

ESTRATÉGIAS PARA ENFRENTAR POSSÍVEIS DIFICULDADES NO USO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE ESPANHOL¹

Marcia Paraquett - UFBA/CNPQ/PROELE

A produção de um ensaio se dá a partir de experiências vividas. Sempre digo a meus estudantes, sobretudo os da Pós-graduação, que nossa fala e nossa escrita como pesquisadores é o resultado de nossa capacidade de transformar em texto ensaístico aquilo que vivemos em nossas experiências, seja como leitores, como professores ou, simplesmente, como *voyeurs*. Falo isso para observar que esse texto (e todos os já produzidos) resulta de minhas vivências como professora e orientadora de trabalhos na Graduação e Pós-graduação, iniciadas ainda nos longínquos anos setenta. O que sei e o que digo foram aprendidos nas interações de sala de aula, na leitura dos tantos autores já visitados, na leitura e orientação das muitas teses já conhecidas ou nos encontros acadêmicos, frequentados dentro ou fora do Brasil, quando assumimos nosso papel político na troca científica.

Portanto, esse ensaio tem a proposta de discutir, a partir de minha experiência, algumas estratégias que utilizo para enfrentar as possíveis dificuldades no uso do texto literário, especialmente, nas disciplinas da Graduação. Ressalto que no momento, minha prática profissional se dá na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, essa cidade do nordeste brasileiro, que levou meu olhar a outros sujeitos e a outras formas de movimentos culturais. Escolho falar dessa temática por estar atenta a dois dos eixos temáticos priorizados nessa obra: Formação de professores de espanhol no nordeste brasileiro e Ensino e aprendizagem de culturas e literaturas em língua espanhola.

Falar de possíveis dificuldades que sintam professores e autores de materiais didáticos no ensino das literaturas de língua espanhola implica, entre outras questões, lembrar que há uma grande variedade de produção literária no universo hispânico, seja no seu recorte temporal, espacial ou temático. Assim como se faz necessário refletir sobre a materialidade dos textos literários, tentando compreender o predomínio de poesias em oposição a contos, romances ou dramas nos livros didáticos, conforme já comprovam algumas pesquisas. Essas preocupações levam meu foco a três aspectos: o

¹ PARAQUETT, Marcia. Estratégias para enfrentar possíveis dificuldades no uso do texto literário nas aulas de espanhol. In: NOGUEIRA, Antônio Messias; BAPTISTA, Márcia Tiba Rádis (Orgs.). *Espanhol no Nordeste: espaços de resistência, criação e transformação*. Curitiba: Editora CRV, 2018, p. 21-46, ISBN:978-85-444-2699-9.

lugar da literatura na educação básica; a importância do fragmento literário como gênero e estratégia de aprendizagem; e a literatura como base para uma aprendizagem intercultural.

1. O lugar da literatura na educação básica

Para discutir o lugar da literatura na educação básica e as mudanças necessárias nos nossos currículos escolares, recupero a proposta de um documento produzido, inicialmente, no governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016)², a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Recordo que sua segunda versão foi publicada em maio de 2016, exatamente no momento em que se fazia a mudança no Ministério de Educação, que passou a ser dirigido por José Mendonça Bezerra Filho, que criou um Comitê Gestor, através da Portaria MEC Nº 790, de 27 de julho de 2016³ para cumprir o que determina seu primeiro artigo:

Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio. (BRASIL, 2016, s/p)

Vale recordar que as duas primeiras versões foram realizadas também através de equipe constituída pelo MEC, dirigido pelo então por Aloísio Mercadante. Como se lê na Apresentação da atual e definitiva versão da BNCC,

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão (BRASIL, 2017, p. 05)

Na Apresentação também se sabe do percurso que viveu sua segunda versão, confirmando-se o compromisso com a divulgação e a discussão do documento que passaria a reger a Educação Básica brasileira:

² A Presidenta Dilma Rousseff exerceu o seu primeiro mandato de 2011 a 2015, tendo sido reeleita, mas afastada por um nebuloso processo de impeachment em 2016.

³ Em https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/Comite_BNCC_Portaria_790_27_07_2016.pdf, encontram-se maiores informações. Acesso em 10/10/2017.

Publicada em maio de 2016, a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (BRASIL, 2017, p. 05).

No entanto, a versão definitiva não acompanhou o caráter democrático proposto pela equipe anterior, na medida em que os tais Seminários não foram abertos à grande comunidade de professores, especialistas, estudantes ou mesmo curiosos pela educação nacional, culminando em modificações que, no meu ponto de vista, inibem a possibilidade de uma educação livre e intercultural.

Lembro que a BNCC vem, tardiamente, cumprir a determinação já prevista no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s/p). Essa exigência foi respaldada através da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). No Inciso IV de seu Artigo 9º, lê-se que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, s/p).

É notório que a equipe constituída pelo MEC para elaborar a primeira e a segunda versão da BNCC entendiam que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios estão representados por suas respectivas Secretarias de Educação que, por sua vez, se constituem de especialistas da Educação das diferentes cidades e estados onde estejam situadas. Por isso, se convocou toda comunidade para se manifestar quando a primeira versão veio a público, entre outubro de 2015 e março de 2016, registrando-se mais de 12 milhões de contribuições. Foi com surpresa, portanto, que essa mesma comunidade recebeu a versão definitiva do documento sem que fosse consultada outra vez, já que

esse era o compromisso da equipe anterior. Em 16 de fevereiro de 2017, publica-se a Lei nº 13.415⁴, que:

Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; **revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, s/p, grifo meu)

Como muitos sabem, a Lei 11.161/2005 instituiu a oferta obrigatória do Espanhol como disciplina escolar para o Ensino Médio, facultando-a ao Ensino Fundamental. Isso equivale a dizer que essa obrigatoriedade de oferta não mais existe a partir de fevereiro de 2017, levando nossa comunidade a redobrar os esforços para que se compreendam a relevância e o direito dos estudantes brasileiros ao acesso a mais de uma língua estrangeira. Quando se trata de educação, todo monopólio e todas as políticas hegemônicas são antidemocráticas. Não se pode esquecer que a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 são o resultado de discussões e embates produzidos no contexto da pós-ditadura militar brasileira (1964-1985), quando dominava o desejo pela liberdade de ações e de expressão.

Mas voltemos à BNCC, destacando as dez competências gerais que a constituem, dentre as quais me ateno às que se aproximam dos objetivos desse ensaio: a terceira e a nona.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, **valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais**, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (BRASIL, 2017, p. 18, grifo meu).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, **fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro**, com acolhimento e valorização da **diversidade de indivíduos e de grupos sociais**, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, **sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza**, **reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer**. (BRASIL, 2017, p. 19, grifo meu).

⁴ Para melhores informações, veja-se http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm, acesso em 10/10/2017.

Está previsto, portanto, que as manifestações artísticas e culturais sejam valorizadas e fruídas pelos estudantes da educação básica, que deverão ter acesso às diversas formas estéticas locais e mundiais. Além disso, o documento espera que professores e estudantes, em interação na sala de aula, se respeitem e promovam o respeito ao outro; que não haja preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza; e que todos se sintam parte da coletividade, com a qual devem se comprometer.

Como interculturalista e formadora de professores, não poderia esperar orientação melhor. Afinal, a Interculturalidade, como a entendo, está muito além de comparações entre culturas, pois se ocupa da convivência de todas as manifestações culturais. Para começo de conversa, é preciso compreender os que agem diferentemente de nós, e a compreensão só se dá através do conhecimento, do acesso ao que faz ou diz esse outro que é diferente de mim. Depois da compreensão, aí sim, vem o segundo momento, que é a sua aceitação e o reconhecimento de que esse outro e eu somos um só.

