

Trânsitos culturais e hibridação: Roa Bastos e o ensino de língua espanhola por meio da literatura

Cultural transits and hybridation: Roa Bastos and the Spanish language teaching through literature

Stanis David Lacowicz*
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Cascavel, Paraná, Brasil

Resumo: A cultura da América-latina e as línguas europeias nesse território são marcadas por uma forte hibridação, decorrente do contato com outras línguas e de condições de produção inéditas, que fomentaram mudanças para suprir uma nova realidade. Com isso, a variação linguística e a questão cultural são importantes para o ensino de espanhol como língua adicional, pois evidenciam o caráter de processo da língua, aberto para a influência intercultural e interlinguística. Dessa forma, temos como objetivos: evidenciar as literatura e a leitura, em especial, a obra do escritor paraguaio Augusto Roa Bastos, como acontecimento privilegiado para a experimentação e reflexão sobre a cultura do outro e sobre culturas híbridas, mestiças; assinalar a produtividade do conto “El viejo señor Obispo” para um trabalho no ensino de espanhol como língua adicional preocupado com o aspecto histórico-cultural na construção de um idioma, assim como da variação linguística como aspecto inerente a todas as línguas vivas. Após a introdução, apresenta-se a metodologia e a fundamentação teórica, seguida da análise de pontos centrais do conto e, por fim, a proposta didática em linhas gerais. Esta pesquisa está pautada nos estudos de Walsh (2010) e Mignolo (2003), para pensar a questão da interculturalidade e da mestiçagem/hibridação cultural; em Alemany Bay (2013), como base para a reflexão em torno ao conto de Roa Bastos; em Lopéz Garcia (2010) para a temática do cruzamento do espanhol com outras línguas na América (como o quéchua e o guarani); em Huelva Unterbäumen (2015), acerca da dimensão cultural no ensino de línguas, dentre outros. Sem deixar de ter a literatura como experiência estética, como acontecimento que provoca prazer, vemos nela também a possibilidade de construir um olhar mais empático e disruptivo sobre a sociedade, problematizador de leituras senso-comum do tempo presente e da história.

Palavras-chave: literatura; ensino de espanhol como língua adicional; Augusto Roa Bastos; hibridação; cultura.

Abstract: The Latin-American culture and European languages in this territory are characterized by a strong hybridation, caused by the contact with other languages and unprecedented conditions of production, which foment changes to manage a new reality. As a result, the linguistic variation and the cultural matter are important to the Spanish teaching as additional language, for they highlight language as a process, open to intercultural and interlinguistic influence. Thus, this article aims to: emphasize how literature and reading, specially, the work of the Paraguayan writer Augusto Roa Bastos, as a privileged event to experiment and reflect upon the other's culture and about hybrid cultures, mix raced; demonstrate the productivity of the short story “El viejo señor Obispo” to a work in the Spanish teaching that is concerned with the historic-cultural aspect in the building of a language, as much as the linguistic variation as a inherent trait of all living languages. After the introduction, it is presented the methodology and theoretical basis, followed by the analysis of central points of the short story and, finally, the outline of a didactic proposal. This research is based on the studies of Walsh (2010) and Mignolo (2003), to reflect on the matter of interculturality and cultural hybridation; in Alemany Bay (2013), as a ground to the consideration about the short story of Roa Bastos; in Lopéz Garcia (2010), for the thematic of the crossing between Spanish and other languages in América; in Huelva Unterbäumen (2015), about the cultural dimension in language teaching, among others. Without considering literature as a aesthetic experience, as a event the provokes pleasure, we see in it also the possibility to build a more emphatic and disruptive regard on society, that put in discussion common sense reading about the present time and history.

Keywords: literature; Spanish teaching as additional language; Augusto Roa Bastos; hybridation; culture.

