers a theoretically principled way to reconceptualize their thinking about strategic behavior during L2 learning.”

¹⁸ “[...] the degree to which individuals are active participants in their own learning.”

del problema, la construcción de un compromiso, la evolución del progreso en el aprendizaje y el mantenimiento del compromiso en el largo plazo (Károlyi, Boekaerts y Maes, 2005).

Sin embargo, no solamente se regulan las acciones o los procesos mentales, sino también los aspectos afectivos en la medida en que hacer uso de las emociones positivas y afrontar las emociones negativas es crucial cuando el aprendiz se enfrenta al proceso de aprender una L2: un desafío complejo no exento de la exigencia de un alto control de orden cognitivo y afectivo. Por ello, los aprendices difieren entre sí en su capacidad de autorregulación.

Así, por ejemplo, Tengs, Dörnyei y Schmitt (2006) han diseñado un instrumento para medir la capacidad de regular el aprendizaje del vocabulario por parte del aprendiz. Este se centra en tendencias generales más que comportamientos específicos (tal como se recogían en los cuestionarios para observar las estrategias) y en una escala que refleja un mayor o menor esfuerzo por controlar sus propias acciones, en base a cinco apartados:

- 1) el *control en relación al compromiso*, teniendo en cuenta constantemente la meta y el incremento de los objetivos;
- 2) el *control metacognitivo*, minimizando aspectos como la distracción o la procrastinación y maximizando la concentración;
- 3) el *control de la desmotivación*, evitando el aburrimiento y estimulando el interés;
- 4) el *control de la emoción*, superando los sentimientos negativos y fomentando la estabilidad en el estado de ánimo;
- 5) el *control del ambiente*, eliminando los aspectos negativos y maximizando los positivos.

Este amplio marco teórico, en su intento por aunar el componente cognitivo y afectivo del comportamiento estratégico en el aprendizaje de la L2, pone el énfasis en la autonomía del aprendiz y en su consciencia metacognitiva con el fin de que pueda ejercer un control efectivo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Para estos autores, un enfoque basado en la autorregulación supone una herramienta más eficaz para empoderar a los aprendices que la capacitación más tradicional basada en las estrategias de aprendizaje. El objetivo consistiría en auxiliarles para que alcanzasen esta autorregulación en lugar del uso de determinadas estrategias. No obstante, de acuerdo con Ellis (2008) y (Ortega 2009), hasta la fecha no se dispone de estudios de investigación que demuestren esta afirmación.

La traducción y la reflexión contrastiva como estrategias en el procesamiento del contenido lingüístico

Llegados aquí se procede a la presentación de dos procedimientos vinculados con el empleo estratégico por parte del aprendiz de la semejanza lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua como comportamiento facilitador del acceso a los contenidos lingüísticos. Como señala Ringbom (2007: 104): “la semejanza interlingüística es una importante variable en el uso de las estrategias de aprendizaje: cómo el aprendiz intenta maximizar la efectividad de su aprendizaje” (TP)¹⁹. El objetivo principal de este texto es fundamentar la idea de que la *traducción* y la *reflexión contrastiva* constituyen dos técnicas idóneas en la instrucción de los contenidos formales de los aprendices brasileños de español como lengua extranjera (ELE).

Para ello, resulta pertinente en primer lugar señalar de dónde proceden estas dos estrategias para su comprensión global y de qué modo se contemplan, en diferentes documentos de referencia

¹⁹ “Cross-linguistic similarity is an important variable in the use of learning strategies: how the learner tries to enhance the effectiveness of learning.”

elaborados por instituciones oficiales, el empleo de estrategias de aprendizaje relacionadas con la comparación entre la lengua materna y la segunda lengua.

El Marco común europeo de referencia (MCER), documento que desarrolla un enfoque de la enseñanza fundamentado en principios comunes para todas las lenguas de Europa, aborda las competencias del usuario de la lengua, entre ellas, la *capacidad de aprender*, y la define del siguiente modo (2001: 104): “(...) la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias, y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”. Este saber aprender se compone de un conjunto de habilidades como, por ejemplo, la *reflexión acerca del sistema de la segunda lengua* y de la comunicación.

Así pues, la *consciencia metalingüística* se concibe como un componente esencial de este proceso del saber aprender, con efectos beneficiosos para el desarrollo cognitivo del estudiante. Por consiguiente, en la adquisición de la segunda lengua (L2), el desarrollo de la capacidad de concebir la lengua materna (LM) como un sistema lingüístico igual a otros, de reflexionar acerca de la lengua de un modo abstracto y de manipular de manera consciente los datos, supone una de las ventajas del bilingüismo, ampliamente demostrado por la investigación en la adquisición de la L2 (Baker, 2006). Thomas (1988: 531) define este término como “la habilidad individual en dirigir la atención hacia la lengua y considerarla un objeto de estudio, reflexionar sobre ella y evaluarla” (TP)²⁰.

La diferencia entre *saber la lengua* y *saber sobre la lengua* ha despertado un considerable interés en la ASL. De acuerdo con Herdina y Jessner (2002) y Jessner (2006), independientemente de cuál sea el papel exacto que desempeñe la consciencia metalingüística, esta introduce un nivel de conceptualización que empodera al usuario de la L2. Esta dimensión metalingüística, susceptible de desarrollo por parte del aprendiz, resulta relevante en la adquisición de la L2 en un contexto de instrucción. De este modo, Bono (2011: 27) señala:

“Las interacciones en el aula se caracterizan en muchas ocasiones por poseer un alto grado de metalenguaje, y es un hecho demostrado que en ambientes formales de aprendizaje el uso metalingüístico del lenguaje (las reformulaciones, las traducciones, las explicaciones, el metalenguaje) son primordiales” (TP)²¹.

Formando parte de la consciencia metalingüística se encuentra un procedimiento que puede resultar estratégico en el aprendizaje de una lengua tipológicamente próxima: la observación del aprendiz de la distancia percibida o de la distancia asumida entre la lengua materna y la segunda lengua, es decir, la *consciencia interlingüística*, definida como:

“La habilidad mental que se desarrolla por medio de la atención y la reflexión hacia la(s) lengua(s) en uso y a través del establecimiento de semejanzas y diferencias entre las lenguas en la mente multilingual del individuo” (Angelovska y Hahn, 2014: 186. TP)²².

Se hace, por tanto, pertinente la inclusión en la didáctica del español a los brasileños de técnicas que contribuyan al desarrollo de este tipo de conocimiento estratégico. En el documento *Orientações curriculares para o ensino médio* (Brasil, 2006) se plantea una amplia reflexión acerca del papel que puede ocupar el portugués tanto en la enseñanza como en el proceso de aprendizaje. El documento reconoce que este proceso, caracterizado por progresos y retrocesos, no es lineal y se halla caracterizado por la disparidad en cada aprendiz del resultado final. En cualquier caso, reconoce el

²⁰ “An individual’s ability to focus attention on language as an object in and of itself, to reflect upon language, and to evaluate it.”

²¹ “Classrooms interactions usually feature a high proportion of metalanguage, and it is an established fact that in formal learning environments, metalinguistic uses of language (recasts, translations, explanations, autonomy) are paramount.”

²² “A mental ability which develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among languages in one’s multilingual mind.”

texto (2006: 141) el papel fundamental del profesor en el incentivo a la comparación interlingüística por parte del estudiante:

“ (...) que pode atuar especialmente no estímulo à utilização, por parte do estudante, de uma estratégia consciente: a da reflexão, a conscientização de que a língua, (...) deve ser aprendida também como resultado de um esforço cognitivo naquilo que tem a ver com as suas formas específicas”.

Desde otra perspectiva, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) también contempla la posibilidad de que dispone el alumno para hacer uso de la comparación entre la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Este documento, que supone un nivel de concreción para la lengua española del MCER, presenta un inventario denominado *Procedimientos de Aprendizaje*. En Pérez de Obanos (2014) ya se menciona que estos procedimientos se conciben como un fundamento que permite el diseño de actividades de aula con el fin de que:

“el alumno construya su propio conocimiento estratégico a partir de la autorregulación y el control de los factores cognitivos, afectivos o sociales que se ponen en juego de forma consciente durante los procesos de aprendizaje y uso de la lengua” (Instituto Cervantes, 2006: 474-475).

No se trata de secuencias prefijadas susceptibles de instrucción ni de recetas de aprendizaje, sino más bien de procedimientos susceptibles de un uso estratégico por parte del aprendiz.

En esta lista de Estrategias y Procedimientos de Aprendizaje se incluye el grupo *Procesamiento y Asimilación de la Lengua*. Recae en el aprendiz la responsabilidad de conformar sus propias estrategias. A su vez, en este apartado se recogen una serie de procedimientos conducentes a la *Elaboración o Integración de la información*, son los siguientes: el *análisis de las formas lingüísticas*; el *razonamiento deductivo e inductivo*; la *inferencia*; la *toma de notas*; y por último la *traducción* y el *análisis contrastivo*.

Así pues, el análisis o comparación contrastiva y la traducción con fines pedagógicos permiten al alumno, de manera autónoma y autorregulada, la comprobación de cómo la transferencia de los contenidos de la LM puede afectar de manera negativa al procesamiento del contenido lingüístico de la segunda lengua. Huelga decir que son procesos cognitivos de suma relevancia en la didáctica de lenguas tipológica y genéticamente afines: en el ámbito del español y el portugués se da este interés por el desarrollo de una pedagogía que contemple la peculiaridad de aprender una lengua tan cercana a la lengua materna (Grannier, 2000; Eres Fernandez, 2003; Calvo y Ridd, 2009; Schneider y Bezerra, 2011). Abogan estos autores por reivindicar el papel de las actividades contrastivas con el fin de minimizar las interferencias y con ello el riesgo de fosilización en la adquisición de las lenguas próximas. Del mismo modo, proponen el uso de la traducción como una actividad de confrontación de las dos lenguas. Conviene, en consecuencia, programar secuencias de instrucción explícita de contenidos gramaticales que planteen actividades que inciten a los estudiantes a la activación de estas estrategias (Pérez de Obanos 2014: 45).

Aplicaciones de la traducción y la reflexión contrastiva en contextos de instrucción formal

Con el propósito de demostrar la eficacia de esta propuesta didáctica en la presentación y uso de nuevos contenidos lingüísticos de especial dificultad para los aprendices cuya LM es el portugués en su variante brasileña, se procede a continuación a la exposición resumida de los efectos beneficiosos de este tipo de instrucción de enfoque contrastivo, fruto de un trabajo de investigación cuantitativa²³

²³ El trabajo de investigación conforma la tesis doctoral titulada “El procesamiento del *input* y la reflexión contrastiva en la didáctica de lenguas afines: un estudio con aprendices brasileños de español como lengua extranjera”, defendida en febrero de 2016 en el departamento de Lingüística aplicada de la Facultad de las artes y las letras de la Universidad Nebrija en Madrid [pendiente de publicación].

llevado a cabo en el segundo semestre de 2015 en la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA).

El estudio contó con la participación de 124 alumnos de esta universidad, divididos en cuatro grupos experimentales: el de control, el de interpretación, el de interpretación contrastiva y por último el de producción contrastiva. El objetivo fue proporcionar al aprendiz una instrucción para las construcciones locativas y existenciales con los verbos *estar*, *haber* y *tener*. La presentación formal hizo uso de la Instrucción del Procesamiento del *Input* y, en el caso de los dos últimos grupos, de la reflexión contrastiva y la traducción pedagógica para la práctica de estos contenidos²⁴. De un modo general, los resultados muestran que los dos grupos que combinan la Instrucción de Procesamiento con la traducción contrastiva, tanto el de interpretación como el de producción, en comparación con el grupo de control y con el de interpretación (sin tratamiento contrastivo), manifiestan una evolución favorable y progresiva del número de respuestas correctas de estas tres formas, en cada una de los tres tiempos de recogida de datos y en cada una de las pruebas de obtención de datos: en la de juicios de gramaticalidad y en las de interpretación, así como en las de producción controlada y en las de producción libre.

La Instrucción de Procesamiento (IP) es una técnica didáctica fundamentada en los principios de la Atención a la Forma, cuya finalidad es facilitar las estrategias que el aprendiz activa con el objeto de procesar el contenido lingüístico mediante una secuencia de actividades denominadas de *input* estructurado. En ellas, el *input* se ha modificado de tal modo que facilita al estudiante el establecimiento de las correctas conexiones entre la forma y su significado. Se establecieron grupos experimentales con secuencias de actividades tanto de *input* como de *output* estructurado, dando con ello secuencia a la investigación de Llopis (2009) en relación a los efectos de este tipo de instrucción aplicado al *output*. El propósito de combinar la IP con la traducción y la reflexión contrastiva (como procedimiento estratégico para la inducción de los contenidos lingüísticos) tiene por objeto proporcionar a los aprendices brasileños secuencias de instrucción que favorezcan la inducción de las correspondencias similares y disímiles del español y el portugués en las oraciones locativas y existenciales.

El diseño del estudio y las hipótesis de la investigación

Así pues, el trabajo comparó los efectos de una secuencia de instrucción basada en la IP, con actividades de *input* estructurado, con otras dos secuencias fundamentadas en este tipo de instrucción con un enfoque contrastivo. Este consistía en una tarea de concienciación gramatical²⁵, que mediante la confrontación entre la LM y la L2 y la traducción permite el acceso inductivo al contenido, y en actividades, bien de *input* o de *output* estructurado, complementadas por propuestas de traducción directa, del español al portugués en este caso. Por tanto, el estudio experimental consta de un grupo de control (GC) y tres de investigación denominados grupo de *input* estructurado (GIE), grupo de *input* estructurado contrastivo (GIEC) y grupo de *output* estructurado contrastivo (GOEC). Además, se ofrecían datos de interés a cerca de la observación del efecto del paso de tiempo transcurrido entre la instrucción y la aplicación de la prueba de recogida de datos. Para el cumplimiento de los objetivos establecidos se formularon las siguientes cinco hipótesis:

H1. Los grupos de instrucción, el grupo de *input* estructurado y los grupos de *input* y *output* estructurado contrastivo, obtendrían similares efectos de aprendizaje para el verbo *estar* en las pruebas de recogida de datos, y mostrarán efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de control.

²⁴ En Pérez de Obanos (2014 y 2015) se presentan de manera detallada los principios del Procesamiento del *Input* y su aplicación didáctica, la Instrucción de Procesamiento; asimismo se muestra una secuencia de instrucción, empleada en el trabajo de investigación, de esta técnica didáctica para el aprendizaje de las oraciones locativas y existenciales.

²⁵ "Consciousness-raising tasks", en inglés.

H2. Tanto el grupo de *input* estructurado contrastivo como el grupo de *output* estructurado contrastivo obtendrían, en las pruebas de recogida de datos del verbo *haber*, efectos de aprendizaje positivos sobre los otros dos grupos: el de *input* estructurado y el de control.

H3. Tanto el grupo de *input* estructurado contrastivo como el grupo de *output* estructurado contrastivo obtendrían, en las pruebas de recogida de datos del verbo *tener*, efectos de aprendizaje positivos sobre los otros dos grupos: el de *input* estructurado y el de control.

H4. El grupo de *input* estructurado contrastivo y el grupo de *output* estructurado contrastivo obtendrían efectos de aprendizaje positivos sobre el grupo de *input* estructurado y sobre el grupo de control independientemente del tipo de evaluación aplicado: prueba de juicios de preferencia y gramaticalidad, prueba de interpretación, prueba de producción y prueba de producción libre.

H5. En el grupo de *input* estructurado contrastivo y en el grupo de *output* contrastivo los efectos de la instrucción permanecerían en el tiempo entre la prueba inmediata y las dos pruebas aplazadas en comparación con el grupo de *input* estructurado y con el grupo de control.

Los materiales que se diseñaron para el estudio fueron los siguientes:

(a) tres series de instrucción para el aprendizaje de las oraciones locativas y existenciales, las ya mencionadas: instrucción de *input* estructurado, instrucción de *input* estructurado contrastivo; instrucción de *output* estructurado contrastivo.

(b) cuatro pruebas de evaluación: un *pretest*, un *postest* (aplicado inmediatamente tras la instrucción) y dos *postest* aplazados (aplicados una semana y tres semanas tras la instrucción).

Los resultados del estudio y su análisis

Con fines de comprobación de estas cinco hipótesis de la investigación se aplicaron dos pruebas estadísticas de orden no paramétrico: por una parte, pruebas de rangos con signo *Wilcoxon* con el objeto de establecer en cada grupo una comparación entre los diferentes tiempos de recogida de datos (*postest* inmediato, *postest* aplazado 1 y *postest* aplazado 2); por otra, pruebas de *Kruskal Wallis* con el propósito de comparar entre los diferentes grupos del estudio en cada uno de los tiempos de evaluación. El objetivo era calcular:

(1) el porcentaje y la media de respuestas correctas de los verbos *estar*, *haber* y *tener* en cada tiempo de la recogida de datos: el *pretest*, el *postest* 1, el *postest* 2 y el *postest* 3. Para ello, se analizó la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas antes y después de la manipulación experimental en los grupos del estudio;

(2) las puntuaciones obtenidas en cada grupo por separado comparando cada tiempo de la recogida de los datos. Para ello, se aplicaron análisis de comparación de medias totales obtenidas en cada ítem por tiempo en cada grupo; y

(3) las puntuaciones obtenidas comparando los grupos entre sí en cada tiempo de la recogida de datos. Para tal fin, se utilizó un análisis de comparación de medias totales obtenidas en cada ítem por tiempo de recogida de datos.

Debido a la extensión y prolijidad que supone la presentación de todos los datos, no resulta posible mostrar de un modo completo la comparación de las medias totales para la observación de las diferencias significativas en cada grupo por separado y de los grupos entre sí. En cambio, se mostrarán por su pertinencia los porcentajes y medias de respuestas correctas de las tres formas en los tres *postest*.

En las siguientes tres tablas se ofrecen las medias y porcentajes de usos correctos de las formas *estar*, *haber* y *tener* en cada prueba y grupo en el tiempo del *postest* inmediato, del *postest* aplazado 1 y del *postest* aplazado 2, respectivamente. Se marca en negrita el grupo de instrucción que obtiene la mejor media en cada tipo de prueba y verbo.

POSTEST I	Estar media	Estar %	Haber media	Haber %	Tener media	Tener %
Prueba juicios						
GC	2,59	64,66%	1,90	37,93%	1,93	64,37%
GIE	2,71	67,74%	2,39	47,74%	1,26	41,94%
GIEC	3,83	95,69%	3,58	71,67%	1,53	50,93%
GOEC	3,03	75,86%	2,76	55,17%	2,59	86,21%
Prueba interpretación						
GC	2,83	70,69%	3,38	48,28%	3,07	61,38%
GIE	3,95	98,67%	3,30	47,14%	1,43	28,67%
GIEC	3,89	97,22%	5,89	84,13%	2,67	53,33%
GOEC	3,66	91,38%	5,76	82,27%	3,66	73,10%
Prueba producción						
GC	1,83	60,92%	1,48	49,43%	1,21	60,34%
GIE	1,70	56,67%	2,30	76,67%	0,93	46,67%
GIEC	2,36	78,70%	2,56	85,19%	1,25	62,50%
GOEC	2,66	88,51%	2,76	91,95%	1,55	77,59%
Prueba producción libre						
GC	0,21		1,86		0,38	
GIE	1,97		2,00		1,20	
GIEC	0,53		2,64		1,08	
GOEC	0,55		3,00		1,03	

Tabla 3.1. Medias y porcentajes en el *postest* inmediato

POSTEST 2	Estar media	Estar %	Haber media	Haber %	Tener media	Tener %
Prueba juicios						
GC	2,97	74,14%	2,45	48,97%	1,69	56,32%
GIE	3,37	84,17%	2,47	49,33%	0,93	31,11%
GIEC	3,28	81,94%	3,06	61,11%	2,94	98,15%
GOEC	3,83	95,69%	3,52	70,34%	1,69	56,32%
Prueba interpretación						
GC	3,45	86,21%	3,10	44,33%	1,38	27,59%
GIE	3,37	84,17%	4,37	62,38%	1,47	29,33%
GIEC	3,44	86,11%	5,50	78,57%	3,22	64,44%
GOEC	3,52	87,93%	5,72	81,77%	2,86	57,24%
Prueba producción						
GC	1,55	51,72%	2,00	66,67%	1,24	62,07%
GIE	2,20	73,33%	2,03	67,78%	0,93	46,67%
GIEC	2,33	77,78%	2,58	86,11%	1,28	63,89%
GOEC	2,31	77,01%	2,59	86,21%	1,28	63,79%
Prueba producción libre						
GC	0,79		2,41		0,38	
GIE	0,57		1,90		1,60	
GIEC	0,36		2,44		0,56	
GOEC	0,45		3,10		1,79	

Tabla 3.2. Medias y porcentajes en el *postest* aplazado 1

POSTEST 3	Estar media	Estar %	Haber media	Haber %	Tener media	Tener %
Prueba juicios						
GC	3,28	81,90%	2,10	42,07%	0,72	24,14%
GIE	2,67	66,67%	1,37	27,33%	2,20	73,33%
GIEC	3,98	99,39%	3,28	65,56%	2,58	86,11%
GOEC	3,93	98,28%	3,24	64,83%	2,59	86,21%
Prueba interpretación						
GC	2,79	69,83%	2,66	37,93%	1,55	31,03%
GIE	3,37	84,17%	3,80	54,29%	2,30	46,00%
GIEC	3,80	94,90%	5,61	80,16%	2,83	56,67%
GOEC	3,95	98,65%	5,36	76,53%	3,07	61,43%
Prueba producción						
GC	1,90	63,22%	1,38	45,98%	0,66	32,76%
GIE	2,17	72,22%	1,73	57,78%	1,07	53,33%
GIEC	1,83	61,11%	2,95	98,33%	1,22	61,11%
GOEC	1,86	61,90%	2,54	84,66%	1,57	78,57%
Prueba producción libre						
GC	0,17		2,55		1,17	
GIE	0,87		2,63		1,27	
GIEC	1,64		2,94		1,69	
GOEC	1,72		2,59		1,97	

Tabla 3.3. Medias y porcentajes en el *postest* aplazado 2

Se puede observar en general la preponderancia de los grupos estructurados con un enfoque contrastivo, sea el grupo de *input* o de *output*, sobre el grupo de control y el grupo de *input* estructurado. Son escasas las situaciones en que los dos últimos grupos obtienen medias y porcentajes de aciertos superiores a los del enfoque contrastivo.

Según los análisis estadísticos aplicados en el estudio, que condujeron a la comparación de las medias totales con el fin de descubrir diferencias significativas en cada grupo por separado y entre los grupos, se argumenta brevemente la confirmación o no de las hipótesis plateadas.

Acerca de la Hipótesis 1 se puede considerar la aceptación del supuesto de la hipótesis en la medida en que los tres grupos de instrucción obtuvieron efectos de aprendizaje en la forma *estar* en

cada prueba y estos fueron progresivos a lo largo de cada tiempo de recogida de datos. Se infiere pues que tanto el GIE como el GIEC y el GOEC procesaron este verbo con éxito: y ello es así porque *estar* presenta una correspondencia formal y funcional en ambas lenguas. Como los aprendices no enfrentaron dificultades de procesamiento, no necesitaron beneficiarse de las ventajas cognitivas que proporciona la inferencia contrastiva. Asimismo, tampoco se aprecian diferencias entre un grupo de base contrastiva y el otro, es decir, entre los informantes sometidos al *input* y al *output* estructurado.

En cuanto a la Hipótesis 2, los resultados revelan que los dos grupos de instrucción de procesamiento con enfoque contrastivo, el GIEC y el GOEC, adquirieron efectos de aprendizaje en el verbo *haber* en cada una de las pruebas. Con el uso de la IP y de las técnicas de confrontación contrastiva se constata un beneficio en el aprendizaje de esta forma frente al empleo de una instrucción de procesamiento con únicamente actividades de *input* estructurado.

En relación con la Hipótesis 3 cabe afirmar que, a excepción de la prueba de producción libre, el supuesto formulado se confirma: en los grupos de instrucción de procesamiento con base contrastiva se produjeron efectos de aprendizaje del verbo *tener* en cada una de pruebas. Pese a que en la de juicios y en la de producción libre no se mantuvieran los incrementos significativos hasta el final de la recogida de datos, sí se registra en general que esto se dio en las primeras fases, en el *postest* aplazado 1 y en el *postest* aplazado 2.

En la Hipótesis 4, excepto en la prueba de producción libre, el supuesto dentro de la hipótesis se ve constatado: los dos grupos de instrucción de procesamiento que emplearon la traducción pedagógica y la comparación contrastiva lograron efectos de aprendizaje positivos para los tres verbos del estudio en las pruebas de recogida de datos.

La Hipótesis 5 se confirma parcialmente: el efecto de aprendizaje de las formas *estar*, *haber* y *tener* en las secuencias de instrucción de GIEC y del GOEC perduran en el tiempo entre la prueba inmediata y las dos pruebas aplazadas en comparación con el grupo de *input* estructurado. En el lapso del *postest* inmediato y al aplazado 1 como del *postest* aplazado 1 al *postest* aplazado 2 se advierten resultados dispares. Si bien, de manera general se puede afirmar que el número de aumentos significativos del grupo de *input* estructurado, tanto en la fase del *postest* inmediato al *postest* aplazado 1 como del *postest* aplazado 1 al *postest* aplazado 2, es menor que el de aumentos de los grupos de enfoque contrastivo.

Interpretación de los resultados

El trabajo de investigación se propuso analizar los efectos de instrucciones que integran las actividades de *input* o de *output* estructurado con procedimientos de aprendizaje vinculados al razonamiento inductivo, el análisis contrastivo y la traducción para facilitar que el aprendiz estableciera las adecuadas conexiones entre la forma y su significado en las construcciones locativas y existenciales del español. Los resultados reflejaron los efectos positivos de estas metodologías específicamente diseñadas y aplicadas a aprendices cuya LM es tipológicamente próxima al español. Por tanto, el estudio experimental confirma la mayor eficacia en el aprendizaje de *estar*, *haber* y *tener* de las metodologías que conjugan las actividades de *input* y *output* estructurado con técnicas de traducción directa y de inducción contrastiva como estrategias de asimilación de los contenidos lingüísticos.

Es por ello que de los resultados obtenidos se concluye que, en el contexto de enseñanza de una lengua próxima, como es el español en Brasil, compensa proponer una intervención pedagógica que incentive en los aprendices el empleo del contraste.

Consideraciones finales

En este artículo se ha abogado por la pertinencia en la didáctica de las lenguas afines del uso estratégico que el aprendiz puede realizar de procedimientos de orden contrastivo como son la traducción y la confrontación entre la lengua materna y la segunda lengua. Se ha demostrado asimismo la posibilidad de diseñar materiales didácticos que cumplan con estas características aunando los supuestos metodológicos de una instrucción centrada tanto en el significado como en la forma.

No obstante, resulta adecuado reiterar la necesidad de aplicar nuevos estudios experimentales que demuestren la eficacia de este renovado enfoque contrastivo a otros contenidos lingüísticos de especial dificultad para los aprendices de español en Brasil. El objetivo es mantener viva esta línea de investigación que contribuye a la conformación de una gramática pedagógica del español que toma en consideración las singularidades del aprendiz brasileño.

Bibliografía

- ANDERSON, N. J., 2005, "Learning Strategies", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, New Jersey, Routledge, pp. 757-772.
- ANGELOVSKA, T. y A. HAHN, 2014, "Raising Language Awareness for Learning and Teaching L3 Grammar", en A. Benati, C. Laval y M. J. Arche (eds.), *The Grammar in Instructed Second Language Learning*, New York: Bloomsbury, pp. 185-206.
- BAKER, C., 2006, *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BIALYSTOK, E., 1990, *Communication strategies*, Oxford, Blackwell.
- BONO, M., 2011, "Crosslinguistic Interaction and Metalinguistic Awareness in Third Language Acquisition", En G. De Angelis y J. M. Dawaele (Eds.) *New Trends in Cross-linguistic influence and Multilingual Research*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 25-52.
- BRASIL, 2006, Ministério de Educação, *Orientações curriculares para o ensino médio, Linguagens, códigos e suas Tecnologias*, vol.1, Conhecimentos de Espanhol, pp.127-156.
- CALVO, M. C. Y M. RIDD, 2009, "A tradução como atividade contrastiva e de conscientização na aprendizagem de línguas próximas", *Horizontes de Linguística Aplicada*, 18 (2), pp. 156-169.
- CHAMOT, A. U., 1987, "The learning strategies of ESL students", en A. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey, Prentice Hall.
- CHAMOT, A. U., 2008, "Strategy instruction and good language learners", en C. Griffiths (ed.). *Lessons from good language learners*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 266-281.
- CHAUDRON, C., 2006, "Some reflections on the development of (meta-analytic) synthesis in second language research", en J. M. Norris y L. Ortega (eds.). *Synthesizing research on language and teaching*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 325-341.
- COHEN, A. D., 1998, *Strategies in learning and using a second language*, London, Longman.
- COHEN, A. D., 2003, "The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies and tasks meet?", *Modern Language Journal*, 74, pp. 311-327.
- COHEN, A. D., 2008, "Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?" *Language Teaching*, 41(2), pp. 215-237.
- COHEN, A. D., 2011, "Second Language Learner Strategies", en E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, vol. II, New York, Routledge, pp. 681-698.
- COHEN, A. D. y E. MACARO, 2007, *Language learner strategies: 30 years of research and practice*, Oxford, Oxford University Press.
- COHEN, A. D. y S. J. WEAVER, 2006, *Styles and strategies-based instruction: A teacher's guide*. Center for Advanced Research on Language Acquisition, Minnesota, University of Minnesota.
- CONSEJO DE EUROPA, 2001, *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, Anaya.
- DÖRNYEI, Z., 2005, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- DÖRNYEI, Z., 2006, "Researching the effects of form-focused instruction on L2 acquisition", *ILA Review*, 19, pp. 42-68.
- DÖRNYEI, Z. Y SKEHAN, P., 2003, "Individual differences in second language learning", en C. Doughty y M. H. Long (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*, Massachusetts: Blackwell, pp. 598-630.
- ELLIS, R., 2008, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ERES FERNANDEZ, I. M. G., 2003, "Linguística contrastiva e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações", *Estudos da Linguagem* (6/2), pp. 101-118, Londrina, UEL.

- GASS, S., 2013, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, New York, Routledge. New York.
- GRANNIER, D. N., 2000, “Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol”, *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói, Norimar Judice Intertextos, pp. 57-80.
- GRIFFITHS, C., 2008, *Lessons from good language learners*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HERDINA, P. y U. JESSNER, 2002, *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HSIAO, T. y R. OXFORD, 2002, “Comparing Theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis”, *The Modern Language Journal*, 36, pp. 368-383.
- INSTITUTO CERVANTES, 2006, *Plan Curricular del Instituto Cervantes Niveles de Referencia del español*, Niveles A1-A2, Madrid, Biblioteca Nueva.
- JESSNER, U., 2006, *Linguistic Awareness in Multilinguals. English as a Third Language*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- KAROLY, P., BOEKAERTS, M. Y S. MAES, 2005, “Toward consensus in the psychology of self-regulation: how far have we come? How far do we have yet to travel?”, *Applied Psychology: An international Review*, 54, pp. 300-311.
- LLOPIS., R., 2009. *Gramática cognitiva e Instrução de Procesamiento para la enseñanza de la selección modal, Un estudio con aprendientes alemanes de español como Lengua Extranjera*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- MACARO, E., 2001, *Learning strategies in foreign and second language classrooms*, London, Continuum Press.
- MACARO, E., 2006, “Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework”, *The Modern Language Journal*, 90, pp. 320-337.
- MCDONOUGH, S.H., 1999, “Learner Strategies: State of the art article” *Language Teaching*, 32, pp. 1-18.
- O’MAILLEY, J. Y A. U. CHAMOT, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ORTEGA, L., 2009, *Understanding Second Language Acquisition*, New York, Routledge.
- OXFORD, R., 1989, “Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for teacher training”, *System*, 17, pp. 235-247.
- OXFORD, R., 1990, *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, Massachusetts, Newbury House.
- OXFORD, R., 1999, “Learning strategies”, en B. Spolsky (ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, Oxford, Elsevier, pp. 518-522.
- OXFORD, R., 2001, “Language Learning styles and strategies”, en M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston, Heinle and Heinle.
- PEREZ DE OBANOS, G., 2014, “El procesamiento del *Input* en la didáctica de lenguas afines: una secuencia de Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones locativas y existenciales a aprendices brasileños”, *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, vol. I, pp. 33-56.
- PEREZ DE OBANOS, G., 2015, “El procesamiento del *Input* en la didáctica de lenguas afines: la adquisición de las oraciones locativas y existenciales en los aprendices brasileños.”, *marcoELE Revista de didáctica de ELE*, nº 20.
- PURPURA, J., 1999, *Learner Strategy use and Performance on Language Tests: A Structural Equation Modelling Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RINGBOM, H., 2007, *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

- ROBINSON, P., 2002, "Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy", en P. Robinson (ed.), *Individual Differences and Instructed Language Learning*, Amsterdam, John Benjamins.
- RUBIN, J., 1987, "Learner strategies: Assumptions, research history, and typology", en L. Wenden y J. Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, Nueva York, Prentice Hall.
- SCNEIDER, C. I. Y M. BEZERRA, 2011, "A tradução como ferramenta de ensino-aprendizagem de língua estrangeira espanhol", *Cultura & Tradição, João Pessoa*, 1(1).
- SELIGER, H., 1984, "Processing universals in second language acquisition", en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, Massachusetts, Newbury House.
- SKEHAN, P., 1989, *Individual Differences in Second Language Learning*, London, Edward Arnold.
- SYKES, J. M. Y A. D. COHEN, 2008, "Observed learner behavior, reported use, and evaluation of a website for learning Spanish pragmatics", en M. Bowles, R. Froote y S. Perpiñán (eds.), *Second language acquisition and research: Focus on form and function. Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, Massachusetts, Cascadilla Press, pp. 144-157.
- SYKES, J. M. y A. D. COHEN, 2009, "Learner perception and strategies for pragmatic acquisition: A glimpse into online learning materials", en C. R. Dreyer (ed.), *Language and linguistics, Emerging trends*, Nueva York, Nova science Publishers.
- TARONE, E., 1980, "Communication Strategies, foreigner talks, and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30, pp. 417-431.
- TENSG, W. T., DÖRNYEI, Z. y N. SCHMITT, 2006, "A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition", *Applied Linguistics*, 27, pp. 78-102.
- THOMAS, J., 1988, "The role played by metalinguistic awareness in second-and-third-language learning", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, pp. 235-246.

A opção da variedade de espanhol por professores em formação

Alexandra Gomes dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Carlos Felipe da Conceição Pinto
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Resumo

Discutimos a percepção que alunos de um curso de formação de professores no Brasil têm sobre a diversidade do espanhol. Fazemos uma revisão de alguns trabalhos que trataram sobre o tema no ensino da língua no Brasil nos últimos anos; debatemos os resultados do questionário aplicado aos estudantes. Apontamos para o fato de que a diversidade do espanhol é ainda mal trabalhada nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave

Ensino de espanhol, Diversidade linguística, Formação de professores, Sociolinguística, Espanhol no Brasil.

Abstract

We discuss the perception that students of a teacher training course in Brazil might have about the diversity of Spanish. We review some of the papers that have dealt with the topic of language teaching in Brazil in recent years; and we finally discuss the results of the questionnaire applied to students. We point out that the diversity of Spanish is yet poorly handled in teachers training courses.

Keywords

Spanish teaching, Linguistic diversity, Teachers training, Sociolinguistics, Spanish in Brazil.

Contextualização do problema

Conforme salienta Irala (2004), apesar do desenvolvimento da ciência linguística e o consequente número de estudos sobre a variabilidade das línguas, o professor de língua materna e estrangeira, os livros didáticos e os meios de comunicação operam, muitas vezes, ainda sob a força de um imaginário criado pelo senso comum, sendo nutridos pelo poder unificador e homogeneizante da gramática normativa, que propaga a ideia de que deve ser desconsiderado aquilo que estiver fora da norma institucionalizada alimentando preconceitos sobre as variedades que estão ausentes ou pouco representadas nos meios reguladores. Sobre esse viés, Mattos e Silva (1989: 13) elucida que, “Se transpomos para hoje aquilo que a gramática tradicional remete, podemos ver que ela reforça o dialeto da elite, que ela reforça padrões de uso que são próprios a uma classe dominante, que o seu ensino (quer bem ou mal feito) faz silenciar outros usos”.

Tal fator deve ser considerado no momento em que se pensa na diversidade da língua espanhola e na consciência da opção da variedade por parte do professor, que, por sua vez, deve possuir conhecimentos suficientes sobre a variabilidade da língua em sua formação acadêmica para o trato com a sua diversidade no processo de ensino-aprendizagem, levando à compreensão, por exemplo, de que não existem variedades inferiores, “estranhas” ou piores de serem faladas ou trabalhadas em sala: “toda variação no uso de uma língua é lógica, complexa e regida por regras gramaticais. O que leva à escolha de uma como superior às demais são considerações culturais ou políticas.” (Irala, 2004: 105).

O ensino-aprendizagem da língua espanhola no Brasil, apesar de ser prática antiga, teve sua história marcada por três momentos específicos. O primeiro, antes da década de 1990, foi marcado pelo imaginário de que, por decorrência da proximidade com os países de fala hispânica, aprender espanhol era fácil. O segundo momento foi a criação do MERCOSUL, que, como bloco econômico e político, fomentou o movimento integrador que fez revolução no cenário nacional no ensino de espanhol, fato que desembocou em políticas específicas para essa realidade¹. Como consequência, essa mudança culminou no terceiro momento, que, nos anos 2000, gerou políticas específicas para a educação básica, como a sanção da lei 11.161, de 5 de agosto de 2005², que faz do espanhol uma disciplina de oferta obrigatória no Ensino Médio e optativa no Ensino Fundamental, e a criação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, que possuem um capítulo exclusivamente dedicado ao ensino da língua espanhola³.