Mas aceitar ainda pode ser pouco. A Interculturalidade propõe a convivência, mas no sentido democrático que essa palavra possa ter. Não é separando grupos que seremos interculturais, ainda que se garantam condições adequadas para suas sobrevivências. Essa seria a proposta do Multiculturalismo, adotada em diversas sociedades, em particular nos Estados Unidos, ainda que no Brasil também haja muitos exemplos desse modelo, no qual a convivência de grupos diferentes só se dá na aparência e para inibir possíveis conflitos⁵. Não quero ver os grupos religiosos, por exemplo, sendo respeitados, tolerados e nem mesmo aceitos. Adorarei ser testemunha da integração entre estudantes católicos, evangélicos ou os de religiões de base africana, sem que haja constrangimento na defesa de seus direitos à liberdade de expressão religiosa. Assim como não quero que esses mesmos grupos tentem impor-se, como se os demais fossem menos amados por esse Deus, que se costuma ver como um luxuoso objeto de consumo, que se compra a partir do modelo aprendido com o Capitalismo.

Apesar das circunstâncias nem sempre benéficas, confesso que fico muito otimista diante do expressado na BNCC. Entendo que o dito será cumprido, como ocorre em sistemas democráticos. Dessa forma, sinto-me autorizada pela atual BNCC a

⁵ Em Paraquett 2010, tive a oportunidade de discutir as diferenças que diferem a perspectiva intercultural da multicultural, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811

promover uma educação inclusiva e cidadã, mas para além das palavras vazias, evidentemente. Como formadora de professores de Espanhol na UFBA, atenderei ao chamado da União, fazendo minha parte e ajudando a “alinhar” os professores na formação inicial, levando-os a serem interculturais e comprometidos com uma educação livre. Também estarei atenta à “regulação” do MEC quanto ao ensino superior, manifestando-me sempre sobre o perigo do cerceamento. Essas orientações que me deixam alerta são encontradas na versão oficial da BNCC, conforme se vê:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores **para alinhá-las à BNCC**. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela **regulação** do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre o peso do professor na determinação do desempenho do aluno e da escola de educação básica, essa é uma condição indispensável para a implementação da BNCC. (BRASIL, 2017, p. 15, grifo meu)

Enfim, parece-me que a BNCC e eu estamos de acordo, e que posso seguir com o trabalho que já venho desenvolvendo através dos textos literários. E como sou teimosa, continuarei a formar professores de Espanhol e continuar lutando pela revisão dessa decisão equivocada, autoritária e retrógrada de impor uma política hegemônica no ensino de línguas estrangeiras, dando exclusividade ao Inglês e apagando todas as demais possibilidades de línguas de imigrantes ou continentais.

Gosto dos desafios, e trabalhar com literatura, por incrível que pareça, é mais um deles. A presença da literatura nas escolas está associada ao lugar que ocupa a literatura nas sociedades contemporâneas, em especial após o relevante advento das novas tecnologias digitais. E se a escola reflete a sociedade, vale perguntar: quem lê hoje e o que se lê hoje? Se respondidas, essas perguntas podem explicar a ausência, a negligência ou mesmo a inadequação dos estudos literários no ensino de línguas estrangeiras na educação básica.

Fora esse problema, é preciso pensar no que é a literatura, discutindo, por exemplo, as diferenças que se estabelecem entre literaturas no ensino e ensino de literaturas. Lembremos que a literatura, como componente curricular, já não está na escola, pois somos, cada vez mais, sociedades ‘progressistas’; sociedades que têm pressa. Cada vez mais somos multimodais, e a folha preenchida com palavras ou metáforas pode ficar chata e de difícil compreensão.

Talvez porque pertença a outra geração, não apoio essa pressa e não vejo nenhuma chatice na folha com palavras e metáforas. Mas concordo que as novas gerações, a dos meus netos, requerem outro ritmo e outras metodologias. Caberá à formação inicial de professores descobrir que estratégias funcionariam. A única coisa que não se pode, no meu ponto de vista, é abandonar a literatura. O que seria do mundo sem a fantasia de Quixote e sem o racionalismo de Sancho Panza? O que seria do mundo sem a picardia de Lazarillo de Tormes, sem o feminismo de Yerma, o romantismo de Don Juan Tenorio, a magia de Mackandal e dos Buendía, o abandono de Pedro Páramo, a triste história de Eréndira ou a juventude da Beatriz de Benedetti? Sem essas personagens, aí sim, a vida seria muito chata.

Além desses argumentos, já tão relevantes, a literatura pode possibilitar uma práxis interdisciplinar e reflexões que levem à inclusão social, conforme sugere a BNCC, como visto anteriormente. No texto literário, especialmente nas narrativas e no drama, convivem personagens de diferentes níveis socioculturais, nacionalidades, gêneros, sexualidades, etnias, idades, religiões, profissões, ideologias. Além disso, os textos literários são produzidos em contextos temporais e espaciais diferenciados. Quero crer que não há ambiente mais apropriado às discussões que levem à inclusão social, assim como não haverá materialidade discursiva mais relevante para uma práxis interdisciplinar e intercultural.

A dificuldade, no entanto, talvez esteja na seleção e no recorte dos textos que devemos levar à sala de aula. Pesquisas também já comprovaram que a presença da literatura tem marcas de hegemonia (ou canonicidade), seja de autoria, de nacionalidade ou de gênero textual. Predominam autores espanhóis, argentinos e chilenos, assim como predomina a poesia, enquanto as narrativas e a dramaturgia são negligenciadas⁶. Posso inferir que o motivo seja a aparente inadequação dos textos ao tempo de uma aula. Estou dizendo que, talvez, professores e autores de livros didáticos tenham dificuldades para recortar textos que caibam numa aula, priorizando, assim, as poesias.

Isso me leva a outra questão: vale trabalhar com fragmentos? Eu diria que sim, pois entendo que um fragmento de um conto ou de um romance, se bem recortado,

⁶Sugiro que se consultem, entre outras, três pesquisas que tive o prazer de compartilhar como orientadora: as dissertações de Josane Silva Souza, intitulada *Identidades negras no livro didático de Espanhol*, defendida em 2016, e a de Gabriela Luna Bellas Oliveira, intitulada *A representação do negro no livro didático de espanhol do ensino fundamental II*, defendida em 2017; a tese de Ludmila Scarano Barros Coimbra, intitulada *O letramento literário no livro didático de espanhol: tem pedra no caminho?*, defendida em 2018 no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia, assim como as anteriores.

provocará a curiosidade do aprendiz, que irá buscar o antes e o depois da história a que teve acesso. Não fosse assim, o genial conto de Augusto Monterroso, autor que adotou a Guatemala como nacionalidade, (Honduras, 1921 / México, 2003) não faria sentido:

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.

Pergunto: haverá alguma diferença entre um miniconto, como o de Monterroso, e um fragmento? Penso que não. Como professores, podemos ser autores de minicontos que seriam, na verdade, recortes de contos ou romances de outros autores. Dessa forma, estaríamos trazendo ou mantendo as narrativas literárias como discursos de aprendizagem e inclusão sociocultural. E, quem sabe, ainda encontraríamos a oportunidade de sugerir a leitura do texto na íntegra, como atividade complementar.

No intuito de materializar minha proposta, passo à segunda parte dessas reflexões, falando um pouco de como tenho trabalhado.