Introdução

Este trabalho se constrói no entrecruzamento entre literatura, cultura e ensino de espanhol como língua adicional, tendo em vista o movimento de encontro mútuo entre esses campos. Com isso, a abordagem pressupõe a compreensão de línguas, culturas e identidades enquanto

* Doutor em Letras da UFPR, área de concentração em Estudos Literários. Bolsista CAPES. Estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Estocolmo (2018-2019). Mestre em Letras (2012) pela Unesp, campus de Assis, área de Literatura e vida social. E-mail. stanislac@gmail.com.

constitutivamente fragmentárias e heterogêneas, o que não impede suas especificidades, mas assinala o diálogo e a interpenetração, a superação das fronteiras geográficas, culturais e epistemológicas enquanto barreiras rígidas e fechadas. Esses pontos são chave para delinear caminhos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva decolonial e crítica (WALSH, 2010). Para tanto, partiremos da leitura e análise literária de aspectos centrais do conto “El viejo señor obispo”, inserido na obra *El Trueno entre las hojas*, de Augusto Roa Bastos (2005[1953]), principalmente no que diz respeito à questão da hibridação linguística e cultural e do que no texto se percebe da história e da colonização na América Latina. Dessa análise, pretendo discutir a importância da leitura literária para o ensino de língua estrangeira como espaço privilegiado não apenas para compreender outras culturas e usos da língua, mas também para experimentar essa língua a partir da leitura enquanto performance, enquanto engajamento que mobiliza tanto o plano intelectual quanto o afetivo. A partir dessa discussão, buscar-se-á sugerir alguns caminhos de trabalho didático em torno do conto de Roa Bastos, delineando, dentro dos limites espaciais deste trabalho, alguns eixos e linhas de desenvolvimento de uma possível unidade didática.

O conjunto de contos de Roa Bastos, *El trueno entre las ojas*, segundo Inês V. C. da Silva Pereira (2021), lança mão de traços barrocos para manifestar o “luto cultural” dos povos originários e dos negros escravizados na América. Os textos se voltam, assim, ao diálogo entre presente e passado, à temática da ferida colonial (MIGNOLO, 2003), ao encontro traumático entre culturas que define os movimentos do tempo presente na América Latina, relacionado à trajetória de guerras civis e governos autoritários. Com relação à linguagem dessa produção literária, na medida em que ela sintoniza os processos de hibridação cultural, toma preponderância a questão da variação linguística e como o espanhol peninsular se mesclou com outras línguas, sobretudo indígenas, que deixaram traços no vocabulário, na cadência, na organização morfosintática, nas convenções de uso da língua e, portanto, na própria identidade desses povos. Compreende-se que a produção de Roa Bastos, portanto, se apresenta como um gesto narrativo de transculturação (RAMA, 2004), relacionado aos processos históricos de trânsitos e encontros entre culturas; igualmente, são colocados em evidência processos de hibridação (CANCLINI, 2011), encenando a ruptura com ideais de pureza e visões essencialistas de cultura.

Com isso, tal obra contribui com o ensino da língua espanhola, mostrando como o idioma se transforma e se reconfigura de acordo com a nova realidade histórico-sócio-cultural. Esses elementos nos instigam, assim, a indicar possibilidades de trabalho didático que, além de permitir aos alunos disfrutarem de uma das obras mais potentes da narrativa hispano-americana, possibilite uma reflexão sobre a linguagem e sobre a língua espanhola na América. Os objetivos deste trabalho, desse modo, envolvem considerar como a literatura hispano-americana, no caso a paraguaia, permite refletir sobre a mestiçagem cultural e linguística e como essa leitura pode ser utilizada no ensino da língua e na compreensão mais ampla da identidade latino-americana, o que, no caso do contexto de ensino brasileiro, mostra-se bastante produtivo, pois nossa latino-americanidade é constantemente apagada, bem como o elemento indígena que atravessa fortemente nossas identidades. Para sustentar esse propósito, realizaremos a análise do conto de Roa Bastos, abordando sua refiguração de trânsitos culturais e da hibridação cultural e linguística e como isso se evidencia nos usos da língua espanhola que são refigurados pelo conto.