No final da década de 1990, segundo Bugel (1999), tinha-se uma busca maior pelos países vizinhos e essa era uma das principais motivações pela aprendizagem da língua espanhola. No atual contexto brasileiro, 17 anos depois da publicação de Bugel (1999), parece haver uma desconexão das políticas linguísticas que envolvem o ensino da língua com o objetivo inicial, que era a proximidade com os países latino-americanos.

O ensino de língua espanhola a partir de uma visão que focaliza a variedade europeia vai no caminho contrário às políticas desenvolvidas ao longo desses anos. A invisibilidade dos países latino-

¹ O MERCOSUL colocou o Brasil em lugar de destaque, que é o de liderança de um grupo de países que só fala espanhol, e tal feito fez com que fosse criada uma onda que demandava cada vez mais o ensino da língua e a desconstrução do imaginário de que o espanhol era língua fácil de aprender, gerando a tomada de consciência de que as semelhanças entre as línguas facilitam na mesma medida que dificultam o processo de ensino-aprendizagem do espanhol.

² Vale ressaltar que esta lei foi revogada pela Medida Provisória 746/2016.

³ Com relação à diversidade do espanhol, as OCEM dizem:

[...] Certamente a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? No entanto, aquela primeira pergunta, por diferentes razões, ainda se mantém. (BRASIL, 2006: 134)

Ou seja, se reconhece que o espanhol é uma língua plural e essa pluralidade não pode ser ignorada na sala de aula.

americanos, discutida em Bugel (1999), no que tange ao ensino do espanhol no cenário brasileiro ainda se mantém, como podemos perceber em Zolin-Vesz (2013):

“Por isso, penso que a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira- o de elemento de integração regional?” (Zolin-Vesz, 2013: 61)

O ensino de uma língua, de modo geral, se fundamenta em modelos compostos de variedades prestigiosas. No caso da língua espanhola no contexto brasileiro, o poder econômico, atrelado à tradicional representação de “tudo que vem da Europa é melhor”, tem determinado a variedade padrão adotada no ensino do espanhol como língua estrangeira (Zolin-Vesz, 2013). A escolha de uma variedade peninsular como referência para o ensino assim como o fato de falantes americanos por vezes recorrerem a ela como modelo ideal possuem raízes econômicas, históricas e políticas que fazem referência a anos de políticas linguísticas que foram direcionadas para a promoção de um imaginário de unidade linguística, na qual a diversidade foi, por vezes, escamoteada.

O que se faz perceptível é a falta de trato com relação ao enfoque adotado para lidar com o ensino-aprendizagem da língua nesse novo contexto, em que se discute o ensino sob uma perspectiva multi/intercultural, que é a perspectiva que tem norteados os cursos de língua estrangeira no Brasil nos últimos anos. Tomamos a definição de García Martínez *et alii* (2007), que diz que interculturalidade significa:

[...] Interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas. Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas. (García Martínez et alii., 2007: 134 apud Paraquett, 2010: 149)

Se há uma forte relação entre língua e cultura e se é preciso respeitar a diversidade cultural, automaticamente, numa perspectiva intercultural, a diversidade linguística ocupa um papel importante no ensino de línguas uma vez que culturas diferentes podem veicular variedades linguísticas diferentes, inclusive incompreensíveis entre si⁴.

Neste artigo, temos como objetivo apresentar e analisar um questionário aplicado para professores de língua espanhola em formação, dos cursos de Letras com habilitação em língua espanhola da Universidade Federal da Bahia, a fim de averiguar se esses estudantes possuem conhecimentos suficientes sobre a história e a variação da língua espanhola, apesar de, como discutido em Santos (2016), as ementas e programas desses cursos não oferecerem base suficiente para a construção desse conhecimento. O artigo se divide da seguinte forma: na seção 2, apresentamos alguns trabalhos sobre as crenças e representações da diversidade no ensino de espanhol no Brasil; nas seções 3 e 4, apresentamos os resultados obtidos com o questionário e uma breve discussão; por fim, tecemos algumas considerações gerais sobre o tema⁵.

⁴ Paraquett (2010) acrescenta:

Se, de fato, estivéssemos empenhados em promover o interculturalismo, deveríamos juntar todos no mesmo lugar, dando-lhes as mesmas oportunidades e provocando a interdependência entre os diferentes grupos. Aliás, assumir essa postura e esse discurso não é nada fácil, porque há outros elementos que colaboram para a **des-integração** cultural, sobretudo, o aspecto sócio-econômico. (destaque da autora) (Paraquett, 2010:145)

⁵ Por uma questão de espaço e para não divagar muito sobre o tema, não falaremos aqui da diversidade linguística do espanhol. No entanto, para contextualizar o leitor, indicamos as seguintes obras como referência nas quais podem encontrar a visão que assumimos neste artigo sobre a diversidade do espanhol: a) Pinto (2016) para

Representações e crenças da variedade do espanhol no Brasil

Levando em consideração os fatos mencionados acima, teceremos considerações sobre crenças de alunos e professores de espanhol como língua estrangeira no Brasil em relação à variedade da língua espanhola. Para isso, fazemos antes uma breve revisão da literatura referente às representações e mitos sobre a variedade da língua espanhola no âmbito brasileiro para contextualizar nossa discussão no cenário nacional.

O primeiro trabalho que discutimos é o de Bugel (1999), que mostra que o cenário do ensino de língua espanhola em São Paulo evidenciava a permanência dos preconceitos mais comuns referentes às variedades americanas, fato que compromete o processo de ensino-aprendizagem da língua. Segundo Bugel (1999: 78):

Num dos institutos pesquisados, com forte ligação com a tradição espanhola de ensino da língua, o coordenador e professores latino-americanos entrevistados defendem a “preservação da unidade linguística” como sua intenção principal. No entanto, a partir dessa intenção, apresenta-se um dilema para os professores na hora de falar na sala de aula, porque é preciso escolher uma variante. Questionados a cerca da resolução do dilema que eles mesmos colocam, os professores admitem que a possibilidade de escolha é de fato muito relativa, porque eles já têm uma variante, que é a materna de cada um. A solução aplicada para resolver a situação, neste instituto, é não exigir que os alunos usem a variante do professor, direcionando-os para o uso do “usual”.

Podemos perceber, portanto, no que diz respeito às concepções dos professores acerca das variedades de espanhol, uma superação formal da crença que coloca o espanhol europeu como padrão, ou seja, uma tomada de consciência inicial de que existem outras variedades da língua espanhola. No entanto, o ponto de conflito se concentra no fato de que, apesar de terem certa consciência da variação, há uma falta de informação linguística no que tange às variedades, tanto americanas, quanto europeias. Segundo Bugel (1999), a falta de conhecimento dos professores entrevistados sobre as particularidades das variedades latinas impede sua defesa e posterior utilização efetiva em sala de aula. A consequência disso é a utilização de um espanhol dito “neutro”, que se comprovou ser, em grande maioria, coincidente ao espanhol peninsular. Desse modo, ainda que as variedades maternas desses professores incluídos na pesquisa de Bugel (1999) não sejam consideradas por eles “incorretas”, não há argumentação forte o suficiente para usá-las em sala em lugar da variedade peninsular utilizadas nos livros didáticos. Bugel (1999) explana que:

Sabemos que os professores conhecem a existência das variantes do espanhol, porém têm informações limitadas acerca delas, no nível fonológico, por exemplo, há uma confusão do fenômeno do *yeísmo* com uma de suas realizações fonéticas, o *yeísmo rehilado*. Como consequência dessa confusão, temos depoimentos que informam de recomendações dos coordenadores no sentido de se evitar o *yeísmo*, por ser uma prática regional restrita ao Rio da Prata. No entanto, sabemos, a partir das pesquisas de Canfield e de Guitarte, que o *yeísmo*, que é a igualação de pronúncia dos fonemas /y/ e /ll/, é um fenômeno

uma discussão sobre a diversidade da língua e a importância do estudo do espanhol da América no ensino de espanhol no Brasil; b) Fontanella de Weinberg (1993), para uma definição do espanhol americano como um conjunto de variedades definidas sociohistórica e geograficamente; c) Rona (1964) para uma discussão bastante sólida dos mitos de homogeneidade e uniformidade do espanhol da América; d) Não podemos deixar de indicar, embora tenhamos diversas divergências com pontos cruciais, a obra de Moreno Fernández (2000) sobre que espanhol ensinar. Algumas dessas divergências são discutidas em Pinto (2016).

No entanto, podemos sintetizar nossa perspectiva a partir da citação de Lope Blanch (1989):

La lengua española sigue siendo el sistema lingüístico de comunicación común a veinte naciones, no obstante las particulares diferencias –léxicas, fonéticas y, en menor grado, morfosintácticas- que esmaltan el uso en unas y otras. Diferencias que se producen entre todos esos veinte países, sin permitirnos establecer dos grandes modalidades bien contrastadas –española y americana- por cuanto que, además, existe mayor afinidad entre algunas modalidades americanas y españolas que entre ciertas modalidades hispanoamericanas entre sí. (Lope Blanch, 1989: 29)

amplamente estendido na América e na Espanha. Devido à confusão, os professores não estão praticando o *yeísmo*, quando, na verdade, quase a totalidade deles o praticam e os riopratenses se esforçam por evitar seu *rehilamiento* característico, porém com bastante pouco sucesso. (Bugel, 1999: 79)

A autora observa que, entre esses professores, paira a conveniência em utilizar um espanhol mais “neutro”, que seja o mais “padrão” possível ou a língua mais “geral”, mas não houve manifestações sobre a necessidade de ensinar a variedade peninsular. Os alunos, todavia, se comportam de maneira distinta ao apontarem, sem incômodos, no questionário aplicado na pesquisa de Bugel (1999) o proeminente interesse pela variedade europeia. Apesar de os professores revelarem que os seus alunos demonstram uma considerável curiosidade em relação às variedades latinoamericanas, pelo fato de conviverem em sala de aula com professores latinos, não titubeiam em declarar nos questionários que preferem a variedade peninsular da língua, como se comprova no fragmento a seguir:

Os entrevistados que defendem o ensino da variante padrão peninsular argumentam que ela é bem compreendida na América, embora não seja usada, e que geralmente os alunos estabelecem contato com falantes cultos das variedades americanas. (Bugel, 1999: 78).

O segundo trabalho que pode ser trazido para a discussão é Irala (2004). Ao investigar qual variedade do espanhol preferem os alunos e professores numa região da fronteira entre Brasil e o Uruguai, Irala (2004) encontra as seguintes afirmações (destaques feitos pela autora):

Algumas falas merecem considerações especiais (grifos feitos por mim):

- 1) Espanhol da Espanha, porque é uma *língua melhor* de ser trabalhada com o aluno.
- 2) Prefiro o Espanhol da Espanha . acho mais claro e *muito mais bonito*.
- 3) Da Espanha, porque é mais *clássico*.
- 4) Prefiro o Espanhol da Espanha, porque é o mais *puro*, pois é a *língua-mãe*. O Espanhol da América já teve muitas influências de outros povos e costumes.
- 5) Da Espanha, porque além de ter aprendido assim, penso que é *mais sonoro*.
- 6) Nos *livros didáticos* vem o Espanhol da Espanha, mas vivendo nós na fronteira com o Uruguai, não podemos ignorar este fato. Devemos apresentar aos nossos alunos as pronúncias dos *dois idiomas* e principalmente os modismos.
- 7) Da Espanha. Porque é o *único* que aprendi até agora.
- 8) Para trabalhar com as crianças, o da América, porque faz parte da *realidade* deles.
- 9) Da Espanha, porque é o mais divulgado nos *meios de comunicação* em geral.
- 10) América, pois são essas as pessoas que circulam pela nossa cidade e com elas é que podemos por em *prática* os conhecimentos de sala de aula. (Irala, 2004. p. 109-110)

Referente a essas afirmações, o que seria, efetivamente, um espanhol mais puro? Por que ainda se considera a variedade espanhola na atualidade a língua “mãe”? A partir da pesquisa de Irala (2004), vê-se que os professores preferem o espanhol peninsular, fato que entra em desacordo com a situação de região de fronteira na qual a pesquisa foi executada (por exemplo, por que o espanhol da Espanha seria melhor de ser trabalhado com alunos na região de fronteira com o Uruguai?). Percebe-se que poucos professores (representados nas falas 8 e 10) optam pela realidade linguística específica da fronteira, como o relato do professor que pontua que, para trabalhar com as crianças, prefere o espanhol da América porque está próximo à realidade deles.

Os dados acima parecem indicar que o curso de Letras analisado por Irala (2004) proporciona uma noção sobre a diversidade linguística da língua espanhola aos alunos, principalmente por esta ser região de fronteira com o Uruguai. Podemos perceber, nas respostas dos alunos do 4º semestre, que a justificativa usada pela maioria dos informantes pela opção do espanhol da Espanha é a de que esta variedade é considerada pelos estudantes mais articulada do que o espanhol da América, ou seja, pronunciado com mais “distinção e clareza” (Irala, 2004: 110), fato que parece reduzir tais eleições

apenas a aspectos fonéticos da língua espanhola. É relevante salientar, no entanto, que, segundo Irala (2004), entre os alunos que optaram pelas variedades do Espanhol da América, paira o sentimento da dúvida quanto a seu prestígio.

A conclusão obtida da análise dos dados apresenta a preferência dos alunos de graduação e professores em exercício pelo “Espanhol da metrópole” e reproduzem uma circunstância imposta ao longo do tempo – o mito da língua espanhola peninsular “pura” e “prestigiada”-, sem que para isso tenham a consciência dos fatores sócio-históricos que subjazem a tal questão⁶, assim como também não levam em consideração os interesses econômicos e as políticas linguísticas da península, uma vez que

A Espanha tem uma política clara de difusão do castelhano peninsular espalhada por todos os continentes, porque sabe o que representa, em termos de poder, a expansão de sua variante. A América, fragmentada em diversos países e com muitos problemas internos, não consegue estabelecer uma política clara que favoreça a difusão de suas diversas variedades, salvo algumas iniciativas isoladas de algumas universidades, mas com raro respaldo do mercado editorial para a sua difusão. (Irala, 2004: 117).

O terceiro trabalho é o de Murga (2007), que, ao investigar as atitudes de estudantes brasileiros de língua espanhola diante de algumas variedades da língua (variedades da Argentina, Chile, Cuba, Madri, México e Sevilha), encontrou disparidades no comportamento e no resultado dos questionários da sua pesquisa, antes e depois de os estudantes serem submetidos à consciência sobre qual seria a variedade regional específica. Antes da tomada de consciência,

As crenças mais destacáveis, no caso do falante 3 (mexicano), foram a simpatia e qualidade de voz. Com relação ao falante 2 (argentino), à 4 (sevilhana) e ao mexicano, os sujeitos participantes acharam o discurso desses falantes fácil de compreender, pois falavam mais pausado e com mais clareza. Quanto à falante 6 (Madrid), ao falante 5 (cubano) e à falante 1 (chilena), os sujeitos participantes da pesquisa consideraram a compreensão auditiva mais difícil, pois eles falavam mais rápido e com menos clareza, isso determinaria, portanto (em parte), a menor compreensibilidade dos falantes dessas variedades diatópicas. (Murga, 2007:73)

Com relação à atitude desses estudantes de E/LE, no momento em que a origem regional foi revelada, observou-se uma mudança no comportamento e uma predileção pelas variedades europeias. Foram constatadas avaliações muito favoráveis correspondentes primeiramente à variedade da região de Sevilha e, em segundo lugar à variedade de Madri. Observa-se, então, uma mudança de atitude quando comparada à atitude demonstrada quando ainda não havia sido revelada a origem, fato que expõe claramente a acentuada valorização da variedade europeia, que recebeu como justificativa para a classificação de “muito agradável”, respostas como “origem da língua”, “bonito”, “Espanhol-Espanhol mesmo”, “Espanha desenvolvida”, “Espanha é Europa”, “realidade de primeiro mundo”, “está por cima”. Como salienta a autora:

Pode-se concluir que quando foi fornecida a informação sobre a origem regional de cada um dos falantes, esta acabou (por meio da mediação de uma série de fatores) influenciando as atitudes anteriores, e ocorreu uma clara mudança quanto ao falante da variedade argentina e à falante de Madrid. A mudança de atitude observada com relação à falante de Madrid corresponde às crenças associadas à correção ou superioridade linguística da variedade peninsular, assim como ao fato da Espanha ser “Europa”. No caso do falante argentino, a atitude com uma nota mais negativa manifesta a presença de crenças sobre o sotaque, considerado como carregado e não-bonito, além de percepções estereotipadas que permanecem implícitas. (Murga, 2007:74)

⁶ Por exemplo, quando os alunos e professores dizem preferir o espanhol da Espanha porque é a língua mãe, se esquecem que tanto o espanhol da América atual como o espanhol da Espanha atual são resultado das mudanças pelas quais passou o espanhol antigo. Ou seja, o espanhol da Espanha atual não é a língua mãe do espanhol americano atual, mas sim a língua irmã.

O quarto trabalho é o de Bugel e Santos (2007)⁷, que procuraram descobrir qual variedade (a de Rio de Janeiro ou a da Espanha) seria a mais escolhida entre estudantes paulistas de espanhol como língua estrangeira e detectaram que

As reações dos estudantes brasileiros de espanhol parecem ser muito positivas quanto à proximidade social e afetiva com a variedade *rioplatense*, quando ela é ouvida sem que se explicita a origem do falante, o que não ocorreu quando os estudantes tiveram que escolher os adjetivos que melhor caracterizavam os argentinos e os espanhóis. (Bugel e Santos, 2007: 9)

É válido ressaltar que as autoras fazem um trabalho de análise, inconsciente e consciente, para averiguar qual das variedades em questão será preferida. Quando os participantes ainda não sabem a origem do falante, preferem a variedade da Argentina. Em contrapartida, no momento em que há a tomada de consciência sobre a origem dos falantes, a escolhida é a variedade peninsular.

Após questioná-los do porquê da escolha pela variedade espanhola, as autoras receberam as seguintes justificativas (grifo das autoras): “**espanhol puro**”, “**espanhol mais claro, correto** de se falar”, “Porque eles [os espanhóis] são os **verdadeiros criadores da língua**, já nos outros países colonizados a **pronúncia está misturada com outras línguas e acaba sendo um espanhol diferente**” (Bugel e Santos, 2007:14). As autoras ainda afirmam que:

Nota-se que a idéia de língua ou local de origem traz associada à idéia de correção, de pureza, de ausência de interferências, de língua estabilizada e perfeita. É a essa língua que os aprendizes desejam ter acesso, conhecer e dominar. Mesmo sem manifestações explícitas de desprezo pelos demais países hispânicos e por suas variedades linguísticas, estas são colocadas, muitas vezes, como um elemento de comparação. Só é possível estudar “os espanhóis” que foram “modificados”, “alterados” quando se está no porto seguro do conhecimento da língua “original”, “perfeita” e “lógica”. (Bugel e Santos, 2007:14)

O último trabalho é o de Zolin-Vesz (2013) que procurou investigar em uma instituição pública de ensino fundamental, que oferece o espanhol como disciplina obrigatória e única língua estrangeira em sua matriz curricular, os aspectos sociopolíticos que envolvem a crença de que a Espanha é o único lugar em que se fala a língua espanhola. De acordo com Zolin-Vesz (2013), a ênfase no ensino da língua espanhola, dita homogênea para fins internacionais, a qual é sustentada pelos órgãos responsáveis pela difusão internacional da língua do governo da Espanha, bem como a simplificação do espanhol, que se pode verificar principalmente nos materiais didáticos produzidos por editoras espanholas, em que a variação surge somente como um fenômeno periférico, não como pertencente à realidade linguística da língua espanhola na atualidade, tem sido alvo de grande destaque no panorama sobre o ensino da língua no Brasil.

Segundo Zolin-Vesz (2013), a hegemonia da Espanha e a invisibilidade dos demais países latino-americanos estão diretamente relacionadas a aspectos sociais e políticos que reforçam a crença de que a Espanha é o lugar natural onde se fala a língua espanhola. Tais aspectos parecem estar interligados, segundo o autor, às ações das agências do governo espanhol. Percebemos, na fala de uma das entrevistadas (a aluna) na pesquisa de Zolin-Vesz (2013), a crença de que a Espanha, o único país mencionado pela entrevistada, é sinônimo de o lugar em que a língua espanhola constitui a língua padrão.

Fernando: E o que significa aprender espanhol para você, o que representa?

Aluna: Ah, assim, se eu quiser viajar para algum lugar, é, para Espanha, para algum lugar que fala espanhol, e também é bom aprender coisas novas, diferentes... (Zolin-Vesz, 2013:58)

⁷ Bugel e Santos (2007) é o manuscrito de Bugel e Santos (2010), cuja redação está em inglês e o artigo não tem acesso gratuito.

Mesmo quando se faz referência a outro país que não a Espanha, a motivação para ser mencionado se deve, segundo Zolin-Vesz (2013), à dita proximidade que existe entre a Argentina e a Europa:

Fernando: Quando você pensa em países que falam espanhol, qual é o primeiro país que vem à sua mente? Professor de geografia: Argentina. Fernando: Argentina. Por que Argentina? Professor de geografia: Por causa da rivalidade, porque é considerada uma extensão da Europa, porque, há, tem um aspecto cultural bem diferente da gente, entendeu. Então, é importante conhecer isso. (Zolin-Vesz, 2013:58)

Nesse contexto, apesar de a fala do professor não mencionar diretamente a Espanha como o lugar em que, por excelência, se fala espanhol, o legado cultural que o país deixou para a Argentina foi citado como importante, ou seja, tal país é considerado “uma extensão da Europa”:

Omite-se qualquer aspecto que envolva a história de colonização imposta pela Espanha, bem assim o fato de a Argentina também integrar o mundo hispânico e, portanto, ter a língua espanhola como oficial. Esse segundo aspecto se torna invisível e essa invisibilidade parece reforçar a crença de que, quando aludimos a países que falam espanhol, a Espanha é certamente a primeira, quando não a única opção. Outros países até podem ser citados, mas somente por força de oferecerem atrativos ("um aspecto cultural bem diferente da gente") herdados da colonização espanhola, tidos por importantes - "Então, é importante conhecer isso". (Zolin-Vesz, 2013:59)

De acordo com os resultados das pesquisas acima, é possível observar que há uma preferência pelo espanhol europeu entre os professores e estudantes⁸. O estigma de língua “mãe” e “pura” se mantém vivo equivocadamente com relação à variação do espanhol no ensino da língua no território brasileiro. O lapso temporal dos trabalhos citados demonstra que, quatorze anos depois (o lapso temporal entre Bugel, 1999 e Zolin-Vesz, 2013), a situação parece não ter mudado, apesar de haver políticas claras para difusão do espanhol no Brasil e, nessas políticas, estar embutido o fato de que o espanhol é uma língua de variedade, tal como ressaltam as OCEM (Brasil, 2006).

Há, na sala de aula de E/LE no Brasil, uma grande deficiência no que se refere a uma política objetiva de propagação da língua espanhola dentro da conjuntura latina. Embora haja no Brasil políticas bastante agressivas contra a hegemonia linguística imposta pela Espanha, tais políticas não consideram efetivamente os dados objetivos da língua, restringindo-se às questões de dominação e poder, no plano discursivo. Como as questões de constituição da língua espanhola, num viés estritamente linguístico, são pouco consideradas no Brasil, chega-se a um panorama contraditório em que se criticam as políticas espanholas, mas se mantém, mesmo inconscientemente, a difusão de uma variedade linguística europeia, a da região de Castela, em detrimento das variedades linguísticas americanas, que é reforçada inclusive pela presença da gramática normativa no ensino de espanhol no Brasil⁹.

Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira, pois é ele quem orienta o aluno de acordo com suas necessidades específicas. Segundo Ruiz (2004: 3), “El trabajo en la enseñanza/aprendizaje de una LE no puede estar previamente establecido sino que debe ser fruto del consenso, de las necesidades de comunicación de los aprendientes”. Com isso, o professor deve conhecer a língua espanhola de modo que possa lidar com as múltiplas possibilidades de interesses dos seus alunos¹⁰.

⁸ Bugel (1999), analisando o ensino de espanhol em São Paulo, mostrou que uma professora argentina deixa de usar os traços mais salientes de sua variedade linguística em detrimento do espanhol europeu.

⁹ Essa situação acontece também porque muitos professores brasileiros fazem cursos de capacitação de curta duração e de pós-graduação na Espanha e, obviamente, terminam adquirindo essa variedade.

¹⁰ Isso não implica que o professor deve conhecer todas as variedades do espanhol, o que, de fato, é impossível, mesmo que o professor seja falante nativo (Já que estamos falando do público brasileiro, basta a comparação com a realidade

A seguir, faremos a apresentação e apreciação do questionário aplicado a fim de compreender e contextualizar a crença dos estudantes da Universidade Federal da Bahia no cenário nacional apresentado nesta seção.

Apresentação do questionário: análise quantitativa

Aplicamos um questionário a 30 alunos dos cursos de licenciatura em Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia no ano de 2015. Nesse questionário, seis questões de múltipla escolha fazem referência à variação do espanhol em termos geográficos, com a intenção de detectar as preferências regionais e justificá-las, levando em consideração a dicotomia generalizada entre o espanhol europeu e o espanhol da América, feita de maneira proposital, para verificar possíveis crenças relacionadas à variação da língua espanhola¹¹. A última questão, que era subjetiva, tem por objetivo colher as justificativas das questões anteriores. Optamos por dividir a pesquisa em dois grupos, cada um composto por 15 alunos de semestres diferentes: o grupo 1 é constituído por alunos dos semestres iniciais (2º e 3º semestres); o grupo 2 é formado por estudantes dos semestres finais do curso (7º e 8º semestres). Abaixo, faremos o levantamento quantitativo dos resultados obtidos.

A primeira questão, que traz como pergunta “Para você, existe variação na língua espanhola?”, teve por objetivo abrir o questionário, detectando se há alguma consciência inicial dos estudantes com relação à variação do espanhol. Obtivemos todas as repostas “sim”. Sobre esse resultado, já esperávamos que os estudantes já tivessem consciência da variação da língua espanhola, pois esta é uma característica inerente a todas as línguas, dado que é aprendido no primeiro semestre dos cursos de Letras nas disciplinas de introdução aos estudos linguísticos.

A segunda pergunta, “Você concorda com a afirmação de que o espanhol da Espanha é a língua mãe e, portanto, mais puro que o espanhol americano?”, tinha duas opções de repostas, a saber: “Sim, o espanhol da Espanha é mais puro, por ter sido a língua mãe do espanhol americano” e “Não, o espanhol da Espanha não é mais puro que o espanhol da América”. Obtivemos os seguintes resultados: Para o grupo 1, 60% dos estudantes respondeu “sim” enquanto que 40% deles respondeu “não”. Para o grupo 2, 30% respondeu “sim” e 70% respondeu “não”. Esses dados parecem indicar uma mudança de posicionamento (do sentido comum para o pensamento científico) ao longo do curso.

A terceira pergunta, “Sobre o espanhol de América”, que tinha duas alternativas de resposta: “A- É um bloco homogêneo que se opõe ao europeu. B- É um conjunto heterogêneo de falas da América”, tem os seguintes resultados: para o grupo 1, 80% dos alunos respondeu “A- É um bloco homogêneo que se opõe ao europeu”, enquanto que 20% respondeu “B- É um conjunto heterogêneo de falas da América”. Já no grupo 2, a situação é inversa, 30% respondeu A, e 70% respondeu B. Igual à segunda pergunta, os dados parecem indicar uma mudança de posicionamento.

A quarta questão apresenta três alternativas para a pergunta “Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil? A- O da Espanha, por ser a língua mãe; B- O da América, pela proximidade com o Brasil; C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil”. Foram encontradas as seguintes repostas: para o grupo 1, 50% escolheu a opção A, 10% escolheu a opção B e 40% escolheu a opção C. Para os estudantes do grupo 2, 20% elegeu a opção A; 10% elegeu a opção B e 70% elegeu a opção C. Esses dados mostram que os estudantes acreditam que a diversidade do espanhol merece um espaço relevante no ensino de espanhol.

linguística do Brasil: nenhum falante brasileiro conhece todas as possibilidades de realização do português no mundo, já que sequer conhece todas as possibilidades de realização do português no Brasil, mesmo que restrinjamos a discussão às capitais brasileiras). Isso implica que o professor deve ter consciência da diversidade do espanhol e que a realização da língua é maior do que aquilo que efetivamente sabe.

¹¹ Ou seja, nesta parte, propositalmente, homogeneizamos as variedades do espanhol em dois blocos linguísticos (Espanha X América), a fim de perceber, inclusive, se os estudantes sabiam que esses dois blocos não constituem variedades homogêneas.

A quinta questão apresenta também três alternativas para a pergunta “Que espanhol você adota ou adotaria em sala de aula? A- O da Espanha; B- O da América; C- Uma variedade neutra”. Foram encontradas as seguintes respostas: para o grupo 1, 80% escolheu a alternativa A, não houve respostas para a opção B e 20% escolheu a alternativa C. Para o grupo 2, 70% escolheu a alternativa A, enquanto que 30% dos estudantes elegeu a opção C; também não houve respostas para a alternativa B. Tais dados parecem indicar que esses alunos adquirem, no decorrer do curso, mais conhecimentos sobre a variação da língua espanhola, como iremos aprofundar na seção de análise dos dados.

A questão 6 apresenta duas alternativas para a pergunta “Você já fez algum curso ou disciplina que tratou da história e da variação do espanhol? A- Sim; B- Não”. Obtivemos o seguinte resultado: para o grupo 1, todos escolheram a alternativa B, enquanto que, para o grupo 2, 80% escolheu a alternativa A e 20%, a alternativa B.

A última questão, de ordem subjetiva, buscou colher a justificativa para as respostas anteriores. Portanto, será discutida na parte qualitativa.

Discussão do questionário: análise dos dados

Com o resultado da primeira questão, pode-se constatar que há uma consciência primária de que existe variação na língua espanhola. Analisando e comparando esse resultado com os resultados das questões 2 e 3, chega-se ao seguinte contexto: na questão 2, 60% dos estudantes dos semestres iniciais (grupo 1) considera o espanhol da Espanha como sendo “mais puro”, por ter sido a língua mãe do espanhol americano. Esse resultado cai pela metade no grupo de alunos dos 7º e 8º semestres (grupo 2), pois apenas 30% dos estudantes acredita que o espanhol da Espanha é “mais puro” que o espanhol da América. Na pesquisa de Irala (2004), encontra-se quadro semelhante:

Com relação aos alunos do curso de licenciatura em Letras, chegaram-se aos seguintes resultados: com referência aos alunos do 4º semestre (9 informantes da etapa intermediária do curso): 78% prefere o Espanhol da Espanha e 22% o da América. Já entre os alunos concluintes (8 informantes), a situação é inversa: 25% prefere o Espanhol da Espanha e 75% o da América. (Irala, 2004: 110)

Dessa maneira, esse quadro reflete uma situação de equivalência, em que podemos perceber a falta de conhecimentos específicos sobre história e variação linguística muito mais acentuada no grupo 1, conhecimentos que os estudantes do grupo 2 parecem ter adquirido em maior proporção no decorrer do curso.

Sobre esse resultado, o primeiro ponto problemático está no fato de que, apesar de todos os alunos acreditarem que existe variação na língua espanhola, tem-se refletido nos dados o imaginário de que a variedade peninsular é referência de pureza, por ser a língua mãe. Referente a essa afirmação, o que seria, efetivamente, um espanhol mais puro? Segundo Paixão de Sousa (2006), na história da língua espanhola não se considerou, ou melhor, simplesmente se pareceu esquecer, os 300 anos de contatos linguísticos com os povos germânicos, assim como os mais de 700 anos de convivência com os povos árabes, deixando à margem, portanto, mais de mil anos de contato linguístico.

Sobre os contatos linguísticos no processo de formação da língua espanhola, Paixão de Sousa (2006: 35) adverte que:

Ora, se trezentos anos de convivência com os germanos, sobrepostos (na maior parte do território) por mais setecentos anos de convivência com os árabes, não resultam em nenhum efeito linguístico sobre as falas ibéricas – isso em si se configura como um fato digno de nota, ou seja, como ponto de extremo interesse para a pesquisa linguística. Entretanto, as narrativas que se compuseram em torno das línguas portuguesa ou castelhana nunca escolheram privilegiar a história dos contatos – mas sim, a história das heranças e evoluções a partir da “língua-mãe”. A história das línguas espanholas é, como talvez não poderia deixar de ser, a história que se deixou contar; a história que fez sentido histórico. (Paixão de Sousa, 2006: 35)

Nessa esteira, Fernández-Ordóñez (2009) faz uma revisão da narrativa de Ramón Menéndez Pidal sobre a formação da língua espanhola e ressalta que a hegemonia de Castela neste processo está inserida num ideário político maior relacionado com as posturas políticas e filosóficas da chamada *Generación del 98*. Fernández-Ordóñez (2009: 3) diz:

La idea de Menéndez Pidal más notoria es la continua reivindicación del papel hegemónico de Castilla en la constitución del español. Esa idea tiene dos raíces. Por un lado, responde al deseo restaurador de la nación española propio de la generación del 98. Igual que Azorín o Unamuno, Menéndez Pidal atribuía a Castilla un papel dirigente en la configuración de España. Por otro lado, y esta creo que era la razón determinante para don Ramón, Castilla había alcanzado ese papel rector por un factor cultural: la fuerza atrayente de su literatura.

Como conclusão, a autora comenta que, embora Ramón Menéndez Pidal mereça o respeito e os créditos por ter sido o primeiro a estudar com a merecida profundidade a formação da língua espanhola, há muitas falhas empíricas que precisam ser revistas e que muito do imaginário sobre a história do espanhol que chegou à atualidade é devido à preservação dessas ideias políticas originadas em Ramón Menéndez Pidal¹²:

En conclusión, sólo en un contexto comparatista pueden interpretarse correctamente los hechos lingüísticos. Si las lenguas románicas peninsulares se han marginado con frecuencia de la investigación del español es, sin duda, porque en la escuela filológica española caló tan hondo el castellanismo de Menéndez Pidal que quizá se llevó más lejos de lo propuesto por su autor. Es obligación de los filólogos y lingüistas del siglo XXI el repararlo. (Fernández-Ordóñez, 2009: 15).

O segundo ponto desconexo nos dados levantados centra-se sobre a questão 3: considerando que todos os alunos que responderam ao questionário acreditam que existe variação na língua espanhola, como 80% dos que fazem parte no grupo 1 considera o espanhol da América como sendo “um bloco homogêneo que se opõe ao europeu”? Ou seja, a única variação que acreditam existir é entre Espanha e América? E ainda: Como considerar que toda a América Hispânica é um “bloco homogêneo”, ou seja, fala-se uma só variedade? Como se pode perceber, o resultado da questão 3, para o grupo 1, reflete a falta de conhecimento histórico e linguístico suficiente para compreender os aspectos variáveis da língua espanhola. Para os alunos do grupo 2, o resultado foi inversamente proporcional, visto que apenas 30% dos alunos considera o espanhol da América um “bloco homogêneo”, resultado que mostra um maior contato desses alunos com a diversidade do espanhol no contexto latino¹³.

¹² Esse imaginário de línguas românicas que se desenvolveram exclusivamente a partir das mudanças do latim tem origem no Renascimento e se consolidam na linguística comparada do século XIX. Os estudos mais recentes, fortalecidos especialmente a partir da década de 1980, sobre contatos de línguas no quadro da chamada sociolinguística histórica, tem sugerido com bastantes evidências que esta pureza nunca existiu e que é possível considerar o latim falado no Império Romano uma língua crioula, ou, pelo menos, com algum grau de criouliização. O problema é que a linguística, como toda ciência, que inclusive assume posições políticas, traz para si valores sociais, o que acaba gerando uma confusão na compreensão dos fatos linguísticos. Línguas crioulas foram estudadas principalmente a partir do processo de expansão colonial das línguas europeias em contato com línguas indígenas e, principalmente, africanas, e recebem um estigma de línguas deterioradas, pobres etc. Como a língua falada no Império mais poderoso do mundo poderia ter este *status*? Se observamos o processo de expansão linguística das línguas neolatinas na América e na África, com muito pouco esforço poderemos constatar que o processo de expansão do latim no mundo antigo e medieval foi semelhante.

¹³ O atual corpo docente do setor de espanhol do curso analisado é composto por 13 professores, dos quais 3 são latinoamericanos, 4 realizaram estágio (pós-)doutoral em países latinoamericanos e/ou desenvolvem pesquisas (linguísticas ou literárias) sobre latinoamerica, 5 realizaram estudos na Espanha (2 realizaram doutoramento completo, 1 realizaram estágios doutorais, 1 realizou estágio pós-doutoral e 1 realizou cursos de atualização). 1 docente, embora tenha realizado estágio doutoral na Espanha, tem relações com países latinoamericanos, pesquisa sobre diversidade linguística e atualmente desenvolve orientações sobre o espanhol da América. Este quadro docente com variedades linguísticas e formações diversificadas, sem nenhum professor nativo da Espanha, possivelmente seja a razão de que, ao longo do curso, mesmo sem uma consciência clara de que é variável na língua espanhola, os alunos assumam um posicionamento (tímido, talvez) em direção à diversidade.