2. Estratégias para uma aprendizagem intercultural com textos literários

Seja como professora de componentes de Literatura ou de componentes de Língua e Estágio Supervisionado, em minha prática profissional o texto literário sempre está presente. No caso dos componentes de Literatura, e na tentativa de romper com esse modelo que prioriza a forma, opto pelo recorte histórico-temático, de maneira a cumprir com o que estabelece a Resolução Nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Seu Art. 5º. define que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

VIII - à consolidação da **educação inclusiva** através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (BRASIL, 2015, p.6, grifo meu)

Portanto, ainda que meus componentes não sejam especificamente de Estágio Supervisionado, como professora de cursos de Licenciatura, minha compreensão é a de que a formação de profissionais do magistério deve contemplar esse Artigo, com cujo teor estou plenamente de acordo.

No caso das disciplinas de Língua com as quais tenho trabalhado e cujas ementas priorizam a concepção de Língua como Cultura ou Discurso, o texto literário forma parte da coletânea de textos que organizo a partir do que preciso discutir, estando sempre atenta à diversidade de gêneros, de linguagens e à pluralidade da língua espanhola. Ou seja, os textos literários dialogam com vídeos, notícias de jornais, charges, historietas, pinturas, canções etc., de maneira a possibilitar o conhecimento de diferentes pontos de vista e materialidades discursivo-culturais.

No caso específico das disciplinas de Literatura com as quais venho trabalhando na Graduação, a estratégia precisa ser outra, pois é a forma que determina a seleção, já que nossos componentes a priorizam. No entanto, procuro aglutinar as produções literárias a partir do recorte histórico-temático, sem esquecer-me de que se faz urgente promover “o respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”, conforme a Resolução CNE 2/2015, já citada anteriormente.

Para esta exposição, exemplifico com duas propostas. Na primeira destaco a importância do *Dom Quixote* de Cervantes na literatura e nas artes contemporâneas, enquanto na segunda me refiro ao papel que o texto literário pode cumprir como instrumento de denúncia à violência política. Recupero a experiência que vivo quando estou à frente de dois componentes curriculares: LET A36 (Leitura de textos em Língua Espanhola), cuja ementa é “Aplicação de estratégias específicas que levem ao nível inicial de compreensão de textos de natureza diversa em língua espanhola”; e LET A74 (O Romance de Língua Espanhola), cuja ementa é “Estudo de diversas manifestações do romance de língua espanhola”. Na primeira, portanto, o texto literário é um dos gêneros com os quais desenvolvo minha prática, sempre orientada pela Interculturalidade; enquanto na segunda, o componente é de literatura, em particular o romance, quando o gênero já está definido.

2.1. O eterno e estratégico *Dom Quixote* para uma aprendizagem intercultural

Considerando a relevância de *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha* (1605/1615)⁷, de Miguel de Cervantes Saavedra (Espanha, 1547-1616), não perco a oportunidade de apresentá-lo a meus estudantes, independentemente dos componentes curriculares, ainda que seja em forma de fragmento, defendido como gênero textual. Esse romance me serve para ambas as experiências, embora eu o trabalhe diferentemente, atendendo aos interesses das ementas. Talvez o fragmento mais popular do romance cervantino seja o episódio dos Moinhos de Vento, que recebeu inúmeras reproduções paródicas ao longo dos mais de quatrocentos anos de sua publicação. Uma única página costuma ser o suficiente para que os estudantes, quase sempre novatos em leitura de romances em língua espanhola, se motivem a buscar a obra completa na biblioteca da Universidade ou em formato PDF, já disponível na Internet. Por tratar-se de um texto produzido no século XVII, encontram-se expressões peculiares à época, mas que não impedem sua leitura e o entusiasmo na interação com os estudantes. Vejamos o fragmento selecionado:

Del buen suceso que el valeroso Don Quijote tuvo en la espantable y jamás imaginada aventura de los molinos de viento, con otros sucesos dignos de felice recordación.

En esto, descubrieron treinta o cuarenta molinos de viento que hay en aquel campo, y así como Don Quijote los vio, dijo a su escudero:

- La ventura va guiando nuestras cosas mejor de lo que acertáramos a desear; porque ves allí, amigo Sancho Panza, dónde se descubren treinta, o pocos más, desaforados gigantes, con quien pienso hacer batalla y quitarles a todos las vidas, con cuyos despojos comenzaremos a enriquecer, que ésta es buena guerra, y es gran servicio de Dios quitar tan mala simiente de sobre la faz de la tierra.

- ¿Qué gigantes? - dijo Sancho Panza.

- Aquellos que allí ves - respondió su amo - de los brazos largos, que los suelen tener algunos de casi dos leguas.

- Mire vuestra merced - respondió Sancho - que aquellos que allí se parecen no son gigantes, sino molinos de viento, y lo que en ellos parecen brazos son las aspas, que, volteadas del viento, hacen andar la piedra del molino.

- Bien parece - respondió don Quijote - que no estás cursado en esto de las aventuras: ellos son gigantes; y si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración en el espacio que yo voy a entrar con ellos en fiera y desigual batalla.

Y diciendo esto, dio de espuelas a su caballo *Rocinante*, sin atender a las voces que su escudero Sancho le daba, advirtiéndole que, sin duda alguna, eran molinos de viento, y no gigantes, aquellos que, iba a acometer. Pero él iba tan puesto en que eran gigantes, que ni oía las voces de su escudero Sancho, ni echaba de ver, aunque estaba ya bien cerca, lo que eran; antes iba diciendo en voces altas:

- Non fuyades, cobardes y viles criaturas; que un solo caballero es el que os acomete.

Levantóse en esto un poco de viento, y las grandes aspas comenzaron a moverse, lo cual visto por don Quijote, dijo:

⁷ A obra foi publicada em duas partes, sendo a primeira em 1605 e a segunda em 1615.

- Pues aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.

Y diciendo esto, y encomendándose de todo corazón a su señora Dulcinea, pidiéndole que en tal trance le socorriese, bien cubierto de rodela, con la lanza en el ristre, arremetió a todo el galope de *Rocinante* y embistió con el primero molino que estaba delante; y dándole una lanzada en el aspa, la volvió el viento con tanta furia, que hizo la lanza pedazos, llevándose tras sí al caballo y al caballero, que fue rodando muy maltrecho por el campo. Acudió Sancho Panza a socorrerle, a todo el correr de su asno, y cuando llegó halló que no se podía menear: tal fue el golpe que dio con él *Rocinante*.

-¡Válame Dios! - dijo Sancho -. ¿No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no eran sino molinos de viento, y no lo podía ignorar sino quien llevase otros tales en la cabeza?

- Calla, amigo Sancho - respondió don Quijote -; que las cosas de la guerra, más que otras, están sujetas a continua mudanza; cuanto más, que yo pienso, y es así verdad, que aquel sabio Frestón que me robó el aposento y los libros ha vuelto estos gigantes en molinos, por quitarme la gloria de su vencimiento: tal es la enemistad que me tiene; mas al cabo, al cabo, han de poder poco sus malas artes contra la bondad de mi espada. (CERVANTES, 1974, p.331-332)

O primeiro aspecto peculiar está no subtítulo do capítulo VIII, do qual foi retirado o fragmento. Chamo a atenção dos estudantes, de imediato, para a presença de qualificativos (*buen, valeroso, espantable, jamás imaginada, dignos, felice*) que antecipam a leitura, aprisionando o leitor às intenções do narrador, para quem é preciso que fique claro, já desde o início do capítulo, que a história é espantosa e que aquele cavaleiro é um grande herói, ainda que seja difícil acreditar na sua façanha.