Metodologia e Fundamentação teórica

No que tange à análise literária do conto, esta proposta buscará a conjugação entre forma e conteúdo, entre discurso e história narrada; desse modo, partimos de uma leitura estruturalista/narratológica (GENETTE, 1979), sobre a organização e funcionamento do relato, para uma abordagem de cunho sociológico, que veja na forma questões ligadas à sociedade, como defende Antonio Cândido (2000). Há, além disso, um componente hermenêutico nessa abordagem, pelo qual o conhecimento e interpretação são compreendidos enquanto um processo de

perscrutamento da simbolização do mundo, bem como da própria sociedade e cultura enquanto compreensíveis a partir do simbólico (SEVERINO, 2013 p. 100). A obra literária produz, assim, a refiguração de elementos culturais, históricos, sociais, já pré-figurados, já simbolizados, que participam de um imaginário coletivo com o qual o texto entra em diálogo e em tensão, fazendo possível ao leitor compreender e reinterpretar esse espaço simbólico dentro do texto como materialidade significativa. Para a proposta didática, busco pautar-me no enfoque comunicativo, que consiste na “interpretación del lenguaje en términos pragmático-discursivos” (SALAZAR, 2006, p. 3). Essa abordagem diz respeito ao desenvolvimento nos alunos da competência comunicativa/pragmática, a qual, por sua vez, envolve a competência sociocultural.

Como reforça Huelva Unternbäumen (2015, p. 20-21), “la clase de lengua extranjera constituye, por la propia naturaleza de su configuración, un espacio en el que ineludiblemente tiene lugar un momento de contacto y encuentro entre componentes culturales de orígenes diversos”. Desse modo, mostra-se importante que os alunos não desenvolvam apenas sua competência discursiva, na língua alvo, mas também a competência cultural, aspecto reforçado em documento oficiais para o ensino de língua (HUELVA UNTERNBÄUMEN, 2015), como o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, em que se ressalta a relevância do saber cultural e da consciência intercultural como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Aprender língua, portanto, é participar de um conjunto de práticas sociais, nas quais a história, a geografia, o social se entrelaçam com a língua; disso decorre, por sua vez, a dimensão cultural dos atos de fala (Huelva Unternbäumen, 2015), que compreende as intenções, as expectativas, os efeitos da palavra enquanto uma ação e como acontecimento no qual incidem uma série de modulações e convenções.

Cassany, Luna e Sanz (2003, p. 541), por sua vez, defendem que incluir “la cultura en la enseñanza de la lengua no es sólo explicar las costumbres de las personas que hablan una lengua. [...] Estos aspectos anecdóticos revelan un enfoque de la cuestión decididamente folklórico, a menudo lleno de prejuicios y tópicos”. Nesse sentido, a literatura se mostra como forma produtiva de trabalhar a cultura e a língua, uma vez que se constrói como (re)figuração e (re)organização de atos de fala e de experiências sociais; a experiência de leitura, por sua vez, possui um caráter performativo e afetivo, atuando como uma experiência pela qual se permite ocupar uma posição outra e vivenciar determinada cultura (mesmo que de modo temporário e parcial), mais do que ser apenas um documento ou um registro de elementos e características de certa sociedade (o que, entretanto, também não deixa de ser, mas vai além). Pela literatura, enquanto jogo de perspectivas e de experimentação (ISER, 1996), os aprendizes de uma segunda língua têm a chance de experimentar um “como se” daqueles atos de fala e as convenções culturais, participando de uma nova visão de mundo e reorganização de mundos que a nova língua proporciona, expandindo os limites de nossa própria cultura.