A terceira pergunta teve como finalidade retomar as considerações feitas por Fontanella de Weinberg (1993), as quais questionam a dita homogeneidade do espanhol americano e a crença de que a variedade peninsular se opõe à americana como dois blocos homogêneos. Para além de verificar se esses alunos tinham conhecimento sobre a variedade linguística da língua espanhola, como fizemos na primeira pergunta do questionário, a terceira pergunta teve como objetivo principal averiguar se esses alunos traziam o conhecimento de que América se constitui como um conjunto heterogêneo de variedades. Os resultados mostraram que, ao começo do curso, os alunos acreditam que existe um espanhol americano como bloco linguístico; porém ao final do curso, essa imagem de bloco parece estar se desfazendo.

Referente às respostas da questão 4 ("Que espanhol você acha que deve ser ensinado no Brasil? A- O da Espanha, por ser a língua mãe; B- O da América, pela proximidade com o Brasil; C- As duas variações devem ser estudadas no Brasil"), pode-se perceber que, em relação à alternativa C, houve uma diferença considerável de 30% na transição das respostas entre os dois grupos, o que pode ser reflexo da consciência da proximidade do Brasil com os países latino-americanos. Entretanto, esse resultado mostra apenas uma tomada primária de consciência, se formos considerar os resultados obtidos na questão 3, discutida acima. Em outras palavras, sabe-se que existem países próximos que falam espanhol e que isso deve ser considerado no que tange ao ensino de espanhol no Brasil, mas pouco ou nada se sabe com respeito ao que é variável de fato dentro da conjuntura latina.

Comparando os dados obtidos nas questões 4 e 5, encontra-se uma situação adversa, principalmente nas respostas do grupo 2, que, ressaltando, é composto por alunos dos 7º e 8º semestres. Na questão 4, apenas 20% dos estudantes envolvidos na pesquisa acredita que o espanhol da Espanha é a língua que deve ser ensinada no Brasil e 70% crê que devem ser ensinadas as duas variedades do espanhol. Entretanto, na questão 5 ("que espanhol você adota ou adotaria em sala de aula?"), 70% escolheu o espanhol da Espanha para adotarem em sala de aula. Inclusive, é preciso ressaltar que nenhum dos dois grupos escolheu o espanhol americano como variedade adotável em sala de aula. A contradição principal e notória é: os alunos reconhecem que o espanhol da América deve ser ensinado no Brasil, porém nenhum dele adotaria em sala de aula "esta variedade"¹⁴.

Chega-se, portanto, a um contexto contraditório, em que se tem a consciência de que "as duas variedades" são relevantes de serem aprendidas no contexto brasileiro, porém, ainda se encontram fortemente influenciados pelo senso comum de que a língua espanhola é "mais fácil", "pura" e "melhor" de ser compreendida, como podemos ver nas justificativas mais relevantes que elencamos abaixo (grifos nossos):

1. O espanhol da Espanha **tem onde se fundamentar**, pois existe uma **história por trás a ser contada e estudada**.
2. Acho que deveriam ensinar todas as variações, apesar de achar o espanhol da Espanha **melhor e mais fácil**.
3. O espanhol da Espanha é **mais compreensível**.
4. O espanhol da Espanha é **mais claro** e o que mais ouço as pessoas falarem aqui. Não tenho preconceito, mas na Espanha o espanhol é **mais bonito de se falar**.
5. Todas as variedades devem ser ensinadas no Brasil. Eu falo o espanhol da Espanha porque foi o **único que aprendi**.
6. Espanhol da Espanha ou da América **não tem diferença**. Todas as variantes devem ser respeitadas no Brasil.
7. Acho muito importante o estudo do espanhol com uma perspectiva heterogênea, focando sempre nas variações existentes na língua espanhola.
8. Respeitando a variedade, creio que o espanhol da Espanha é **mais claro**.
9. Prefiro o espanhol da Espanha porque **entendo melhor e é mais bonito**.
10. O espanhol como próprio da língua tem várias variantes já que **são vários países que o falam**.

¹⁴ Usamos as aspas aqui para ressaltar que são as falas dos alunos. Assumimos que o espanhol da América é um conjunto de variedades.

Sobre as justificativas para as respostas dadas no questionário, pode-se considerar que este é um dos pontos de maior relevância nessa análise. Respostas como “**entendo melhor e é mais bonito**”, “**mais bonito de se falar**”, “**compreensível**”, “**melhor e mais fácil**”, são claros reflexos de que o senso comum sobre a variação da língua espanhola ainda impera no Brasil. Respostas semelhantes foram encontradas na pesquisa de Irala (2004), feita no interior do Rio Grande do Sul e na de Bugel e Santos (2010), feita na região de São Paulo, fato que comprova que o lapso temporal e os supostos avanços no campo de ensino de espanhol não mudaram a opinião referente à opção de variedade linguística do espanhol adotada no processo de ensino-aprendizagem no contexto brasileiro.

Dentre as justificativas encontramos as seguintes considerações referentes ao espanhol da América (grifos nossos):

1. Sou a favor de um espanhol que não seja nem da Espanha, nem da América, que é misturado com a língua indígena, fato que **dificulta o entendimento** aqui no Brasil.
2. Todas as línguas têm que ser ensinadas, mas o espanhol da Espanha é **mais limpo, puro**, porque o da América é misturado com as línguas indígenas e isso **dificulta a compreensão**.
3. Prefiro o espanhol **neutro**, nem da Espanha, nem da América, **mas sem traços das línguas indígenas**, porque isso complica.

Tais considerações remetem à pesquisa de Bugel (1999), que constatou que professores nativos latino-americanos renunciaram às suas variedades maternas com a justificativa da necessidade de adotar uma língua padrão que, segundo a autora, é semelhante ao espanhol peninsular. O fato é que, com relação à Espanha, não se pode desconsiderar os constantes movimentos migratórios ao longo da história, como já observamos anteriormente, nem a presença das três línguas nacionais da península, que coexistem junto ao espanhol: o galego, o basco, e o catalão:

Se as distinções existem dentro da própria Espanha, é perfeitamente aceitável que existam particularidades específicas na língua falada na América, que podem ser de diversos domínios: fonético, morfológico, sintático e léxico (Malberg, 1966). Porém, o prestígio que exerce a língua da metrópole sobre as variantes americanas é extensivo à própria língua materna e também a outras línguas estrangeiras, como relata Bagno (1999:30): É nosso eterno trauma de inferioridade, nosso desejo de nos aproximarmos, o máximo possível, do cultuado padrão ideal, que é a Europa. (Irala, 2004:107)

Diante das considerações apresentadas pelos estudantes sobre o espanhol da Espanha, cabem aqui alguns questionamentos: o espanhol peninsular é mais limpo e puro que as outras variedades? A Espanha não sofreu influência de outros povos? O que dizer sobre os contatos linguísticos na época da Reconquista?¹⁵ Por que o espanhol da Espanha é mais fácil de compreender? Não há variação linguística dentro do território europeu? Percebe-se que essas questões refletem a forte presença do senso comum e do imaginário de que o que vem da Europa possui mais valor.

Mais do que ter preferência por uma ou outra variedade da língua espanhola, ao deparar-nos com respostas como (1) (2) (3) (4) (8), impregnadas de preconceito social, histórico e linguístico e repassadas, algumas vezes, como verdades absolutas dentro do ambiente acadêmico, cabe questionar, como advertem Irala (2004) e Zolin-Vesz (2013), se os reais objetivos que foram propostos para inserir a língua espanhola no ensino brasileiro estão sendo realmente cumpridos. As respostas dadas por esses alunos fazem referência direta à falta de trato com a variação linguística no ensino de Espanhol, especialmente nos cursos de formação de professores. O fato de o currículo do curso não trazer satisfatoriamente aspectos sobre a variação e história do espanhol, como discutido em Santos (2016), pode ter se refletido nas justificativas, que, vale ressaltar, são as considerações de futuros

¹⁵ Remetemos os leitores à excelente obra de Tuten (2003), que discute no quadro da sociolinguística histórica os processos de koinização no espanhol medieval, no qual se retratam diversos tipos de contatos linguísticos na Espanha daquele momento.

profissionais da linguagem e que remetem a outras variáveis, como a da falta de políticas claras para a difusão do espanhol no contexto latino-americano, assim como políticas adequadas à necessidade de cada comunidade. (Irala, 2004; Bugel e Santos, 2007; Pinto, 2016).

Considerações finais

Neste artigo, levantamos a problematização das crenças e representações sobre a diversidade linguística no ensino de espanhol no Brasil. Na primeira parte, fizemos uma pequena revisão de alguns trabalhos que trataram a questão no Brasil nos últimos quase vinte anos; finalmente, apresentamos e discutimos o questionário aplicado com dois grupos de estudantes de um curso de formação de professores de espanhol.

De maneira geral, percebemos que os estudantes concluintes, pertencentes ao grupo 2, pareceram ter mais conhecimentos sobre a diversidade do espanhol, o que pode ser explicado pelo fato de que o corpo docente efetivo atual do setor de espanhol da UFBA é composto por professores com formação acadêmica e pessoal em diferentes países. Essa realidade, portanto, pode justificar o fato de termos encontrado nos questionários, principalmente nas respostas dos alunos dos últimos semestres do curso, considerações sobre a variação da língua espanhola, apesar de não possuírem fundamentação teórica clara sobre a história e diversidade do espanhol. Essas respostas podem ser um reflexo de um contexto que sinaliza que esses professores trabalham com a variação linguística do espanhol em suas aulas, mesmo que implícita e intuitivamente, e os alunos desses professores, por sua vez, tenham adquirido conhecimentos sobre a língua e sua diversidade.

Fanjul (2004: 165) diz:

Há, em torno dessa problemática, vários “mitos” que a pesquisa científica já atingiu as bases para desfazer. Mitos já quase sumidos dos espaços acadêmicos, mas que mantêm um estranho vigor em alguns âmbitos de ensino de espanhol como língua estrangeira e nos discursos que neles circulam: a suposta existência de um espanhol “da Espanha” e outro “da América”, a possibilidade de ensinar diferenciadamente um ou o outro.

De fato, a pesquisa linguística já superou esses mitos. Contudo, o ambiente de ensino de espanhol precisa avançar no mesmo sentido, uma vez que ainda se encontram, não só no Brasil, certos estereótipos relacionados com a pureza e superioridade das variedades europeias. O conjunto de trabalhos apresentados neste artigo bem com os resultados da nossa pesquisa, que envolvem regiões e épocas diferentes, mostram que o panorama não é muito positivo, embora as orientações curriculares reconheçam a língua como plural.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação, 2006, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), Conhecimentos de Espanhol*, Brasília, Secretaria de Educação Básica.
- BUGEL, Talia, 1999, "O Espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem?", *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, 33, pp. 169-182.
- BUGEL, Talia; SANTOS, Helade, 2010, "Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil", *Language Policy*, 9, v. 2, pp. 143-170.
- BUGEL, Talia; SANTOS, Helade, 2007, "As atitudes e representações do espanhol no Brasil e a expansão das Indústrias da língua no país". Citado do manuscrito.
- FANJUL, Adrian, 2004, "Português brasileiro, espanhol de... onde? Analogias incertas", *Letras & Letras*, 20, pp. 165-183.
- FERNÁNDEZ-ORDÓÑEZ, Inés, 2009, "Los orígenes de la dialectología hispánica y Ramón Menéndez Pidal", In: Xulio Viejo (ed.), *Cien años de Filología Asturiana (1906-2006)*, Oviedo, Alvíoras & Trabe: pp. 11-41.
- FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz, 1993, *El español de América*. 2. ed., Madrid, Mapfre.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A., 2007, *La interculturalidad. Desafío para la educación*, Madrid, Dykinson.
- IRALA, Valesca, 2004, "A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço", *Linguagem & ensino*, 7. n. 2, pp. 99-120.
- LOPE BLANCH, Juan Miguel, 1989, *Estudios de Lingüística Hispanoamericana*, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia, 1989, *Tradição Gramatical e Gramática Tradicional*, São Paulo, Contexto.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 2000, *Qué español enseñar*, Madrid, Arco/Libros.
- MURGA, María Hortensia, 2007, As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do espanhol, Dissertação de Mestrado, UnB.
- PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara, 2006, "Linguística histórica", In: Claudia Pfeiffer; José Horta Nunes (eds.), *Introdução às ciências da linguagem: Linguagem, história e conhecimento*, São Paulo, Pontes.
- PARAQUETT, Márcia, 2010, "Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros", In: Elzimar Costa; Cristiano Barros (eds.), *Explorando o Ensino. Espanhol*, Brasília, Ministério de Educação, pp. 137-156.
- PINTO, Carlos Felipe, 2016, "El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil", In: *Actas del Seminario de dificultades específicas a la enseñanza de español a lusohablantes*, pp. 21-36.
- RONA, José Pedro, 1964, "El problema de la división del español americano en zonas dialectales", *Presente y futuro de la lengua española*, 1, pp. 215-226.
- RUIZ, Pedro Guerrero, "El español como lengua extranjera: hacia una Pedagogía de la Interculturalidad", 2004, Disponível em: <http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2004/octubre_2004/opinion_141004.htm>, [28 fev 2017]
- SANTOS, Alexandra Gomes dos, 2016, *A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia.
- TUTEN, Donald, 2003, *Koineization in Medieval Spanish*, Berlin/Nova Iorque, Mouton de Gruyter.
- ZOLIN-VESZ, Fernando, 2013, "A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?", In: Fernando Zolin-Vesz (ed.), *A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol*, Campinas, Pontes.

Recepción y conocimiento del texto teatral

Agencia, acciones, motivación y factores emocionales

Miguel Ángel Zamorano Heras
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumen

En este artículo el autor analiza diferentes tipos de acciones, prestando atención a las indeterminaciones textuales que implican intenciones y estados de la mente del personaje y revisa los usos de nociones como el motivo y los factores emocionales en situaciones de obras muy conocidas del teatro barroco español. La cuestión de fondo gira en torno a cómo el lector logra el conocimiento de un texto teatral desde la vivencia estética como primer estadio de ese conocimiento que confluye posteriormente en un paratexto crítico y en una práctica académica.

Palabras clave

Recepción, Vivencia estética, Texto teatral, Acción, Motivos, Emociones.

Abstract

In this article the author analyzes different types of actions, paying attention to the textual indeterminacies that imply intentions and states of the character's mind and revises the uses of notions such as the motive and the emotional factors in situations of well-known works of the Spanish baroque theater. The fundamental question revolves around how the reader achieves the knowledge of a theatrical text from the aesthetic experience as the first stage of that knowledge that later converges in a critical paratext and an academic practice.

Keywords

Reception, Aesthetic experience, Theatrical text, Action, Motives, Emotions.

Acciones físicas y acciones mentales: traducir lo interior

En la comedia barroca percibimos las acciones físicas derivadas de la progresión dialogal. La casi total ausencia de didascalias estimula al lector activo a imaginar movimientos del agente en el espacio. Roman Ingarden fue uno de los primeros teóricos en tratar de pensar lo que ocurre en un modo de lectura pasivo y en diferenciarlo de una lectura activa. Esta última se distinguiría por “pensar el sentido de las oraciones que hemos leído con una originalidad y actividad peculiares; nos proyectamos en una actitud co-creativa hacia el terrero de los objetos determinados por los sentidos de las oraciones. El sentido, en este caso, crea un acercamiento hacia los objetos creados en la obra” (Ingarden, [1968] 2005:59). La lectura pasiva comprendería el sentido de las oraciones que se suceden en el procesamiento del texto pero no completaría o complementarían, o no en todas sus fases y con la riqueza posible, ese “sentido de las oraciones” con la concretización de objetos y circunstancias que las oraciones posibilitan y proyectan. La lectura activa, sin embargo, sí establecería correlatos entre los sentidos de las palabras y las cosas del mundo ficcional que esas palabras contribuyen a crear. Más adelante dirá:

Solamente una lectura activa le permite al lector descubrir su peculiar y característica estructura en todo detalle (y llegar al estrato de las objetividades presentadas). Pero esto no se logra por una mera aprehensión de los conjuntos de circunstancias individuales que pertenecen a las oraciones. Tenemos que progresar desde estos conjuntos de circunstancias hacia sus diversas interconexiones y, entonces, hacia los objetos (cosas o eventos) que son proyectados y / o representados en los conjuntos de circunstancias. (Ingarden, 2005:60).

Su conocida teoría de los estratos podría aprehenderse simplificada en esta presentación, en la cual se viene a decir que la comprensión del sentido de las palabras requiere un menor esfuerzo de procesamiento cognitivo, una menor activación, que la concretización imaginaria del lector de las circunstancias de esos sentidos. Detalles que el lector activo tendría que completar, en sus palabras: “agregar un suplemento” y hacerlo “en muchas direcciones, lo que es proyectado o representado. Y, al hacerlo, el lector, en cierto modo, llega a ser un co-creador de la obra de arte literaria” (Ingarden, 2005:60)

Probablemente este principio sea extensivo a la lectura de toda obra teatral, del período que sea, cuya fuente textual se sostenga en emisiones dialogales. Como el habla estatuaría contraviene toda organicidad, se espera que el lector imagine que el agente alterna movimiento físico con palabra o los integre simultáneamente. Estos factores permiten distinguir las *acciones momentáneas* de las *acciones durativas* y su complejo sistema de mutaciones. Las momentáneas pueden localizarse y situarse con cierta precisión. Son puntuales pues se ejecutan en un momento concreto con respecto a otro. Esto facilita su segmentación a efectos de describir las diversas fases que componen el plan intencional de un agente y la elaboración de hipótesis del lector para la atribución de motivos explicativos del sentido de estos actos, esto es, más ambiciosamente, el conjunto de su conducta y su significado, y desde la perspectiva de conjunto, su función y aportación al sentido de la obra como un todo. Las acciones durativas son aquellas “que requieren una secuencia de actos o actividades diversas para llevar a cabo una tarea” (Dolezel, 1999:92). Para Genette, algunas acciones adquieren relevancia en una obra al repetirse, sería el caso de las acciones *iterativas* (1972, Figuras III).

Esto, muy resumidamente, puede decirse de las acciones físicas, en las que el cuerpo y el movimiento se proyectan en el espacio pudiéndose registrar por el ojo del lector. Lukács pensaba que lo ofrecido a la mirada es como si fuese una consecuencia natural del estilo dramático, que consistía “en que todo lo que ocurre en el interior se proyecta en actos, movimientos y gestos de hombres y es captable visible y sensorialmente” (1971:19). Evidentemente el ojo ocular no puede captar nada, sólo la metáfora *el ojo de la mente* crea la sinestésica sensación de “ver” o “escuchar” lo que leemos en los diálogos logrando que esa operación nos lleve a afirmar que conocemos tal o cual obra, porque en ella “vimos” y “escuchamos”. Esta facilidad con que se compromete “el ojo de la mente”, casi

como una experiencia empírica, resulta lógicamente el efecto de una ilusión, de la cual una imaginación poderosa y agregativa posibilita el reconocimiento de lo que Ingarden llama “lector activo”.

Se acepta sin controversia que las acciones físicas “no son sólo movimientos corporales sino que están conectadas, o que incluso, las ocasionan factores mentales” (Dolezel, 1999:93). De ese modo nos allegamos a ese otro concepto, el de las acciones mentales, más complejo de tratar teóricamente, pues supone adentrarse por una brumosa senda que transita desde la indeterminación textual hasta el modo como el acto receptivo capta el sentido, la forma y la validez de esas indeterminaciones. Para Ingarden los “puntos de indeterminación” se encuentran en “el estrato de las objetividades proyectadas”, los cuales, “se eliminarían parcialmente en las concretizaciones” (2005:28), efectuadas por el lector activo. Parece obvio que ciertos “factores mentales” ocasionan el movimiento físico de los agentes ficcionalizados, por lo que comprender su naturaleza reviste una singular importancia para la interpretación de la obra. Se puede afirmar que si un cuerpo se mueve por un espacio se debe a que su mente ha elaborado una representación finalista de dicho movimiento. La secuencialidad unidireccional implicada por el viejo dualismo mente cuerpo supone que la mente representa y el cuerpo actúa, pero superar esta dicotomía debe permitirnos considerar el trayecto inverso, o sea, que la acción física también interactúa simultáneamente con la acción mental y puede en ocasiones causarla. Podremos acceder, como lectores, a los contenidos de esta representación por vía directa del discurso del personaje, o no, si el personaje no realiza mención alguna a su estado. En cualquier caso, la acción, tanto si la contemplamos con la metáfora “el ojo de la mente” cuanto si se describe, dará pie para conjeturar la clase de razones e intereses en que se sustenta. Buena parte de todo ello sabemos que queda implícito, pues se trata de “eso que ocurre en el interior” y se “proyecta en actos, movimientos y gestos”. Por tanto, el lector, en la recepción y en la vivencia estética del texto teatral, se topa con una permanente exigencia de traducir “lo interior” a partir de una “sensorialidad” que, como hemos comprobado, no es más que una transposición figurada por el ojo de la mente. Traducir lo interior a partir de esa visibilidad y sensorialidad de la que únicamente el ojo de la mente es testigo parece el rasgo fundamental de una estética de la recepción del texto teatral. Le corresponderá al lector verbalizar y ponderar las implicaciones de cada acción física, gesto, entonación o silencio, que habrá conjeturado como plausibles para explicar el sentido de una escena. La conexión, por tanto, entre el cuerpo y sus movimientos parece ligarse a lo que podamos entender por los “factores mentales”, cuyo fin y cometido servirá de base para una futura acción, siempre que no se trate de una acción refleja, consecuencia de una respuesta inmediata a un acto sin que medie un tiempo de reflexión entre ambos. El suceso mental, desde esta perspectiva, puede interpretarse como causativo y explicativo de muchas acciones físicas o, por lo menos, establecer una íntima conexión entre ambas esferas. Estos “factores mentales”, que sostienen la acción de los personajes, permiten justificar la lógica, el sentido de sus actos y la reconstrucción de sus motivaciones, son representados o imaginados y, consecuentemente, también demandan ciertos estados mentales de la recepción.

Con esta presentación se acaba de introducir un caso polémico, pues habrá quién de entrada rechace la validez de atribuir a un ente ficcional estados mentales y de paso, lógicamente, niegue la propiedad de usar términos de esta clase como conceptos de crítica dramática en su diversidad de prácticas. Sin distraernos en profundizar en esta controversia, recuerdo la elegante pero evasiva solución que John Austin ofreció en su clásico *Cómo hacer cosas con palabras* sobre el uso del lenguaje en la literatura:

Hay usos “parásitos” del lenguaje, que no son “en serio”, o no constituyen su “uso normal pleno”. Pueden estar suspendidas las condiciones normales de referencia, o puede estar ausente todo intento de llevar a cabo un acto perlocucionario típico, todo intento de obtener que mi interlocutor haga algo (Austin, [1962], 1998:148).

En efecto, el modo como el lenguaje opera en la obra teatral no coincide con el modo como un hablante empírico lo emplea, las condiciones de uso, las funciones y las expectativas se modifican.

Ese parece el sentido dado a “las condiciones normales” y a su “uso pleno”, cuando la referencia establece una correspondencia entre el signo y lo denotado y cuando se activan los efectos normativos y jurídicos de las palabras tal y como las comunidades de hablantes las usan. Tomando este argumento desde sus implicaciones elementales, si se acepta que las condiciones de uso del lenguaje en la obra literaria difieren en tantos sentidos de los dados en la vida ordinaria, no encuentro razón de alarma por el hecho que la crítica emplee el lenguaje tomando como base de sentido los efectos pretendidos por sus autores y aceptado por sus comunidades de destinatarios en el régimen comunicativo especial de lo literario. Parece existir, no obstante, una larga tradición sobre como conectar o hacer coexistir estas diferentes realidades: la del lenguaje literario y sus mundos imaginarios con las del lenguaje empleado en el mundo ordinario de los seres humanos. Pero el tema de los usos del lenguaje no fue el único que se prestó a distinciones en el mundo literario y en el ordinario. Ocurrió también con el de los sentimientos y emociones. Mijail Bajtín, al comentar el carácter específico de la empatía y la simpatía en la vida interior del lector, menciona la posición de lo que él llama filósofos de la “estética expresiva”, como Schopenhauer y Hartmann, que:

Introducen el concepto de sentimientos ideales o ilusorios, a diferencia de los sentimientos reales de la vida real y de aquellos que son provocados en nosotros por una forma estética. El placer estético es un sentimiento real, mientras que la simpatía a los sentimientos del héroe es sólo ideal. Los sentimientos ideales son aquellos que no despiertan la voluntad de acción (Bajtín, 1999:76).

Aquí no se trata de un diferente uso de las palabras sino de una diferente función atribuida a los sentimientos que estas mismas palabras suscitan en uno y en otro ámbito. Bajtín reproduce la posición de algunos de estos pensadores de la “estética expresiva” con una larga revisión crítica posterior. Interesa comprobar cómo teóricos de escuelas y épocas diversas, cuyos objetos de estudios son muy distintos, llegan a conclusiones semejantes sobre el tipo de incidencia que lo literario, sea a través de las palabras, sea a través de los sentimientos y emociones, tiene en sus lectores: las palabras de una obra literaria no obligan al lector a nada, así como los “sentimientos ideales” no despiertan la voluntad de acción. En principio, el que la *perlocutividad* de una obra literaria sea potencialmente múltiple y, precisamente por ello, en las antípodas de cualquier acto directivo convencional, no significa necesariamente que la empatía con el héroe de un drama no “despierte la voluntad de acción”. Empatizar con un personaje, comprender sus estados y participar en sus decisiones no implica que el lector lo imite. No significa fusión indistinguible entre el lector empírico y el personaje imaginario. El que muchas obras de arte verbal se conciban como actos miméticos no implica que sus lectores, por empatizar con algún agente ficcional, se orienten en sus vidas para reproducir esos mismos actos. Empatizamos con Edipo sin sentir el deseo de matar a nuestro padre ni engendrar descendencia con nuestra madre. Empatizamos con Medea sin compartir el asesinar a nuestros hijos y con Don Juan sin el impulso de burlar al otro en el lance de seducción amorosa. Lo que ocurre, según Bajtín, es que la condición de la empatía en la vivencia estética de la obra verbal está condicionada por la simpatía: “Para poder tener empatía hacia alguna persona es necesario que este alguien nos sea simpático; no podemos vivenciar un objeto antipático, no podemos interiorizarlo, más bien lo rechazamos, lo evadimos” (1999:78). Lo contradictorio, aparentemente, surge cuando la vivencia estética de la obra conduce a cada lector, con su particular mundo moral, a simpatizar con personajes portadores de visiones del mundo y de principios éticos repugnantes o que toman decisiones muy alejadas de lo que defendemos como lo justo, lo bueno, lo razonable o lo lógico, circunstancia a la que podemos atribuir las históricas disputas entre lo estético y lo ético en el arte. Pero como recuerda el gran filólogo ruso:

Una vida vivenciada simpáticamente no se concibe en la categoría del *yo*, sino en la del *otro*, como la vida de otro hombre, de otro yo, tanto exterior como *interior*. [...] Desde un principio, una vivencia simpática aporta a la vida vivenciada los valores que la transgreden, la traslada a un nuevo contexto de valores y significados, puede aportarle un ritmo temporal y ubicarla espacialmente. Una vivencia

participada pura carece de todo punto de vista, aparte de aquellos que sean posibles desde el interior de la vida participada empáticamente, y entre estos puntos de vista no existen los estéticamente productivos. (1999:78-79).

Los puntos de vista estéticamente productivos se vinculan a la obra de arte verbal, no se elaboran en la interacción de la vida cotidiana. Tal vez, con estas sucintas referencias, de un trabajo que Bajtín desarrolla a mediados de los años veinte del siglo pasado, se perciba la sustancial diferencia de enfoque sobre la obra literaria en relación a sus coetáneos, los llamados por sus detractores, formalistas rusos, y también se pueda entender lo que posteriormente se conoce como una de sus grandes aportaciones a la crítica, la noción de dialogismo. Estructurar, por tanto, la comprensión sobre trayectorias vitales de mundos posibles en sus marcos de acción, vivenciadas en el modo empático de la lectura, no puede suponer ausencia total de alguna clase de acción o, por emplear el término de Austin, de perlocutividad, sea la forma que adquieran estos efectos, porque en el uso que hacemos de la obras literarias, los efectos producidos en el lector pueden actuar a largo plazo, de forma no inmediata, lo que invalida pontificar con datos positivos y estadísticos el hecho controvertido del efecto de una obra de arte verbal sobre un lector histórico y concreto, ya que estos efectos vivirán como una reserva mental para futuras acciones, las cuales resultan incalculables e impredecibles en el presente inmediato de la lectura.

Retomando la cita de Austin y su concepción del funcionamiento del lenguaje en una obra literaria, los actos lingüísticos en esta, por tanto, serían *pseudoactos*, los personajes cuasi personas y los mundos en que actúan *pseudomundos*, todo presentaría una forma degradada de existencia, de segundo orden, vicaria, consecuencia de un efecto de lenguaje que adopta un uso poco serio y juguetón. Aceptando esto, y regresando a nuestro problema de los “estados de la mente”, nada impide denominar *pseudoestados de la mente* cuando nos referimos a los procesos de cambio de un personaje, del cual ya sabemos que su modo de existencia es semiótico y con el que necesitamos empatizar si queremos fruir la vivencia estética.

Hecha esta rápida aclaración, mencionamos ya que si el personaje no revela el contenido de su estado mental mediante un acto discursivo, este contenido permanece oculto, de la misma forma que permanecen las intenciones y pensamientos de una persona que no explicita lo pensado ni sus intenciones. Como reconoce Dolezel: “la intención es la condición universal y definidora de la acción pero los agentes la declaran en raras ocasiones y, así pues, pasa desapercibida a los ojos del observador de la acción” (1999:101). Los ojos del observador de la acción son los del lector activo de teatro o de un pasaje dialogado de una novela donde la interacción oral representada por la escritura deviene acción en progreso en un presente inmediato y consecutivo, sin la intervención apreciativa del narrador.

Con frecuencia las intenciones del personaje en el teatro clásico español se revelan mediante el aparte o mediante un pequeño soliloquio, a veces esas partes del discurso trazan fragmentos de narrativas en las cuales el personaje dirá algo de sí mismo, de su pasado o de algún evento de capital relevancia para la obra, y donde, como diría Bruner: “El Yo cuenta historias en las que se incluye un bosquejo del Yo como parte de la historia” (1990:54).

En caso de que la acción mental no se revele por el propio agente, el indicador que conduce “al observador de la acción” a reconstruir el estado mental del personaje será aquello que se manifiesta mediante la acción física, conjuntamente con todo el volumen de palabras que se acumulan, al unirse en una estructura que la organiza, dispone e incluso la causa unido a un plan del cual la acción física emerge como su aspecto “visible”. Esto se sostiene en la suposición de que la mayor parte de las acciones humanas son planeadas e intencionales y el teatro realiza una mimesis de esta actividad. De modo que cobra pleno sentido identificar la lectura del texto teatral como un permanente procesamiento inferencial de lo representado en los diálogos, apoyándonos tanto en cada momento localizado del texto (acción puntual) cuando en los contextos previos y acciones durativas acumuladas

en las sucesivas interacciones verbales, para estar en condiciones de proponer una hipótesis del sentido y una concretización de la acción de cualquier pasaje o personaje.

Una de las expectativas razonables del lector de teatro, algo que cabe esperar de su actividad indagatoria, es conocer, en el transcurso de la acción, al estado mental de personajes, al que no tiene acceso de forma directa porque ni este ni ninguna otra fuente del texto revela informaciones sobre dicho estado. Eso que Lukács llamaba “el interior” y otros autores lo oculto, lo privado, lo secreto, el subtexto, vacíos del texto o dramaturgia de huecos, origina controversias interpretativas que se explican como consecuencia de tratar de nombrar una compleja realidad posible sobre la cual ninguna fuente autorizada aporta informaciones precisas. Estamos ante fenómenos ficcionales plausibles pero no autenticados. El dato positivo no tiene aquí la validez deseada y en su lugar sólo cabe un tipo de racionalidad de lo plausible. Este tipo de comprensión se sitúa en las antípodas de cualquier factualismo textual, pues necesita discurrir mediante hipótesis y conjeturas para fundamentar la lógica y el sentido de cada acción, situación o pasaje y dar un paso más en su concretización. Por ello esta circunstancia no debe inhibir en el lector su ansia detectivesca ni sobre todo la necesidad de conocer. Al contrario, debe estimularle a validar ante otros su lectura, con la que pretende persuadir, al tiempo que expone su presentación a una refutación de otro lector que tal vez le conduzca a modificar sus apreciaciones iniciales o quizá a reformular y matizar aspectos de esa acción o pasaje desde otro presupuesto. Parece que este proceso está guiado por un principio de razonabilidad continuo controlado por otro de autocorrección con el fin de alcanzar un umbral satisfactorio y suficiente en la explicación (Lipman, 2016).

La exigencia de conocer los estados mentales de los agentes puede conducir a reducciones y simplificaciones por parte de los estudiantes de una obra, por ejemplo, marcando valores semánticos de casillas binarias del tipo: inicio de escena primera: estado de A: abatimiento; estado de B: simulación; estado de C: solidaridad con el abatimiento de A, o algo por el estilo. Esos descriptores son modos rudimentarios de intentar traducir el estado mental y con ello acercarse a eso tan problemático de la intención del personaje en una o en otra escena. Con todo, una vez manifestado el rechazo a este reduccionismo simplificador probablemente la elaboración de estos juicios básicos sobre las posiciones de los personajes y las fuerzas que los dinamizan en las constelaciones que actúan sea preferible a la total ausencia de estos juicios orientadores, lo que supone el primer paso para producir el conocimiento detallado de sus múltiples circunstancias. Ello habrá ocasionado un modo de *vectorización* elemental, una especie de relato o cronología de las diferentes fases en las transformaciones de los estados anímicos y mentales de un personaje, estableciendo algo así como “el recorrido del sentido a través del laberinto de los signos en el orden de la representación” (Pavis, [1996], 2011:136).

El lector opera de forma conjetural sobre una circunstancia compleja. Lo hace mediante inferencias, en las cuales, como se comprueba en los talleres de lectura y comentarios de las obras, al verbalizarse para compartirse en público se advierte la brecha entre el modo como sentimos lo leído y el modo como lo organizamos y representamos discursivamente ante los otros. Aquí entra en juego la inseguridad del estudiante y a veces del investigador joven sobre las prácticas y los modos. Esto último supone dar el salto que va del pensamiento al acto de lenguaje y a las convenciones de los géneros, que pasan por ser vehículos interpersonales de comunicación. Lo que se siente con la lectura y después se verbaliza obliga a poner a funcionar un conjunto no pequeño de destrezas. Resulta un indicador más pertinente para la concretización cooperativa de lo que se dice que “se ha comprendido”, porque ese acto verbal puede comentarse y matizarse con las mismas reglas discursivas, en presente y en presencia de un conjunto de individuos, que participaron en la lectura con el compromiso de poner cierto orden en la lógica de sentido de una obra. Si pensamos en las prácticas orales, estas siempre presentan el modo vivo y la imperfecta belleza del pensamiento en lucha con la precisión, algo que desgraciadamente perdemos en la elaboración del escrito académico. A partir de un hecho tan recurrente de la sala de aula como el descrito, se desprende la evidencia de que la comprensión comporta un proceso sujeto a su vez a diversos procesos de mediación

interpersonal que moldean retrospectivamente lo que un lector específico estaría dispuesto a aceptar como “el sentido de una intervención o de un pasaje”. Tal hecho, en todo caso, no llega a darse sin la sucesión en el tiempo de diversos intentos de construcción de sentido, tarea, que como todo buen estudioso de un texto sabe, se lleva a cabo mediante el conocimiento de diferentes paratextos críticos, la formulación y reformulación de comentarios y el renovado ajuste de hipótesis interpretativas. Esta idea, en cierto modo, habría sido defendida y divulgada entre otros por el crítico estadounidense Stanley Fish, que hace depender la construcción del significado de los cambios que experimenta el lector en el proceso en que otras voces y otros lectores intervienen, de ahí su conocida teoría de la importancia de las *comunidades interpretativas* como formadoras del significado de las obras literarias (Fisch, 1980).

Agregar un suplemento: el estado mental de la duquesa o la glosa del verso 187

Pasemos a un caso en que trataré de restaurar un determinado estado mental de un personaje. Nuevamente tomo la obra de *El burlador de Sevilla*. Hago notar una réplica que ocupa la mitad del verso 186 y el verso 187 en su totalidad y que pasa prácticamente desapercibida en las lecturas realizadas en el aula. La dueña de esas palabras es Isabella; el momento, cuando el Rey de Nápoles castiga su ofensa, acusándola de malbaratar su honra en uno de los cuartos del palacio real. El rey, para mayor intensificación de la pena impuesta, dictamina su castigo de espaldas a la duquesa. Isabella, humillada, en su última intervención en la primera jornada, dirá:

...Mi culpa /
No hay disculpa que la venza
(Tirso de Molina, ed. López Vázquez, 1996:141).

Es el corolario a un conjunto de acciones que han modificado radicalmente al personaje en tan solo 187 versos. De duquesa en pleno poder de sus derechos pasa a prisionera de una torre, pues al publicarse su deshonor pierde también la libertad y con ello lo que da pleno sentido a su vida social. El estado mental del personaje no puede recrearse por el lector si no le atribuye emociones y sentimientos, retomando su conjunto de acciones pasadas con sus respectivos motivos incidentales, porque la comprensión de lo que causa su estado supone tanto la atribución de responsabilidad a la manipulación efectuada por terceros, don Juan simulando ser el duque Octavio, cuanto las implicaciones de la decisión de la propia duquesa de verse a escondidas con su amante el duque. La lectura de este pasaje, a su vez, exige cierta reconstrucción imaginaria de elementos prosódicos, como entonación, ritmo y acento, lo cual nos permitirá llegar más fácilmente a una representación imaginaria del gesto. De hecho, no existe pasaje en la actividad lectora del texto teatral que no lo exija de manera activa y continua, como una competencia del lector sobre esta clase específica de textualidad, entre otras razones porque esta competencia se presupone desde la enunciación por el par personaje / actor y, por otro lado, la condiciona o aconseja el fin escénico al que esta escritura se orienta. En cierto modo, este tipo de operación también resulta de la vivencia estética y de los factores que intervienen en este fenómeno. Recordemos nuevamente lo que pensaba Mijaíl Bajtín. Para el teórico ruso:

Un acontecer estético puede darse únicamente cuando hay dos participantes, presupone la existencia de dos conciencias que no coinciden. Cuando el personaje o el autor coinciden o quedan juntos ante un valor común, o se enfrentan uno al otro como enemigos, se acaba el acontecer estético y comienza el ético (panfleto, manifiesto, veredicto, discurso laudatorio, injuria, confesión autoanalítica, etc). Cuando el personaje no llega a existir, si quiera potencialmente, sobreviene un acontecer cognoscitivo (tratado, artículo, lección); allí donde la otra conciencia viene a ser abarcadora conciencia de Dios, tiene lugar un acontecer religioso (oración, culto, rito). (1999:28).