Também não perco a oportunidade de fazer referência ao genial conto de Gabriel García Márquez (Colômbia, 1927/México, 2014), *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada* (1972), no qual o autor colombiano reproduz a mesma intenção de Cervantes, ou seja, a de nos orientar na leitura, dizendo-nos que se trata de uma história triste e até mesmo inacreditável, que envolve a pura Eréndira, levada por sua avó desalmada a prostituir-se. Em outras palavras, não sou eu, como leitora, que teria o direito de julgar as personagens, pois é o narrador que valora a avó como sendo “desalmada” e a neta como “pura”. Em ambos os casos, o leitor está guiado pelo narrador para ler histórias fantásticas, inimagináveis, mas possíveis no universo romanesco. Afinal, não se pode esquecer que:

O herói do romance, portanto, não é nada além de um objeto nas mãos do escritor, ele é peça fundamental apenas para relevar uma determinada face do mundo, um determinado problema filosófico que precise ser levantado (MARTINS, 2012, p. 256)

No caso do romance de Cervantes, as questões levantadas pelo autor são inúmeras, sendo impossível elencá-las, ainda que neste fragmento possamos destacar o conflito vivido pelos personagens, divididos entre o real e o imaginário, entre a fantasia e a realidade que configuram a vida de todos nós. No caso do conto de García Márquez, também se encontram diversas referências aos problemas humanos, mas posso me ater ao corpo das mulheres e ao lugar que elas ocupam/ocupamos naquele cenário degradante de nossa América Latina. Afinal, já nos ensinou Georg Lukács, que:

O romance é a epopeia de uma era para a qual a totalidade extensiva da vida não é mais dada de modo evidente, para a qual a imanência do sentido à vida tornou-se problemática, mas que ainda assim tem por intenção a totalidade (LUKÁCS, 2007, p. 59).

Os personagens do romance moderno não são heróis como os da epopeia. São falíveis e, por isso, precisam destruir as amarras que os impedem de ser quem são, de enfrentar os desafios, mas sem a certeza de que os vencerão. Daí nossa fácil identificação com os heróis romanescos, porque somos como eles, nos vemos nas suas aventuras desastrosas.

No fragmento lido, ocorre uma conversa entre os dois protagonistas: Dom Quixote, o cavaleiro, e Sancho Panza, o escudeiro. Em suas inferências, os estudantes identificam as diferenças que se estabelecem entre os personagens, ainda que sejam mais bem estimulados quando têm a oportunidade de ver uma representação imagética, na qual se evidencia o contraste físico e sociocultural, conforme é o caso da de Jules David (1808–1892), conhecido ilustrador da obra em questão.

Com bastante facilidade, os estudantes concluem que a ideia de Cervantes era exatamente a de unir os opostos, dizendo-nos que ambos eram um só ser, com suas contradições, da maneira como hoje está tão claro para os que nos interessamos pelos estudos de culturas. Já aprendemos com Tomaz Tadeu da Silva que “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, 2006, p. 75). Portanto, não há Quixote sem Sancho, assim como não há Sancho sem Quixote. Unem-se o alto e o baixo, o gordo e o magro, o letrado e o iletrado, o rico e o pobre, o velho e o novo, o elegante e o grotesco, o sonhador e o racional. Em outras palavras, unem-se o herói e o anti-herói.

Obras como *Dom Quixote* perdem suas referências de tempo, espaço e autoria, porque são patrimônios da humanidade. As intenções de Cervantes seguem vivas em

paródias que se produzem desde sempre, onde seus dois personagens são revisitados em muitas possibilidades de intertextualidade. É o caso, por exemplo, de Pablo Picasso (Espanha, 1881-1973), Octavio Ocampo (México, 1943) ou Candido Portinari (Brasil, 1903-1962), pintores que representaram os personagens quixotescos à sua maneira.

No caso da literatura há inúmeros exemplos, mas gosto de referir-me ao romance *Jaguar en llamas* (1989), de Arturo Arias (Guatemala, 1949), talvez, porque seja a obra que melhor tenha traduzido as intenções estéticas de Cervantes. Em seu romance, Arias parodia a história de seu país, subvertendo a história oficial, seguindo o procedimento de outros autores hispano-americanos no final do século XX, que interrompem o modelo clássico do romance histórico. Arturo Arias, particularmente, além da subversão da história oficial, questiona, à exaustão, as condições (e até mesmo a possibilidade) de escrita da Literatura e da História, o que me leva a entendê-lo como um meta romance histórico⁸.

No caso da literatura brasileira, levo aos estudantes o poema de Carlos Drummond de Andrade (Brasil, 1902-1987), apresentando-lhes *Disquisição na insônia* (1973), poema escrito durante a ditadura militar brasileira: *Que é loucura: ser cavaleiro andante / Ou segui-lo como escudeiro? / De nós dois, quem o louco verdadeiro? / O que, acordado, sonha doidamente?*

Mas não há dúvidas de que foi no teatro e no cinema onde melhor *Dom Quixote* foi parodiado. Sem nunca perder de vista minha intenção de estabelecer diálogos culturais entre o Brasil e o universo hispânico, coloco o foco no famoso poema-canção, *The impossible dream*, produzido para uma emblemática representação teatral e cinematográfica dos anos de 1960 e 1970⁹.

The impossible dream é uma canção com letra de Joe Darion e música de Mitch Leigh, escrito para o musical de Dale Warsseman, *Man of La Mancha*, apresentado na *Broadway* pela primeira vez em 1965. Em 1972, a peça foi levada ao cinema, tendo sido dirigida por Arthur Hiller e protagonizada por Peter O'Toole, James Coco e Sofia Loren.

No Brasil, a peça foi traduzida por Paulo Pontes e Flávio Rangel, com direção deste último, enquanto a versão das canções foi feita por Chico Buarque e Ruy Guerra. Estreou em agosto de 1972 no Teatro Municipal de Santo André, São Paulo, contando

⁸ Em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/336>, encontra-se o ensaio de minha autoria onde discuto o referido romance, tema de minha tese de doutorado. Acesso em 13/10/2017.

⁹ Já tive oportunidade de refletir sobre essa questão em PARAQUETT, 2005.

com a participação dos atores Paulo Autran, Bibi Ferreira e Dante Rui nos papéis de Dom Quixote, Dulcineia e Sancho Pança, respectivamente. Em janeiro de 1973, a peça foi utilizada para a inauguração do Teatro Adolpho Bloch, no Rio de Janeiro, quando o personagem de Sancho Pança passou a ser interpretado pelo ator Grande Otelo. Lembremos que esse mesmo ator, em 1969, já havia representado o *Macunaíma* de Mario de Andrade, no filme de Joaquim Pedro de Andrade, incorporando a figura do anti-herói brasileiro. Em 1974, *O Homem de La Mancha* fez temporada popular no Teatro João Caetano, no Rio de Janeiro.

Considerando-se a popularidade dos atores participantes e os contextos de recriação, pode-se imaginar a repercussão recebida, pois estava totalmente relacionada ao ambiente político de repressão que se vivia no Brasil. Talvez por isso mesmo, haja uma significativa diferença entre os sentidos expressados nos dois textos da principal canção do musical (o de partida e o traduzido), levando-me a afirmar que muito mais do que uma tradução literal, os autores se valeram do mote sugerido pelo romance de Cervantes, para se referirem a uma situação política bastante localizada: o Brasil de 1972¹⁰.

A primeira estrofe se constrói a partir de verbos no infinitivo (sonhar, lutar, vencer, negar, sofrer, romper, voar, tocar), com ausência de pessoalidade, mas fortemente marcados pela ação concreta, pelo movimento que possibilitará mudanças (*Sonhar mais um sonho impossível / Lutar quando é fácil ceder / Vencer o inimigo invencível / Negar quando a regra é vender*). E que mudanças seriam essas? A de fazer brotar uma flor do impossível chão, um sonho impossível de realizar uma façanha também impossível. A forte presença do adjetivo, “impossível” contribui para o sentido da negatividade, da impossibilidade. No entanto, a presença tão repetida e ritmada do infinitivo com valor de imperativo, expressando a ação a ser vivida, desfaz ou, pelo menos, atenua a ideia de frustração, de inoperância (*E o mundo vai ver uma flor / Brotar do impossível chão*).