Neste trabalho, a língua é compreendida em sua diversidade e multiplicidade interna. Isso se faz possível por meio de um percurso que, tendo em vista os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, privilegie as variações do espanhol da América Latina, observando os processos de hibridação que o particulariza. Esse processo se dá, por exemplo, com o castelhano andino, que é influenciado pelo quéchua, manifestando-se não apenas em cidadãos bilingues, mas também de monolíngues no Peru, Bolívia e Ecuador (LOPÉZ GARCÍA, 2010). Uma das marcas desse espanhol, por exemplo, como apresenta López García (2010), em que se evidencia seu caráter mestiço, é a construção possessiva quechúa “determinante + determinado” *mallki-q raphi-n*, traduzido literalmente para ‘del árbol su hoja’, que passa a ser percebida nas construções no espanhol dessas regiões, como ocorre com “De tu hermano su libro” (LOPEZ GARCÍA, 2010). Além da forma do duplo possessivo, outro caso de interesse é o “dice reportativo”, que estabelece uma modalização e distanciamento com relação ao que se fala, relativizando seu efeito de certeza e a responsabilidade pelo que se diz, que passa a ser atribuído a um sujeito indefinido: “Juan tiene trabajo dice [alguien dijo, pero al hablante no le consta, que Juan ha conseguido un puesto de

trabajo], *mucha* plata dice ganan los congresistas [alguien dijo que los congresistas ganan mucha plata, pero el hablante no lo afirma de primera mano]” (LOPÉZ GARCÍA, 2010, p. 119).

Dessa forma, a hibridação produz estruturas novas no sistema que, em algum momento e em determinadas regiões, passam a configurar um paradigma na língua de chegada. No caso do espanhol em zonas de contato e entre-lugar cultural e identitário, determinadas situações de convergência culminam em uma afetação recíproca, como se dá entre as línguas guarani e espanhol no Paraguai, questão importante para nossa proposta de trabalho, pois Roa Bastos, um autor paraguaio, explora essa mestiçagem linguística. Do ponto de vista do guarani crioulo, por exemplo, são adotados elementos gramaticais do espanhol “(pero, porque, sino, entonces, entero, cuanto más, a más que y los numerales a partir de cinco); 2) los adjetivos demostrativos se sustituyen por los artículos españoles la (singular) y lo (plural) en usos topicalizadores” (LÓPEZ GARCÍA, 2010, p. 122). Do lado do espanhol paraguaio, por sua vez, elementos gramaticais do guarani são apropriados, como “(voí, ko / nikó / nió, katú / ngatú, ndajé, gua’ú); 2) se sustituye la anticadencia que marca la entonación interrogativa española por los morfemas interrogativos guaraníes (pa / pikó)”, dentre outros aspectos trabalhados por López García (2010, p. 122). Esses pontos levantados a respeito das variações linguísticas, a partir do encontro e mestiçagem de línguas, enredam-se profundamente em aspectos culturais e identitários, uma vez que atuam na ruptura de preceitos de pureza e homogeneização das línguas, aspecto perceptível na literatura de Roa Bastos.

Como abordam tanto Catherine Walsh (2010) como Walter Mignolo (2003), a colonização se caracteriza pela mentalidade e atitude totalizante, mobilizada por uma concepção de identidade e cultura não apenas como fechadas, mas como as únicas possíveis, justificando dessa forma o domínio sobre o outro, a própria constituição desse outro como aquele que deve ser anulado. Na língua, por sua vez, enquanto sistema relativamente autônomo e, principalmente, dinâmico, evidenciam-se os preceitos de unidade e fechamento (ao menos nas aparências), o que se nota nas transformações dos idiomas bem como nos atos falhos, reveladores daquilo que irrompe na cadeia discursiva, como a história e o inconsciente. As culturas gestadas nesses processos de encontros culturais, na violência da colonização, constroem-se de modo que poderia ser afirmado como barroco, uma vez que vão na contramão de preceitos eurocêntricos de contenção e de pureza.