El acontecer estético desde la perspectiva del lector añadiría a esta existencia de conciencias que no coinciden la suya propia, con lo que elevaríamos el número a tres: el personaje, el autor y el lector. Hay un aspecto controvertido de la concepción del arte de Mijail Bajtín que considero, sin embargo, fundamental. Se conoce como la teoría de “la exterioridad y del excedente de visión” (Emerson, 2003). Se puede resumir diciendo que nuestra condición de observadores y al mismo tiempo de participantes en un evento nos permite obtener información y conocimiento del otro con quien interactuamos, que el otro desde su posición no puede obtener de sí mismo. En ese “al mismo tiempo”, desde nuestro lugar en el mundo, único e insustituible, generamos ante el otro información de nosotros que sólo él desde su privilegiada posición, externa a nosotros, puede obtener de nosotros y a la que nosotros, por exactas razones, no podemos acceder. Con lo cual, en cada una de las múltiples interacciones en que se forma nuestra realidad de seres humanos singulares se da un conjunto sobrante de datos relativos al ser de cada uno diseminados en múltiples conciencias y seres. Ese “sobrante” de mí mismo, que me es exterior e inaccesible, al que podemos referir como contenidos sobre nuestra persona, pervive en los otros. No es exagerado decir que el yo está en los otros en una forma que a este mismo yo le resulta vedada. Si como parece aceptarse el sujeto es eminentemente un ser social, sería un error pretender que puede autodeterminarse únicamente desde su propia conciencia, como un acto de soberana autonomía, y decidir los rasgos que competen a su persona, de forma unilateral, pues lo que voluntariamente encierra sería sólo la parte de lo que ese “sí mismo” es para uno, a partir de los datos emitidos por su conciencia, la cual no parece posible que pueda sustraerse del efecto e influjo sobre ella de ese “sobrante” múltiple y diseminado. Ignorarlo abocaría a la creencia ingenua de un ilusorio y autocomplaciente poder solipsista. Lo que cabe pensar que ocurre es que el yo, consciente de la importancia de la alteridad para su propia constitución como yo social, filtra en su actividad formadora de la identidad y sus rasgos la elaboración de los contenidos “sobrantes”, o sea, de aquello que sospecha que el otro diverso con quien interactúa piensa sobre él. Esto es, el yo traduce y calcula el significado de ese sobrante en cada una de las interacciones para estabilizar una imagen que pueda ofrecer de sí a los otros. Este importante condicionamiento derivado de la ubicuidad del sujeto respecto de otros sujetos y de la elaboración de ese excedente parece describir la actividad de la lectura ficcional y el corolario de la experiencia estética, donde el lector asume el lugar de la comprensión dinámica de todas las posiciones para completar una vivencia estética tanto del conjunto como de sus particulares experimentando de modo privilegiado esa proliferación de excedentes, cruzados y diseminados en la trama desde una confortable exterioridad que no es observada por nadie y, ante la cual, si lo desea, a nadie está obligado a rendir cuentas. Esa mezcla de omnisciencia y privacidad garantiza el onanista placer generado por el acto de visión de la elaboración estética, cuyo primer momento sería el de la vivencia:

Yo he de vivir (ver y conocer) aquello que está viviendo el otro, he de ponerme en su sitio, [...] debo asumir el concreto horizonte vital de esta persona tal y como ella lo vive; dentro de este horizonte faltará toda una serie de momentos que me son accesibles desde mi lugar [...] Durante mi vivencia yo debo abstenerme del significado independiente de los significados extrapuestos a su conciencia, debo aprovecharlos únicamente como índice, como aparato técnico de la vivencia: su expresividad externa es el camino por el cual lo penetro y casi me fundo con él por dentro [...] La actividad estética propiamente dicha comienza cuando regresamos hacia nosotros mismos y a nuestro lugar fuera de la persona que sufre, cuando estructuramos y concluimos el material de la vivencia (Bajtín, 1999:30-31).

El fragmento en que Bajtín menciona el acto de contemplación estética como actividad culminante cuando “casi me fundo con él”, además de implicar el dialogismo en la constitución de la comprensión, recuerda el tópico de la poesía mística española de la fusión con Dios, donde la experiencia de la salida del yo, el alma abandonando el cuerpo, se encuentra con lo otro, la divinidad: “Vivo fuera de mí / después que muero de amor / porque vivo en el Señor” [...] “Esta divina unión / y el amor con que yo vivo / hace a mi Dios cautivo” (Santa Teresa, *Villancico*) o “Quedéme y olvídeme, / el rostro recliné sobre el Amado, / cesó todo, y dejéme, / dejando mi cuidado / entre las

azucenas olvidado” (San Juan de la Cruz, *Noche oscura*). Para la comprensión del fenómeno en sí y de su funcionamiento psíquico parece irrelevante que la existencia del otro sea empírica o figurada, pero no lo será para la elaboración estética, pues para esta sólo importa lo figurado y simbolizado. Este aspecto transaccional de la vivencia estética, ir más allá de uno mismo, trascender la percepción condicionada por el cierre biológico y la forma acabada y fronteriza del cuerpo, comienza cuando regresamos a nosotros y como dice Bajtín: “estructuramos y concluimos el material de la vivencia”. Habrá que suponer al menos dos estados, uno el ocasionado por el inmediatez de la lectura; otro, por la impresión que esta deja en el lector y por el modo como el lector elabora, en una segunda fase, esta impresión. Hay, en todo ello, implícita una metáfora de trayecto de ida y vuelta en la actividad estética que indicaría salida y regreso al yo con el excedente de visión que sólo a este le cupo extraer debido a que ocupa esa privilegiada función y posición. Lo importante es regresar porque supone traer consigo el bagaje de una experiencia que se torna posteriormente discurso, objeto de reflexión, acto de memoria. Y ya sabemos que esta no sólo recuerda lo pasado sino que recrea y forma nuevas figuraciones que dan sentido y realidad a la conciencia presente. Todo recuerdo equivale a un acto productivo. El lugar de regreso, de este modo, si se comunica elaborado discursivamente, coincide con el momento de la glosa que estructura y organiza la significación de la vivencia estética en la cual el otro figurado comienza a ganar la objetivación lingüística, con sus valores y sentidos, de quien experimentó la vivencia y a conectarse con los otros elementos de la obra para superar la parcialidad de la visión. Converge, de este modo, en una experiencia post-presencial, pues se extiende más allá del tiempo que el lector dedica al texto, y post-imaginaria, ya que se concentra en interpretar y situar los restos salientes que permanecen en la memoria o en la conciencia tras la lectura primera. Al tiempo que ese carácter genera nuevas presencias e imaginaciones sobre el mundo y los personajes de la obra. El carácter reflexivo del regreso indica que la experiencia estética con la obra verbal ya pasó su primera fase de contacto, ahora, en esta nueva fase de trabajo sobre el recuerdo y la impresión, la actividad se encuentra desligada de la continuidad y de las expectativas, desconectada del eje dinámico tema-remata, conocido-desconocido, que concentra la atención y el interés hacia el frenesí de lo nuevo e hipoteca la libertad del lector resolviendo los enigmas de la peripecia, permitiéndole concentrarse en elaborar el sentido de los pequeños detalles que tanto importan. Distanciado ya del objeto y de la excitación que produce su promesa de sorpresas, el acto exegético al que conduce y que tiene como base desplegar discursivamente el modo inmediato como la vivencia estética se produjo, también es estético por su carácter de elaboración imaginaria. Busca y encuentra el tiempo suficiente para volver a hacer otra vez presente el objeto, sólo que esta vez con un afán epistemológico, para elaborarlo como reflexión y conocimiento práctico. Este otro momento, que Bajtín llamaría el momento del regreso, necesita las destrezas y habilidades del lenguaje para expresar el conocimiento de la obra que se produjo como consecuencia de la vivencia estética y ponerse en sintonía con las formas pautadas en que ese conocimiento se despliega en su comunidad, esto es, los géneros académicos y ensayísticos.

Existe una sospecha constante en la actividad de la crítica y del comentario erudito o pseudoerudito que poco menos proscribiera lo que el lector siente de manera espontánea y que en función de estudioso, rehúye y reprime, convencido de considerar tales apreciaciones acientíficas e ingenuas. El proceso de trasladar la vivencia estética a la escritura normativa, que es una forma normativizada de articular el regreso, a través de los géneros académicos, es un problema constante, sobre todo del estudiante que se inicia en la investigación literaria. Con esto no afirmo que se deba colorear el escrito con los sentimientos del lector y, menos aún, expresarlo necesariamente en primera persona, pero tampoco que haya que levantar un muro entre la vivencia estética y los procesos discursivos mediante los cuales pretendemos demostrar que al actuar así objetivamos en la obra sus momentos. Cuando afirmamos, por ejemplo, la importancia de incorporar en los comentarios sobre la obra el mundo interno del personaje, se abre un vacío sobre el modo de tratar este asunto porque, a veces, el mundo interno del personaje no se puede separar con claridad del modo como fue vivenciado por el lector y el lenguaje en el cual se expresa este actúa como una especie de notario

que levanta acta sobre lo que constata en un tiempo que ya no es el de la vivencia sino el del recuerdo o la reconstrucción hermenéutica, con las reglas y normas de un género comunitario. Pueden emerger formas tristes de una retórica del regreso inducida por una praxis textual normativizada, obediente a unas regulaciones textuales y ceñidas a usos que canalizan la actividad lejos de la vivencia estética hacia una esfera del conocimiento interpersonal dominada por un amo, el academicismo caricato, con forma de insospechada fantasía objetivadora. Además, la posibilidad de que nos acusen de sicólogo de entes ficcionales sobrevuela como un fantasma aterrador y paralizante. Si no encontramos el modo de elaborar modos de hablar del mundo interno del personaje, tal vez desaprovechemos la ocasión de comunicar la belleza y riqueza semántica que contiene el pasaje de la duquesa en el verso 187, deslizándonos como meteoritos en fuga hacia descripciones frías y burocráticas sobre el fragmento. Si nos domina por completo el ansia objetivadora y notarial del modo académico caricato, seremos incapaces de trasladar al comentario la intensidad con que el momento de la vivencia estética fue experimentado. Si, en cambio, partimos de este momento y adoptamos una disposición cooperativa con la reconstrucción de emociones y atribución de sentimientos a los personajes, tal vez dobleguemos a ese amo borroso del lenguaje, construyendo períodos, formulando frases o escogiendo adjetivos que expresen su mundo interior, sabiendo de antemano que ese territorio de las emociones y sentimientos es de altísima complejidad e inestabilidad, sobre todo, cuando ha de traducirse al lenguaje del mundo del lector que desempeña el papel, como decimos, de crítico o estudioso. Dolezel cita a de Souza para recordar que “nada acerca de las emociones se comprende bien, en un sentido profundo de la palabra comprensión” y esto en razón de “la dificultad de describir en términos objetivos la naturaleza experimental y subjetiva (fenomenológica) de las emociones” (1999:105).

Si nos preocupamos por la experiencia literaria desde el plano del conocimiento, este no llegará si no cruzamos esta preocupación intensamente con la reflexión suscitada desde la vivencia estética. Ello implicará conectar las sensaciones del lector con la comprensión y explicación del pasaje. Lo dicho por la duquesa, en cierto modo, nos permite inferir su abatimiento. Es razonable pensar que se siente arrepentida pues lamenta su error por haber sucumbido a la voz del deseo que habló más alto que las leyes del deber y del decoro y cuya decisión la condujo al estado de ruina del verso 187. El lector, este sintagma sólo transpone retóricamente la perspectiva de mi propia vivencia con el fin de que lo particular pase por general, contempla la debacle de un personaje que describe una trayectoria descendente en tan sólo un verso y medio, al pasar de lo más alto a lo más bajo, como consecuencia de la péfida actuación de un sujeto amoral, sin escrúpulos, que usa toda la inteligencia, ingenio y poder que posee para satisfacer su erotomanía narcisista. Pero en el drama el tiempo de exposición del estado de la duquesa es mínimo. No es un personaje central. Forma parte de un grupo de mujeres que completan una función dramática para reforzar la obra destructora del burlador en una dimensión no sólo cualitativa. Por tanto, en esa fuga hacia delante que toda dramaturgia promueve, surge otra intervención que se encadena y el lector se ve arrastrado hacia otra fase, hacia otro suceso. Su mente no fija ese punto del texto, no enfoca ni amplía el detalle, y la cascada de nuevos datos vuelve a demandar su atención y termina por arrastrarlo. El intenso efecto de esa trunca vida literaria se olvida provisionalmente en la torre donde el rey ordena confinarla, torre que nunca vemos pero que imaginamos acudiendo al marco cognitivo “torreón carcelario en la España barroca”, lo que ayuda a que el lector concretice al personaje en su circunstancia vital, enriqueciendo de este modo su comprensión más allá de una perezosa simplificación estereotipada. ¿Cuánto tiempo se emplea en imaginar a una elegante duquesa, con su vestido suntuoso y su orgulloso porte, entrando en una estancia mal iluminada, húmeda y lúgubre, con pisos y paredes de piedra y ventana enrejada, un lugar inverosímil para su horizonte vital, tan alejado y distante de su mundo de preciosidades? Muy poco, de hecho ocurre instantáneamente, como consecuencia de lo que el lector activo puede hacer: expandir, producir y agregar. Su acción genera conexiones que despliegan aspectos puntuales del mundo del texto, partiendo de un mínimo detalle, en “múltiples direcciones” como aconsejaba Ingarden. Sin embargo, eso que hace no siempre es un evento de la obra, como en este caso no es un evento de *El burlador de Sevilla*. Esa acción, la de la torre, no se representa, tampoco sabemos si

llega a ocurrir. Lo cual no impide proyectarla como una imagen contigua cuando la duquesa deja escapar las palabras del verso 187. Esas palabras y esas sensaciones sí son reales en su mundo y producen un efecto en la experiencia que el lector vive.

Este balance sobre la duquesa se puede formular de diversas maneras. Resulta, en cualquier caso, una contingencia interpretativa que responde a la elección de una forma expresiva que dependerá del uso habilidoso de ciertas palabras en cierto orden. Habremos seleccionado un conjunto de adjetivos y organizado una descripción de su estado. Habremos operado con un paratexto interpretativo de su estado para tratar de congelar una impresión de lector y arrancarla de su momento subjetivo y pasajero. Al ponerlo en la mira de otros lectores y de otros juicios sobre el mismo pasaje, levantamos puentes para comunicar nuestro momento de la vivencia estética y cruzarlo con el de otros lectores, pues la condición de la obra de arte verbal no coincide con la de la obra pictórica, escultórica o audiovisual, lo objetivado en la obra verbal no posee una materialidad sobre la que se pueda decidir sin controversia su forma, pues esta siempre se escamotea a la percepción ocular y rechaza cualquier intento de definición de su plasticidad icónica. De hecho, tal vez no podamos ni siquiera afirmar que algo está objetivado. Si podemos imaginar una torre es porque la torre no se encuentra ante nuestros ojos. Es porque, en cierto modo, la torre no es una torre sino el concepto de una torre, lo que permite que tal cosa, al ser concepto, pueda elaborarse verbalmente de maneras muy diferentes. La forma literaria, a diferencia de la imagen o la escultura, genera impresiones que necesitan más lenguaje para traducir esas impresiones, lo que arroja el saldo de una vibrante multiplicidad que enriquece la misteriosa forma unitaria y conceptual del signo matriz.

El caso de este pasaje nos permitió entender que no podíamos hablar propiamente de un hecho ficcional, pues la introspección analítica de un estado mental de un personaje, que en sí ya es una figura de naturaleza especial, no puede autenticarse como en la narrativa por una fuente autorizada que entra en la mente y explica al lector lo que ocurre en “el alma” de ese personaje, determinándolo con las palabras precisas y definitivas. Algo así otorgaría a ese estado un grado de realización literaria y de objetivación equidistante de cualquier apreciación. Un estado mental de un personaje dramático que decide no revelarse ni autoexplicarse crea un espacio de sombra, un escorzo en la composición de la forma imposible de determinar y que desde una perspectiva estrictamente semántica difiere de crear un estado definido con la palabra concisa de una fuente autorizada. Recordemos lo que piensa sobre esto David Lodge, un novelista británico que ha reflexionado mucho sobre el acto de escribir ficciones, dice:

¿Qué tipo de conocimiento esperamos extraer de la lectura de novelas, que nos cuentan historias que sabemos que no son verdad? Una respuesta tradicional a esta pregunta es: un conocimiento de la mente o del corazón humano. El novelista tiene un acceso íntimo a los pensamientos secretos de sus personajes que le es negado al historiador, al biógrafo o incluso al psicoanalista. La novela, en consecuencia, nos puede ofrecer modelos más o menos convincentes de cómo y por qué la gente actúa como lo hace. La posmodernidad y el posestructuralismo han deconstruido pero no derribado las ideas cristianas o humanistas del yo en las que se basa ese proyecto: el individuo único, autónomo, responsable de sus propios actos. Seguimos valorando las novelas, especialmente las que pertenecen a la tradición realista clásica, por la luz que arrojan sobre la motivación humana. (Lodge, 1998:268-269).

En el caso de texto teatral, el estudiante minucioso que procura restaurar la comprensibilidad de todas las zonas, opera una reconstrucción plausible del estado mental del personaje por un acto verbal descriptivo y evocativo sabiendo que tal actividad es extrínseca a la naturaleza objetivada de la obra. Porque lo que llamamos “la naturaleza objetivada del texto teatral” se parece más a un área pantanosa de espesa neblina que a cualquier otro paisaje. En estas circunstancias, de ausencia de un autenticador confiable y autorizado, el riesgo interpretativo crece y la zozobra del lector aumenta, por ello la exigencia de usar el lenguaje con la máxima precisión y univocidad se extrema, y no porque opine que con el discurso hemos de establecer con precisión lo que sabemos que existe impreciso en la obra, lo cual sería un contrasentido, sino porque creo que queremos comunicar con claridad el

modo como experimentamos, como lectores, los efectos de cada pasaje y elaboramos sus significados. Lo objetivado en el texto de una obra puede citarse de forma directa, reproduciendo exactamente esas palabras y comentándolas. En cambio, no puede exigirse el dato positivo hacia aquello que la obra deja sin especificar y que, sin embargo, sugiere. Lo evocado por o lo que se desprende de, lo que queda implícito y resiste la determinación definitiva, lucha contra la constitución de lo evidenciable, y tal vez sea esa reserva de significación potencial lo que mantiene viva a una obra en el decurso de su historia. Por tanto, aquello a lo que sea que llamamos estado mental de un personaje teatral no coincidirá con un hecho ficcional porque no tendrá un autentificador independiente y autorizado, pero sí será un evento conjeturable, que importa mucho calcular su sentido y efectos mediante paratextos interpretativos que enriquezcan o polemiquen sobre tal estado y sus significados. Esta búsqueda algo desasosegante, que consiste en la lucha del lector para traducir comprensiblemente sus sensaciones y su vivencia del texto, pasa por restaurar la plausibilidad de lo inferido, mediante esta suerte de intervención permanente en las fases y momentos de la dinámica dialógica. Debido a su flujo continuo, la acción física y la verbal modifican los estados, con ello las posiciones individuales en las constelaciones de personajes se rehacen componiendo una figura mutante. Por eso la plasticidad dinámica de la percepción estética de esa forma y su impresión en la memoria del lector ejercen normalmente una feroz resistencia a los procesos explicativos e interpretativos puntuales, como el emprendido con el verso 187, los cuales se consideran a menudo reducciones que empobrecen la sensación, que siempre se percibe solidaria con el flujo y la totalidad de otros estados y de otros momentos integrados en la obra. Ahora bien, ¿qué otro modo hay de escapar de este tira y afloja entre la retórica del regreso, por un lado, y el pensamiento y las sensaciones suscitadas por la lectura, de otro? La respuesta es que no hay modo o que ese es el modo precisamente en que se juega la respuesta que el lector ofrece al desafío de lo literario: habitando ese espacio liminar en que el tiempo de espera es tiempo de reflexión y tensión ante la necesidad expresiva. La parte elogiada que le cabe al lenguaje desplegado para conocer la obra, mediante la glosa localizada y puntual del estado de la duquesa en el verso 187, es que puede detonar recuerdos almacenados remontando la cadena del texto en busca de confirmaciones y, consecuentemente, alterar su recuerdo modificando la vivencia estética que es, al final, como el jardín dialéctico donde se cultiva la semilla del conocimiento reflexivo.

Del primer Lukacs se sospecha que pensaba que la experiencia estética no concluye al término de la obra literaria sino que continua mediante la vivencia conceptual que se expresa en la forma libre del ensayo:

Hay vivencias que no podrían ser expresadas por ningún gesto y que, sin embargo, ansían expresión. Son la intelectualidad, la conceptualidad como vivencia sentimental, como realidad inmediata, como principio espontáneo de existencia; la concepción del mundo en su desnuda pureza, como acontecimiento anímico, como fuerza motora de la vida. (1971:23)

Buena parte de lo que se elabora en la retórica del regreso tiene que ver con conceptos y significados. “La conceptualidad”, como vivencia sentimental y principio espontáneo de existencia que ansía expresión, si tiene como fuente principal la experiencia de la lectura de una obra literaria, convierte la actividad de recepción de la obra en una actividad que continúa más allá de la obra y se completa cuando ese sujeto, que muy imperfectamente se le llama y se le asigna el rol de receptor, se convierte en un agente productivo que moviliza el lenguaje generando sensaciones y conocimiento. En cualquier caso, la inexistencia en el teatro escrito del narrador obliga al lector en su faceta productiva a participar en la reconstrucción de manera activa sobre aquello que no se declara, esto es, a una constante formulación paratextual plausible sobre el panorama cambiante de los estados mentales, intenciones y motivos de los personajes, agregando suplementos, convirtiéndose en co-creador.

Emociones motivadoras de la acción y el caso de la acrasia

Un punto de partida para el estudio de la acción del personaje se apoya en el resorte propulsor de dos elementos: la intención, por un lado, y la motivación junto a los factores motivadores, por otro. La intención por sí sola no basta. Dolezel dirá: “es una condición necesaria, aunque no suficiente de la acción” (1999:101). La intención por sí sola es voluntad para hacer algo, supone un paso previo para la acción aunque no siempre la intención se convierta en acción. Pero para que la acción adquiriera una dimensión significativa necesitará reposar en factores motivadores, los cuales justifican al personaje en su periplo comprensible de acciones. Hasta ahora no se ha comenzado siquiera a desmenuzar la riqueza polisémica del término motivo, que viene siendo usado desde los formalistas rusos. El hecho de que los teóricos de la literatura y del teatro no lo empleasen hasta hace poco más de un siglo no significa que este concepto no estuviera presente en la conciencia de escritores y por extensión en la de sus personajes. Bastará un ejemplo como el de Strindberg que lo usaba para explicar la creación de *La señorita Julia*:

Lo que chocará los cerebros simples es que los motivos con que justifico la acción no son simples, y no hay en ella un punto de vista solamente. Un suceso en la vida -y éste es un descubrimiento bastante nuevo- suele ser provocado por una serie de motivos más o menos hondos, pero el espectador elige, en la mayor parte de los casos, aquel que le resulta más fácil de captar, lo que es más ventajoso para la integridad de su discernimiento. Aquí se comete un suicidio. ¡Mala cosa!, dice el burgués. ¡Amor contrariado!, dicen las señoras. ¡Es una enfermedad!, dice el enfermo. ¡Esperanzas frustradas!, el náufrago. Pero, así y todo, puede ocurrir que el motivo esté un poco en todas partes, o en ninguna, o bien que el suicida ocultara el motivo, mostrando otro completamente distinto, pero que deja en mejor lugar su memoria. (Strindberg, 1982: 166)

Una primera distinción conceptual llevará a separar *motivo* de *motivación* para asignar al motivo el ámbito de decisiones individuales, vinculándolo a la razón que el agente se da para hacer algo; y atribuir a la motivación la conexión con un conjunto causativo de elementos y relaciones más complejo. Así, el motivo puede tratarse como un rasgo unilateral del personaje en una acción mientras que la motivación como un complejo factor sistémico de fuentes más dispersas capaces de actuar juntas estructurando un comportamiento en el tiempo. El motivo puede aparecer asociado a una razón, como se ha dicho, y la motivación aglutinar un conjunto de motivos. Dolezel dirá:

Mientras que la intención es indiferenciada e inclasificable, los factores motivadores son diversos tanto en calidad como en cantidad. Puesto que son rasgos habituales del carácter de una persona, producen regularidades en la acción, modos de acción característicos de los individuos y de los tipos de personalidad. Mientras que la “intención” separa el dominio de la acción de los sucesos sin acción, la motivación es la clave para la comprensión de la diversidad de la acción, del porqué y del cómo de las acciones. (1999:102)

Dolezel defiende que desde la filosofía y la psicología contemporáneas se trata la emotividad como una fuerza mental motivadora autónoma al lado de percepciones, creencias y deseos. Esta afirmación tiene consecuencias para interpretar la actividad de un personaje. Más aún cuando se expande la lista de los factores emocionales en función de su objeto, específico o abstracto, y de su clase, básica o compuesta. Lo que causa la emoción y la cualidad de su composición se encuentran en la base de la construcción de un carácter y de un agente que actúa. El origen de la emoción en un personaje no parece posible sin una relación con su objeto, el cual puede ser más o menos concreto. Lo importante es que esa relación puede proyectarse en una escala y desmenuzarse sus características culturales para que tanto el lector cuanto el crítico comprendan y comuniquen lo que está en juego. Dicha cuestión en el ámbito del texto se encuentra mediatizada por la percepción del propio personaje, que traslada, comunicando al lector su estado y su vinculación con la fuente de emociones que padece.

A continuación comento algunos ejemplos que permitan ampliar la discusión. El primero, extraído, una vez más, de *El burlador de Sevilla*, servirá para ilustrar un caso, el de Catalinón. En

este, la emoción experimentada, percibida y comunicada por el personaje en la taberna a la llegada del Comendador es concreta, puesto que resulta fácil rastrear y determinar su origen y objeto. También podrá decirse que es una emoción básica, puesto que el miedo expresado no se compone de otras emociones. Podemos movernos en una escala de matices semánticos para comprender su estado a partir de su significado convencional y encontrar términos de la misma familia, como temor o pánico. De ahí comprender otras reacciones, como su nerviosismo, torpeza y precipitación, que conduce al personaje, cuando descubre al convidado de piedra, a intervenciones obtusas e irreflexivas debido a una lógica imposibilidad, ya que el mundo de los vivos y el de los muertos se acaban de fundir. En segundo lugar, tomaremos otros dos casos de obras muy conocidas, *El perro del hortelano* y *Los cabellos de Absalón*, de Lope de Vega y Calderón de la Barca, respectivamente, para proponer que la fuente de la emoción que experimentan sus personajes, la condesa Diana y el príncipe Amón, es de otro tipo. Por un lado, más abstracta y, por otro, compuesta. Con ello también se abre la posibilidad de colorear la emoción principal de otras emociones, produciendo un estado complejo de ánimo. En este caso, el par amor-repulsión, con sus diversas cualidades y matices, vectoriza la base de los factores motivacionales tanto de Diana como de Amón. La razón que aducimos aquí para determinar lo “concreto” o “abstracto”, y lo “básico” o “compuesto” de una emoción o de un haz de emociones, no se encuentra en la naturaleza intrínseca de la emoción central y de las periféricas, sino en el modo como lo experimentado, y ahí habrá que producir todos los matices posibles, resuena en el agente y este, mediante su discurso percibe su estado y lo comunica al lector, a sí mismo o a otros personajes. Y, suponiendo que el agente se guarde para sí sus percepciones, ocultando su estado, sólo quedará observar si la estrategia enunciativa en el texto pretende comunicar algo indirectamente, mediante un comportamiento sintomático.

Catalinón es la clase de personaje que el lector encuentra preso a su tipo y a su función. Sus reacciones son previsibles y el personaje no se rebela contra su esquemática tipificación. Lo cual no obstaculiza la comicidad de la escena, que libera energía mediante la risa que experimenta el espectador ante el miedo, comunicado sin pudor, por un temperamento pusilánime y cobarde. La escena de la posada gana así un contraste humorístico que equilibra, minimizándolo, el efecto sombrío de la aparición de ultratumba. El miedo de Catalinón se admite y comunica sin titubeos por él mismo. La escena gradúa el estado previo a la aparición con la progresiva adaptación de Catalinón a la extraña figura. De modo que los golpes y tropiezos iniciales, todo un despliegue de actitudes corporales y gestuales, se combinan al final con exclamaciones e interpelaciones al convidado características de un completo estulto:

¡Dios sea conmigo!
¡San Panuncio, San Antonio!
Pues, ¿los muertos comen, di? (VV.2394-6)

¡Señor, vive Dios que huelo mal! (V. 2407)

¿Está bueno? ¿Es buena tierra
la otra vida? ¿Es llano o sierra?
¿Préciase allá la poesía? (VV. 2420-2)

El análisis de la emoción de Catalinón exige una aproximación cuidadosa y una sensibilización a las características contextuales en que se produce. Se entiende y se comparte en la esfera de la clase de personaje propuesto por su autor, a partir de la función que como estereotipo el gracioso tiene asignada en la comedia, y mediante la vinculación, sobre todo, al objeto y características que la causa, la aparición de Don Gonzalo, el noble a quien su amo dio muerte y que ahora se presenta ante ellos con una apariencia marmórea y como consecuencia de un desafío realizado burlescamente por Don Juan, que el muerto se toma en serio, para sorpresa de todos.

Diana, la condesa de Belflor, presenta un caso más complejo que el de Catalinón. El primer rasgo distinguible entre ambos, al respecto de sus emociones básicas expresadas en sus vidas dramáticas, se puede establecer observando la manera como estas emociones inciden en su sistema motivador: en Catalinón de modo pasivo, en Diana de manera reactiva.

El miedo-temor actúa como estado anímico constante en Catalinón. Le provoca reacciones similares a lo largo de las diversas aventuras a las que su amo le obliga a participar. Pero en ningún caso el temor que padece por cooperar con un delincuente sexual le proporciona el soporte motivador para oponerse y rebelarse. Su miedo no es suficiente para actuar de motivo y catalizador de un cambio en su carácter. Es incapaz de organizar su vida ficcional de forma independiente a, por ejemplo, evitar dichas aventuras que reprueba y en las que participa de mala gana, obligado por el deber de obediencia. La emoción básica del miedo-temor que experimenta Catalinón como consecuencia de las acciones del burlador, no alcanza a ser un factor motivador del personaje, puesto que no incide en el ámbito de su capacidad deliberativa y en la toma de una decisión más acorde con la moralidad expresada por este en los actos reprobatorios hacia su amo.

El esquema emocional de amor-repulsión, que domina en Diana, también actúa como un estado constante en toda la obra, sólo que en este caso motiva al personaje para la acción, primero en la elaboración de planes y después en su ejecución. Las cualidades de este sentimiento en Diana son específicas y el contenido de sus detalles imprescindible para entrar en su mundo privado. Ignorar el factor motivador de su emoción y la lógica con que el personaje acepta su estado convertiría la interpretación en incompleta e insatisfactoria. Quién recuerde la obra sabrá que el desencadenante del amor que la condesa Diana siente por Teodoro, su secretario, no lo provoca este ni reside en una interacción directa entre ambos, sino que ese “amor” se despierta por el efecto de saber que Teodoro ama a Marcela, criada de Diana. “Amar por ver amar”, dice. Este, llamémoslo, síndrome del espejo oblicuo, ya es suficiente para problematizar la relación directa entre una emoción y su objeto, puesto que en este caso el objeto está a su vez desplazado y, por decirlo redundantemente, objetivado en una relación externa de la cual la condesa inicialmente no participa aunque comienza a desearlo. Esta emoción dinamiza al personaje hacia un cambio de estado. La causa del sentimiento de Diana consiste en una emoción que le despierta su secretario con otra dama, Marcela. Cuando lo imagina por primera vez lejos de su rol funcional, en un contexto distinto al de las tareas de la burocracia doméstica, y aparece ante sus ojos como un galán experimentado y discreto, a juzgar por las descripciones de otras criadas de su casa, Diana descubre lo que le ocurre. Cabría suponer que Diana no “desea” estrictamente a Teodoro cuanto ocupar el lugar de Marcela, formar parte de esa actividad en la que el amor se propone como un juego y se da en su forma elevada e idealizada. Para lograrlo hay que obtener las atenciones de Teodoro y desplazar a Marcela, por eso la condesa la encierra en sus aposentos y se pone en su lugar. El deseo de Diana no se fija tanto en un objeto, Teodoro, cuanto en una posición y en la proyección de una actividad, la de Marcela seducida por Teodoro. Diana se identifica con la posición que ocupa Marcela en el juego de la seducción, por eso necesita sustituirla, para ser cortejada por ese galán tan admirable. Esta geometría del amor, elaborada como un diseño de esferas celestes, es intelectualizada por Diana para integrarse en él. La otra diferencia con la emoción de Catalinón la percibimos cuando en este los matices del miedo-temor se orientan en la misma dirección de una única actividad preservadora, mientras que el par amor-repulsión en Diana se constituye de emociones contrarias que abren vías de acción incompatibles y comprometen a la razón en decisiones opuestas para actuar. Identificarse con Marcela supone al mismo tiempo hacerlo con lo que ella representa, una sirvienta, siendo que ella es una duquesa, la condesa de Belflor. Ese es el primer conflicto de identidad en su elaboración imaginaria. El problema en su cabeza está servido y se disemina por el mundo en que este agente actúa con el poder que le da su título, posición estamental y, no se olvide, su belleza física.

El caso de la duquesa de Belflor encaja con lo que Dolezel denomina “conflicto de motivaciones”, tensión en la que “la habilidad de un agente para actuar se puede ver permanentemente deteriorada o, al menos, la acción puede retrasarse hasta que se resuelva el conflicto” (1999:110).

Aquí lo que me parece conveniente matizar son estas precisas palabras preguntándonos: qué quiere decir que la acción pueda retrasarse o en qué sentido esta se retrasaría, pero, sobre todo, de qué manera esto se manifiesta en el drama y los efectos en su diseño del paso del tiempo. Veamos desde otro prisma el caso de Diana y el anunciado de Amón, en *Los cabellos de Absalón*.

He escogido estos dos ejemplos porque sintetizan, me parece, entre otros muchos posibles, el conflicto de motivaciones, vinculado a factores emocionales con potencial motivador para el agente que actúa. Cada ejemplo lo es también representativo de su macro género, la predominancia de lo cómico en un caso y en otro la de lo trágico. Con ello no quiero decir únicamente que tanto el desenlace cuanto las fases que conducen a este sean felices en un caso y sombrías en otro, sino que la mimesis o imitación de las acciones, así como el “pathos” que se desprende de estos estados dinámicos se hallará en consonancia con lo convencionalmente estipulado en estos modos de acción, que como se sabe en la comedia nueva se encuentran mezclados al tiempo que dosificados.