Na segunda estrofe, o sujeito se apresenta sem máscaras: *é minha lei, é minha questão*. Esse *eu*, o sujeito brasileiro comprometido com as mudanças políticas daquele contexto, não mede esforços porque sabe que voltará a pisar o seu chão e que terá valido à pena morrer de paixão.

¹⁰ Em PARAQUETT 2005 o texto em questão foi analisado em sua íntegra, assim como a versão original em inglês.

E onde ficou o texto de Cervantes? Onde está Dom Quixote no texto de Chico e Rui Guerra? Certamente, no sonho, na paixão, ainda que impossíveis, ainda que irrealizáveis, ainda que utópicos. No contexto de sua produção, os sentidos expressados no poema-canção brasileiro estavam plenamente de acordo com a política vigente. Recordemo-nos que em 1972, Emilio Garrastazu Médici (1905-1985) era o presidente do Brasil e o período de seu governo ficou conhecido como ‘os anos de chumbo’ da ditadura. O movimento estudantil e sindicalista foi silenciado, tendo sido o período em que mais houve tortura e morte aos perseguidos políticos de nosso país. Paralela e paradoxalmente, vivia-se ‘o milagre brasileiro’, ou seja, o crescimento de cerca de 10% do PIB ao ano, o que mascarou a brutalidade do sistema e fez aparecer uma classe média com poder aquisitivo e concentração de renda, além de uma dívida externa que cresceu de forma assustadora: 1964=1,5 bi; 1970=14 bi; 1985=90 bi. Essa classe média é a mesma que está na rua hoje, clamando pela volta da direita. Mas essa é outra conversa.

Falar naquele momento, denunciar a arbitrariedade e sonhar com mudanças era o sonho de todos os brasileiros que não apoiávamos o sistema ditatorial. No entanto, a censura, atenta, silenciava vozes e impedia movimentos. E é exatamente nesse cenário que o musical de Dale Warsseman é transportado ao Brasil e ressignificado por Pontes, Rangel, Chico e Guerra. A voz de Cervantes, saída do início do século XVII espanhol, nos serviria de eco. Falaríamos, como Dom Quixote, de nosso sonho, que parecia impossível.

Comparemos com a versão original do poema, em inglês, no qual se observa que o “sonho” é outro, diferente da proposta do texto brasileiro. O “sonho impossível” é vencer esse “inimigo” que impede “alcançar a estrela inatingível” (*To reach the unreachable star*), enquanto no contexto da poesia de Chico e Guerra, se deseja “tocar o inacessível chão” (*Voar num limite improvável / Tocar o inacessível chão*). Entre “estrela” e “chão” há uma distância bastante significativa, já que a referência espacial de estar no céu ou na terra nos leva a pensar que, enquanto o poema original busca atingir o que é inatingível por sua própria natureza, no poema adaptado, o inatingível é atingível, embora implique em muita luta.

O “inimigo” do texto traduzido se vale de “tortura” e “prisão” (*Sofrer a tortura implacável / Romper a incabível prisão*), substantivos ausentes no poema de partida, o que mais uma vez confirma a contextualização do segundo poema à realidade política brasileira. Além disso, enquanto o texto original se orienta para uma luta em nome do

“sagrado”, do “glorioso” (*For a heavenly cause / To this glorious quest*), o segundo só alcançará a “paz”, depois de vencer muitas “guerras” (*Quantas guerras terei de vencer / Por um pouco de paz!*).

É, portanto, fácil compreender que há uma diferença significativa nos sentidos expressados em um e outro texto. Enquanto o primeiro se refere a dificuldades para a realização de um sonho impossível por sua própria natureza, o segundo vai referir-se a uma dificuldade imposta por um inimigo invencível, que no contexto de sua produção, tem nome(s) e sobrenome(s) e, entre outros, Emilio Garrastazu Médici. Certamente, Cervantes teve pessoas a quem se dirigir, mas aqueles nomes ficaram pequenos ou mesmo desapareceram e, hoje, quando nos remetemos ao *Dom Quixote*, o que continua viva é a relação que se estabelece entre sua dificuldade de entrar na modernidade renascentista e o sonho de trazer, consigo, os ideais medievais do cavaleirismo, da cortesia e da justiça.

Na poesia de Chico e Guerra essa diferença fica bem marcada porque o tempo é o presente. Fala-se de um tempo em que se vive, o tempo do qual não se gosta, um tempo que determina lutas e torturas, mas que precisa ser vencido. *Dom Quixote*, ao contrário, não fala de seu tempo, ou melhor, fala a partir de seu tempo, mas de olho no outro já vivido e considerado melhor. Essa ideia mais onírica e, portanto, menos pragmática, se repete no poema em inglês, onde a discussão se dá numa perspectiva menos real e, nesse sentido, mais impossível de realizar-se.

Um marcador linguístico que colabora para a leitura que faço está na presença do demonstrativo “esse”, a dizer-nos que se fala “desse mundo”, “desse chão”, e não de outro, ou seja, fala-se do mundo a partir do qual o sujeito da enunciação se está expressando. Portanto, o mundo e o chão no poema brasileiro são o mundo e o chão do Brasil de 1972.

Adoraria acreditar que esse tempo em que vivo hoje não perderá de vista as lições de Cervantes e dos poetas brasileiros dos anos 70, pois as guerras vencidas não podem ser esquecidas. Que não haja retrocesso na História de nosso país! Que a justiça vença a brutalidade! Que a inteligência vença a ignorância! Não sendo assim, precisaremos retomar as lutas contra nossos moinhos de vento.

Já caminhando para o fim deste ensaio, entro em sua última parte, quando tentarei mostrar as estratégias que utilizo quando estou à frente de LET A74 (O Romance de Língua Espanhola), quando a literatura é o componente em si.

2.2. O fragmento literário como instrumento de denúncia à violência política

Começo lembrando que, embora a literatura possa ser aprendida a partir de diferentes perspectivas e metodologias, considero que o recorte histórico-temático é o mais adequado, pois supera as possibilidades propostas pelo modelo cronológico (Estilos de Época) ou dos gêneros literários (Conto, Romance, Teatro e Poesia), como acontece nos cursos de línguas estrangeiras da UFBA.

Depois de discutir o que é o romance moderno; de visitar seu autor fundador (Miguel de Cervantes); de fazer um rápido passeio pelo desenvolvimento desse gênero literário nos séculos seguintes, pouso no século XX e corro para chegar ao XXI, por entender que seria mais relevante para o professor em formação conhecer a produção literária próxima à sua realidade temporal e, conseqüentemente, cultural. Infelizmente, a ementa do referido componente não me dá muitas alternativas, já que engloba um universo inatingível, pois não se pode realizar o “Estudo de diversas manifestações do romance de língua espanhola” num prazo de um semestre acadêmico, considerando-se as variantes negativas, que afetam as rotinas dos cursos superiores brasileiros. Dessa forma, preciso fazer opções de recortes, sempre frustrantes, mas que me permitem chegar a um mínimo desejável na formação inicial do professor de Espanhol, lembrando que, em boa parte, esses estudantes vão realizar sua primeira leitura de um romance em língua espanhola.