Segundo Milton, o Barroco é caracterizado pela “irregularidade, transitoriedade, abertura de formas, talvez consciência da imperfeição, mas sem dúvida hibridismo e jogo exacerbado de contrastes” (MILTON, 2005, p. 56). Seria uma estética aberta, capaz de englobar a diferença, a incompletude, de onde se percebe também a relação do barroco com o corpo real-grotesco da carnavalização, “esse corpo que absorve o mundo e é absorvido por ele” (BAKHTIN, 1987, p. 277) e no qual “não há nada de perfeito nem completo” (BAKHTIN, 1987, p. 23). Esse corpo, por sua vez, pode ser tanto as figuras marginalizadas da sociedade (as prostitutas, os andarilhos, pessoas com deficiências etc.), suas refigurações em personagens ficcionais, bem como as próprias variações linguísticas, incorporando o vocabulário familiar, do cotidiano e das ruas.

Apontamentos sobre “El viejo señor obispo”, de Roa Bastos

No conto “El viejo señor obispo”, de Augusto Roa Bastos, temos a história de um padre cuja atuação é marcada pelo auxílio aos mais necessitados, o que acabava envolvendo também abrigar rebeldes e demais perseguidos pelas lideranças do governo, em um contexto de turbulência social e política contínua. A narrativa em si apresenta, ao menos na aparência, uma estrutura tradicional, iniciando-se *in media res*: temos contato primeiro com o padre, já por volta de 90 anos, vivendo com sua irmã, Tereza, em condições bastante precárias, mas não deixando de ajudar aos pobres. Na sequência, o conto refaz a vida do prelado, o destaque que teve na formação religiosa (com sua ida ao Vaticano), suas contraposições às exigências do poder político, sua atitude pacifista e os inimigos que foi criando nesse caminho. Por volta da metade do texto, alcançamos o presente

da narrativa, em que se juntariam para ceiar um grupo de onze mendigos, reuniões recorrentes em que o padre costumava tocar seu pequeno harmônio, instrumento de teclas como um pequeno órgão.

Essa estrutura mais tradicional, entretanto, é subvertida se atentamos ao plano mais amplo da coletânea de contos “El trueno entre las ojas” e ao seu substrato mítico. O conto, assim, participa de um conjunto de 17 narrativas em que se “reseñará el mundo de la violencia y el inexorable destino del hombre para destacar que entre los oprimidos, el pueblo guaraní, prevalecen no sólo la pobreza sino también la solidaridad, el sentido de la comunidad y la fraternidad” (ALEMANY BAY, 2013, p. 406). Esse mundo de violência e opressão é atravessado pela cosmovisão guaraní, seja pela circularidade que integra o conjunto de contos, em que personagens reaparecem em diferentes textos, seja pela costura que os integra a partir do mito guaraní sobre o surgimento da violência na Terra. Troncoso (2003), a partir de vários autores, retoma a questão da violência na obra de Roa Bastos, afirmando que, nos textos, esse conceito transita entre as explicações religiosas e míticas para as raízes sociais da violência, eixo temático sugerido pela epígrafe, em contraste com o fundamento histórico dos contos (em relação ao seu caráter de ficção histórica, em diálogo com a historiografia). A epígrafe da obra, de início, já indica essa relação: “El trueno cae y se queda entre las hojas. Los animales comen las hojas y se ponen violentos. Los hombres comen los animales y se ponen violentos. La tierra se come a los hombres y empieza a rugir como el trueno” (ROA BASTOS, 2005, p. 5). Ao final do conjunto de textos, o trovão será retomado, enfatizando o efeito de circularidade que, por sua vez, se vê reforçado a cada conto, em que se vislumbra alguma relação com essa imagem mítica, entrelaçando essa perspectiva sobre a realidade com as razões históricas da opressão e da violência. Assim, pelo entrecruzar entre mito e história, Roa Bastos procura “encontrar una dimensión más profunda sobre el ser paraguay” (ALEMANY BAY, 2013, p. 405), daí sua abordagem das condições de vida dura da população e dos indígenas.