La duquesa Diana, advierte en determinado momento, se siente atrapada en el propio laberinto sentimental que ella ha provocado e intenta racionalmente escapar:

Quién quiere, puede, si quiere
como quiso, aborrecer
esto es lo mejor: yo quiero
no querer (VV.1634-1637)

Aunque es en vano porque la voluntad, representada en estos versos cinco veces por el verbo querer, no es un poder ni autónomo ni suficiente. Amón también se encuentra atrapado en el par amor-repulsión pero, a diferencia de Diana, él no lo promueve abandonándose a una excitación intelectual, sino que le ha sobrevenido con la fuerza súbita con que estos inconvenientes acostumbran a suceder en la tragedia. Su emoción positiva, el amor, surge unida al objeto que la causa, su medio hermana Tamar; su emoción negativa, la repulsión, también se liga al mismo objeto y a lo que representa la sola imaginación de yacer con ella. Las dos emociones motivan acciones en sentidos opuestos, el objeto es deseado y repelido. Este dilema provoca en este agente un conflicto de una dimensión que sus palabras tratan de perfilar aunque dejando claro la insuficiencia del lenguaje, pues la causa no puede albergarse en palabras como se comprueba en esta intervención:

AMÓN
... Si yo propio a mí propio
me la pudiera negar
la negara, cuando noto
que yo mismo de mí mismo
me avergüenzo si la nombro.
Es tal, que aun de mi silencio
vivo tal vez temeroso,
porque me han dicho que saben
con silencio hablar los ojos.
Tan en lo más retirado
del pecho la causa pongo
de mi pena, que tal vez
al corazón se la escondió,
porque el corazón no pueda,
sobresaltado al asombro
de reconocerla, dar
un golpe más recio que otro. (VV. 250-266)

El sentimiento abyecto que le ocasiona su estado conduce a Amón al más elíptico y fascinante de los comienzos de una comedia barroca, que gira en torno al misterioso caso de un príncipe confinado, privado de libertad por una decisión propia, paralizado ante la acción y sin poder mencionar la causa, que la sabe aunque la oculta por una insondable vergüenza. A la llegada victoriosa

del Rey David sólo se acierta a informar de su primogénito que no sale a recibirlo como el resto de sus hermanos porque sufre una extraña dolencia, tal vez una profunda melancolía, semejante a la de Hamlet, piensa el lector, que debía en la época tenerse por una afección moderna. Las palabras de Dolezel cobran sentido a la luz de esta presentación. El conflicto de motivaciones que el agente padece deteriora su habilidad y poder para actuar, lo sume en una momentánea y transitoria parálisis. Dirá más adelante, la retarda hasta que el conflicto se resuelva. Sin embargo, en el drama no se retarda una acción sin que otra acción sustituya a aquella que se substraer. Retardar una acción supone realizar otra, posponer una decisión, por tanto, también es una acción. En el drama la inacción es, por definición, un contrasentido al tiempo que una imposibilidad factual. La cuestión estriba en entender de qué clase, hacia dónde se expande, qué efectos tiene y cuánto dura la parálisis. Este estado, suscitado por el equilibrio entre las emociones que pugnan por convencer a la razón para escoger la decisión más adecuada, se constituye como la acción de Amón que estructura toda la primera jornada de *Los cabellos de Absalón* hasta que, efectivamente, se produce la acción pospuesta que resuelve el conflicto de motivaciones. Del desgraciado e incestuoso violador, que es Amón, no puede decirse que no sepa y que no sienta con toda precisión de detalles el estado de ánimo causante de su parálisis y las terribles consecuencias que sobrevendrán al emprender la acción suspensa. Lo comunica en abismales versos cuando Jonadab le recuerda que todo está saliendo bien para sus intereses y Amón le responde:

No, sino mal;
pues traidoramente intento
añadir desesperado
culpa a culpa, incendio a incendio,
pena a pena, error a error,
daño a daño y riesgo a riesgo. (VV. 681-686)

Este análisis nos daría una medida más precisa de una oposición que toscamente ha venido distinguiendo acciones físicas frente a acciones psicológicas, o acciones externas versus internas. La supuesta inacción física de Amón, su voluntario confinamiento, precipita un vertiginoso movimiento que taladra su conciencia moral y dota al personaje de una dimensión introspectiva profunda y dolorosa. La maldita belleza que posee como personaje dramático es proporcional a la repulsa que causa la abyección moral de su acto. Pero como proponía Bajtín, la condición previa para la empatía en la vivencia estética del personaje es la simpatía, la cuestión moral, en este momento, está transitoriamente desplazada por la prioridad de lo estético y de su ley.

Dolezel propuso como ejemplo de una emoción compuesta los celos, al decir de ellos que son una mezcla de amor más odio más temor (1999:108), una especie de ecuación aritmética donde la suma de tres factores equivale a un único producto que los contiene. Lamentablemente no parece posible llevar mucho más lejos ese modelo de geometría spinozista, de indudable y sugestivo efecto. Lo que sí parece plausible, en beneficio de una semántica de la acción dramática, es tratar de describir las emociones y su potencial motivador, con el conjunto de rasgos que, de forma particular, se asocian en cada personaje y obra identificando de este modo sus matices y singularidades. El amor, por ejemplo, que es una emoción motivadora en estos dos agentes, Diana y Amón, se mezcla con contenidos que les reportan sus específicas características, más idealizado y vinculado al matrimonio en el caso de Diana, y más físico y desvinculado de otros compromisos, en el caso de Amón. La repulsión, ese otro polo que compone el estado emocional de estos agentes, también posee contenidos diversos aunque una base común: en ambos procede de un mismo origen, un interdicto o prohibición social. En Diana, la norma social impide en una sociedad rígidamente estamental casarse a las condesas con sus secretarios. En Amón, una antigua ley, la de la sangre, prohíbe a los medio hermanos mantener relaciones sexuales. Como decíamos más arriba, el nombre de las emociones por sí sólo no nos aporta mucho si no somos capaces de relacionar el impacto y calcular el significado de estas en

el sistema de cada obra, tanto con el modo como los personajes las perciben y autoevalúan, cuanto con los otros aspectos sobre los que este factor incide: temas, tramas, visiones del mundo, etc.

El último asunto que quería tratar, y para el cual el personaje Amón sirve de ejemplo, es el de una clase específica de acción: la acrasia. También consecuencia de un conflicto de motivaciones, presenta en no pocas tramas algunas características específicas y comunes a los personajes que la padecen. Para Dolezel consiste en una de las irregularidades más notables de la acción. Se puede definir como debilidad de la voluntad o incontinencia. Desde una perspectiva que describe la acción como un proceso racional mediante el cual el agente, ante varias opciones, invariablemente escoge la mejor o la menos perjudicial para sus intereses, la acrasia sobresale como una paradoja, pues muestra que el proceso racional del agente que lo conduce a una decisión buena no se sigue y, en su lugar, se selecciona otro plan de acciones, cuya previsión sobre sus resultados el propio agente considera nefasta y, no obstante, pese a todo, prefiere. ¿Por qué? No dispongo de respuesta para esta pregunta. Lo impresionante de este caso paradójico de la acrasia en Amón es que no expresa el resultado de un impulso sino, como se dijo, un dilatado proceso racional en que el agente, en plena capacidad de su juicio, adopta una decisión que no desea realizar pero termina cometiendo. Lo que produce una perturbadora emoción estética es asistir al despliegue prolongado de una racionalidad inútil. La expresión de esta racionalidad sofisticada, lúcida y básicamente inoperante a efectos de la acción y sus consecuencias, abre la discusión al menos en dos direcciones: una, la que se pregunta por cuál es la acción buena para el agente; y otra, la que interroga si las decisiones basadas en procesos racionales dependen únicamente de la racionalidad. La primera es un tema de filosofía moral, el cual difícilmente se puede abordar en tan poco espacio. Tal vez baste decir que, si pensamos, con Aristóteles, que la acción buena para el agente se sitúa habitualmente entre dos extremos y es inseparable de la noción de justicia, la conducta acrática sería vista como irracional, pues conduce al agente a lo que sabe que no es justo, lo que, matizándolo mucho, tal vez le proporcionará un transitorio sentimiento de felicidad para después ocasionarle un sufrimiento duradero: “Lo más hermoso es lo más justo; lo mejor, la salud; pero lo más agradable es lograr lo que uno ama” (Aristóteles, Libro I, 1099a). Quizá el problema en este caso sobrevenga cuando lograr lo que uno ama es incompatible con lo justo, produciéndose el consabido desgarramiento de los personajes torturados, como este Amón, o como el conde Federico, en la tragedia de Lope *El castigo sin venganza*. La otra dirección invita a considerar que no todo en la acción ha de ser racional. Esto es, que existen factores motivadores que interfieren en la acción racional, como las pasiones, lo que llevaría a Dolezel a pensar que la acción motivada por las emociones oscila entre los modos impulsivos y racionales: “a causa de su polaridad, las emociones son factores motivadores flexibles. Pueden someterse a la razón o suprimirla. Disminuyen en diversa medida el control del agente dependiendo del tipo, la duración y la intensidad de la emoción, de su objeto, del temperamento de la persona y de la estructura total de la personalidad, etc.” (1999:114). Como muestra Amón:

¿Cómo,
calladas pasiones mías,
a esta ocasión me reporto?
Pero ha de ser, ¡ah, deseo!
que aún a sólo ver su rostro,
no he de salir a la puerta.
Más, ay, que en vano me opongo
de mi estrella a los influjos,
pues cuando digo animoso
que no he de salir a verla
es cuando a verla me pongo.
¿Qué es esto cielos,
yo mismo el daño no reconozco?
¿Pues cómo al daño me entrego?
¿Vive más que yo propio?

No. ¿Pues cómo manda en mí
con tan gran imperio otro
que me lleva donde yo
ir no quiero? (VV. 292-309)

Este es el pasaje donde las “calladas pasiones” de Amón le dictan a través de un impulso, al cual no se puede oponer, “en vano me opongo / de mi estrella a los influjos”, el camino del injusto bien que traerá sufrimiento y dolor, “¿el daño no reconozco / pues cómo al daño me entrego?”. La acción acrática, dice Dolezel, se burla de la racionalidad, pues “la persona es consciente del camino racional pero la presión del impulso o de la pasión le desvía de él” (1999:114) y de algún modo desmantela la premisa que define al hombre únicamente como un ser racional, marginando en su composición esos otros factores motivadores, como las pasiones y emociones, de las cuales se origina la conducta del *ácrates* no como: “una manifestación irracional sino como una discordancia irreconciliable dentro de su grupo motivador” (Dolezel, 1999:112).

A modo de conclusiones

A lo largo de estas páginas intenté trazar un itinerario muy sucinto y parcial sobre clases de acciones, estados mentales, conflictos de motivaciones y factores emocionales como motivadores de la acción, aplicando y comprobando la validez de estas nociones para la crítica y el análisis dramático en situaciones de obras muy conocidas del teatro barroco español. La cuestión involucrada de relevancia apunta al hecho de cómo conocemos una obra literaria, específicamente observando el proceso del pensamiento en la comprensión del texto teatral y la vivencia estética como primer estadio de la cadena de ese conocimiento. Por otro lado, este conocimiento, en el grado que sea, comienza a darse como consecuencia de una práctica reflexiva que desemboca en un paratexto crítico, cuya dificultad inicial se advierte en el ámbito de la enseñanza, condicionando la expresión de esa experiencia en tensión con las modalidades de los géneros académicos y sus a veces rígidas regulaciones.

Lo que nos han enseñado a hacer con la obra literaria y la comprensión que cada uno posee de para lo que sirve este hacer también fue algo que tuve presente en la elaboración de este trabajo porque es un bagaje que todos cargamos de nuestro periplo por las instituciones de enseñanza. Por eso traté de mostrar que la actividad de conocimiento del texto teatral es un proceso que se despliega en el futuro pero que depende de lo que ocurre con las impresiones que la lectura deja en cada lector, porque estas creo que actúan como valiosos puntos de anclaje y de reflexión crítica para elaborar posteriormente los proyectos de investigación, desde las monografías y las comunicaciones en los congresos hasta las tesis doctorales que tienen como objeto el estudio de las obras literarias y teatrales. Esta recepción y experiencia estética me parece el sustrato de lo que se puede elaborar posteriormente y del cual no se puede prescindir si no se desea que se diluya el carácter propio y distintivo de las investigaciones. En tanto que proceso reflexivo, imaginativo y diría que creativo, esta actividad que conforma la retórica del regreso, esto es, lo que ocurre cuando reflexionamos sobre los efectos dejados por la experiencia estética en el lector y su finalidad como objeto de conocimiento, mantiene una tensión constante con las formas pautadas de comunicar esta clase de saberes y experiencias, que son los géneros académicos, cuyo fin, supuestamente, consiste en ofrecerse como cauce expresivo de las múltiples opciones en que desplegar ese saber y que, como se comprueba constantemente en la sala de aula, se imponen a los estudiantes como rígidas estructuras normativas, bloqueando en ocasiones los impulsos expresivos suscitados por las sensaciones y pensamientos crudos vivenciados con la lectura. Por eso, del modo como seamos capaces de conducir, en las instituciones de enseñanza, la elaboración racional, crítica y creativa, sensible a las características de los contextos, de la recepción y vivencia estética de la obra de arte verbal, dependerá la fortuna de nuestro trabajo. Tal vez todo se reduzca al final a una llamada de atención que ponga el foco en el modo como cada lector traduce sus impresiones, sensaciones y pensamientos en lenguaje y objetiva en discurso, con precisión y

equilibrio, su saber y experiencia. Esa me parece la gran travesía. Trasladar la vivencia del texto teatral a la escritura y convertir esa actividad en un acto de conocimiento, puede vivirse también como una experiencia estética cuya pasión y motor sería precisamente la emergencia a la conciencia de ese conocimiento traducido a lenguaje, lo que Lukacs, pensando en la forma libre del ensayo, definió tempranamente como una pasión por “la conceptualidad”, estimulada por esos objetos culturales que son las obras literarias.

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (2014), *Ética a Nicómano*, Madrid, Gredos.
- AUSTIN, John (1998), *Como hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.
- BAJTÍN, Mijaíl (1999), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- BRUNER, Jerome (1991), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.
- CALDERÓN, Pedro, *Los cabellos de Absalón*, ed. Evangelina Rodríguez Cuadros. http://tc12.uv.es/canon60/C6003_LosCabellosDeAbsalon.php
- DOLEZEL, Lubomir (1999), *Heterocósmica, ficción y mundos posibles*. Madrid, Arco Libros.
- EMERSON, Caryl (2003), *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*, Rio de Janeiro, Difel.
- FISH, Stanley (1980). *Is there a text in this class?* Cambridge, Harvard University Press.
- GENETTE, Gerard (1989), *Figuras III*, Barcelona, Lumen.
- INGARDEN, Roman (2005), *La comprensión de la obra de arte literaria*, México DF, Universidad Iberoamericana.
- LIPMAN, Matthew (2016), *El lugar del pensamiento en la educación*, Barcelona, Octaedro.
- LODGE, David (1998), *El arte de la ficción*, Barcelona, Península.
- VEGA Y CARPIO, Lope, *El perro del hortelano*, ed. A. David Kossoff. Madrid, Castalia, 1990.
- LUKÁCS, Georg (1975), *El alma y las formas*, Barcelona, Grijalbo.
- PAVIS, Patrice (2011), *El análisis de los espectáculos*, Barcelona, Paidós.
- STRINDBERG, August (1982), *Teatro contemporáneo I*, Barcelona, Bruguera.
- TIRSO DE MOLINA, *El burlador de Sevilla*, ed. Alfredo Rodríguez López-Vázquez. Madrid, Cátedra, 1996.
- TOMASHEVSKI, Boris (1976), *Teoría literaria de los formalistas rusos*, ed. Tzvetan Todorov. Madrid, Siglo XXI.

Imaginação, poder e engano em *El Retablo de las Maravillas*

Danielle Theodoro Olivieri
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Resumo

Buscaremos neste artigo propor uma análise do entremez *El Retablo de las Maravillas*, de Miguel de Cervantes, desde a perspectiva da construção do espaço como meio de contribuir com os estudos já realizados sobre o teatro breve cervantino. A atenção dada a construção espacial da obra trata de enriquecer e ampliar seu sentido e a competência interpretativa do leitor/pesquisador. Neste entremez, o espaço auxilia, entre outros fatores, na compreensão do sentido da sátira de Cervantes.

Palavras-chave

Entremezes, espaço, engano, imaginação, Miguel de Cervantes.

Abstract

We would like to propose, in this article, an analyse of the entremés *El Retablo de las Maravillas*, by Miguel de Cervantes, from the perspective of space as a way to contribute to the studies already done about the Cervantes brief theatre. The focus on the space construction of the work relates to improve and to broaden its meaning and the interpretive competence of the reader/researcher. In this entremés, the space helps, through different ways, the understanding of the Cervantes satire's meaning.

Keywords

Entremés, space, deceit, imagination, Miguel de Cervantes.

Introdução

Ao longo dos últimos anos, muito se tem discutido sobre as diferentes propostas metodológicas de análise do texto teatral do Século de Ouro. Rubiera Fernández (2005) afirma que a complexidade que envolve tais textos possibilita que possam ser abordados desde diversas perspectivas que, muitas vezes, acabam por privilegiar um único aspecto, desconsiderando outros. Segundo autor, durante muito tempo se concebeu o teatro como *hecho literario* impedindo o desenvolvimento de um estudo, uma perspectiva mais ampla do texto dramático que considerasse também seu “destino eminentemente espectacular” (Rubiera Fernández, 2005:7-8)

Atualmente, muitos estudiosos e críticos de teatro (Bobes Naves, 2010; Rubiera Fernández, 2005; García Barrientos, 1999; por exemplo) passaram a adotar *o espaço* como categoria dramática fundamental para os estudos do teatro áureo¹. Para Rubiera Fernández (2005), considerar a construção do espaço no teatro barroco espanhol como elemento essencial de análise permite aumentar a complexidade interpretativa do leitor/pesquisador, além de ampliar seu sentido de imaginação espacial, de modo que este seja capaz de clarificar diversos aspectos, elementos, significados que - seguramente com outras propostas de análise - passam despercebidos.

Em outras palavras, ao considerar o espaço como uma peça-chave para estudar o texto dramático, é possível supor que a atenção à forma na qual o teatro do Século de Ouro construía e formava os espaços possa ser considerada uma via para entendê-lo, estudá-lo e caracterizá-lo melhor. Isto é, entender os meios e métodos usados pelo autor/dramaturgo para criar espaços onde se darão os conflitos e distintas situações na obra “es el primer paso para propiciar una recreación imaginativa más completa que enriquezca la experiencia del lector, colaborador indispensable en la construcción del sentido” (Rubiera Fernández, 2005:166). No entanto, embora estudos recentes apontem o espaço como categoria dramática essencial, ainda é pouco conhecido e estudado pelo hispanismo brasileiro, o que se comprova pelo número limitado de pesquisas que contemplam tal perspectiva de análise.

Considerando o exposto, o presente trabalho buscará refletir, entre outros pontos, sobre as características singulares da construção do espaço no entremez *El Retablo de las Maravillas*, de Miguel de Cervantes, tendo em vista que a análise do espaço prepara a compreensão de outros fatores, como, por exemplo, o sentido da sátira de Cervantes neste entremez. Ademais, usaremos como referencial teórico os estudos de Asensio (1970), Zimic (1992), Spadaccini (1982), Pérez de León (2005), Rubiera Fernández (2005), entre outros autores.

El Retablo de las Maravillas

Ao longo do século XVI e início do XVII, segundo afirma Pérez de León (2005), um fato peculiar na intensa atividade teatral do Século de Ouro chama a atenção: o desenvolvimento do teatro breve, sobretudo, dos entremezes. De acordo com o *Diccionario de Autoridades*, o entremez pode ser definido como uma “representación breve, jocosa y burlesca, la cual se entremete de ordinario entre una jornada y otra de la comedia, para mayor variedad, o para divertir y alegrar al auditorio”. Asensio, por sua vez, o entende como um gênero popular que abarca “historietas moldeadas en la imaginación colectiva” cuja originalidade “no reside en la materia, sino en el modo de enfoque, el repertorio de entes cómicos, la tonalidad del diálogo” (Asensio, 1970:19).

Ambas definições identificam o *entremés* como um subgênero dramático de caráter cômico que, diferente da comédia, exerce uma “función de esparcimiento y diversión, con frecuencia impregnada de un espíritu crítico y burlesco, en forma de sátira o parodia” (Castilla, 2007:16.). Além

¹ Outras importantes publicações que abordam o espaço como categoria de análise de obras dramáticas são: *Espacio, tiempo y género en la comedia española*, disponível nas *Actas de las II Jornadas de teatro clásico*, e *La representación del espacio en la literatura española del Siglo de Oro* (ed. Eberhard Geisler), cujos artigos e diferentes aplicações mostram que esta categoria pode ser bastante produtiva para a análise e interpretação de obras.

disso, de acordo com Asensio, o *entremés* se caracteriza pela presença de personagens que misturam seriedade e comicidade “contemplados a la vez desde la risa irónica y la simpatía benévola” (Asensio, 1971:101.).

Por volta de 1613 e 1615, surgem os *Ocho entremeses*, de Miguel de Cervantes. A origem do gênero, no entanto, precede a Cervantes. Isto é, embora o teatro breve cervantino seja considerado uma das melhores criações do teatro breve do Século de Ouro, deve-se, segundo Briones (2000), ao sevilhano Lope de Rueda a introdução do presente gênero, inicialmente chamado *Pasos*, no cenário espanhol por volta do século XVI. Cervantes, em seus entremezes, recupera a herança de Lope de Rueda promovendo, entretanto, uma inovação do gênero que, em palavras de Asensio (1971), “llevó el teatro breve a la altura de la comedia y equiparó el entremés con los géneros mayores de nuestra literatura”.

Dentre os oito entremezes cervantinos, segundo Gonzáles (2015), *el Retablo de las Maravillas* transcende as obras de seu tempo ao ir da simplicidade cênica à complexidade espetacular. Em palavras de Arroyo e Rey Hazas (1987), editores críticos da obra cervantina, o entremez em análise é um de “los mejores, sin duda, tanto en su trascendencia temática como por su plenitud técnica y estética (...) además de cambios de escenario y un profundo e inteligente juego de teatro dentro del teatro” (Arroyo e Rey Hazas, 1987 *apud* Gonzáles, 2015:149). Asensio (1970) ressalta ainda que “no hay pieza cervantina más intencionalmente ambigua y cambiante” (Asensio, 1970 *apud* Zimic, 1992:365). Tal fato se torna mais claro quando se considera o “poder mágico” das palavras de Chafalla e Chirinos, os criadores *del Retablo*, que permite que estes se apoderem da imaginação do público formando uma ilusão teatral na qual se confundem e se mesclam a realidade presente e a imaginada (Zimic, 1992:365).

El Retablo de las Maravillas, resumidamente, se passa em um ambiente de aldeia, rural, e aborda um tema relacionado a *engaños*. A obra se desenvolve a partir da suposta existência de um Retablo mágico. A “mágica” contida nele se constrói a partir das seguintes premissas: o artefato supostamente sobrenatural foi construído pelo sábio Tontonelo que, graças à ajuda dos astros, lhe atribuiu poderes sobre-humanos; somente os que fossem “cristianos viejos” e de origem legítima, isto é, que tenham antepassados cristãos e não fossem filhos bastardos - e, portanto, ilegítimos - poderiam ver o que *el Retablo de las Maravillas* continha. Dessa forma, aqueles que fossem até o local onde estaria *el retablo* e não conseguissem ver suas *maravillas* revelariam que provinham de origem duvidosa.

Pérez de León (2005) afirma que o tema do engano parte da oposição governo *vs* governantes rústicos. Para o autor, a contradição fundamental da combinação entre aldeia e poder é que a coesão do grupo parte da defesa de preconceitos contra os que são considerados diferentes e não da defesa de suas qualidades como governantes. Segundo Pérez de León (2005), o estereótipo *cristiano viejo* se estabelece a partir do rechaço existente na época de publicação dos entremezes cervantinos a judeus e *moriscos*. Tal fato, em *el Retablo de las maravillas*, se destaca como uma atuação equivocada que serve também para evidenciar outros vícios, contradições e preconceitos (2005:199).

Zamorano (2015), por sua vez, entende que a engenhosidade do engano ocorre em forma discursiva. Desde a perspectiva do pesquisador, *El Retablo de las maravillas* se difere dos demais entremezes, uma vez que o discurso não depende de um antecedente factual para modificá-lo, desconstruí-lo, mas em seu lugar o constrói “habilidosamente induciendo la mente del engañado a aceptar fenómenos objetivamente inexistentes” (2015:3).²

Sem pretender formular uma única e categórica explicação sobre o entremez em análise ou rechaçar os estudiosos acima mencionados – mas pô-los em diálogo – partimos do pressuposto de que o tema do engano possa ser abordado, também, desde a perspectiva espacial, de modo a aclarar, aprofundar e contribuir com os estudos já realizados sobre *El Retablo de las Maravillas*.

² O Professor Dr. Miguel Angel Zamorano amavelmente nos permitiu ter acesso a sua comunicação, “*El motivo del engaño en cuatro entremeses cervantinos*”, no IX Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas (CINDAC), cujas Atas ainda se encontram em vias de publicação.

O espaço

A obra se inicia em um diálogo entre dois personagens, Chanfalla e Chirinos, que conversam sobre burla a ser tramada contra os governantes da aldeia da qual se aproximam e sobre a possibilidade de incluir Rabelín, um músico, no plano. Neste primeiro momento, não há mais informações sobre quem são Chanfalla, Chirinos e Rabelín, tampouco sobre o lugar onde se encontram. No entanto, por meio de suas intervenções, podemos inferir que o ambiente é externo e estão a caminho de um povoado, isto é, trata-se de uma cena de movimento.

(Salen CHANFALLA y la CHIRINOS.)

CHANFALLA. No se te pasen de la memoria, Chirinos, mis advertimientos, principalmente los que te he dado para este nuevo embuste, que ha de salir tan a luz como el pasado del llovista.

CHIRINOS. Chanfalla ilustre, lo que en mi fuere tenlo como de molde; que tanta memoria tengo como entendimiento, a quien se junta una voluntad de acertar a satisfacerte, que excede a las demás potencias; pero dime: ¿de qué te sirve este Rabelín que hemos tomado? Nosotros dos solos, ¿no pudiéramos salir con esta empresa?

CHANFALLA. Habíamosle menester como el pan de la boca, para tocar en los espacios que tardaren en salir las figuras del Retablo de las Maravillas.

(Cervantes, 1982:215-216)

CHANFALLA. Si os han de dar la parte a medida del cuerpo, casi será invisible. Chirinos, poco a poco estamos ya en el pueblo (...).

(Cervantes, 1982:216)

Nas cenas seguintes, ainda supondo que se trata de um espaço externo, Chanfalla revela o nome do povoado para onde se dirigem: Las Algarrobillas. É neste momento que entram em cena as autoridades – os enganados, burlados – do local: Gobernador, Benito Repollo (*alcalde*), Juan Castrado (*regidor*) e Pedro Capacho (*escribano*). Também neste espaço externo ocorre a apresentação *del Retablo*, de seus poderes mágicos e quem eram aqueles que poderiam vê-lo.

(Salen el GOBERNADOR y BENITO REPOLLO, alcalde, JUAN CASTRADO, regidor, y PEDRO CAPACHO, escribano.)

Beso a vuestras mercedes las manos. ¿Quién de vuestras mercedes es el Gobernador deste pueblo?

GOBERNADOR. Yo soy el Gobernador. ¿Qué es lo que queréis, buen hombre?

CHANFALLA. A tener yo dos onzas de entendimiento, hubiera echado de ver que esa peripatética y anchurosa presencia no podía ser de otro que del dignísimo Gobernador deste honrado pueblo, que, con venirlo a ser de las Algarrobillas, los deseche vuestra merced.

CHIRINOS. En vida de la señora y de los señoritos, si es que el señor Gobernador los tiene.

(...)

CHANFALLA. Yo, señores míos, soy Montiel, el que trae el Retablo de las Maravillas. Hanme enviado a llamar de la corte los señores cofrades de los hospitales, porque no hay autor de comedias en ella, y perecen los hospitales, y con mí ida se remediará todo.

GOBERNADOR. ¿Y qué quiere decir Retablo de las Maravillas?

CHANFALLA. Por las maravillosas cosas que en él se enseñan y muestran, viene a ser llamado Retablo de las Maravillas; el cual fabricó y compuso el sabio Tontonelo debajo de tales paralelos, rumbos, astros y estrellas, con tales puntos, caracteres y observaciones, que ninguno puede ver las cosas que en él se muestran, que tenga alguna raza de confeso, o no sea habido y procreado de sus padres de legítimo matrimonio; y el que fuere contagiado destas dos tan usadas enfermedades, despídase de ver las cosas, jamás vistas ni oídas, de mi retablo.

(Cervantes, 1982:218)

A maravilha do teatro de Tontonelo, assim, dependerá, conforme afirma Spadaccini (1982) e aponta Zamorano (2015), do poder do discurso, da linguagem, que se fixa nas inquietudes de uma classe e nas loucuras de um grupo. Ademais, desde o ponto de vista social, a impureza de sangue e o nascimento ilegítimo representavam barreiras para a mobilidade/ascensão social e também para

conseguir qualquer tipo de emprego (Spadaccini, 1982:64). A impureza de sangue e a bastardia configuram, por tanto, dois tipos de ilegitimidade – o de nascimento e o de linhagem – que atuam paralelamente em dois níveis: em primeiro lugar, o de socialização do indivíduo (a posição que ocupa no sistema socioeconômico); e, por último, o de seu ser psíquico condicionado por sua inclusão “en el triángulo de la relación filio-parental” (1982:64), isto é, a conjunção de ambas “enfermedades” condiciona a identificação do indivíduo e sua estípe, fato comum à mentalidade da época e que, para Spadaccini (1982), se reflete na linguagem. (1982:64)

Consciente de tais circunstâncias e crendo na veracidade das palavras de Chanfalla e Chirinos, o Governador propõe que o retablo seja apresentado na casa de Juan Castrado afim de celebrar o casamento de sua filha Teresa. Chirinos, por sua vez, o exorta dizendo que “si no se nos paga primero nuestro trabajo, así verán las figuras como por el cerro de Úbeda (...) ante omnia nos han de pagar lo que fuere justo” (Cervantes, 1982:221). Isto é, pede um adiantamento do valor cobrado para que o “espetáculo” acontecesse. Juan Castrado paga metade do dinheiro adiantado e, para garantir que todos contemplassem as maravilhas do retablo, Chanfalla reafirma “las calidades que han de tener los que atrevieren a mirar el maravilloso Retablo” (Cervantes, 1982:222). Diante disso, os governantes confirmam sua pureza de sangue e nascimento para provar que estão aptos para ver famoso retablo:

GOBERNADOR. Señor regidor Juan Castrado, yo determino, debajo de su buen parecer, que esta noche se despose la señora Teresa Castrada, su hija, de quien yo soy padrino, y, en regocijo de la fiesta, quiero que el señor Montiel muestre en vuestra casa su Retablo.

JUAN. Eso tengo yo por servir al señor Gobemador, con cuyo parecer me convengo, entablo y arrimo, aunque haya otra cosa en contrario.

CHIRINOS. La cosa que hay en contrario es que, si no se nos paga primero nuestro trabajo, así verán las figuras como por el cerro de Úbeda. ¿Y vuestras mercedes, señores Justicias, tienen conciencia y alma en esos cuerpos? ¡Bueno sería que entrase esta noche todo el pueblo en casa del señor Juan Castrado, o como es su gracia, y viese lo contenido en el tal Retablo, y mañana, cuando quisiésemos mostralle al pueblo, no hubiese ánima que le viese! No, señores; no, señores; ante omnia nos han de pagar lo que fuere justo.

(...)

JUAN. Ahora bien, ¿contentarse ha el señor Autor con que yo le dé adelantados media docena de ducados? Y más, que se tendrá cuidado que no entre gente del pueblo esta noche en mi casa.

CHANFALLA. Soy contento, porque yo me fío de la diligencia de vuestra merced y de su buen término.

JUAN. Pues véngase conmigo. Recibirá el dinero, y verá mi casa y la comodidad que hay en ella para mostrar ese Retablo.

CHANFALLA. Vamos, y no se les pase de las mientes las calidades que han de tener los que se atrevieren a mirar el maravilloso Retablo.

BENITO. A mi cargo queda eso, y séle decir que, por mi parte, puedo ir seguro a juicio, pues tengo el padre alcalde; cuatro dedos de enjundia de cristiano viejo rancioso tengo sobre los cuatro costados de mi linaje; ¡miren si veré el tal retablo!

CAPACHO. Todos le pensamos ver, señor Benito Repollo.

JUAN. No nacimos acá en las malvas, señor Pedro Capacho.

GOBERNADOR. Todo será menester, según voy viendo, señores Alcalde, Regidor y Escribano.

(Cervantes, 1982:221-222)

Considerando os estudos de Pérez de León (2005), podemos interpretar este fragmento como uma batalha entre dois diferentes tipos de *ingenios*: o *rústico ingenio* dos governantes do povo baseado no imobilismo e na vantagem preexistente e inquestionável da pureza de sangue e o *ingenio* daqueles que, com palavras, conseguem burlar-se de todos. A partir da interação entre ambos grupos percebemos que o *ingenio* do primeiro – dos enganadores – se desenvolve ao longo da obra, de modo que se consideram, segundo Pérez de León (2005), vencedores de uma batalha contra a inteligência e capacidade imaginativa dos aldeãos. Estes, ao contrário, diminuem gradativamente seu *ingenio*, de

modo que se produz uma perda do sentido de realidade evidenciando cada vez mais a construção de um espetáculo-armadilha. (2005:200).

Dessa forma, o duelo entre ambos grupos – enganados e enganadores – exige um cambio, uma mudança no lugar da ação dramática. Para Rubiera Fernández (2005), ainda que hajam obras que se mantenham constantes em um único lugar de ação dramática, o mais característico é que o lugar da ficção varie a medida em que a própria força da fábula mova os personagens de um lado a outro (2005:29).

Assim, em *El Retablo de las Maravillas*, uma vez que todos aceitam as condições para participar do “mágico” espetáculo, há uma mudança em âmbito espacial. Antes a ação dos personagens que se desenvolvia em um ambiente externo, ao ar livre, agora passa a um ambiente interno, provavelmente uma sala ou pátio da casa de Juan Castrado. Ainda que não haja uma referência explícita sobre a variação de lugar, podemos inferir, mais uma vez, a partir das intervenções dos personagens que, de fato, ela ocorre:

Éntranse todos. Salen Juana Castrada y Teresa Repolla, labradoras la una como desposada, que es la Castrada

CHANFALLA. Siéntense todos. El Retablo ha de estar detrás deste repostero, y la Autora también, y aquí el músico.

(Cervantes, 1982:222)

Para ilustrar o que acima é descrito, podemos, num primeiro momento, pensar no seguinte esquema:

Cenas 1, 2 e 3:	Cenas 4, 5 e 6	A partir da cena 7:
Chirinos, Chanfalla e Rabelín	Chirinos, Chanfalla, Rabelín	Governantes, enganadores,
Espaço externo:	e autoridades do povoado.	e labradoras.
A caminho de uma aldeia	Espaço externo:	Espaço interno:
	Entrada de <i>las Algarrobillas</i>	Casa de Juan Castrado

Cena em movimento (Estrada)

Las Algarrobillas

Através deste esquema, é possível considerar que “el villano rico y viril de los tramas rurales de Lope” (Spadaccini, 1982:64-65) passa a personagem-vítima, “espectadores” de um “teatro mágico” organizado e, sobretudo, manipulado pela prática mistificadora dos farsantes. Com isso, tais “espectadores” são cegos por suas próprias inquietudes em não deixar dúvidas de sua legitimidade e pelas palavras “encantadoras” de Chanfalla e Chirinos, bem como a música sobrenatural de Rabelín. Somente dessa forma conseguiriam “ver” os seres extraordinários contidos no Retablo (1982:65).

Assim, diante de um “público” composto de autoridades locais importantes, surgem, depois do conjuro de Montiel (Chanfalla), Sansão, o judeu cego e simbolicamente castrado do Antigo Testamento; o touro de Salamanca, detentor de chifres imponentes; uma manada de ratos descendentes dos que entraram na Arca de Noé; leões e ursos, símbolos de virilidade e, por fim, a personagem bíblica, Herodías. (Spadaccini, 1982:65). A crença dos aldeãos na representação ilusória do Retablo se intensifica a tal ponto que Benito Repollo interrompe o “espetáculo” para que seu sobrinho dançasse com Herodías:

CHIRINOS. Esa doncella que agora se muestra tan galana y tan compuesta es la llamada Herodías, cuyo baile alcanzó en premio la cabeza del Precursor de la vida. Si hay quien la ayude a bailar, verán maravillas.

BENITO. ¡Esta sí, cuerpo del mundo!, que es figura hermosa, apacible y reluciente. ¡Hideputa, y cómo que se vuelve la mochacha! - Sobrino Repollo, tú que sabes de achaque de castañetas, ayúdala, y será la fiesta de cuatro capas.

SOBRINO. Que me place, tío Benito Repollo.

(Cervantes, 1982, p. 232)

A encenação do Retablo na casa de Juan Castrado pressupõe, mais vez, uma variação espacial, ou, em palavras de Spadaccini (1982), nos faz pensar em “el mundo ilusorio del teatro dentro del teatro” (1982:66). Pavis (1998) afirma que para que ocorra *el teatro en el teatro* é necessário que a obra interna reproduza o tema do jogo teatral, de modo que o vínculo entre as duas estruturas seja analógico ou paródico, isto é, um espetáculo que se caracteriza pelo mesmo tema que anuncia e conclui a fábula (1998:291). De modo geral, o metateatro pode ser entendido como um desdobramento. Se trata de signos que se referem a si mesmos, um movimento de autorreferência.

No entanto, ao explorar mais atentamente o entremez em análise, percebemos que esse desdobramento, considerando a definição anterior, não acontece. O que se verifica, na verdade, é um espaço discursivo, imaginário, criado pela habilidade imaginativa de Chanfalla e Chirinos e angustia dos aldeãos, um espaço que é:

(...) semejante a una narración en tiempo presente de algo que el atónito destinatario no puede comprobar porque no se cumplen sus condiciones veritativas, a no ser que falsifique su testimonio. Esta ingeniosidad, que alumbra con excepcional claridad que la principal función del lenguaje tal vez no consista en establecer correlaciones entre palabras y eventos del mundo sino entre estas y eventos de la mente, podría contener una primera andanada al empirismo como teoría del conocimiento. Al exponer en su anatómica singularidad procesual la divergencia entre palabra y denotación, alerta que el acontecer es manufacturado con palabras para adquirir su sola existencia en la mente. (Zamorano, 2015:3)

Pérez de León (2005) parte do princípio de que a projeção no espaço dramático do Retablo do qual transcorre pelas mentes dos enganadores é uma maneira de demonstrar de sua capacidade para criar cenas sem necessidade de atores ou cenário. Entretanto, o êxito da imaginação ocorre a partir de alguns tópicos fundamentais como, por exemplo, o conhecimento, por parte de Chanfalla e Chirinos, do medo dos enganados de que se questione/descubra sua origem, linhagem, conseguindo, com isso, o total controle de todos os demais. (2005:202). Dessa forma, como lembra Zimic (1992):

Las apariciones que inventan son un instrumento del miedo que, como tal, inhibe, imposibilita la entrega libre, gozosa a la libre imaginación, a la fantasía del arte. Con su palabra, sólo despiertan e incitan los más bajos instintos de su público, la “balumba” que éste ya trae a la representación. El éxito del retablo está garantizado aún antes de su representación, es decir, con total independencia de su calidad artística. Ésta es, de hecho, por completo irrelevante como causa de las reacciones de los aldeanos. Su imitación automática de lo más exóticamente inverosímil dramatiza con gran eficacia su visión falsa e ridícula del mundo. (Zimic, 1992:375).