Para estudar o romance de língua espanhola produzido no amplo universo hispânico, organizo as unidades de conteúdo por temas, conforme já anunciei anteriormente. Para o século XX, parto de três paradigmas: o romance espanhol do pós-guerra, o *boom* hispano-americano e o novo romance histórico. E avanço para algumas produções literárias mais emergentes, quando me ocupo de narrativas autoficcionais, étnicas e de imigração. Para esse ensaio, tomo o exemplo do romance histórico hispano-americano, concentrando-me em cinco exemplos:

1. *Yo el supremo* (1974), Augusto Roa Bastos (Paraguai, 1917/2005).
2. *Los perros del paraíso* (1983), Abel Posse (Argentina, 1934)
3. *Jaguar en llamas* (1989), Arturo Arias (Guatemala, 1949)
4. *El fin de la historia*. (1996), Liliana Heker. (Argentina, 1943)
5. *Mala onda* (1991), Alberto Fuguet (Chile, 1964)

De maneira muito didática, Iris Miranda (2012, s/p) resume as principais características do que a fortuna crítica chamou de Novo Romance Histórico Latino-americano (NRH):

- Mira con ojo crítico a la versión oficial de la historia;
- Explora versiones diferentes de como posiblemente hubiera pasado;
- Es una mirada sobre el pasado no necesariamente verdadera, pero inevitablemente actual;
- Desacraliza la historia y derrota la historia oficial;
- Baja a los próceres de sus pedestales;
- Transforma y carnavaliza a gusto el referente histórico;
- Hace saltar a sus personajes de una época a otra;
- Interviene su propia escritura con textos tomados libremente de fuentes diversas.

Tomando como referência o estudo de Miranda, com o qual concordo plenamente, os cinco romances por mim selecionados se enquadram nessa categoria, além de focarem diferentes contextos de ditaduras latino-americanas: *Yo el supremo* recupera a história do Paraguai, através da figura de José Gaspar Rodríguez de Francia, ditador entre 1811 a 1840; *Los perros del paraíso* parodia a história do ‘descobrimento’ da América e seu conseqüente saqueamento; *Jaguar en llamas* reproduz subversivamente os quatrocentos anos do ‘descobrimento’ da América, a partir da história da Guatemala; *El fin de la historia* se refere à ditadura militar da Argentina, ocorrida entre 1976 e 1983; e *Mala onda* conta parte da ditadura chilena, que manteve Augusto Pinochet à frente do país entre 1973 e 1990. Em todos os casos, os romances problematizam a questão histórica, embora se estendam a outros aspectos relacionados aos conflitos humanos, como requer esse gênero literário.

Acredito que seja consenso que a História e a Literatura se complementam e, a depender do caso, sequer há diferenças entre essas áreas, que hoje são entendidas como independentes, embora nem sempre tenha sido assim. Conhecer a História através da Literatura é uma grande oportunidade de se refletir sobre as histórias da humanidade. Mais do que uma boa oportunidade, é prazeroso, já que a narrativa literária é, necessariamente, poesia. É estética, portanto. Sabe-se do ocorrido e se deleita com o contado. Melhor impossível.

André Trouche (2006), em sua pesquisa de Doutorado, comprovou a tese de que a literatura hispano-americana, desde os seus primórdios, teve a História como sua base. A partir dessa comprovação, cunhou o termo “narrativas de extração histórica”, pois incluiu em sua pesquisa muitas outras expressões literárias que, de certa forma, sempre

tentaram contar a história de nosso continente ou do que se chama América Latina, termo muito mais complexo e que mereceria uma discussão mais profunda.

Para justificar o uso do termo, em detrimento dos já célebres conceitos de “romances históricos” ou “narrativas históricas”, Trouche nos diz que sua opção se encontra

[...] no fato de que o diálogo com a história não se restringe ao âmbito do romance histórico, e sua linha de continuidade, ou ao âmbito das chamadas metaficções historiográficas. Ao contrário, no universo do sistema literário hispano-americano, muito antes do século XIX, já encontramos significativa produção narrativa que toma o histórico como intertexto. Refiro-me à crônica historiográfica dos séculos XVI e XVII e a alguns narradores como Domingo Faustino Sarmiento e Ricardo Palma, ambos no mesmo século XIX, mas totalmente afastados do modelo do romance histórico, que tomaram a memória, a história e o legendário oral como signos contíguos não-excludentes, compartilhando a mesma perplexidade e o mesmo projeto de autoconhecimento, a começar do diálogo com a história. (TROUCHE, 2006, p. 43)

Ou seja, a História sempre esteve colada com a Literatura ou, como preferem alguns, a Literatura sempre esteve junto com a História. São apenas narrativas diferentes e com metodologias diferentes, mas desde sempre os que produziram Literatura estiveram ligados à História, podendo ser fieis a ela ou, como fazem os autores do NRH, que a dessacralizam. Em sua maioria, portanto, os romances produzidos nesse contexto ao qual estou me atendo desconstruem o discurso histórico (e oficial) ao articular a contra-história; ao questionar e pôr em juízo a existência de verdades absolutas; ao contar a história a partir dos ‘vencidos’. Daí a grande importância de romances hispano-americanos que falaram das ditaduras, inventando histórias reais, denunciando as arbitrariedades dos regimes de exceção, tão conhecidos de todos nós.

Ainda que o romance de Roa Bastos, dentre os que selecionei, figure entre os mais importantes de todos os tempos da produção literária latino-americana, prefiro tomar um fragmento do romance de Liliana Heker, por também ser genial e pelo fato de ser ela uma mulher, cumprindo-se com uma das minhas muitas preocupações quando estou à frente desse complexo componente curricular: trazer vozes de mulheres. Assim como me preocupo em trazer vozes de diferentes procedências nacionais, de diferentes grupos étnicos e de sexualidades. Como professora sei que não darei conta de estudar “as muitas manifestações literárias em língua espanhola”, mas há questões para as quais não posso baixar a guarda.

Conheçamos, então, um fragmento de *El fin de la historia*¹¹.

Con la distancia las palabras se desgastan, van perdiendo la aspereza de sus señas, *silla* ya no es la desvencijada silla de paja a la que Diana se encaramaba para mirar por la ventana en la casa de su abuela ni la veleidosa e incómoda en la que alguien (que tampoco es, en rigor, la persona de ahora) se sentaba a escribir en el tiempo en que la historia de Leonora —y otras historias— aún no habían devastado su cara y su alma. A veces quedan retazos, el fulgor de las cosas acechando en las palabras, un vestigio de antiguas panaderías aromando fugazmente la palabra *pan*, una avalancha de aire jubiloso en *ventarrón*. O hay palabras afortunadas —brumoso, sombra, pájaro, mar— que guardan en su música el hechizo intacto de todo pájaro o del mar. Pero casi siempre las palabras devienen algo terso, más melódico o menos desdichado o más emblemático que aquello preciso que les dio origen.

La tarde de fines de octubre en que Diana encontró al profesor Ordaz, la palabra *desaparecido* no sólo no había limado su contorno, carecía de contorno, era una lava en plena expansión que más se manifestaba por la ferocidad de cada contacto que por una posible virtud simbólica. Hasta hacía poco había tenido un dibujo neto e inocente pero ya no servía. ¿Cómo designar con un mismo nombre cierta cualidad transitoria del genio de la Lámpara Maravillosa y la condición actual del hombre del puesto de diarios de la Facultad con quien Diana solía charlar sobre literatura rusa? Ahora tiene que hacer caber en las sílabas neutras su corazonada de pánico cuando vio los estantes vacíos, la mirada de desconfianza del hombre del quiosco de golosinas cuando lo interrogó, el silencio amenazante del de la boletería, el relato demente de la vieja vendedora de ballenitas —la última vez que fue vista en los escalones del subte—, relato en el que desordenadamente se mezclaban libros arrasados, asesinos con ametralladoras y un hombre de apacible sabiduría al que arrastraron por las escaleras, de tal modo que su monólogo alucinado y la mirada recelosa del hombre de las golosinas y el silencio del de la boletería se entretrejan con otros silencios y otras miradas y otros monólogos pronunciados a media voz que irán urdiendo un aura de espanto alrededor de la palabra mágica ya que nada desaparece, Dianita, la gente no se esfuma en el aire como el genio de la lámpara, entonces los sacan de la realidad, mamá, los escamotean de nuestro mundo para tenerlos a su merced —en voz baja se habla de palos introducidos en el ano, de vaginas destrozadas, de hombres a quienes han desgarrado los tendones de modo que ahora sólo pueden arrastrarse como animales—, los arrancan de la luz del día para hundirlos en una pesadilla sin fondo ya que todo límite podrá ser traspasado con aquellos que han dejado de pertenecer al mundo de los hombres. (HEKER, 1996, p.92-94)