A inserção do elemento mítico e da história da colonização se relacionam com a construção da narrativa de Roa Bastos segundo o que se poderia nomear Neobarroco, postura narrativa comum na segunda metade do século XX na América Latina, marcada pela afirmação da hibridez cultural e epistemológica que constitui o continente: “el barroco actual, el neobarroco, refleja estructuralmente la inarmonía, la ruptura de la homogeneidad, del logos en tanto que absoluto, la carencia que constituye nuestro fundamento epistémico” (SARDUY, 1977, p. 184). Essa produção, assim, abusa de imagens, do esplendor e do nefasto, em contrastes entre o sublime e o grotesco, o divino e o terreno, como se percebe pelo conto “El viejo señor obispo”. Como apontarei, de forma breve, isso se dá na mescla entre a santificação das personagens marginalizadas, na inflexão espiritualizante que se entrelaça às figuras grotescas, marcadas por corpos vistos como fora dos padrões de normalidade e de aceitação social. Esse entrelaçamento também se percebe na linguagem, na medida em que o texto incorpora vocábulos, frases, nomes próprios advindos do guaraní, atravessando o castelhano.

Assim, por exemplo, tem-se logo no começo da narrativa, ao descrever a morada do padre, a expressão a “mesa pucú” (ROA BASTOS, 2005, p. 19), articulando substantivo espanhol com adjetivo guaraní, em que pucú/puku significa largo, amplo. Ou, na fala de um dos mendigos e ex-sacristão, Paí Polí, ao comentar sobre a enfermidade do padre benfeitor, que não tinha ainda saído de seu quarto: “Tenemos *nikó che paíknera* que respetar el sueño de Monseñor...” (ROA BASTOS, 2005, p. 27 – grifos meus), em que “nikó” é assimilado do guaraní como elemento de ênfase e reforço (como “verdadeiramente”), ou seja, com função de advérbio. A própria denominação dos nomes apresenta essa hibridação, como visto com Paí Polí, mas também pelo modo como o protagonista é referido em momentos do texto: “Todos los pobres fueron sus hijos./ Por eso era el Paí, che Paí, oré *Paí marangatú* [padre bondoso], ore Obispo-mi” (ROA BASTOS, 2005, p. 22). Assim, tanto sujeitos como o mundo se veem nessa mescla de registros, referente a uma interpenetração de visões de mundo, como se percebe na narração dos sons que se produziam na igreja no momento em que os mendigos eram expulsos do local por um sacristão: “Sombra color

amandau kerambú de sonido” (ROA BASTOS, p. 24); a adjetivação fica por conta dos vocábulos guaranis, amandau/granizo, kerambú/ronco, sem contar o efeito sinestésico produzido.

O histórico se encontra com a língua e com o mítico, retomando a epígrafe da obra, por meio do fragmento, “Mientras las balas perdidas silbaban su canto ciego de *suindá* [coruja] entre las hojas” (ROA BASTOS, 2005, p. 23 – grifo nosso), como citado por Troncoso (2003). Na descrição das poses da irmã do Padre, aparece a menção a “una mantilla de *ñandutí*” (ROA BASTOS, 2005, p. 24), referindo-se à renda típica guarani e paraguaia, cuja origem está no próprio entrecruzamento cultural, de técnicas de origem europeia adaptadas e reformuladas pelas mulheres indígenas. Em outro trecho, na apresentação dos mendigos, mencionam-se os dizeres lamuriosos de Canuto Pysá-pe-trompo, sempre que ouvia o som do sino (tinha sido sineiro e sofrera um acidente na torre, parecia ser apaixonado pelo objeto): “—Aú..., aú..., ya’u chochi, kirikiri, taguató... Tupa’ó gualambau... Aní... aní...” (ROA BASTOS, p. 25). Dessa forma, a língua guaraní está entranhada no discurso de Roa Bastos, indo além de um mero exotismo e contribuindo com a própria refiguração de uma realidade social e cultural complexa, fundada em histórias de violência e sofrimento, de figuras ex-cêntricas, cuja própria linguagem é estranhada pelo leitor ocidental.