O único personagem que não consegue entrar no espaço mágico e imaginário criado por Chanfalla e Chirinos é um Furrier, que chega ao povoado para pedir alojamento a um grupo de soldados. Tal personagem desconhece e ignora os critérios necessários para poder ver coisas *jamás vistas ni oídas* (Cervantes, 1982:220) contidas no retablo e não pode afirmar e dar por verdadeiro “lo que objetivamente no ve” (Spadaccini, 1982:66), sendo tido pelos demais personagens como *converso*.

FURRIER. ¿Está loca esta gente? ¿Qué diablos de doncella es ésta, y qué baile, y qué Tontonelo?

CAPACHO. ¿Luego no vee la doncella herodiana el señor Furrier?

FURRIER. ¿Qué diablos de doncella tengo de ver?

(...)

GOBERNADOR. De *ex illis* es, de *ex illis* es.

JUAN. Dellos es, dellos el señor Furrier; dellos es.

FURRIER. ¡Soy de la mala puta que los parió; y, por Dios vivo, que, si echo mano a la espada, que los haga salir por las ventanas, que no por la puerta!

CAPACHO. Basta: de *ex illis* es.

BENITO. Basta: dellos es, pues no ve nada.

FURRIER. ¡Canalla barretina!: si otra vez me dicen que soy delbs, no les dejaré hueso sano!

(Cervantes, 1982:234-235)

Entretanto, ainda que a presença do Furrier - personagem externo, alheio à ação principal - implique no reestabelecimento da ordem ontológica comum (Zamorano, 2015:4) este não consegue encerrar tão fantasioso “espetáculo”. Nenhum dos governantes rústicos desmente a “existência” do que supostamente veem, de modo que a burla tramada por Chanfalla e Chirinos adquire total êxito contra os aldeãos. Para Zimic (1992), negar a existência e os poderes mágicos *del Retablo de las Maravillas* suporia deixar aberta a possibilidade de que se suspeitassem da origem e pureza de sangue dos envolvidos, revelando a tentativa dissimulada de um grupo de afirmar ser verdadeiro algo que todos reconhecem ser mentira.

Considerando o exposto, é possível pensar também que a construção espacial do entremez baseada na oposição entre espaço externo, interno e imaginário colabora para formação de uma obra que, em realidade, se converte em “una parábola de la mentira y de la hipocresía humanas” (Zimic, 1992:376). A passagem do espaço externo do povoado de Algarrobillas para o espaço interno da casa de Juan Castrado se associa à perda de sentido da realidade e a configuração de um espaço imaginário que surge a partir unicamente do discurso, da fala. Com isso:

Cervantes muestra que la mentira, en tanto que consensuado acto público y construcción colectiva, puede apuntalar, en procesos institucionales viciados, la base del estatuto de la realidad social con sus principios. Obviamente, este tipo de engaño exige cooperar con la fuente de falacias del farsante, cuyo éxito depende de la colaboración del engañado, que lo simula por creer en el beneficio de sus ventajas. El juego de lenguaje practicado en el *Retablo* sirve para señalar que si el funcionamiento del mundo entra en crisis es debido al interés particular coaligado con un discurso tóxico responsable de la oscilación de esa misma realidad. (Zamorano, 2015: 6-7).

Conclusão

Em suma, entendemos que o espetáculo do *retablo* foi fundamental para entender a forma com que atuam o grupo social dos governantes rústicos sem preparo intelectual para ocupar este posto (Pérez de León, 2005:207). Cervantes se vale da figura dos poderosos de Algarrobillas, que provavelmente tinham problemas para provar sua “pureza de sangue”, para convertê-los em peças-chave de uma sátira, cujo principal questionamento é desmontar a ideia de que ser *cristiano viejo* implicava em ser automaticamente virtuoso e digno de ocupar cargos importantes na administração local. Para Cervantes, como demonstra este entremez, isto não prova nada e uma coisa não leva a outra.

Ademais, a atenção dada a construção espacial da obra trata de enriquecer seu sentido e ampliar a competência interpretativa do leitor/pesquisador. A mescla de espaços se projeta como suporte na representação do jogo entre a realidade e mentira, de modo que o entremez se converte em uma via com diferentes possibilidades de despertar a imaginação, verdadeira força subversiva não associada ao poder material (Pérez de León, 2005:208), que, valendo-se unicamente do poder da palavra, cria e recria qualquer espaço, tempo e argumento, “por muy asentado que estuviera en las mentes del imaginario colectivo.” (Pérez de León, 2005:208).

Bibliografía

- ASENSIO, Eugenio, 1971, *Itinerario del entremés desde Lope de rueda a Quiñones de Benavente*, Madrid, Gredos.
- AGOSTINI, Amelia, 1964, “El teatro cómico de Cervantes”, *Boletín de la Real Academia Española*, 44. pp. 223-308.
- AVELEYRA, Teresa Arroyo de Anda, 1962, *El humorismo de Cervantes en sus obras menores*. México, UNAM.
- BALBÍN, Rafael de, 1948, “La construcción temática de los entremeses de Cervantes”, *Revista de Filología Española*, 32, pp. 415-428.
- BOBES NAVES, M^a del Carmen, 2010, *Temas y tramas del Teatro Clásico español: convivencia y transcendencia*, Madrid, Arco/Libros.
- BRIONES, Antonio del Rey, 2000, *Antología del teatro breve*, Barcelona, Hermes Editora General.
- CASALDUERO, Joaquim, 1966, *Sentido y forma del teatro de Cervantes*, Madrid, Gredos.
- CASTRO, Américo, 2002, *El pensamiento de Cervantes*. Madrid, Trota.
- CERVANTES, Miguel de, 2007, *Entremeses*, ed. Alberto de Castilla, Madrid, Akal.
- _____. 1970, *Entremeses*, ed. Eugenio Asencio, Madrid, Castalia.
- _____. 1982, *Entremeses*, ed. Nicholas Spadaccini, Madrid, Cátedra.
- FERNÁNDEZ, Javier Rubiera, 2005, *La construcción del espacio en la comedia española del siglo de oro*, Madrid, Arco/Libros.
- GONZÁLEZ, Aurelio, 2015. “El espacio y la representación en los entremeses de Cervantes”. *Cuadernos AISPI (Associazione Ispanisti Italiani): Estudios de lenguas y literaturas ibéricas*, pp.147-170. Disponible em: <<http://www.aispi.it/wp-content/uploads/Cuaderno-2015-5-el-espacio-y-la-representacion-en-los-entremeses-de-cervantes.pdf>> (15 jan. 2017).
- HAZAS, Antonio Rey, 2002, *Teatro breve del siglo de Oro*, Madrid, Alianza Editorial.
- MAIRE BOBES, Jesus, 2003, *Teatro breve de la edad media y del siglo de oro*, Madrid, Akal.
- MARTÍNEZ BENNECKER, J.B., MARTÍNEZ INIESTA, B., 2009, “Ficción y realidad en el Retablo de las maravillas de Cervantes”, *Lemir*, 13, Valencia: Universitat de València, pp. 169-175.
- MARAVALL, José Antonio, 2009, *A cultura do Barroco*, São Paulo, Edusp.
- NUEVO diccionario histórico del español (NDHE). Real Academia Española. Disponible em: <<http://web.frl.es/DA.html>>. (11 de jan. 2017)
- PAVIS, Patrice, 1988, *Diccionario del teatro*. Barcelona, Paidós.
- PÉREZ DE LEÓN, Vicente, 2005, *Tablas destempladas. Los entremeses de Cervantes a examen*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- VILLEGAS, Juan, 1982, *Nueva Interpretación y Análisis del Texto Dramático*, Canadá, Grisol books.
- ZAMORANO, Miguel Ángel (no prelo), 2015, “El motivo del engaño en cuatro entremeses cervantinos”, *Actas Selectas do IX CINDAC (Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas)*.
- ZIMIC, Stanislav, 1992, *El teatro de Cervantes*, Madrid, Castalia.

História, poesia e pintura em *Las 4 Estaciones* de Rafael Alberti

Meire de Lima Mohallem
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Katia Aparecida da Silva Oliveira
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir o diálogo entre literatura e pintura através das teorias da história da arte, da literatura e daquelas que aproximam as artes plásticas e as literárias. Nesse sentido, propõe-se a análise da obra de Rafael Alberti, os quatro poemas pintados: *Primavera*, *Verano*, *Otoño* e *Invierno* de *Las 4 estaciones* (1985). Acredita-se que em cada poema alguns elementos como cores, formas, caligrafia e simbologia são associados ao conteúdo, forma e sonoridade dos poemas.

Palavras-chave

Literatura, pintura, Rafael Alberti, poema, Estudos Interartes.

Abstract

This work aims to discuss the existing dialogue between literature and painting by means of theories of art history, literature and of those that approach the visual and the literary arts. Thus, it is proposed the analysis of a work by Rafael Alberti, the four painted poems: *Primavera*, *Verano*, *Otoño* e *Invierno*, from *Las 4 estaciones* (1985). It is believed that in each poem, some elements such as colors, shapes, calligraphy and symbols are associated with the content, form and sonority of the poems.

Key words

Literature, painting, Rafael Alberti, poem, Interarts Studies.

A poesia e a pintura, ou então as duas áreas – literatura e artes plásticas – são capazes de estabelecer um diálogo intertextual e visual que possibilitam tanto uma reprodução poética de uma imagem como também a de uma imagem através de um poema. Para entender essa afirmação, é necessário percorrer uma trajetória histórica sobre as primeiras manifestações interartísticas e seus estudos teóricos.

Sabe-se que antes mesmo da problematização sobre a relação entre literatura e pintura, já se observava que as artes caminhavam juntas e que não existiam limites entre elas. Moisés (2015, p.13-14) afirma que:

Certos versos de Homero descrevem o escudo de Aquiles, forjado pelo coxo Hefaiсто; certa poderosa descrição de Vergílio reproduz o drama de Laocoonte e seus filhos, esmagados por enormes serpentes; certas estrofes de Camões retratam um irado Adamastor, a recriminar a cobiça e a ganancia dos navegadores, embora também exaltem a sua audácia. [...] Antes de serem convertidos em palavras, eram todos fatos de realidade (reais ou imaginários) [...] que todos já conheciam [...] e ninguém tinha dificuldade em reconhecer nos versos dos seus poetas.

Ao se deparar com o texto literário, o leitor pode identificar sem dificuldade as percepções visuais a que aludem o texto. No caso da citação acima, é possível perceber que certas obras literárias se inspiravam em pinturas ou esculturas, ou, também, que eram elaboradas a partir da criação entre a união verbal e visual, sem que necessariamente existisse no processo criativo alguma inspiração premeditada, como é o exemplo do grego Símias de Rodes (300 a.C.), que criou poemas visuais “em que as palavras sucedendo-se de cima para baixo formavam imagens (um poema “sobre” o ovo assume a forma de um ovo)” (RODRIGUES, 2008).

Compreende-se, aqui, que desde as primeiras manifestações artísticas do homem, – que já carregavam consigo questionamentos acerca da relação entre a literatura e a pintura – conta-se com importantes fontes para a compreensão das artes em geral e das artes comparadas. Foi, então, a partir dessas fontes e dos questionamentos que se suscitou que o homem passasse a teorizar e estudar sobre as relações entre as artes.

Simônides de Cós, no século V a.C., é quem primeiro surge com a reflexão e teorização sobre literatura e pintura. Ele declara sua opinião sobre a superioridade da poesia à pintura e às outras artes ao compor o dístico celebrizado por Plutarco em *De gloria atheniensium* (PLUTARCO apud ROIPHE, 2010, p. 8-9: “a pintura é poesia muda e a poesia é uma pintura falante”. Sabendo disto, Júnior (2011, p.239) afirma que ele “concebía a palavra como a imagem das coisas: fato relacionado ao surgimento da escrita. Com isso, a palavra, em sua ordenação na página em branco, não só evocava as imagens, mas tornava-se, ela própria, uma imagem”.

Depois de Simônides de Cós, o poeta latino Horácio lança no século I a.C., a expressão *Ut pictura poesis* (Como a pintura, é a poesia), dizendo que:

Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões longe; esta prefere a penumbra; aquela querera ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agrada sempre (HORÁCIO, 2005, p.65 apud ROIPHE, 2010, p. 9).

Assim, em contraposição ao dístico de Simônides de Cós, “o aforismo horaciano ficou, ao longo da história da estética, com a paternidade sobre a irmandade das artes” (SANTOS, 2005).

Durante muitos séculos, a arte que ocupou o topo da escala hierárquica fora a Literatura. Todavia, a partir do Renascimento, passa a ocorrer uma significativa mudança na tradição comparativa entre as artes (*Ut pictura poesis*), na medida em que a Pintura deixa de ser considerada uma arte mecânica e manual e passa a concorrer com a Literatura pelo lugar superior na hierarquia artística. (JÚNIOR, 2009 p. 193)

Entre 1490 e 1517, mais de mil anos depois do *ut pictura poesis*, Leonardo Da Vinci em seu *Tratado da pintura* diz que a “poesia é uma pintura cega” (DA VINCI apud ROIPHE, 2010, p.9). Assim ele enaltece a pintura, dando a ela maior vantagem sobre a literatura. A questão polêmica das artes comparadas atinge seu ápice nos séculos XVI, XVII e XVIII. Pouco depois, durante o século XIX o assunto manteve-se em aparente trégua e foi retomado novamente no século XX com intensidade espantosa. (GONÇALVES 1994 apud SILVA 2010, p. 162).

Segundo Oliveira (2010), G. E. Lessing publica em 1766 o *Laocoonte*, que é considerado uma importante obra de reflexão sobre os limites e diferenças entre literatura e pintura. Já no seu subtítulo – “Sobre as fronteiras da pintura e da poesia” –, deixa explícita sua posição na polêmica das artes comparadas: negando o *ut pictura poesis* horaciano e propondo uma defesa da existência de limites nítidos entre poesia e pintura.

De acordo com Roiphe (2010), na modernidade, o poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867) critica a relação entre palavra e imagem, só que diferente de Leonardo da Vinci que enaltecia a pintura, Baudelaire privilegiava a literatura sobre as artes plásticas quando dizia que, por concessão, a semelhança entre a pintura e a poesia “só” se dá na medida em que ela [a poesia] “desperta no leitor ideias pictóricas” ou quando radicalizava dizendo que “o raciocínio, a dedução, pertencem ao livro”, como se a pintura, por exemplo, não gerasse reflexão.

É importante mencionar também, dentro da discussão da relação interartes, o surgimento do movimento artístico das vanguardas na Europa do século XX. Daí surgiram diversas correntes – os ismos –, que buscavam a originalidade e a ruptura com os modos tradicionais de se pensar a arte. Aos dizeres de Veneroso (2006, 149), os cubistas por exemplo:

[...] trabalham a visualidade da letra, restituindo a ela sua característica de “coisa desenhada” e, ao mesmo tempo, fragmentando e desconstruindo seu significado ao inseri-la dentro de uma composição. Também os poetas, como Guillaume Apollinaire, vão explorar a visualidade da página. Esse poeta, com seus *Calligrammes*, explora os recursos formais do cubismo, fracionando a realidade através do uso de planos superpostos e simultâneos.

Assim como os caligramas, que mesmo antes de Apollinaire já eram observados através das criações de Símias Rodes, o diálogo palavra-imagem e a construção de poemas visuais vigorou também no século XX, já que foi nesse período que se originou a poesia concreta. Dessa forma, vê-se que a tendência de criação interartística permanece ainda presente na contemporaneidade por diversos artistas.

Ao percorrer este brevíssimo contexto histórico, percebemos que apesar das diversas teorias das relações interartes que ora as aproximam e ora as distanciam, sabe-se que o fazer artístico é livre e intrínseco a cada pessoa, queira ela expressar-se com signos verbais, visuais, ou, quem sabe, com a fusão de ambos.

Este trabalho, portanto, pretende comprovar a inter-relação entre essas duas manifestações artísticas através da obra *Las 4 estaciones* (1985), do poeta e pintor espanhol Rafael Alberti. Em meio à análise, se observará que poesia e pintura se unem formando um todo capaz de expressar algo, no caso dos poemas selecionados, a história de todo o período republicano – desde seu início até a chegada da Guerra Civil espanhola –. Ao traçar e colorir seus versos, Alberti não só expressa sua posição ideológica em relação ao contexto histórico republicano, como também retrata todo anseio, desilusão e conflitos daqueles que viveram neste período.

Pensando em sua origem e formação, pode-se dizer que, nascido no dia 16 de dezembro de 1902 no porto de Santa Maria - Cádiz, Rafael Alberti já mostrava desde a infância sua vocação à pintura desenhando barcos que chegavam a sua cidade natal. Quando foi para Madri, visitou o Museu do Prado pela primeira vez e ficou encantado. A paixão foi tanta que o Museu se tornou sua escola de arte e foi fonte de inspiração para suas obras pictóricas. (CERIGIOLI, 2011)

Alberti perdeu seu pai em 1920 e foi nesse momento em que surgiram seus primeiros poemas, publicados dois anos depois na revista *Horizonte*. Daí em diante passou a dedicar-se totalmente à

poesia. Em 1923 publicou o livro de poemas *Marinero en tierra*. Em 1924 passou a frequentar a Residência de Estudantes de Madrid, onde conviveu com grandes poetas e artistas vanguardistas, como García Lorca, Salinas, o pintor Salvador Dalí e o cineasta Luis Buñuel. (CERIGIOLI, 2001)

Filiado ao Partido Comunista e sempre envolvido com política, Alberti teve um período literário engajado, do qual surgiram poemas e manifestos. Ademais, Alberti foi um importante intelectual republicano anti-franquista e formou parte da *Alianza de Intelectuales Antifascistas*, que foi uma reunião de intelectuais, escritores, investigadores científicos e artistas que se uniram para defender a cultura, o povo e seus direitos, além de todos os valores nacionais e universais da Espanha da década de 30.

Poeta, político, dramaturgo, historiador de sua época e biógrafo de si próprio, publicou muitos livros, ganhou prêmios, conviveu com grandes poetas e pintores. Assim como muitos de seus companheiros vanguardistas, Alberti foi exilado no período final da Guerra Civil, mas conseguiu retornar à Espanha após a morte de Franco. Morreu em 1999 e deixou grandes obras plásticas e literárias como *A la pintura* (1948), *Liricografías* (1955), *Marinero en tierra* (1925), *Las 4 estaciones* (1985), entre outras.

O objeto de estudo deste trabalho são os poemas *Primavera*, *Verano*, *Otoño* e *Invierno* reunidos na Antologia *Pintar la poesía* (2006) que foi preparada e organizada por Maria Asunción Mateo – esposa de Alberti – a partir da pasta de serigrafias denominada *Las 4 estaciones* (1985). Percebe-se que Alberti, não só nessa obra, mas também em outras, se vale do recurso de unir ao máximo a poesia e a pintura, sempre atrelado à história, de tal forma que não seja possível analisar cada parte separadamente. De acordo com Sebastia (2007, p. 122):

[...] se podría decir que Rafael Alberti, al acercar la pintura a su poesía, no solamente logra yuxtaponer ambas, sino que también cuestiona las afirmaciones de aquellos críticos que no aceptan la posibilidad de unir poesía y pintura, al considerar que son dos artes de difícil yuxtaposición.

A antologia de poemas *Las 4 estaciones*, organizada por Mateo está composta por alguns poemas e serigrafias que Alberti criou ao longo dos anos e demonstram poeticamente e imageticamente a forma como Alberti concebia e enfrentava a vida. Ele fez isso retratando as quatro estações do ano e tendo como foco um momento histórico definido e essencial para reconhecer e compreender a realidade que permite que a Guerra Civil espanhola instaure, como se verá.

Em cada poema, Alberti une cores, forma e desenho, ritmo e conteúdo, mas os poemas não são apenas um simples encontro de signos verbais e não verbais, neles existem o diálogo entre poesia e pintura que vai muito além da representação das estações do ano. Alberti se vale deste diálogo interartes para representar história, memória e sentimentos expressos através de cada poema como um todo.

Tendo em vista o evento histórico que antecede a Guerra Civil Espanhola – o período republicano –, é possível inferir que foi marcado por grandes expectativas, reformas, instabilidade política, conflitos, disputas partidárias, ideológicas e de interesses. Todavia, “apesar de todos os seus erros e deficiências, a II República – o primeiro experimento verdadeiramente democrático de toda a história espanhola – não morreu por causas naturais” (MEIHY, 2011, p.93). Durante os cinco anos em que a República esteve no poder, um golpe de Estado já estava engendrado e pronto para destruí-la a qualquer momento.

Além de ser uma referência às fases da vida e das estações, Alberti conseguiu demonstrar nos poemas uma representação do desenrolar da II República espanhola, concebendo-a como um momento histórico que se desenvolve como as estações do ano, com momentos de vida, de crescimento e outros que marcam um fim. Tal representação, portanto, é uma forma de manter sempre viva a lembrança deste período histórico tão importante para a história da Espanha e para Alberti, que viveu, lutou e participou ativamente em defesa da democracia, da cultura e dos direitos populares.

Em *Primavera* é possível aludir ao momento em que a República chegava ao poder, em abril de 1931. Em *Verano*, ao *Bienio Reformista* (1931-1933), o período em que o governo presidido por

Manuel Azaña impulsionou reformas em vários setores, especialmente no agrário. Já em *Otoño*, há a referência ao *Bienio Conservador* (1933-1936), onde os partidos de direita tomaram o poder. Por último em *Invierno*, há a correspondência ao momento da chegada da *Frente Popular* (coalizão de partidos republicanos de esquerda) ao governo, dos grandes conflitos em diversos setores, até o grande golpe contra a República que deu início a Guerra Civil – em julho de 1936.

Em relação aos aspectos pictóricos e plásticos, os quatro poemas são pintados com cores diferentes que representam aspectos distintos para as quatro estações do ano. Além disso, Alberti se vale de um tipo de tracejado para desenhar e pintar as palavras, fazendo de seus poemas uma combinação de traços, cores, forma, ritmo e conteúdo.

Inspirado pela caligrafia e pinturas chinesas, que são caracterizadas por traços delicados e finos, Alberti, ao compor o desenho das letras, tenta expressar fluidez e movimento. Simbolicamente os tracejados e a sonoridade dos poemas podem representar, de um modo geral, a passagem do tempo: o tempo de duração das estações do ano, o ciclo da vida e de duração de cada uma das etapas do período da II República no poder – a começar pela proclamação e culminando com a Guerra Civil.

Num sentido amplo, pode-se dizer que as cores simbolizam e representam sensações pessoais e psicológicas, estado de ânimo e vivências íntimas. Quanto ao uso das cores nos poemas, Alberti selecionou diferentes tonalidades para cada uma das estações do ano a fim de que representassem a própria estação, paisagens, sentimentos e elementos do contexto histórico e político do período republicano espanhol.

Em *Primavera*, Alberti faz uso das cores vermelha, amarela, azul, verde e cinza. Tais cores remetem às paisagens da Espanha, às cores da natureza, do sol e do céu, além do cinza, que intermedia entre o branco e preto. Subjetivamente o significado de cada uma delas transpõe de forma sutil o inaugurar da estação das flores e da proclamação da II República. Mas há, além das boas novas, a representação de uma inquietude anunciada logo no começo e no fim do poema, também simbolizada com o uso das cores vermelha e cinza.

O primeiro verso “Primavera de flores y de sangre”, traz a dualidade flores versus sangre, que pode estar relacionada ao contexto histórico em que o poema se insere, considerando que a proclamação da II República na Espanha sucedeu no dia 14 de abril, na primavera, épocas das flores. A palavra “sangre”, por outro lado, retoma o alerta ao golpe e a guerra que estariam por vir e que destruiria o momento de conquistas que a Espanha poderia obter com a chegada da República no poder.

Já os versos “Mas yo quiero mirarte, primavera / verde y florida solo, toda verde / como si el mundo, si la tierra toda / despertase un jardín vergel / de altas espigas llenas y frutales” remetem à alegria e ao desejo do eu-lírico de viver a primavera desfrutando da natureza, onde o verde é mais vivo e as flores e frutos são abundantes. Metaforicamente há o contentamento por um novo tempo de mudanças, o fim dos períodos monárquico e ditatorial de Alfonso XIII e Miguel Primo de Rivera e a chegada da República no poder, assim como também pela chegada dessa estação. A vida naturalmente fluiria nesse contexto, como se a terra voltasse a ser fecunda nesse momento tão positivo, depois de um largo inverno sombrio e opressor.

Os próximos versos “Las manos ya no están cansadas ni los rostros / fatigados del sol y las labores / dobladas de los siglos” aludem ao novo tempo que a Espanha vivencia com a conquista dos republicanos. Dessa forma, podendo se referir à esperança do fim dos abusos dos poderosos contra os trabalhadores. Tentando associar os versos mencionados ao momento histórico, pode-se recorrer às palavras de Casanova e Gil Andrés (2012, p.89-90):

La constitución que salió de todas esas discusiones, aprobada por las cortes el 9 de diciembre de 1931, definía a España como una República democrática de trabajadores de todas clases. [...] De todas esas reformas, la agraria era la más esperada y la más difícil y que cualquier reforma agraria, por moderada que fuese, iba a ser percibida por los propietarios como una revolución expropiadora. Por eso la tierra se convirtió en uno de los ejes fundamentales del conflicto durante la República.

Sabendo disso, a reforma agrária e os direitos dos trabalhadores eram ações importantes defendidas pelos republicanos e que, com a conquista da República no poder, poderiam, a tempo, trazer melhoras e benefícios aos trabalhadores. Dessa forma, justificando os versos mencionados acima, que rememoram o trabalho laboral abusivo em que muitos trabalhadores cumpriam obrigatoriamente.

Sobre os versos em sequência: “Todo es amor recién nacido y puro. / Canta la juventud por las aradas / y en la penumbra quieta de las hojas, / pájaros sin acecho y sin temores, / se ama en paz y duermen los amantes” há uma exaltação da estação, na qual o eu-lírico demonstra que tudo se inicia, como uma nova vida, nova fase e alegrias. Mateo (2006, p. 16) diz que:

En la primavera, parece que el pintor intenta desvelar la iniciación a la vida (“todo es amor recién nacido y puro”), el cromatismo está donde está acorde con la ilusionada visión del despertar de los sentidos. Su comienzo en el agua – que junto al aire, la tierra y el fuego, lo plasmará, en 1989, en otra carpeta con el título de Los cuatro elementos –, los motivos marinos, la flora y la fauna se entrelazan y adquieren formas antropomórficas. La serenidad y armonía protagonizan la estación (“pájaros sin acecho y sin temores”/ “se ama en paz y duermen los amantes”).

Em *Primavera*, o eu-lírico revela o início de um novo tempo, o nascer e o renascer da vida e da natureza, assim como acontece com a chegada da estação da primavera. Há um sentimento de pacificidade e serenidade, e isto pode ser relacionado ao contexto do poema, pois a Espanha celebra um período de democracia e tudo está em paz a princípio: “pájaros sin acecho y sin temores, / se ama en paz y duermen los amantes”.

Mas, com a anunciação da palavra “sangre” no primeiro verso do poema, sabe-se que a estação não será apenas cheia de boas novas. Há um temor encoberto anunciado pelo eu-lírico, que observa atentamente o que acontece naquela paisagem idílica. Ele revela esse olhar atento e alerta no último verso: “... Pero desde las sombras todavía / asaltan a la luz los asesinos”. A sonoridade desses versos, diferentemente do que ocorre no resto do poema, remetem ao obscuro, ao sombrio e ao duvidoso. Percebe-se aqui uma incidência de sons fechados associados diretamente àqueles assassinos que estão à espreita. Há um prenúncio de que a qualquer momento o golpe poderia vir a destruir essa conquista republicana.

Já em *Verano*, há tons de verde claro e verde escuro, vermelho, amarelo e azul escuro. A presença de cores mais fortes e vibrantes pode representar o tórrido calor que chega na Espanha nesta época do ano, além disso, o uso dessas cores pode ter sido usado para representar esse período de intensas mudanças e reformas que a República tentava instituir.

Nos versos “Desde las azoteas altas de las colinas / rueda el valle nocturno caliente donde el río / en sus ojos inmóviles fulgura de los súbitos / rasgos de las estrellas fugaces del verano” há uma descrição imagética e metafórica sobre o calor nas noites quentes do verão da Espanha, quando os dias são mais longos e as temperaturas muito altas, principalmente nas regiões montanhosas. Há também a presença do simbolismo da estrela cadente que García (2009, p. 122), através da interpretação da obra de César Brañas, explica:

La estrella fugaz también representa el paso de la luz, que se pierde en el horizonte. Metafóricamente, puede interpretarse como la llegada de la “iluminación” o certidumbre pasajera. [...] también representa algo deseado, algo esperado y algo a lo que se aspira.

Percebe-se, então, que a presença da estrela cadente remete a algo que poderia estar por vir, algo esperado. Neste caso, a ascensão da República ao poder e das reformas elaboradas para tentar solucionar os problemas existentes.

Nos próximos versos “Lejos, lejos el mar tras de los montes, sólo, / quemándose en su azul parado y las veletas / dormidas de la siesta soñando en las orillas / de huertos y viñedos doblados de racimos” o eu-lírico afasta-se do mar e concentra-se no campo afirmando que tudo está calmo e tranquilo, assim como também está o mar. Não há vento e o calor faz com que tudo se torne inerte,

mas, ainda que tudo pareça estar estagnado, os vinhedos estão carregados e de certa forma não há nada que possa afligir os trabalhadores.

Nos versos que se seguem “Duro el calor estalla en los erguidos senos / que el agosto separa en los torsos bañados /. Los campesinos cubren sus cuerpos de manzanas” o eu-lírico retoma a presença do forte calor dessa estação. E, como explica Mateo (2006, p.17):

La silueta de un cuerpo femenino busca el frescor en la siesta en una actitud de espera amorosa (“Duro el calor estalla en los erguidos senos”). Y se diría que su consumación ha acercado los cuerpos de los amantes, casi inadvertidos ante la magnitud de la naturaleza marina, “mientras corren / en la noche de estío fugaces las estrellas”.

Os “amantes” que também aparecem em *Primavera*, disfrutam agora de um momento de satisfação, além disso há a presença da sensualidade ao associar as imagens e o contexto dos versos ao calor, ao fogo e ainda à cor vermelha. As maçãs também aparecem como elemento associado ao sensual e podem aludir à simbologia do pecado original. Chevalier e Gheerbrant (1986, p.688) explicam que:

El simbolismo de la manzana procede, según el abate E. Bertrand (citado en BOUM, 235), de lo que contiene en su interior: una estrella de cinco puntas formada por los alvéolos que encierran las pepitas. Por esta razón los iniciados ven en ella la fruta del conocimiento y de la libertad y, por consiguiente, comer la manzana significa para ellos abusar de la inteligencia para conocer el mal, de la sensibilidad para desearlo y de la libertad para perpetrarlo.

Dentre as diversas simbologias compreendidas em diferentes culturas, a maçã como elemento simbólico pode representar o fruto proibido que está associado ao pecado original. Ela foi responsável por levar o homem ao conhecimento e ao sofrimento. Assim, a associação dos elementos ligados à maçã pode indicar que, neste momento, os homens se entregam ao calor da estação, aos seus desejos primitivos e integram-se à natureza. “Outro simbolismo da maçã é a de *Insula Pomorum*, reino do Outro Mundo repleto de abundância e prazeres, descrito por Geoffrey de Monmouth no século XII como local onde ao invés de grama o solo é coberto por maçãs”. (ZIERER, 2001)

Nos versos finais “El mar, el campo, el río, las montañas palpitan / del goce resbalado del amor, mientras corren / en la noche de estío fugaces las estrellas”, o eu-lírico reafirma o amor, o gozo e o deleite em que viviam todos – os seres vivos e a natureza – durante esta época e, em relação aos trabalhadores que celebravam ainda a chegada dos republicanos. A cena retoma novamente a simbologia da estrela cadente, que representa a espera por algo desejado.

Assim como observado no poema *Primavera* e ao primeiro contato com o poema *Verano*, percebe-se certa semelhança em relação ao desenho das letras. Mas, ao comparar os dois poemas, vê-se que aqui a ideia de movimento não parece ocorrer como em *Primavera*, pois as letras e palavras foram desenhadas muito próximas umas das outras e isso pode indicar falta de movimento. Ou um movimento acelerado que evoca a ideia de que um período de felicidade passa rápido.

Em *Otoño*, há um cromatismo reduzido e um tom de amarelo pálido compõe a maior parte da pintura das letras do poema. Também apresenta em sua composição as cores verde claro, violeta, vermelho e um tom de vinho claro. O uso dessas cores, assim como nos outros poemas analisados, também podem simbolizar sentimentos e sensações tanto em relação a vida do eu-lírico, como a chegada de mais uma etapa do período republicano.

Alberti inaugura o poema *Otoño* com uma citação de Apollinaire: *Automne malade et adore* (Outono doente e adorado):

Una breve cita de Guillaume de Apollinaire inaugura el *Otoño* albertiano. Aquí, los versos han adquirido ya el color de las hojas recién caídas, impregnadas de la melancolía característica de la estación, aunque todavía quedan lacónicas huellas púrpuras que iluminan con suavidad el poema. (MATEO, 2006, p.17)

Essa referência ao trecho do poema de Apollinaire parece ter sido escolhida por Alberti justamente por indicar uma dualidade: estação que se apresenta pálida, quase sem vida, mas que, ao mesmo tempo, é adorada e bela. Mateo afirma que neste poema os versos se assemelham às cores das folhas amareladas das árvores e da melancolia que caracterizam esta estação. O outono traz consigo a lembrança de um momento de mudanças, de renovação e recolhimento. E como Alberti deixa claro em seus versos, apesar disso, a beleza da estação existe. Há também uma referência ao vermelho no poema, pois ainda que já não haja mais cores vivas, as marcas de vermelho prevalecem forte e intensas – fazendo lembrar novamente os conflitos e a violência de todas as fases da República e da Guerra Civil.

Nos versos iniciais “Otoño fuerte y dulce, tú no eres / ese enfermo adorado que agoniza, / rodando por la tierra, en las rachas del aire, / sus huesos amarillos, mojados de la lluvia, / o en perdidos montones, secos, pisoteados, / barridos en sordina por la escoba / sin piedad del invierno”. O eu-lírico dialoga diretamente com a estação afirmando o fato de ela não ser vívida e calorosa como acontece com a primavera e o verão por exemplo. O outono, referido pelo eu-lírico, é sensível, frágil e velho e nesse momento de decadência, já começa a se preparar para a morte. Na natureza, assim como no destino humano, essa estação, mais do que as outras, representa um momento de mudança e de passagem de uma fase à outra. Isso também aconteceu no período republicano, que diante de uma crise após o enfraquecimento dos governantes de esquerda devido às pressões dos radicais e membros da *Confederación Española de Derechas Autónomas* (CEDA), deu lugar a novas eleições cujos ganhadores foram o Partido Radical e a CEDA.

Un Gobierno liderado por los radicales organizaría las elecciones generales, convocadas para el 19 de noviembre. [...] Las segundas elecciones de la República dieron como resultado un sonado triunfo del Partido Radical y de la CEDA. (CASANOVA E GIL ANDRÉS, 2012, p. 94)

Nesse sentido, é possível inferir que o poema acompanha esse momento transitório e dividido entre o período republicano e a chegada da direita ao poder. Sabendo disto, era de se esperar que um período obscuro de mudanças viria.

Nos próximos versos “Y, sin embargo, otoño, / tú perduras al fin esa pálida imagen, / después de haberte alzado como la más fantástica, / vigorosa estación de las cuatro estaciones”, o eu-lírico, ao contradizer os versos anteriores, parece explicar que o outono, ainda que associado aos processos de decadência, nostalgia e melancolia, é uma estação bela. Para Mateo (2006, p.17) “[...] el poeta no renuncia a encontrar cierto atractivo en esta edad dorada”.

Nos próximos versos “Hoy me ciño la frente con hojas de tus viñas, / me sumerjo en el mosto de tus uvas pisadas / y levanto la copa dorada de tu vino / y grito alegre al mundo: Todavía arde en mi sangre el vivo resplandor del otoño”, o eu-lírico expressa inicialmente certa inquietude e desânimo, sentimentos que podem estar relacionados a chegada dessa estação decadente e, também, ao momento político em questão. Em contrapartida, parece haver motivos para celebrar o início da estação, e aqui o vinho aparece como um elemento simbólico importante, pois além de ser uma bebida tradicional, sua cor se associa ao sangue e a vida.

O eu-lírico relembra também as vindimas, que antigamente, eram celebradas pelos camponeses com festas e jarros de vinho. Dessa forma ele engrandece a beleza dessa estação ao associá-la a esses momentos de alegria dos camponeses, que neste momento celebram a colheita, festejam e se esquecem por um momento que são explorados.

El final del poema – “*Todavía arde en mi sangre el vivo resplandor del otoño*” – contrasta con el primer verso – “*Otoño fuerte y dulce...*” – casi triunfal. [...] hay una explosión de color, aunque el amarillo avisa ya de la ineludible proximidad de la estación última de la que ya no hay posible regreso. (MATEO, 2006, p.17)

Em *Otoño*, Alberti também se vale do recurso plástico ao desenhar as letras, mas visualmente o poema parece se dividir em duas partes, recurso que pode representar um período de transição. No outono, assim como acontece na natureza quando os animais começam a se preparar para o inverno e as plantas a perderem suas folhas, essa transição marca também o momento político do período republicano, que quando já enfraquecido, se preparava para a chegada de um momento sombrio.