Quando se trabalha com fragmentos, é fundamental que os estudantes tenham acesso a peças que os ajudem a constituir a história. Minha experiência tem mostrado que o caminho estratégico é pinçar alguns elementos do fragmento (palavras, marcadores linguísticos, nomes próprios, lugares) que apontem para possíveis identificações. No caso do romance de Liliana Heker, gosto de começar pelo título: Por

¹¹ A quem interessar, há dois ensaios de minha autoria, onde faço referência à obra de Liliana Heker: PARAQUETT (2001) e PARAQUETT (2012).

que o fim da história? A história tem fim? De que história se fala? De histórias ou da História?

Diante de questões tão complexas, ainda vou mais além, pois recupero o artigo *O fim da história*, de Francis Fukuyama, figura chave do governo de Ronald Reagan (1981-1989), publicado primeiramente em 1989 e, posteriormente, em 1992. O autor tem como pressuposto que a humanidade, depois da legitimidade da democracia liberal, à luz da vitória do Capitalismo sobre o Comunismo, a Monarquia e o Fascismo, chegou ao final de sua evolução ideológica, portanto, ao fim de sua história. Essa visão é criticada e rechaçada por muitos intelectuais que não reconhecem a universalidade da democracia liberal, em razão, entre outros motivos, da desigualdade econômica que gera o Capitalismo. Sabiamente, Eduardo Facchia, filósofo argentino, nega a filosofia de Fukuyama, afirmando que ele

[...] escribe desde y para el poder que representa, de ahí que sea lógico que defienda a ultranza, y con los medios que considere más aptos, su posición. Y esto no tiene por qué escandalizarnos. Lo que no es comprensible es que nosotros, habitantes de países del tercer mundo, confiemos ciegamente en estas promesas de liberación, o bien de incorporación al deslumbrante “orden” del primer mundo” (FRACCHIA, 1997, p.123).

A partir daí os estudantes em interação comigo sabem que há muita filosofia e muita ideologia que afetam os anos noventa, quando nos preparávamos para a mudança de milênio e quando também os Estados Unidos navegavam na sua liderança mundial. Liliana Heker e todos os demais autores dessa época não podem fugir dessas inquietações, trazendo-as em seus romances, cada um à sua maneira. Heker vai unir discursos da História e da Literatura, mas fala a partir de seu lugar, ou seja, como mulher, argentina e latino-americana.

Seu romance se constrói a partir das relações entre duas personagens femininas: Diana Glass e Leonora, amigas desde os tempos da Escola Normal. Diana, cujo sobrenome em inglês significa “óculos” é míope e, com sua visão “polissêmica”, escreve um romance onde Leonora é a protagonista. Portanto o romance de Heker se constitui da junção de dois discursos diferentes e independentes, que fazem o leitor esbarrar nos deslizamentos intencionais.

Leonora (cuja raiz etimológica significa leão/leoa) é uma militante de esquerda que na juventude sonhou com a revolução como saída para um mundo justo. Diana (a

deusa da caça) via na sua companheira e principal amiga o modelo a ser seguido. Desde os tempos da escola, a capacidade de liderança e de persuasão de Leonora fez com que Diana visse nela o modelo de uma geração que tinha como meta ‘salvar o mundo’.

Considero que há três eixos na construção do romance: os diferentes narradores, a preocupação com a exatidão da palavra e a visão a partir da miopia. No romance, encontram-se muitas palavras entre aspas que se apresentam como objetos de observação. Estão ali, intencionalmente, ocupando o centro da atenção de personagens, narradores e, claro, de leitores. Entre elas se destacam “mar”, “madre” e “desaparecido”, palavras vitalmente relacionadas à recente história da Argentina. Cada uma dessas palavras ajuda a escrever a história do romance e da Argentina.

“Mar” está relacionada a “capitán”, e sua presença se justifica porque Liliana Heker as associa ao mundo real e imaginário. Explico-me: as personagens femininas, em sua infância, resguardavam essas palavras a um sentido de fantasia, próprio do mundo da literatura infantil, quando os capitães comandavam os navios que carregavam as ilusões pelos mares inventados. No mundo da realidade, essas palavras estão associadas ao lugar onde Leonora esteve presa e foi torturada: a Escola da Marinha, onde os capitães da infância se transformam em torturadores. A ruptura de sentido e o drástico roubo de significação se manifestam em protestos por parte da escritora. Lamenta-se que já não se possa dizer “mar” e “capitán”, sem que o novo sentido dessas palavras destrua a ilusão de um mundo em paz.

Nesse momento da leitura, depois que levo meus estudantes a identificarem as palavras em destaque, digo-lhes que durante a ditadura da Argentina (1976-1983), a Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) funcionou como um centro clandestino de detenção, tortura e extermínio (CCD), sangrando a memória da infância das personagens do romance, na medida em que a representação de militares, na figura do ‘capitán’ que singrava os mares, estaria a partir de então relacionada à violenta ditadura pela qual passaram os argentinos.

Outra palavra muito simbólica para os argentinos é “madre”, que não está no fragmento selecionado, mas que atravessa toda narrativa do romance. Ela se conecta às “Madres de la Plaza de Mayo”¹², movimento nascido do silêncio em palavras e de denúncia em ação. São as mães dos filhos mortos pelo sistema e mães prisioneiras que tinham seus filhos recém-nascidos roubados por famílias militares. O pretexto

¹² Há muitas informações disponíveis na Internet, mas sugiro uma visita ao site da *Asociación Madres de la Plaza de Mayo*: <http://madres.org/>, com acesso em 15/10/2017.

encontrado por Liliana Heker para colocar em destaque essa palavra revela ao leitor a mais reprimível ação denunciada no romance: a traição. Ou sobrevivência. E me explico outra vez: Leonora não resiste às torturas que sofre e, com o passar do tempo, troca o capuz e o choque elétrico pela vida de sua filha, passando a colaborar com o sistema. ¿Traição ou sobrevivência? Esse conflito está presente na narrativa da personagem Diana Glass que, incansavelmente, busca pelo “fin de la historia”, enquanto o romance de Liliana Heker celebra a derrota do sistema autoritário porque não pôde roubar essa palavra, assim como o fez com “mar” ou “desaparecido”. Muito ao contrário, as “Madres de la Plaza de Mayo” são um símbolo de resistência, impondo que o primeiro sentido da palavra “mãe” se fizesse mais forte, mais político e mais denunciador.