Em termos culturais, outro ponto que se destaca é a referência à culinária, como se dá no seguinte fragmento, em que se apresenta a preparação da mesa para a ceia:

Delante de cada plato, sobre un pedazo de hoja de banana, depositó un trozo humeante de mandioca y también cuatro o cinco bolitas doradas y oscuras de *chicharö* que fue sacando de un saquito de cuero grasiento. Ahora sólo faltaba la gran sopera de *locro* con *so’ópirú*. Siempre la traía cuando ya todos se hallaban alrededor de la mesa y el Obispo se disponía a rezar el *Benedic*, Domine (ROA BASTOS, 2005, p. 19 – grifos meus)

Visualizamos, assim, a preparação de uma refeição típica do país, sobre a folha de bananeira, com a mandioca e as bolinhas de *chicharö* (torresmo ou pele de porco frita ou assada), o *locro* (ensopado de carne, batatas, milho e outros vegetais, comum na região do rio da Prata e termo de origem quéchua) e o *so’ópirú* (carne seca). A alimentação, portanto, acontecimento de encontro com a terra, com a cultura e a história, ato tão cotidiano e tão cheio de história e identidade, é retomado na linguagem dos indígenas, nos termos e sons que dizem desse lugar específico e dessas personagens. Igualmente, esses vocábulos e expressões são, ironicamente, postos ao lado da expressão em latim, ao fim do fragmento, por meio do que se evidencia o gesto carnavalizante de ruptura com a hierarquia entre línguas, segundo a perspectiva das elites sociais e culturais. Como reforça Pereira (2021, p. 123), Roa Bastos “compõem a narrativa elementos tipicamente culturais da culinária paraguaia, assim como predomina a linguagem bilíngue do país, por vezes em quatro idiomas, o espanhol, o guarani, o latim e o português”.

No nível das imagens e do conteúdo narrativo, principalmente na figuração das personagens, mencionamos, por fim, os mendigos, cuja presença reforça as ideias de precariedade, das roupas, do corpo e da vida. Ao mesmo tempo, indo cear na casa do Padre e de sua irmã, ao comporem com os dois a quantia de 13, acabam retomando, como aludido pelo próprio narrador, a última ceia, entretecendo no conto as imagens da debilidade física e do sagrado. A aparição dessas figuras se concentra na segunda metade do texto, após a narração da vida do protagonista, trajetória em que mergulhamos na história do Paraguai, quando o movimento analéptico alcança a contemporaneidade, em que já faziam cinco anos que os mendigos costumavam cear na casa do Padre.

Terminada a missa, como que animados pelo som dos sinos, os mendigos parecem emergir de seus espaços marginais e esquecidos, onde pediam esmolas. A cena se dá de modo a mostrá-los como se estivessem até então integrados nas paredes da igreja, representando nessa ambiguidade uma espécie de negação de sua própria existência que lhes era imposta: “En la vibrante y reposada

penumbra del atrio, sus **gibosas espaldas** se despegaban de las paredes como glandes **verrugas parásitas**. Se despegaban en medio de un **acre tufo a orín**, a tabaco, a **alimentos rancios y podridos**.” (ROA BASTOS, p. 25 – grifos meus). Em destaque, os termos reforçam o grotesco das personagens, suas costas corcundas que se levantavam como protuberâncias, o forte mal cheiro de alimentos podres.