E por último, em *Invierno*, o cromatismo se reduz a tons acinzentados e à cor preta. Essa redução cromática indica ausência parcial ou total de luz, que pode representar algo que chega ao fim, o fim de um processo, o fim de uma etapa e o fim da vida.

O poema *Invierno*, o último de *Las 4 estaciones*, aparece representado como um bloco acinzentado semelhante a uma pedra, algo que agora, já sem movimento e sem vida, se tornou estático. Nos versos iniciais “Aquí estás con tus grises y ateridas piquetas, / duro despojador del otoño, dejando / al aire tu esqueleto, que en la noche / siento, inerte, crujir muriendo contra el mío”, o eu-lírico se refere à estação do inverno ao descreve-la como cinza e fria, que rouba as últimas folhas das árvores que foram deixadas pelo outono. As árvores já sem folhas, sofrem com o rigoroso clima frio e se tornam esqueletos frágeis à beira da morte, assim como os homens que chegam à esta última etapa da vida.

Todo cambia, sin embargo, al llegar a la evocación del invierno, aun el vocabulario, porque Alberti asocia invierno con destrucción. La representación natural es externa y el poeta quiere, como si de un animal se tratase, dormir durante esa época para no ver las *piquetas*, *grises* y *ateridas* del *despojador* del otoño, que deja al aire su *esqueleto*, *inerte*. El clima, totalmente diferente, no apaga en cualquier caso el vitalismo del poeta, que no quiere ser víctima del invierno, sino afirmar su fuerte y decidida vitalidad. (REVENGA, 1988, p. 248)

A chegada do inverno parece trazer consigo o desalento e, por esse motivo, o eu-lírico revela certa fragilidade e anseio frente a essa estação tão fria e cinza. Ainda que seja difícil e doloroso enfrentá-la, o eu-lírico não esmorece e aceita a condição de chegar com vida na última fase de um ciclo. Em seguida, o eu-lírico complementa, “Yo quisiera dormir siendo tus propias nieblas, / el lecho a tus nevadas silenciosas abierto”. Ele demonstra o desejo de dormir, que pode ser uma referência ao desejo de morte. “El lecho” pode representar a terra onde se enterra o corpo, que recebe aberta as nevadas de inverno.

Nos versos que seguem “Dame el sueño que escucha sin temor los aullidos / de los lobos insomnes en torno de la casa”, novamente ele parece demonstrar o desejo pela morte, já que suplica um sono tranquilo e sem medo, mesmo que tenha de ouvir os uivos noturnos que assustam. Metaforicamente, esses ruídos podem representar, no contexto histórico do momento, os conflitos que antecediam a guerra e também durante todo o período em que ela durou.

Logo depois o eu-lírico declara: “Y sin embargo, invierno, yo no soy / las tierras en reposo esperando el arado, / ni esa sombra que inmóvil sueña en que el sol la vista / de un segundo infinito de luz al apagarse”. Nestes versos ele recorda o problema agrário, lembrado também nos outros poemas de *Las 4 estaciones*. Aqui o eu-lírico afirma que já não é como a terra à espera do arado, que neste contexto pode representar o não conformismo dos trabalhadores, que mesmo diante de tudo, ainda estão vivos e dispostos à luta.

Em seguida ele afirma “Soy una primavera, tal vez desposeída, / que en la cruda estación le queda entre las ramas / el tiemblo combatido al viento de una hoja”. E parece demonstrar a força de quem luta pelo que acredita, a esperança pela reconquista de uma realidade que se esvaía. Ele resiste, como uma primavera em pleno inverno.

De ahí esa reafirmación esperanzada de su vitalidad que no debilitará la crudeza de los años: “Soy una primavera tal vez desposeída”, a la que todavía “le queda entre las ramas / el tiemblo combatido al viento de una hoja”. Pero él tiene la absoluta certeza de que, aunque pueda concederle alguna tregua, lo alcanzará sin remedio. (MATEO, 2006, p.17)

Em seus versos finais “Hace frío y no puedo abrir, yertas, las manos / para impedir el soplo, mortal y penetrante / del invierno” o eu-lírico parece, frágil e sem forças, não poder reter esse sopro mortal que chega com a estação do inverno, mesmo depois de muito resistir. Um ciclo se encerra, uma estação termina, a esperança dos trabalhadores e de milhares de espanhóis perece e se tornam cinzas levadas com o vento.

No dia 17 de julho de 1936 a Espanha começava a viver um de seus períodos mais obscuros com o início Guerra Civil. Foram “três anos de guerra, mais de 200 mil mortos, mais de 300 mil exilados, um longo pós-guerra de fome, doenças, perseguições políticas, todo tipo de privações e uma ditadura nacional-católica”. (MEIHY, 2011, p. 93).

Assim, o poema *Invierno* se encerra a série de poemas de *Las 4 estaciones*, com um desfecho que, talvez, não represente somente o fim, pois como já mencionado anteriormente, os quatro poemas podem simbolizar um ciclo de etapas da vida, na natureza e as estações do ano. Dessa forma, ao anunciar o fim, é possível presumir que uma nova fase se iniciará.

De forma geral, os poemas *Las 4 estaciones* de Rafael Alberti foram pintados com diferentes cores que representam, junto ao contexto histórico e simbólico de cada estação, uma composição harmônica. Em *Primavera*, as letras foram pintadas com um maior número de cores, porém em tons suaves, nele apenas a cor vermelha aparece em tom vibrante; em *Verano*, o cromatismo se reduz, mas as cores amarela, vermelho e azul aparecem fortes e vibrantes e os tons em verde variam entre claro e escuro; já em *Otoño*, o tom amarelo pálido predomina em toda a pintura das letras do poema, mas há também os tons roxo, vinho e vermelho que se destacam entre o amarelo; por último em *Invierno*, as letras foram pintadas somente em tons de cinza e preto.

Além das diferentes cores utilizadas em cada poema, os traços da pintura das letras e a forma como Alberti os organizou, faz com que cada poema possa, também, ser interpretado como uma pintura. Ou seja, ele traduz todo contexto histórico e político em versos, cores e formas, de modo que cada aspecto existente na criação, não só complementa, mas também não se separe de outro.

Os quatro poemas pintados representam, em conjunto, o transcorrer da vida, as etapas de cada estação do ano, as características descritivas da natureza e das paisagens da Espanha. Da mesma maneira, representam também, as quatro etapas do período republicano – desde a proclamação até seu final –, que aconteceu devido ao golpe de Estado e que, por conseguinte, levou à Guerra Civil. Todas essas representações e características foram transpostas de forma poética em versos, metáforas e, visualmente, em cores, traços e pela maneira como cada poema foi disposto na página.

Em vista disso, a obra *Las 4 estaciones* de Alberti pode ser entendida e analisada sob diferentes perspectivas, mas para compreendê-la e interpretá-la por completo é necessário se ater às características visuais e poéticas, que não são dissociáveis, pois literatura e pintura, ainda que sejam diferentes tipos de linguagens, são formas artísticas complementares que convergem, podendo se expressar, juntas, de forma mais completa e complexa.

Referências

- ALBERTI, Rafael, 2006, *Pintar la poesía - Las 4 estaciones*, Antología preparada por María Asunción Mateo, Madrid: Ediciones de la Torre.
- CASANOVA, Julián; GIL ANDRÉS, Carlos, 2012, *Breve Historia de España en el siglo XX*, Barcelona: Ariel,
- CERIGIOLI, Marcelo Maciel, “Rafael Alberti: Leituras do Museu do Prado”, Dissertação (Mestrado em Letras) - FFLCH, USP, São Paulo, 2001. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../2011_MarceloMacielCerigioli.pdf>. Acesso: 26/08/13
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain, 1986, *Diccionario de los símbolos*, Barcelona: Editorial Herder.
- GARCÍA, Olga Anet Custodio, “Aproximación fenomenológica a Viento Negro, de César Brañas”, Dissertação (Licenciatura em Letras) - Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, 2009. Disponível em: <biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_1969.pdf> Acesso: 02/03/16
- JÚNIOR, Neurivaldo Campos Pedroso, “Literatura e pintura: correspondências interartísticas em Passeio ao Farol, de Virginia Woolf”. Dissertação (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009. Disponível em: < <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37308/000820075.pdf?sequence=1> > Acesso: 20/04/15
- _____. 2011, “Ut Pictura Poesis: das interartes às intermédias”, *Rev. Let. & Let*, v.27 n.2 p.237-258, Uberlândia-MG. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37308/000820075.pdf?sequence=1>>. Acesso: 21/04/15
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom, 2001, *Guerra Civil Espanhola: 70 anos depois*, São Paulo: Edusp.
- MOISÉS, Carlos Felipe, 2015, “Ut Poesis pictura?”, *Pintura e poesia: Fernando Pessoa por Alfredo Margarido*, Campinas: Editora Unicamp/ São Paulo: Edusp, p. 13-14.
- OLIVEIRA, Andrey Pereira de, “Apontamentos sobre o Laocoonte: Lessing e a tradução intersemiótica”, Natal: UFRN, 2010. Disponível em: <<http://www.sigaa.ufrn.br/sigaa/verProducao?idProducao=168396&key=5d0a31a014b807483cfc316c1e18a42>>. Acesso: 20/08/13
- REVENGA, Francisco Javier Días de, 1988, *Poesía de Senectud*, Barcelona: Editorial Anthropos, Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8476580975>>. Acesso: 12/11/15
- RODRIGUES, Ana Paula Dias, 2008, “Encontros intersemióticos de Lygia Fagundes Telles e René Magritte”, *In: Congresso Internacional da ABRALIC XI*, São Paulo, Anais. São Paulo: USP. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/027/ANA_RODRIGUES.pdf>. Acesso em: 04/10/14
- ROIPHE, Alberto, “Literatura e artes plásticas: uma revisão bibliográfica do diálogo”, 2010, *In: Revista lumen et virtus*. Vol. I nº 1.. Disponível em: <www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/artigos/PDF/albertorophi1.pdf>. Acesso: 14/08/13
- SANTOS, Margareth dos, “Desastres do pós-guerra civil espanhola – Uma leitura de Tempo de silêncio, de Luis Martín-Santos e Nada, de Carmen Laforet”, 2005, Dissertação (Doutorado em Letras), FFLCH, USP, São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-10082007-144328/pt-br.php>>. Acesso: 14/08/14
- SEBASTIÁ, Maria de El Puig Andrés, “Ut pictura poesis: la poesía y la pintura en la enseñanza de E/LE”, *In: actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de la Enseñanza para Extranjeros*, Onda: JMC, 2007, p.107-123. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2341064>>. Acesso: 21/04/14

SILVA, Frederico Fernando Souza, “Literatura e pintura: uma leitura possível em sala de aula”. *In: Trama Interdisciplinar*. Ano 1 volume 1. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/2149>>

Acesso: 20/08/13

VENEROSO, Maria do Carmo de Freitas, “O diálogo imagem-palavra na arte do século XX: as colagens cubistas de Pablo Picasso e sua relação intertextual com os caligramas de Guillaume Apollinaire”. *In: Aletria: Revista de Estudos de Literatura*. Vol 14, No 1. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1365>>. Acesso: 04/11/15

ZIERER, Adriana, “Significados medievais da maçã: fruto proibido, fonte do conhecimento, ilha Paradisiaca”, *In: Revista Mirabilia*, nº 1. Disponível em:

<<http://www.raco.cat/index.php/Mirabilia/article/viewFile/283726/371655>>. Acesso: 02/03/16

Olavo Bilac (1865-1918) y José Veríssimo (1857-1916): entre el cervantismo y el quijotismo en el contexto literario brasileño

Ana Aparecida Teixeira de Souza
Universidade de São Paulo (USP)

Resumen

Se pretende reflexionar, en este artículo, sobre la manera con la que se recibe al *Quijote* (1605) de Cervantes en Brasil en los primeros años del siglo XIX. Para ello, se cuenta con dos ensayos brasileños dedicados a la obra del escritor alcalaíno: uno escrito por el poeta Olavo Bilac y, el otro, por el periodista José Veríssimo. A partir de este estudio, será posible poner de relieve el origen del cervantismo y del quijotismo en tierras brasileñas.

Palabras clave

Cervantes, *Quijote*, Cervantismo, Quijotismo, Literatura Brasileña.

Abstract

This article proposes a reflection about the way that *Quixote* (1605), by Cervantes, was received in Brazil in the early years of the 19th century. For this purpose, two Brazilian essays dedicated to the work of the *alcalaíno* writer are presented: one written by the poet Olavo Bilac and the other by the journalist José Veríssimo. From this study, it will be possible to bring to light the origin of cervantism and quixotism in Brazilian lands.

Keywords

Cervantes, *Quijote*, Cervantism, Quixotism, Brazilian Literature.

Miguel de Cervantes Saavedra ha publicado la primera parte de las aventuras y desventuras del famoso Caballero de la Triste Figura en 1605 y, la segunda en 1615. Desde entonces, estos dos *Quijotes* se han convertido en obra de deleite, admiración, comentario, crítica, traducción, adaptación, versión, discusión y, sobre todo, mucha reflexión. Por ello, no es de sorprenderse que “el Quijote es el libro más traducido a otros idiomas después de la Biblia” (Montero Reguera, 1997: 11). Dicha traducción ha posibilitado que la obra del escritor alcalaíno se convirtiera en una de las más importantes y conocidas de la literatura occidental, lo que ha contribuido a su diseminación en otras fuentes literarias de distintas culturas y de diferentes contextos históricos¹.

El *Quijote* no solo ha servido de fuente inspiradora para muchos escritores y artistas, sino que ha propiciado, a lo largo de los años, diversos estudios críticos, bajo diferentes perspectivas, con el fin de revelar los más variados tipos de interpretación relativos a la obra de Cervantes. A través de estos estudios se puede conocer la visión que cada período histórico, literario y cultural ha producido acerca del *Quijote*.

Para comprender de qué manera se presentan las más variadas formas de leer y, a la vez, interpretar el *Quijote*, es de fundamental importancia tener en cuenta el artículo de Anthony Close, titulado “La crítica del *Quijote* desde 1925 hasta ahora”, el cual demuestra las diferentes líneas interpretativas acerca de los tipos de lecturas realizadas sobre la obra cervantina. En este texto, el crítico británico organiza esas tendencias básicamente en dos grandes líneas estructurales: la primera es “el acomodaticio, que busca acomodar el sentido de la novela a la mentalidad del lector contemporáneo” (Close, 1995: 311); y la segunda, es “el anti-acomodaticio, preocupado sobre todo por el rigor metodológico y la intencionalidad histórica del texto” (Close, 1995: 311).

En otras palabras, en la línea del *acomodaticio*, los lectores y los estudiosos leen el *Quijote* a partir de sus perspectivas, insertándolo dentro de sus propios contextos históricos y sociales. En este sentido, este tipo de lectura resulta en la libre interpretación del lector, teniendo como base de apoyo las características literarias del universo particular, distanciándose mucho de los referentes culturales de la época de Cervantes como por ejemplo el modo de composición literaria, que tenía como base principal las poéticas y retóricas de los siglos XVI y XVII. Conforme lo aclara Close (1995: 55-56), esta forma de comportarse frente a una obra clásica es bastante común en el lector moderno, debido a una tradición que se originó en Alemania en el siglo XIX², lo que resulta en interpretaciones distantes de los sentidos esperados cuando la obra ha sido publicada. En el caso específico del *Quijote*, José Montero Reguera dice que la obra cervantina

“empieza a leerse no exclusivamente como un libro divertido que causaba la risa y la carcajada de los lectores, sino como un libro serio, en el que se podía encontrar sabios consejos para conducirse en la vida [...]” (Montero Reguera, 2001: 196).

En la época de Cervantes, la lectura que sobresalía era, sin lugar a dudas, la del tipo cómico. Asimismo, se valoraba la sutileza de la narrativa cervantina, o sea, la composición ingeniosa del texto literario. Con el paso del tiempo, el carácter cómico y las técnicas de composición poética y retórica han perdido espacio para el sentido trágico y para la libre interpretación literaria de la obra. Dicho modo de entender el *Quijote* se ha difundido en varias culturas del mundo. Para comprender mejor

¹ Específicamente en Brasil, Olavo Bilac hace, a partir de una visión totalmente idealizada, algunas consideraciones acerca de la fama del *Quijote*: “há três séculos que esse riso está dando, como um ciclone, a volta do planeta. Não se pode dizer com segurança quantas edições já teve o romance imortal. Em todas as línguas, em quase todos os dialetos que se falam na superfície da terra, os homens têm podido ler, com entusiasmo, as aventuras do engenhoso fidalgo e do seu gracioso escudeiro” (Bilac, 1930: 164).

² De acuerdo con Close, “El romanticismo alemán transformó por completo la interpretación que le había legado el neoclasicismo dieciochesco; y en muchos sentidos, la invirtió. Sus autores leyeron el *Quijote* como una obra de arte que anticipaba, de modo claro y directo, las inquietudes y los valores románticos. Como pioneros de esta revisión cabe citar a Friedrich y August Wilhelm Schlegel, F. W. J. Schelling, Ludwig Tieck y Jean Paul Richter. [...] La nueva concepción del *Quijote* (y otras obras maestras) forma parte de la revolución contra el neoclasicismo dieciochesco; y ha tenido una poderosísima influencia en la crítica posterior por dos razones: por la imponente estatura intelectual de quienes la emprendieron, y porque su interpretación del *Quijote* encajaba en el centro mismo de la doctrina de su movimiento” (Close, 2005: 55-56).

este hecho, es importante tener en cuenta que estos cambios se vinculan directamente con las inquietudes humanas de una determinada época, en especial del siglo XIX hasta la mitad del siglo XX. Estas preocupaciones han hecho que la obra del escritor alcalaíno ganara nuevos horizontes, como por ejemplo el predominio de una lectura más filosófica y simbólica del *Quijote*, abriendo espacio para nuevos significados alrededor de las figuras de Don Quijote y Sancho Panza.

Muy diferente de los estudios que buscan amoldar al *Quijote* dentro de sus parámetros particulares, hay muchos otros que se dirigen, según Anthony Close, a la línea del *anti-acomodaticio*, ya que procuran en la obra de Cervantes elementos históricos y sociales de su propio tiempo, con el fin de comprender mejor los aspectos literarios inherentes a la composición de la narrativa cervantina. A través de estos estudios, es posible (re)conocer el diálogo de Cervantes con la literatura de aquella época, teniendo en cuenta las preceptivas poéticas y retóricas que estaban en boga.

Siguiendo los principios metodológicos de la tendencia del *anti-acomodaticio*, se reconstruye el papel desempeñado por el *Quijote* dentro de su ámbito cultural, con el fin de proyectar los efectos de sentido que esta obra había producido en los lectores contemporáneos al Manco de Lepanto. Uno de ellos se identifica en el “Prólogo” del *Quijote* de 1605, cuando Cervantes le revela a su lector una de las proposiciones de su obra:

“Procurad también que, leyendo vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla” (Cervantes, 2004: 14).

A través de este fragmento, se ve que uno de los objetivos de Cervantes es que su lector reconozca el aspecto cómico y burlesco de su obra, teniendo como orientación las peripecias de Don Quijote y Sancho Panza. Otro interés del escritor es mostrarles a los discretos, es decir, a su público letrado, los artificios de composición entrelazados en su escritura. Cuando se tiene en cuenta la línea del *anti-acomodaticio*, la lectura del *Quijote* es mucho más compleja. Sobre ello, el crítico hispano Jean Canavaggio dice que “nuestra mirada no es la misma de los lectores cultos del siglo XVII, que se reían de las extravagancias de D. Quijote” (2005: 17).

De hecho, nuestra mirada no es la misma que la de los lectores españoles del siglo XVII, pues la lectura que se realiza a través del romanticismo se distancia mucho de la realizada por un lector del Siglo de Oro. Es lo que se ve, por ejemplo, en los primeros años del Brasil del siglo XX. Según los estudios de Maria Augusta da Costa Vieira (2006: 343), el año 1905 se considera como un hito importante en la historia del *Quijote* en tierras brasileñas, una vez que se ha conmemorado, en Brasil, el tercer centenario de la publicación de la primera parte de las andanzas de Don Quijote. De acuerdo con la autora, se ha realizado en el Real Gabinete Portugués de Lectura, en la ciudad de Río de Janeiro, una exposición especial, organizada por el bibliotecario Antonio Jasen do Paço, acerca de las diversas ediciones del *Quijote*: un fac-símil de la *editio princeps* de 1605 y de 1615, variadas ediciones españolas y muchas traducciones al portugués, italiano, inglés y alemán (Vieira, 2006: 343). Asimismo, han formado parte de la exposición otras obras del escritor alcalaíno. Conforme los datos recogidos por la investigadora, el evento ha contemplado, además, una muestra de algunas cartas geográficas de los viajes de Don Quijote, así como algunas imitaciones y continuaciones de la obra cervantina (Vieira, 2006: 343).

Además de la exposición, el intelectual brasileño Olavo Bilac (1865-1918) ha hecho una conferencia, en el Real Gabinete Portugués de Lectura, titulada “Dom Quixote” (1905), la cual se ha publicado el año siguiente en la *Revista Kósmos* de Río de Janeiro. Según Vieira (2006: 344), el artículo de Bilac se puede considerar como el primer estudio de carácter interpretativo sobre la obra cervantina que ha sido publicado en Brasil. Por medio de esta conferencia, Olavo Bilac le presenta a su público un discurso elocuente y caluroso, que gira alrededor de algunas consideraciones históricas de la España de Felipe II, de los posibles rasgos biográficos de Miguel de Cervantes y, como no podría suceder de otra manera, de ciertas características de Don Quijote. Para argumentar acerca de estos tres ejes – historia, autor y personaje –, el poeta brasileño recurre a las referencias que se han constituido a partir del romanticismo alemán, con el fin de delinear el perfil de su ponencia,

destacando algunos puntos: el carácter idealista, la exaltación de la patria, la representación del heroísmo, el cultivo del sueño y de la fantasía y la exhibición del sufrimiento de la gente.

En lo que se refiere a los aspectos históricos, Bilac elabora un brevísimo cuadro del panorama de la España de fines del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. En realidad, se trata de un montaje que representa una visión estereotipada y distorsionada de lo que realmente había sucedido en aquella época. En este sentido, es posible pensar que la historia de los españoles del Siglo de Oro, *recontada* por Olavo Bilac se aproxima más a lo ficcional que propiamente a lo verídico. La figura de Felipe II por ejemplo se retrata a partir de una visión negativa, pues el escritor brasileño lo considera como el *Demonio do Sul*, por ello, lo convierte en un Moloch, devorador de vidas inocentes.

De todos los aspectos históricos planteados por el poeta, a lo largo de su discurso, sobresale el argumento dirigido al sufrimiento de la gente de España, debido al poder de la Inquisición y de las muchas guerras.

A Inquisição triunfa. A Espanha definha. A Invencível Armada, com os seus cinquenta mil homens de terra e mar, e os seus três mil canhões, em cento e cinquenta navios formidáveis, partida de Lisboa, entre repiques de sinos, para assombrar e assolar o norte de Europa, e naufragada nas costas de Inglaterra, engolida pelas ondas, no mais horrendo desastre naval que a História registra, – arrastou consigo para o fundo do oceano a fortuna de Espanha, a ambição do Rei Inquisidor, e o império universal sonhado por Carlos V... (Bilac, 1930: 159).

Es a través de la recreación de este cuadro histórico que Olavo Bilac introduce una *posible* biografía de Miguel de Cervantes. Se afirma en este artículo como probable, pues se trata de los sucesos de la vida recontados a partir de una visión muy particular del poeta brasileño. Se trata, por lo tanto, de la creación de un personaje, y no exactamente de un texto biográfico, en el sentido literal del término, ya que, en el eloquio de Bilac, se entiende a Cervantes como un gallardo español, que ha sido víctima de los problemas de su patria.

Antes de que Cervantes vivenciara las ruinas de la vida, Bilac lo pinta como un verdadero caballero. Es curiosa la manera como lo dibuja, pues es muy distinta de la manera como el propio Cervantes se describe, en el “Prólogo al lector”, de sus *Novelas Ejemplares* (1613).

Este que veis aquí, de rostro aguileño, de cabello castaño, frente lisa y desembarazada, de alegres ojos y de nariz corva, aunque bien proporcionada; las barbas de plata, que no ha veinte años que fueron de oro; los bigotes grandes, la boca pequeña; los dientes, ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande ni pequeño; el color vivo, antes blanco que moreno; algo cargado de espaldas y no muy ligero de pies; éste digo que es el rostro del autor de *La Galatea* y de *Don Quijote de La Mancha* [...] (Cervantes, 2009: 51).

En este sentido, lo que hace Olavo Bilac es crear una imagen idealizada de Cervantes que, en algunos momentos, se confunde con las características de Don Quijote, llegando incluso a decir que “D. Quixote era uma exteriorização da personalidade de Cervantes” (Bilac, 1930: 173). Sobre ello, Marta Pérez Rodríguez dice que Bilac “está identificado al escritor con la escritura, a la experiencia real vivida con la creación ficticia” (Pérez Rodríguez, 2008: 42). En la visión crítica de Maria Augusta da Vieira, los “rasgos biográficos aparecen excesivamente dramatizados y se le atribuyen al gran novelista cualidades que, probablemente, no le pertenecían” (Vieira, 2001: 1146). Como se trata de un texto más ficcional que un relato propiamente histórico, no es de admirarse que Bilac describa a Cervantes como si estuviera haciendo una pintura visual de un hombre casi mítico.

Este homem, que foi em outrora um brioso e galante mancebo, temido de homem e amado de mulheres, de ágil corpo afeito às caminhadas e às pelejas, barbas de ouro fulgido, olhos chispantes de alegria e coragem, risonha boca espirrando o sangue da saúde, robusto de braço e leve de pés, – é hoje um quase ancião, enfermo e estropeado (Bilac, 1930: 160-161).

Según el ensayo del poeta brasileño, Cervantes había vivenciado los horrores de una vida llena de peligros y de combates, los cuales han resultado en momentos de angustia. Por ello, hace referencia

a los obstáculos encontrados en la famosa batalla de Lepanto. A pesar de acordarse de este importante episodio de la biografía de Cervantes, se equivoca al decir que “um arcabuzado lhe mutilou a mão direita” (Bilac, 1930: 161), cuando en realidad, ha perdido en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda. Bilac interpreta este hecho, en la vida de Cervantes, como algo trágico, considerando que el autor del *Quijote* ha visto la muerte muy de cerca. Sin embargo, cuando se tiene en cuenta lo que el propio Cervantes dice acerca de su experiencia en dicha batalla, se nota un tono de comicidad, distanciándose por completo de la visión de Bilac. Para acercarse a lo cómico, Cervantes le cuenta a su lector sus infortunios en Lepanto a través del discurso en tercera persona, que retóricamente resulta en un texto más racional y no emocional como lo imaginado por Bilac.

Perdió en la batalla naval de Lepanto la mano izquierda de un arcabuzado; herida que, aunque parece fea, él la tiene por hermosa, por haberla cobrado en la más memorable y alta ocasión que vieron los pasados siglos ni esperan ver los venideros, militando debajo de las vencedoras banderas del hijo del rayo de la guerra, Carlos V, de feliz memoria (Cervantes, 2009: 51).

Como si todo ello no fuera suficiente, Olavo Bilac dramatiza, de modo que se conmuevan sus oyentes, el período en que Miguel de Cervantes ha estado como cautivo en Argel.

Depois, quando a nostalgia, o cansaço, a miséria, o nojo da matança o traziam de novo a Espanha bem amada, viu-se apesado por um troço de piratas, carregado de ferros, e foi remar como cativo nas galés da Argélia: e teve então, cinco anos de cativo e desespero, com intervalos fugazes de vida e esperança [...] (Bilac, 1930: 161).

Para Bilac, la vida de Cervantes está llena de horrores, pues incluso en su propia tierra, no deja de contemplar las barbaridades de una vida amarga, sobre todo cuando se lleva en consideración que ya “não são mouros os seus carcereiros. São espanhóis, são cristãos, são irmãos” (Bilac, 1930: 162). Recuerda ahora las dificultades enfrentadas por Cervantes en la prisión en una aldea española manchega, Argamasilla, cerca del río Guadiana.

Ora, em Argamasilla, num escuro ergástulo da casa de Medrano, há um homem, um prisioneiro, que veio acabar a vida na prisão uma vida errante, de aventuras, de perigos, de combates e de aflições. O cárcere é imundo, sem ar e sem luz. O encarcerado é fraco, desprotegido, prematuramente envelhecido pelos trabalhos, física e moralmente arruinado pelo desespero (Bilac, 1930: 160).

De acuerdo con Olavo Bilac, aun ante los males de su vida, el Manco de Lepanto ha conseguido crear una epopeya de la risa, es decir, el *Quijote*. En la visión particular del poeta brasileño, esta obra se trata de la verdadera alma de Cervantes, por ello corresponde a su hija legítima, nacida de su estado de penuria (Bilac, 1930: 164). En este sentido, se puede decir, con el apoyo de los estudios de Maria Augusta da Costa Vieira, que

toda la biografía de Cervantes adquiere un tono hiperbólico capaz de combinar las adversidades más drásticas de la vida con la genialidad de la creación literaria, de modo que la tragedia de la existencia quede compensada con la riqueza de la imaginación (2001: 1146).

Este modo de pensar queda evidente cuando Olavo Bilac (1930: 164) afirma que ningún otro escritor consiguió divertir a la gente como Cervantes, siendo, por ello, considerado como una especie de un *milagro de genio*, ya que ha sacado de la propia miseria la alegría universal.

La descripción hecha por Olavo Bilac acerca del carácter de Cervantes se asemeja mucho a la filosofía de Immanuel Kant (1990: 262) en lo que se refiere a la concepción de *genio*. No se puede afirmar, aquí, que Bilac haya tomado directamente de Kant dicho concepto. En cambio, se puede decir que las ideas kantianas han circulado, de una manera u otra, entre el grupo de intelectuales del Rio de Janeiro de aquella época. Así, no es de sorprenderse que el escritor brasileño considere a Cervantes como un genio, que ha tenido condiciones para crear, a través del *Quijote*, la representación fiel de los contrastes que formaban parte de la vida de la gente. Para Kant (1930: 262), “las bellas artes deben necesariamente ser consideradas como artes del genio”. Y, para Bilac, no hay lugar a

dudas de que “nunca a inteligência humana criou uma representação tão clara e verdadeira do eterno contraste que rege a vida” (Bilac, 1930: 165). Dicho contraste se representa a través de los personajes Don Quijote y Sancho Panza, considerados como dos figuras sin pares que se complementan: “Sozinho D. Quixote seria apenas um desequilibrado, possuído da mania da bravura; sozinho, Sancho seria apenas um camponês boçal e velhaco; juntos, porém, [...] são a Vida” (Bilac, 1930: 165). En otras palabras, Olavo Bilac “convierte a Don Quijote en un ser que, siguiendo la vertiente romántica, alimenta su espíritu, mientras que Sancho apenas nutre su cuerpo” (Pérez Rodríguez, 2008: 44). A lo largo de su discurso, Bilac menciona las más variadas aventuras vivenciadas por los dos, llevándolo a concluir que son dos personajes que encantan la vida de cualquiera: “Ah! quem não ha de rir da loucura de um, da animalidade do outro, da graça dos dois?” (Bilac, 1930: 169). Según Maria Augusta da Costa Vieira, a pesar de que Bilac menciona que la unión de estos dos personajes representa lo cómico en la obra, sus observaciones en lo que se refiere a la comicidad no corresponden “a una investigación más detallada acerca de los recursos que el texto encuentra para producir lo cómico” (Vieira, 2001: 1146), ya que no hay ninguna referencia a las preceptivas poéticas de los siglos XVI y XVII.

Específicamente sobre Don Quijote, Olavo Bilac lo define como un verdadero ejemplo a ser seguido, pues, aun con los infortunios encontrados a lo largo de su peregrinación en tierras manchegas, no deja de perseguir sus sueños y creencias, incluso cuando se encuentra en las peores condiciones, sean ellas de orden física o moral: maltrapillo, hambriento, humillado, arruinado, derrotado. Por este motivo, Bilac cree que se trata de un tipo ilusionado, ya que “caminha de desilusão em desilusão e de desastre em desastre” (Bilac, 1930: 170), o sea, sus acciones y deseos no corresponden a la realidad en la que se encuentra insertado. Por medio de esta perspectiva, Bilac ha ayudado a inmortalizar, en Brasil, el concepto de quijotismo. Además, parece crear la “noción de un ‘*Quijote* Iberoamericano” (Pérez Rodríguez, 2008: 48), ya que hay la inserción de la obra española en el contexto literario brasileño.

Es a través de este tipo de interpretación que Olavo Bilac se apoya para hacer su manifiesto cultural y político, pues considera a Don Quijote como el modelo más apropiado para que la sociedad brasileña de aquellos tiempos pudiera encontrar ánimo, con el fin de solucionar los más variados problemas sociales, culturales y políticos de Brasil, en especial, en la ciudad de Río de Janeiro, que pasaba por un período de modernización y transformación social. Este período se enmarca en los primeros años de la República, que “prometía la cura para todos los males que afligían la nación de aquellos tiempos” (Silva, 2006: 17), tras siglos de Monarquía Lusitana.

En este contexto, es como si el hidalgo manchego poseyera la llave de la verdad. Teniendo en cuenta dicho pensamiento, Bilac asume una voz colectiva cuando declara que el mayor deseo de la gente brasileña es ser como Don Quijote “vingadores de iniquidades, protetores de orfãos, defensores de oprimidos, justiceiros sem maldade e misericordiosos sem fraqueza!” (Bilac, 1930: 179). Como si todo ello no fuera suficiente, Olavo Bilac clama en su discurso a Don Quijote, llamándolo de *loco sublime*, para pedirle inspiración y protección a la gente brasileña, tan desproveída de héroes, los cuales son muy necesarios para el cumplimiento de los sueños.

Louco sublime! eu sou filho de uma pátria moça e cálida, continuamente aquecida pelo sol que cria miragens. Ainda não formada de todo, ainda hesitante e incompleta, a minha raça não será o que é: cada dia, que passa, traz um novo elemento para a sua formação. Mas nós já temos do passado uma lembrança feliz... Os nossos avós saíram pelos mares, a descobrir mundos, a afrontar perigos, a fundar civilizações; os nossos pais, já nascidos aqui, internaram-se pelo sertão cerrado, sem bússolas e sem guias, combatendo as feras, e assentando entre as brenhas selvagens as primeiras cidades. A tua alma estava com eles, D. Quixote! (Bilac, 1930: 178-179).

En suma, se puede decir que la conferencia de Bilac se basa en una lectura impresionista, cargada de valores románticos, predominando el efecto trágico sobre lo cómico: “Ídes lendo, ídes rindo, – e, de repente, há uma singular e inesperada tristeza, que vos gela o riso nos lábios” (Bilac, 1930: 169). Con estas palabras de motivación, es muy probable que Bilac haya contribuido sobremanera a darle rienda suelta al quijotismo en el imaginario colectivo nacional.

Otro intelectual de gran relevancia para la presencia del *Quijote* en tierras brasileñas en esta misma época es el escritor, educador y periodista José Veríssimo (1857-1916), con el artículo “Miguel de Cervantes y Dom Quixote (1905)”. En este texto, Veríssimo asume una lectura de la obra cervantina muy diferente de su contemporáneo Olavo Bilac, ya que, según Maria Augusta da Costa Vieira, demuestra “la personalidad del crítico y del historiador de la literatura que se preocupa por la argumentación y se muestra más prudente en la expresión” (Vieira, 2001: 1147). Esto queda evidente cuando Veríssimo le presenta a su lector una reflexión, de carácter argumentativo, acerca de algunos aspectos históricos de la España de Cervantes, sin exageraciones y descripciones *fantasiosas*, como lo hace Olavo Bilac. Además, hay, en el texto de Veríssimo, una meditación más cuidadosa en lo que se refiere a los aspectos literarios inherentes a la composición cervantina. Dicha forma de leer el *Quijote*, seguramente ha contribuido a que el lector brasileño, de los primeros años del siglo XX, pudiera acercarse a algunos géneros literarios de los siglos XVI y XVII. Esto se puede ver cuando se lleva en consideración que José Veríssimo establece, por ejemplo, una intertextualidad de la obra de Cervantes con las novelas de caballería. Para ello, el escritor brasileño recuerda el capítulo VI, de la primera parte del *Quijote*, que hace referencia al episodio del escrutinio de la biblioteca de Don Quijote, pues, según el juzgamiento de los familiares y amigos del caballero – cura, barbero, ama, sobrina – allí reside el inicio de su locura. Veríssimo le llama la atención a su lector para comentarle que Don Quijote poseía una biblioteca llena de libros de caballería, y los leía con mucha afición todos ellos: “D. Quixote não tinha na sua livraria senão uma parte mínima dessa produção exagerada e extravagante. E eram mais de cem volumes grandes e outros pequenos. Para a época, era enorme” (Veríssimo, 2003: 439). Además, Veríssimo llega incluso a percibir que, entre los personajes que forman parte del mencionado episodio, es la sobrina quien quiere quemar todos los libros de Don Quijote, sin que se perdone a ninguno. Asimismo, comenta que, a pesar de la posición arbitraria de la sobrina, los demás personajes deciden “poupar alguns com razões judiciosas que dão medida do apreço em que eram tidos, e do muito que lhes queria e devia o próprio Cervantes” (Veríssimo, 2003: 439).