E o que faz a autora com a palavra “desaparecido”? Vejamos o que diz seu texto poético: “la palabra *desaparecido* no sólo no había limado su contorno, carecía de contorno, era una lava en plena expansión” (HEKER, 1997, p.93). Ou seja, a palavra estava sendo modificada de seu sentido primeiro, pois o que ‘desaparecia’ não voltava a ‘aparecer’. Desaparecer virou sinônimo de morrer. Ou melhor, de ser morto. Heker a associa, outra vez, à memória da infância, da inocência, quando “desaparecer” estava associada a Aladim, o gênio da lâmpada maravilhosa. “Desaparecer” era, desde os tempos do gênio, uma ação interrompida, quando se podia ver aparecer e desaparecer pessoas, coisas, lugares. Mas os “desaparecidos” argentinos não voltaram a ver a luz. Esse verbo de sentido transitório passou a verbo permanente. Na Argentina autoritária, o que *estava* desaparecido, na verdade, *era* desaparecido. Ao saber que sua amiga Leonora estava desaparecida, Diana Glass se dá conta pela primeira vez que essa palavra “era una lava en plena expansión que más se manifestaba por la ferocidad de cada contacto que por una posible virtud simbólica” (HEKER, 1997, p.93).

Para uma plena compreensão do romance de Liliana Heker é preciso relacionar seu título à intenção de escrevê-lo a partir da miopia. O fim da história, aqui, não é apocalíptico e nem reproduz a visão de Fukuyama. Para a autora, esse título está diretamente relacionado com a sensação da miopia, quando há uma visão do ‘real’ e a visão ‘destruída’. Afinal o romance de Heker se constitui de dois romances, de duas narradoras, de duas histórias encaixadas em si, simbióticas. Estabelece-se de imediato uma relação entre o ser e o não ser; entre a realidade e a suposição; entre a verdade e a mentira. Ao terminar a leitura, ficamos com duas perguntas: o que se passou afinal naquela história? O que vi foi o real ou minha visão estava deturpada pela miopia?

O que se sabe é que nas duas situações, as narradoras querem encontrar um fim para a história do autoritarismo, da traição, da opressão, da violência, do medo, da insegurança, da miséria. O conflito vivido por Diana Glass e a dor de ter-se dado conta de que sua amiga havia traído seus ideais revolucionários revelam que a realidade não é aquela sonhada e imaginada na juventude. Depois de constatar que Leonora nunca quis fazer a revolução que ela acreditava, Diana passa a usar os óculos, obrigando-se a ver uma realidade que ela insistia em distorcer, ainda que tenha sido por autodefesa.

Às portas do terceiro milênio, a literatura lutava para recuperar o uso pleno e irrestrito da palavra, embora tivesse a consciência da existência de depredadores da linguagem que pretendiam (e continuam pretendendo) manipular as massas. Heker sugeria em sua narrativa poética que cabe às palavras preservar cada coisa em sua perfeição. Elas são sagradas e precisamos cuidá-las contra o poder do inimigo.

3. Amarrando a dispersão

Lembremos que minha proposta era apresentar algumas estratégias para enfrentar possíveis dificuldades no uso do texto literário nas aulas de Espanhol, valendo-me da experiência que vivo na Universidade Federal da Bahia. Meu foco esteve em três aspectos: o lugar da literatura na educação básica; a importância do fragmento literário como gênero e estratégia de aprendizagem; e a literatura como base para uma aprendizagem intercultural.

Para discutir o lugar da literatura na educação básica, recorri à BNCC, problematizando algumas questões que afetam o processo vivido entre o início de sua produção até a publicação da versão final, ocorrida em fevereiro de 2017 e sob o duro cenário da política nacional. No entanto, independentemente desse contexto, o documento é hoje responsável pelos rumos na educação básica e, por isso, precisa ser conhecido e debatido em ambientes escolares, notadamente na formação de professores.

Dentre outras imprudências inaceitáveis, a versão final da BNCC (2017) impôs o monopólio do Inglês como língua estrangeira moderna na educação básica, apagando a abertura democrática que oferecia a LDB (1996), assim como revogou a Lei 11.161/2005, numa evidente política de isolamento com os países da América Hispânica, como já ocorrido no contexto da ditadura militar brasileira.

Mas esse é o documento que temos e me agarro aos aspectos positivos herdados da versão original para estar aliada à União e, dessa forma, cobrar dela o que ela mesma me propõe. Por isso me valho de duas das dez competências gerais que constituem o documento. Nelas, recomenda-se que o estudante deva valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, da mesma forma que deve respeitar-se e promover o respeito ao outro. Em outras palavras, a BNCC está sugerindo que a escola adote o modelo intercultural para reger suas ações. E eu, ainda que não seja muito obediente, vou abrir uma exceção e continuar com o trabalho que já desenvolvo há muitos anos e que se pauta na Interculturalidade, ou seja, promovendo uma educação inclusiva e cidadã.

E o texto literário sempre possibilita uma práxis interdisciplinar e reflexões que levem à inclusão social. Daí sua relevância, ainda que a literatura esteja ocupando um lugar de pouco prestígio nas sociedades contemporâneas. Infiro, no entanto, que professores da educação básica e autores de materiais didáticos possam sentir dificuldades na seleção de narrativas, o que talvez explique o monopólio do poema, já que ele caberia na página de um livro ou no tempo de uma aula. Sem falar que é tentador trabalhar com poemas, em especial, quando são musicados.

Mas também seria um desperdício abandonar a imensa e rica produção de narrativas (romances e contos) produzida em língua espanhola. E então nos resta criar estratégias, e a que sugiro é o uso de fragmentos que, se bem cortados, podem ser entendidos como pequenos contos. O fragmento literário, entendido como gênero textual, também contribui para a aplicação do determinado pela Resolução N°. 2/2015 do CNE, propiciando estudos que ensinem, aos professores em formação, a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional etc.

A partir desse ponto, meu ensaio trouxe duas experiências vividas com meus estudantes da UFBA, sem a pretensão de vê-las como modelos a serem seguidos. Muito ao contrário, cada experiência acadêmica afeta sujeitos particulares e esse aspecto nunca pode ser negligenciado. As experiências que trouxe foram vividas em dois componentes curriculares da Graduação, tendo um deles o foco na Leitura de Textos em Língua Espanhola e o outro no Romance de Língua Espanhola.

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Lei 11.161*, Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. *Lei 9.394 de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Portaria MEC Nº 790*, Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL. *Resolução CNE Nº 2*, Brasília: MEC, 2015.
- ARIAS, A. *Jaguar en llamas*. Guatemala: Edinter, 2002.
- CERVANTES, M. Don Quijote de la Mancha. In: *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, 1974.
- FRACCHIA, E. *Filosofía de la Resistencia*. Corrientes/Argentina: EUDENE, 1997.
- HEKER, L. *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara, 1996
- LUKÁCS, G. *A teoria do romance*. Um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. São Paulo: Editora 34, 2007.
- MÁRQUEZ, G.G. *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada*. Lima: Oveja Negra, 1972.
- MARTINS, T. Notas sobre o romance e sobre a teoria do romance: a questão da condição humana em um gênero que ainda vive. In: *RevLet – Revista Virtual de Letras*, v. 04, nº 02, ago/dez, 2012, p. 247-265.
- MIRANDA, I. *La nueva novela histórica latinoamericana*. Elaine Tornés, Erin Dewey, Pedro Brasero & Jorge Pabón Español 2010-09, primavera 2012.
- PARAQUETT, M. A recuperação da palavra e a permanência da utopia na literatura hispano-americana de fim de século. In: IZARRA, L.P.Z. de (Org.). *A literatura da virada do século: fim das utopias?* São Paulo: Humanitas, 2001, p.147-170.
- PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.137-156
- PARAQUETT, M. O *Dom Quixote* e a paródia intertextual. In: TOUCHE, A.; REIS, L. (Orgs). *Dom Quixote: Utopias*. Niterói, RJ: EDUFF, 2005, p.193-206.
- PARAQUETT, M. O texto literário hispano-americano e o ensino de base intercultural. In: MILREU, I. e RODRIGUES, M. C. (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012, p.207-230.
- SILVA, T.T da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TROUCHE, A. *América: história e ficção*. Niterói: EDUFF, 2006.