Son muy importantes las observaciones que Veríssimo hace de este episodio cervantino, demostrando que, al contrario de lo que hace Olavo Bilac en lo que se refiere a un análisis de un texto literario, posee un conocimiento previo de los géneros literarios que formaban parte del contexto cervantino. Con ello, dirige una mirada más atenta a la narrativa cervantina, ya que reconoce que había, en el siglo XVII, una discusión poética acerca del género caballeresco, sobre todo, en lo que se refiere a la censura que había alrededor de muchos libros de caballería, pues, como se ve en el *Quijote*, más específicamente a través de la voz del cura, “todo es compostura y ficción de ingenios ociosos, que los compusieron para el efecto que vos decís de entretener el tiempo, como lo entretienen leyéndolos vuestros segadores” (Cervantes, 2004: 324).

A pesar de que José Veríssimo reconozca que Cervantes tiene en cuenta una visión crítica acerca de los libros de caballería, mantiene, así como Olavo Bilac, una interpretación que lleva en consideración el pensamiento romántico, basado en la filosofía alemana. Para el escritor brasileño, se considera el poeta alcalaíno como un genio – de la misma manera que se considera a William Shakespeare –, debido a su creatividad y espontaneidad para crear una obra que representa la naturaleza humana, independientemente de la época en la que se la leyera.

O forte bom senso de Cervantes, a sua genial intuição crítica, escandalizou-se dessa incongruência e reagiu contra ela, natural e espontaneamente. Eu creio que a intenção na arte é coisa muito moderna, quase dos nossos dias, em que a inspiração, o estro, no primitivo e bom sentido destes termos, cedem o passo à vontade, à resolução, ao propósito. Nos grandes criadores, nos grandes inspirados da arte estou certo de que houve sempre um inconsciente, o *deus in nobis*, que os incita e lhes insinua as obras imortais, das quais eles próprios não têm a compreensão perfeita, ou a que lhes dão os vindouros. Mas como a inspiração deriva do meio do poeta, a obra dela resultante se achará em correlação com ele e será, em uma palavra, a expressão da sociedade (Veríssimo, 2004: 444).

De acuerdo con Veríssimo, es a través de un estado inconsciente que Cervantes ha hecho brotar su *Quijote*, sin tener la comprensión exacta de cómo lo hiciera y tampoco la conciencia de que

se convertiría en una obra inmortal. Aquí, el periodista brasileño valoriza la inspiración sublime de Cervantes, aproximándose al pensamiento kantiano, pues, para el filósofo alemán “el juicio sobre la belleza de su producto sea deducido de regla alguna” (Kant, 1990: 263) ya que lo que más importa es la originalidad frente a la obra de arte.

En este sentido, José Veríssimo cree que la obra cervantina es una de las pocas que posee valores inmanentes, como la perfección, lo que contribuye sobremanera para adquirir el atributo de inmortal, debido a la “universalidade de sentimentos que fazem dela, na frase excelente de Sainte-Beuve, ‘o livro da humanidade’” (Veríssimo, 2004: 440). Por ello, en la opinión del periodista brasileño, solo el personaje Don Quijote es capaz de demostrar la generosidad, la magnanimidad y el coraje, permitiéndole dedicarse con fervor al prójimo y, a la vez, cultivar un perfecto ideal, siendo así un ejemplo de heroicidad (Veríssimo, 2004: 444). Como resultado de este tipo de interpretación, el caballero manchego, aun estando entre la locura y el ridículo, ha podido despertar en el lector brasileño, de los primeros años del siglo XX, admiración y estimación, debido a sus cualidades elevadas (Veríssimo, 2004: 439).

Ahora, en lo que se refiere a la unión de Don Quijote y Sancho Panza, José Veríssimo, así como su contemporáneo Olavo Bilac, entiende que amo y escudero son dos figuras complementarias. Sin embargo, Veríssimo, en sus consideraciones acerca de la obra cervantina, “es más ‘pro-Don Quijote’ y menos condescendiente con Sancho” (Pérez Rodríguez, 2008: 55), ya que considera al amo un noble y al escudero, un animal ancestral.

Um é o que há na humanidade de nobre e alevantado; a sua capacidade de elevar-se até o ideal, e escapar por ele às miseráveis contingências da vida, de amá-lo e de sacrificar-lhe, com soberbo e magnífico desinteresse, todas as sugestões do egoísmo e todos os conselhos do bom senso. Outro o que nela há ainda do animal ancestral, de vil, de baixo, de grosseiro, de escravidão aos costumes, ao corriqueiro bom senso, à vulgar comodidade da existência (Veríssimo, 2004: 444).

José Veríssimo le llama la atención a su lector al hecho de que en el *Quijote* se representan muchos tipos sociales, diferenciándose, de esta manera, de las composiciones de los libros de caballería, las cuales retrataban el universo particular del caballero andante.

Os velhos romances de cavalaria quase não punham em cena senão os cavaleiros, os fidalgos e as nobres damas. Se alguma exceção faziam, rara era, e ao peão de que se serviam, ou lhe davam um papel miserável e apagado ou o revestiam em pastor, cuja poesia disfarçava a inconveniência do seu estado real. *D. Quixote* rompe esta convenção da pragmática da época; todo o mundo, toda a sociedade espanhola, barões, fidalgos, peões, ladrões, trapaceiros, damas nobres, súcios, bodegueiros, clérigos, mulheres do povo, funcionários, soldados, todas as condições e todas as classes entram em cena [...] (Veríssimo, 2004: 443).

Además de distinguir los personajes del *Quijote* de los de los libros de caballería, Veríssimo cree que en esta obra cervantina no solo se destaca al pueblo español del siglo XVII, sino “a humanidade inteira, em cada classe, em cada ordem de gente, em cada indivíduo” (Veríssimo, 2004: 440), de todos los tiempos. De hecho, Cervantes representa, en su *Quijote*, los tipos sociales de su tiempo. Sin embargo, el autor brasileño hace, en su ensayo, una interpretación anacrónica en lo que se refiere a la concepción de la sociedad del siglo XVII, ya que la comprende a partir de la configuración de la sociedad del siglo XIX, olvidándose de las características históricas de la época de Cervantes. Como se sabe, la España de los siglos XVI y XVII se ha enmarcado en la monarquía absolutista, en la cual figuraba la política de la razón de Estado, en la que el orden social se organizaba a través de la estratificación de los estamentos sociales y no como se organiza la sociedad capitalista a partir del siglo XIX.

Después de la configuración literaria del *Quijote*, José Veríssimo parece tener en cuenta algunos datos históricos referentes a la vida de Miguel de Cervantes, mostrándole al lector su lugar de nacimiento, Alcalá de Henares, en la región de Castilla, en 1547. Asimismo, pone en evidencia la experiencia que Cervantes ha tenido en la Armada Española como soldado y los años en los que ha sido cautivo de los moros en Argel. De todos modos, no hay como negar la presencia de cierto lirismo

en su descripción acerca del Manco de Lepanto, ya que hay una serie de adjetivaciones muy propias del romanticismo alemán.

Cervantes escreve o seu romance depois dos cinquenta e cinco anos, cheios de trabalhos diversos, de comoções fortíssimas e de sofrimentos grandes, a que se misturavam sem dúvida as alegrias ruidosas e intensas de uma vida de aventuras, de combates, de amores, que sua ironia e a sua poesia haveriam frequentemente embelecido. [...] O humanista, feito no grande momento da cultura espanhola, e aperfeiçoado no trato da Itália, o valoroso soldado, o cavaleiro bizarro e pundonoroso, o espanhol que revivera nos livros e na vida toda a marcial alma espanhola dos descobridores e conquistadores, ele próprio cavaleiro andante e mártir cristão da derradeira campanha contra a pirataria argelina, o homem que passara todas as existências, tudo vira e sofrera, de bom coração, de uma íntima candidez d'alma reunida, excepcional e extraordinariamente, a um delicado e peregrino sentimento das contradições, misérias e ridículos da vida, para escrever esse livro [Don Quijote] que não é abuso chamar constantemente de imortal, porque sendo o mais eminentemente humano, não é só o mais popular de todos, é acaso um dos poucos, se não o único, que a humanidade lerá até o seu derradeiro dia (Veríssimo, 2004: 441-442)

Según José Veríssimo, fue justamente entre las idas y venidas que Cervantes ha ofrecido a su patria su mayor obra, el *Quijote*, que se convierte en una obra inmortal, tal como lo ha observado Olavo Bilac, debido a las características que simbolizan lo humano. Dichas características se representan en la figura del caballero manchego, que así lo define el escritor brasileño cuando dice que “D. Quijote viria para assegurar, dando à literatura nacional a obra que lhe consagrará a língua, ultrapassando-lhe as fronteiras e obrigando ao seu estudo” (Veríssimo, 2004: 441). A través de dicha afirmación, se observa que Veríssimo presenta un concepto muy particular del siglo XIX: la constitución de la cultura nacional brasileña. En líneas generales, esta formación sucede a través de una cultura propia, con el fin de definir la patria *nacional* ante las demás fronteras. Tal concepción, siguiendo las observaciones de Sandra Nitrini, surge exactamente durante el período de formación de las naciones y, consecuentemente, de las fronteras nacionales, lo que ha permitido la discusión acerca de la cultura de cada país europeo (Nitrini, 2000: 21). En Brasil se ha hecho una discusión muy similar a inicios del siglo XX, cuando se buscaba la afirmación de la identidad nacional y la total emancipación social, cultural y política de Portugal, desencadenando en el movimiento ideológico llamado *antilusitano*. En otras palabras, se trata de una época en la que se buscaba disociarse de la cultura portuguesa, oriunda de un proceso de colonización.

Tras lo discutido en este artículo, es posible afirmar que tanto Olavo Bilac como José Veríssimo hacen una lectura del *Quijote* que se basa más en una interpretación personal, en el sentido kantiano, que exactamente en un análisis literario con base en las poéticas y retóricas de los siglos XVI y XVII. A pesar de que Bilac y Veríssimo reflexionan acerca de la España del Siglo de Oro, de la biografía de Miguel de Cervantes, y, por supuesto, del *Quijote*, se observa una diferencia muy grande en el resultado de sus interpretaciones. Un ejemplo iluminador es cuando Olavo Bilac demuestra no tener muy claro el período histórico en el que Cervantes se encuentra insertado, llevándolo a decir que “era uma alma da idade média” (Bilac, 1930: 176) ya que, según su creencia personal, el escritor del *Quijote* estaba inmerso en tiempos totalmente negros, de mucho sufrimiento y dolor. José Veríssimo, a su vez, posee un conocimiento más detenido de las condiciones históricas de la España de los siglos XVI y XVII, cuando dice que el autor del *Quijote* puede ser considerado como “um filho da Renascença” (Veríssimo, 2004: 442), una vez que tuvo un contacto directo e intenso con la cultura italiana, durante su estancia en Italia. Debido a la diferencia entre estos pensadores brasileños, se puede afirmar que Olavo Bilac representa el quijotismo en el imaginario colectivo nacional mientras que José Veríssimo pone de manifiesto el cervantismo en tierras brasileñas.

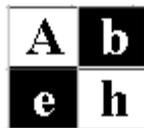
Se puede concluir, a partir de la teoría propuesta por Anthony Close, que los ensayos analizados a lo largo del presente artículo se insertan, sin lugar a dudas, en la línea del *acomodaticio*, la cual, como ya se ha dicho, busca amalgamar una obra clásica a las referencias del lector contemporáneo, alejándose de los referentes sociales e históricos de la misma. Como resultado de este tipo de lectura, los críticos brasileños convierten a Don Quijote en una fuente de idealismo,

combatividad, heroísmo e inspiración, que funcionan como un recurso militante en la configuración del escenario político brasileño. En suma, queda evidente que, a través de la lectura del *Quijote*, sería posible proponer una especie de cura a los diversos males de un Brasil que estaba en plena formación de su identidad cultural.

Bibliografía

- BILAC, Olavo (1930), “Don Quixote”, en *Conferências Literárias*, Rio de Janeiro, Livraria Alves.
- CANAVAGGIO, Jean (2005), *Cervantes*, Rubia Prates Goldoni (trad.), São Paulo, Editora 34.
- CERVANTES, Miguel de (2004), *Don Quijote de La Mancha*, Francisco Rico (ed.), São Paulo, Alfabuara, 2004.
- CERVANTES, Miguel de (2009), *Novelas Ejemplares*, Tomo I, Harry Sieber (ed.), Madrid, Ediciones Cátedra.
- CLOSE, Anthony (1995), “La crítica del Quijote desde 1925 hasta ahora”, en *Cervantes*, Madrid, Centro de Estudios Cervantinos, pp. 311-333.
- CLOSE, Anthony (2005), *La concepción romántica del Quijote*, Gonzalo G. Djembé (trad.), Barcelona, Crítica.
- KANT, Immanuel (1990), *Crítica del juicio*, Manuel García Morente (ed.), Madrid, Espasa-Calpe.
- MONTERO REGUERA, José (1997), *El Quijote y la crítica contemporánea*, Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.
- MONTERO REGUERA, José (2001), “La crítica sobre el Quijote en la primera mitad del siglo XX”, en Antonio Bernat Vistarini (ed.), *Volver a Cervantes. Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Tomo I, Palma, Universitat de les Illes Balears, pp. 195-236.
- NITRINI, Sandra (2000), *Literatura comparada: história, teoria e crítica*, São Paulo, Edusp.
- PÉREZ RODRÍGUEZ, Marta (2008), *Tras un siglo de recepción cervantina en Brasil: estudios críticos sobre el Quijote (1900-2000)*, São Paulo, Universidade de São Paulo.
- SILVA, Maurício (2006), *A hélide e o subúrbio. Confrontos literários na Belle Époque Carioca*, São Paulo, Edusp.
- VIEIRA, Maria Augusta da Costa (2006), “A recepção crítica do Quixote no Brasil”, en *Dom Quixote. A letra e os caminhos*, São Paulo, Edusp, pp. 341-351.
- VIEIRA, Maria Augusta da Costa (2001), “Crítica, creación e historia en la recepción del Quijote en Brasil (1890-1950)”, en Antonio Bernat Vistarini (ed.), *Volver a Cervantes, Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas*, Tomo I, Palma, Universitat de les Illes Balears, pp. 1145-1152.
- VERÍSSIMO, José (2003), “Miguel de Cervantes e D. Quixote”, en *Homens e coisas estrangeiras. 1899-1908*, Rio de Janeiro, TopBooks.

Reseñas



2017

Ouvir, brincar e aprender

Primeiras palavras em espanhol

Mairi Mackinnon / Sam Taplin
Usborne, 2016, 6 páginas

Es interesante pensar que, a pesar de haber cada vez más materiales didácticos para la enseñanza de ELE, el desarrollo de un buen aprendizaje aún es un problema cuando se piensa en la enseñanza del español a niños brasileños en proceso de alfabetización. Desde los años 80 se han publicado inúmeros materiales pensados para la enseñanza del español a los niños, pero la cuestión es de qué manera y cuánto conseguimos aprovechar esos materiales.

Con la presente reseña se pretende evaluar la importancia de un recurso muy poco utilizado en clases de ELE y que puede ser un excelente complemento para el aprendizaje: el diccionario *Ouvir, brincar e aprender. Primeiras palavras em espanhol* (2016) (PrimPal (2016)). Para probar su potencial eficiencia, relevancia y utilidad para el docente, analizaremos cómo PrimPal (2016) se puede utilizar en clases de ELE como un complemento a las actividades del libro didáctico. El diccionario en cuestión trabaja con fichas de imágenes y sonidos, lo que es extremadamente útil en un contexto donde los alumnos aún están en una etapa inicial del proceso de alfabetización.

Aunque la obra reseñada sea inespecífica para el español y hay versiones para varias lenguas, se percibe que es extremadamente válido aprovechar ese recurso si pensamos que son muy pocos los materiales y principalmente los diccionarios direccionados a ese público. De esta manera, se nota la importancia de evaluarla.

El diccionario PrimPal (2016) no posee paginaciones; su organización se da en 8 fichas fáciles de manejar, lo que torna más simple la búsqueda e interacción con el material, pues el alumno puede mirar todas las fichas consecutivamente o todas al mismo tiempo – lo que no ocurre con un material que se estructura por páginas, por ejemplo.

Las fichas se organizan en campos léxicos bien definidos, que se dividen en los siguientes tópicos: La comida, En la granja, Vamos a dormir, Los animales, De acá para allá, En la casa, Mi cuerpo y La ropa.

Cada ficha trae dieciséis ítems. La ficha de la comida, por ejemplo, trae imágenes y sonidos de las siguientes palabras: *el pastel, el helado, el plátano, el sándwich, los huevos, la naranja, el pan, la ensalada, el jugo, la pasta, el chocolate, la leche, el queso, la mantequilla, la manzana y el yogurt*.

Pensando aún en las fichas es interesante considerar cómo los objetos del mundo están representados por las figuras. Las fichas no traen fotografías, sino ilustraciones con muchos colores, como a las que los niños de esa edad generalmente están acostumbrados por los dibujos que miran en los libros infantiles, en la televisión o en la computadora.

Pensemos ahora en otra cuestión. El diccionario PrimPal (2016) trae también la palabra escrita junto a las imágenes. Cada palabra presente en las fichas está acompañada del artículo. Es cierto que un diccionario para niños de esa edad cumple apenas la función de auxiliar en la adquisición del léxico, de aprender “cómo se dice”, y no de enseñar aspectos gramaticales. No obstante, no es posible negar que el artículo antes de la palabra ya ayuda al niño a asociar, por ejemplo, que antes de *leche* utilizamos *la*, aunque no sepa los motivos de esa unión. De esa manera el niño ya podrá hacer asociaciones que le facilitarán el aprendizaje de tal aspecto de la lengua.

Mirando la practicidad del material, se percibe aún otra ventaja: las fichas están organizadas por colores, lo que facilita su identificación. Además de eso hay un espacio bien definido para ponerlas. El niño debe poner cada una en una moldura para mirar y escuchar cómo se pronuncian

las palabras, pues el sonido solamente se emite cuando la ficha está en ese espacio. Pensando en el desarrollo de la motricidad fina de un niño, se puede decir que esa manera de organizar un diccionario para aprendientes de esa edad es más eficiente que una organización por paginaciones, puesto que desde muy temprano los niños poseen juguetes de encajes y bloques que estimulan la motricidad fina. En general esa habilidad coincide con el estadio en que el niño se encuentra. Cuando un niño pone la ficha en el molde, consigue mirar todas las figuras que le interesan de manera panorámica.

Ahora que ya se tiene una visión general de la organización del material en cuestión, se evaluará el diccionario como un complemento a partir de algunos ejemplos de actividades del libro didáctico. Para eso, se utilizará el libro didáctico *Clan 7 con ¡Hola amigos!* (Madrid: Edinumen, 2013, 79 páginas) – Nivel 1-, manual destinado al público de entre 6 y 12 años, con actividades adecuadas a los alumnos en proceso de alfabetización.

Es importante señalar, antes del análisis que se hará, que el estilo de las actividades seleccionadas aquí es común al de muchos manuales, con los cuales el diccionario que estamos pensando también se puede utilizar.

Al trabajar con las comidas, por ejemplo, la actividad 10 de la página 32 – libro del alumno - exige que el alumno complete con el vocabulario de la comida las oraciones “Yo desayuno...”, “Yo como...” y “Yo ceno...” y comparta esas oraciones con sus compañeros. La ficha “La comida” del PrimPal (2016) complementa esa actividad porque el niño, teniéndola en manos, podrá buscar las palabras que no recuerda, además de poder escucharlas si tiene dudas en la pronunciación. Otro ejemplo de la unidad 4 es la actividad 12, que pide que el alumno utilice el verbo *gustar* juntamente con el vocabulario de la comida. En esa actividad, así como en la anterior, podemos pensar en el diccionario en cuestión como un auxilio para que fluya el uso de los verbos y la formación de las oraciones con las estructuras trabajadas en la unidad. El alumno, al encontrarse en un proceso de adquisición de léxico básico de español, no podrá formar frases utilizando correctamente las demás estructuras aprendidas - como los verbos *gustar*, *desayunar*, *comer* y *cenar* - si no se acuerda de un mínimo necesario de vocabulario.

Otro ejemplo del mismo libro es la actividad 12 de la unidad 6. Esa actividad le pide al alumno que les describa a sus compañeros los dibujos de las granjas que aparecen en la página. El objetivo de la actividad es que el alumno utilice correctamente los recursos aprendidos para expresar la ubicación de las cosas (*está delante de / detrás de / dentro de / fuera de / debajo de / encima de*) así como el vocabulario de los animales, formando oraciones del tipo “La vaca está delante del árbol”. Para que el aprendiente pueda formar oraciones así, le conviene utilizar la ficha “En la granja” para encontrar el vocabulario de los animales del que no se acuerde y para saber cómo pronunciar las palabras que no sepa.

También podemos pensar en la actividad 10 de la Unidad 8. Al llegar a esa unidad del manual, el alumno ya adquirió la habilidad de leer frases simples. En esa actividad se encuentran representados tres personajes del libro y hay una corta descripción física de dos de ellos. Se les pide a los alumnos que lean las dos descripciones para adivinar cuáles son los dos personajes descritos. Luego se les solicita que describan al tercer personaje, que no fue descrito en el libro. Los alumnos deben formular las descripciones y compartirlas con los compañeros. La ficha “Mi cuerpo” de PrimPal (2016) puede ser útil para que el aprendiente se acuerde de las partes del cuerpo antes de atribuir los adjetivos. Así también podrá hablar de partes del cuerpo que no están en los ejemplos del libro para el desarrollo de una actividad más compleja. El profesor puede incluso pedir que sigan con la actividad y describan a sus compañeros utilizando el diccionario siempre que tengan dudas.

Por lo que aquí se analizó, se nota el potencial de PrimPal (2016) como complemento a las actividades del libro didáctico – sin contar que podemos utilizarlo juntamente con actividades de otros materiales, o aquellas creadas por el profesor. El diccionario mencionado - además de auxiliar al niño en la adquisición del léxico – facilita el desarrollo del aprendizaje, proporcionando fluidez y dinamicidad en las clases de ELE por ser un recurso lúdico, con figuras, sonidos y organización

distinta a los diccionarios convencionales. PrimPal (2016) puede ser útil para que el aprendiente tenga la iniciativa de buscar lo que le falta para completar la actividad, lo que hace con que el alumno “aprenda a aprender” y desarrolle su autonomía, lo que es uno de los grandes objetivos de muchos manuales para la enseñanza de ELE a niños. Además de eso, escuchar la pronunciación de la palabra antes de decirla puede darle al niño más confianza y seguridad al hablar, proporcionándole la oportunidad de practicar y desarrollar incluso otros aspectos de la lengua, como ya se mencionó en párrafos anteriores.

Es evidente que PrimPal (2016) no puede ser utilizado en todas las clases de ELE y tampoco en todas las actividades, puesto que tiene como función repasar y reforzar el léxico. Por lo tanto, es importante que el profesor sepa cuándo y cómo utilizarlo para que los aprendientes tengan mayores subsidios al realizar las actividades en las clases de ELE.

Renata Martins da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Santa Teresa de Ávila en Brasil

AA.VV, Río de Janeiro, Consejería de Educación y Consejería Cultural de la Embajada de España en Brasil, 2015, 167 páginas.

La publicación en diciembre de 2015 de *Santa Teresa de Ávila en Brasil* no podría haber ocurrido en momento más oportuno. Cuando en todo el mundo se celebraban los quinientos años del nacimiento de Santa Teresa, este libro era presentado en Brasil para sumarse a la vasta bibliografía existente sobre sus escritos y su vida. Como el título lo indica, la publicación reúne textos que enriquecen, como aporte originalísimo de Brasil, los estudios sobre la gran escritora de la literatura española. El interés que Santa Teresa suscitó en investigadores del mundo entero se explica en razón de ser el suyo uno de los nombres insoslayables en la historia de la mística del siglo XVI. Del mismo modo, es entendible que en un país de tradición ibérica, como Brasil, su figura haya estado tan presente en la tradición cultural.

Convocados por Begoña Sáez Martínez, los autores de los artículos abordaron aspectos diferentes e interesantes sobre la figura y la escritura de Santa Teresa, siguiendo en algunos casos la impronta dejada en Brasil, las huellas rastreadas a través de la presencia de sus entusiasmadas y devotas continuadoras o de sus atentos lectores. Ese conjunto de autores aceptó la invitación de la organizadora que ideó el precioso libro colectivo.

Santa Teresa de Ávila en Brasil no es sólo un libro muy brasileño porque está compuesto por textos que privilegian las proyecciones de Santa Teresa en Brasil. La concepción visual lleva también la marca del país en el que se originó. Llamaban la atención la diagramación y las ilustraciones que le confieren levedad y al mismo tiempo apuestan al efecto que provoca el estallido del color. El componente visual resulta osado, tan atrevido, como la propia Santa. Algo de lo barroco se imprime en las ilustraciones del libro. Imbuido del espíritu de la autora estudiada, el componente visual se halla guiado tanto por el principio de la mezcla y de la negación de jerarquías fijas como por la idea de mundo abierto y múltiple. Las fotografías del convento, las representaciones de Santa Teresa, como la famosa escultura de Bernini, dialogan con un detalle de la escalera de Selarón, ya un sitio turístico de Rio de Janeiro, o contrastan con la Iansã-Teresa de la santería cubana. Por las ilustraciones nos asomamos al convento para ver el austero armario de Madre María José de Jesús y el calzado simple y roto de la monja. El libro es, sin embargo, profundamente teresiano, si tenemos en cuenta la observación de Helmut Hatzfeld, para quien Santa Teresa, a diferencia de San Juan, interpretaba lo sobrenatural según formas visibles y colores. Pero se hace preciso añadir que no eran los colores reales los que veía: según sus mismas descripciones, los rojos, los amarillos, los blancos se presentaban más intensos ante ella. Hatzfeld encuentra, por eso, un parentesco con la expresión de El Greco, de colores y formas tan únicos.

El lector de *Santa Teresa de Ávila en Brasil* no puede dejar de notar el rigor académico en los artículos. Las precisas informaciones son fruto de investigación, lectura y diálogo con la crítica especializada. Pero es innegable, igualmente, el cuidado para evitar la aridez que caracteriza a cierta escritura académica. Abre el libro el relato íntimo y autobiográfico de Nélida Piñon, un verdadero alegato a favor de la mujer a quien se le recriminaba, en una conversación rememorada por la escritora brasileña, los penosos sacrificios a los que se sometía. Tres adjetivos elige Nélida en la defensa apasionada y sólidamente argumentada de la Santa: intrépida, arcaica y moderna. Como razona Nélida, la escritora española era hija de su tiempo y llevaba en sí misma las contradicciones del momento histórico en el que vivió. Otro texto igualmente personal y fruto de la experiencia es el último del libro, cuya nota singular está en el hecho de que no aparece el nombre de un autor

individual. Las hermanas carmelitas del convento de Santa Teresa se hacen cargo de esas páginas en las que se transmite parte de las experiencias de quienes eligieron seguir los pasos de Santa Teresa.

En la “Presentación” de *Santa Teresa de Ávila en Brasil*, Begoña Sáez Martínez recupera la interpretación de Américo Castro sobre el relato de la transverberación que Santa Teresa describe en *El libro de la vida*. La flecha del Ángel se inspiraría en las flechas envenenadas con las cuales los nativos americanos se defendían de sus agresores. De ese modo, se destaca una conexión fuerte entre Santa Teresa y América, que tiene en cuenta el plano de los imaginarios y resulta una síntesis del propósito que alienta la publicación. El continente todavía no demasiado conocido en Europa formaba parte del imaginario de los españoles del siglo XVI y Santa Teresa no podría quedar indiferente a tal impacto. Begoña advierte sobre los peligros que se corren ante la complejidad de Santa Teresa. Según Begoña, sería un error apreciar su figura humana eligiendo un ámbito de estudio y excluyendo los demás, sin visualizar la totalidad. No ignorar las perspectivas teológicas, históricas, filológicas, literarias y psicoanalíticas significa pensar que hay varias teresas y que ningún aspecto parcial la explica por completo, puesto que el desafío consiste en aprehender su rica complejidad.

En “La figura y la obra de Santa Teresa”, Lúcia Pedrosa-Pádua recuerda que la oración personal y el misticismo suscitaban sospechas de las cuales fue víctima Santa Teresa. Dante Marcelo Claramonte Gallian expone en “Las Carmelitas Descanzas en Brasil” un estudio histórico sobre los conventos del Carmelo en Brasil, con datos tan interesantes como el hecho de que no existieran esclavos en esos conventos.

A continuación, en “Maneras del hablar: la lengua y traducción de la obra de Teresa de Jesús en Brasil”, Begoña se detiene en asuntos referidos a la lengua de los escritos de Santa Teresa, destacando que su ideal de expresión era el principio renacentista de “escribir como se habla” de Juan de Valdés. Sabemos que la divulgación de la literatura extranjera depende de manera vital del trabajo de la traducción, sin el cual el alcance a las obras resulta siempre limitado. Por ello, el minucioso estudio sobre las traducciones al Portugués de los libros de Santa Teresa era una necesidad que este capítulo viene a cumplir.

María de la Concepción Piñero Valverde, en el capítulo titulado “Teresa de Jesús y la literatura brasileña: caminos de un encuentro” demuestra las proyecciones de Santa Teresa en la literatura brasileña, llamando la atención sobre su presencia en los textos de muchos escritores, entre los que podemos mencionar, sin pretensiones de registrar la lista completa, los nombres de João Guimarães Rosa, Murilo Mendes, Ariano Suassuna, Adelia Prado, Rachel de Queiroz, Cecilia Meireles, Manuel Bandeira, Alceu de Amoroso Lima y Nérida Piñon.

“La iconografía de la transverberación de Santa Teresa de Ávila en el Nordeste de Brasil”, aporta, como su título lo señala con claridad, un estudio de las representaciones visuales que pueden apreciarse en las iglesias carmelitas de la región del Nordeste. La delimitación precisa del objeto de estudio permite penetrar en aspectos interesantísimos del arte religioso y de la propia religiosidad en el contexto de una cultura singular de Brasil.

La investigadora Silvia Fernandes, de la *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro* incursiona en un asunto apasionante que consiste en la aproximación de la experiencia mística de Santa Teresa a la de otras experiencias religiosas en el ámbito de la religiosidad afrobrasileña. El mérito de la investigación se aprecia aun más cuando se tiene en cuenta que mucho de la religiosidad a la que nos referimos proviene de una tradición oral, lo cual requiere una metodología adecuada para la recolección e interpretación de datos.

Santa Teresa de Ávila en Brasil es un libro bilingüe, ya que todos los textos en español de la publicación se presentan, al final y en letra de tamaño menor, en portugués. Creemos que esta decisión indica el deseo de lograr la verdadera y amplia divulgación de tan importante obra realizada en Brasil.

Silvia Cárcamo de Arcuri

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Santa Teresa de Ávila en Brasil

AA.VV, Río de Janeiro, Consejería de Educación y Consejería Cultural de la Embajada de España en Brasil, 2015, 167 páginas.

Durante el año 2015 celebramos en nuestro país dos centenarios importantes para el mundo de las letras: el cuarto de la publicación de la Segunda parte del *Quijote* (1615) –obra universal que nos define como pueblo ante el mundo- y el quinto del nacimiento de Teresa de Ávila. Con motivo de ambas efemérides, fueron abundantes las conmemoraciones en forma de congresos, exposiciones, jornadas y publicaciones de todo tipo. Una de ellas es el libro *Santa Teresa de Ávila en Brasil*, editado en Río de Janeiro por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en diciembre de 2015 con el apoyo de la Embajada de España en Brasil y de la Sociedad Cultural Brasil-España.

El libro, un ejemplar en cuarto de edición muy cuidada, es una obra miscelánea en la que se analiza la presencia de Santa Teresa en Brasil desde diferentes perspectivas, una presencia que, en realidad, es una no-presencia física y que se hace efectiva en su obra, la conventual y la escrita. Así lo revela Begoña Sáez Martínez en una presentación rigurosa y bien documentada. En ella reivindica el valor de la Santa como escritora, así como la imagen plural que de ella ha transmitido la Historia. Sus textos han generado múltiples interpretaciones, razón que justifica por sí sola el carácter de un libro que muestra aspectos biográficos, literarios, religiosos, artísticos, históricos, filológicos y sociológicos, y en el que, al mismo tiempo, se pretende mostrar un diálogo entre la Santa de Ávila y Brasil. De que ese diálogo existe da fe la misma obra, como también da fe de las relaciones culturales entre nuestro país y el que se encuentra al otro lado del Atlántico que, según señala Sáez con razón, ya puso de relieve el novelista Juan Valera a mediados del siglo XIX tras su experiencia como Secretario de la Legación Española en Rio de Janeiro.

Inaugura la obra una reflexión literaria de Nélide Piñon -probablemente la escritora brasileña viva más universal- en la que ofrece una imagen muy personal de la Santa abulense y en la que muestra su pasión ancestral por ella. Después de este texto y del citado de Sáez, se suceden siete capítulos en los que diferentes autores y desde perspectivas diferentes arrojan luz sobre Teresa de Jesús. Cierran la obra una nutrida bibliografía sobre el tema y la versión en portugués del texto.

En el primer capítulo, Lúcia Pedrosa-Pádua, teóloga y profesora en la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, desgrana la vida compleja de la Santa Andariega, destacando su autoconsciencia femenina y su orgullo por ello, a pesar de que durante el siglo XVI no era fácil ser mujer en España. La especialista teresiana muestra también otras facetas de Teresa, la de escritora y la de mística, ofreciendo de ella una imagen francamente completa. En el segundo, Dante Marcello Claramonte Gallian, desde su situación de historiador, explica la reforma teresiana del Carmelo y muestra, así mismo, la introducción de la espiritualidad en Rio de Janeiro según la Orden con la fundación del primer convento de carmelitas descalzas a mediados del siglo XVIII y su expansión posterior por Brasil gracias a la obra de la Madre Maria José de Jesus, primera traductora brasileña de Santa Teresa. En el tercer capítulo, extenso y muy documentado, Begoña Sáez Martínez analiza con rigor las características del estilo místico teresiano para hablar después de las traducciones de la Santa al portugués, las llevadas a cabo por la carmelita Maria José de Jesus en primer término y más tarde por Rachel de Queiroz y Maria do Carmo Vaugham Bandeira, carmelita como Teresa de Ávila y prima del poeta Manuel Bandeira. También otras posteriores que tratan de modernizar la imagen de la Santa y de su obra, mostrándola no solo desde una perspectiva religiosa, sino también flexibilizándola para abrirla “a un público más diversificado, no necesariamente devoto, y volverlo

apetecible también como producto estético” (p. 71). En el capítulo cuarto, M^a de la Concepción Piñero Valverde, Catedrática de Literatura Española en la Universidad de São Paulo, reflexiona sobre la presencia de Teresa de Jesús en la literatura de Brasil, que se intensifica a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con motivo de la fundación en Rio de Janeiro del Convento de Santa Teresa. En él nos habla, entre otros, de los diálogos que establecen con la Santa y con su escritura autores como Murilo Mendes, Durval de Moraes, Geraldo Mello Mourão, Nélida Piñon, Adélia Prado, Raquel de Queiroz, Bruno Tolentino, Rosa Amanda Strausz, Deonísio da Silva, Cecília Meireles, Otto Maria Carpeaux, Joaquim Maria Machado de Assis o Manuel Bandeira, al tiempo que invita a estudiar de manera pormenorizada esa presencia apenas esbozada en el texto. En el capítulo quinto, la historiadora del Arte y de la Arquitectura Roberta Bacellar Orazem analiza la divulgación del modelo de santidad teresiano, su mística y la iconografía de la transverberación de Santa Teresa, representada en pinturas de las iglesias carmelitas del Nordeste de Brasil, la mayor parte de ellas de estilo barroco.

La semejanza entre estas y otras representaciones europeas de la transverberación pone de relieve que los artistas brasileños conocían tanto los grabados del otro lado del Atlántico como los escritos de la Santa, a pesar de que en muchos de ellos los artistas supieron mostrar su interpretación particular del hecho. En el capítulo sexto, la socióloga de la religión y profesora de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro Silvia Fernández se aproxima a la mística de Teresa de Jesús y la relaciona con otras experiencias religiosas en Brasil, fundamentalmente el sincretismo, a través del concepto teresiano de la “búsqueda de la propia casa”. Finalmente, en el capítulo séptimo titulado “Teresa, su tiempo, su carisma y sus hijas en Brasil”, las Hermanas carmelitas del convento de Santa Teresa de Rio de Janeiro bucean en la vida de la Santa, glosan las líneas maestras de su doctrina y explican algunos aspectos relevantes de la fundación del primer Carmelo en Brasil, que tuvo lugar en la entonces capital el 28 de marzo de 1742 de la mano de la joven carioca Jacinta Rodrigues Aires, más tarde Jacinta de São Jose. También de la historia de esta congregación en aquel país y de su desarrollo por diversas ciudades brasileñas.

El libro, según se percibe de la distribución de su contenido en capítulos es, como ya se ha señalado, un trabajo misceláneo que aborda el carácter plural de Santa Teresa de Ávila, desde su faceta literaria hasta la religiosa, pasando por los diálogos que ha entablado con diferentes autores brasileños, las dificultades que plantea la traducción de sus libros, la relación entre su mística católica y las manifestaciones religiosas del país, su presencia iconográfica allí y la huella de la orden carmelita al otro lado del Atlántico. Es destacable, así mismo, el extraordinario cuidado de esta obra, así como la riqueza y variedad de los paratextos (fotografías de autores; reproducciones de cuadros, esculturas y objetos artísticos; muestras facsimilares de fragmentos de obras, etc.) que hacen aún más atractiva y más provechosa su lectura.

Una obra original y de indudable calidad para celebrar el quinto centenario de Santa Teresa, que muestra la huella teresiana en Brasil y que contribuye a poner de relieve una vez más los vínculos culturales que existen entre los dos países.

Ascensión Rivas Hernández
Universidad de Salamanca



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN BRASIL

EMBAJADA DE ESPAÑA