As personagens são, assim, apresentadas em suas peculiaridades, valendo ressaltar algumas: “Petrona Cambuchí, prostituta, de rodillas y con su cara llena de arrugas pegada al húmedo muro, oraba un momento más mientras se extinguía el rumor, como si de ese instante fugitivo y secreto dependiera la salvación de su alma. (ROA BASTOS, 2005, p. 25). O efeito disruptivo se constrói pela imagem do sexo, pois se trata de uma prostituta, associada com a idade avançada (o rosto cheio de rugas), mas sobretudo pela condição tida por imoral entrelaçada com o ato compenetrado da oração, o carnal e o divino participando da mesma cena. O corpo em sua incompletude, na contramão dos ideais de juventude e perfeição, também se vê no mendigo Pitongüé: “A pesar de su cabeza enorme, Pitogüé era el más pequeño de todos, no el más joven. No tenía piernas. La explosión de una granada durante una revolución se las había volado dejándole unos cortos muñones que él acolchaba con trozos de goma de neumático atados con alambre” (ROA BASTOS, 2005, p. 26). Também a sua voz, como um guincho de pássaro agourento, contribui para romper com um ideal de corpo em sua completude, acenando para o humano em sua proximidade com o animal: “De allí [seus lábios] le venía el nombre y su fama funesta. Chillido de Pitogüé era muerte segura o desgracia para quien al pasar por el Portal de las Ánimas lo oyese al toque de la Oración./—¡Juii..., juiiii..., julululiiii...! —graznó esta vez y se levantó. (ROA BASTOS, 2005, p. 26).

Essas personagens recriam ficcionalmente as imagens daquilo cujo olhar quer desviar, das zonas esquecidas e desprezadas da sociedade, pois não apenas contrariam ideais elitistas e europeus de pureza (consagrados por uma interpretação parcial de ideais clássicos greco-romanos) como indicam trajetórias de sofrimento e perda que simbolizam a própria trajetória de um país colonizado e continuamente espoliado. Em termos de conteúdo, o caráter incompleto, grotesco mesmo, mas principalmente disjuntivo dessas personagens, trabalha aquilo que na forma literária se evidencia por uma linguagem que rompe com o ideal de pureza e fechamento, uma língua híbrida que se vê interpenetrada por outras línguas, outros registros e outros usos. Cabe reforçar, essas figuras grotescas são elevadas a um patamar de santidade, positivadas tanto pela associação com os apóstolos, como pelo próprio olhar caridoso que o senhor bispo lhes oferece, alcançando em suas vidas de despossuídos experiências de êxtase e de transcendência, que não compensam o sofrimento pelo que passaram e passam, mas lhes indica o caminho de uma maior comunhão e gratidão. São, com a morte do bispo, os únicos que contribuem ativamente para que ele pudesse ser enterrado e tivesse seu tão negado caixão, ou seja, ao menos um enterro digno.

A fala da praça pública, da festa e das composições populares, das áreas marginalizadas da cidade e/ou dos centros urbanos, ressalta a heterogeneidade da língua, seu atravessamento pela história e, como performance identitária, os ecos da colonização e a língua como campo de disputa político. Esta abordagem considera, portanto, a importância da interculturalidade crítica (WALSH, 2009) para pensar as variações linguísticas, a porosidade e hibridações que se deram e se dão na América Latina. Enquanto prática voltada para a liberdade, a educação e o ensino de línguas demandam a atenção às variedades como indicativos da pluralidade, no caso, do espanhol, de como a tomada do espaço enunciativo se apresenta como atitude política, com implicações na construção da identidade.

Proposta de trabalho didático

O trabalho com uma obra literária deve primar, principalmente, pela leitura completa do texto¹. Por ser um conto um pouco mais longo, sua leitura deve ser deixada para os momentos externos à aula, na qual ocorrerá a retomada de fragmentos específicos, para realização de uma releitura pontual e crítica na qual o professor atua como mediador. Dessa forma, a leitura “em casa” pode ser incentivada pela realização de atividades de verificação de leitura ou de questões que favoreçam a reflexão sobre a construção do texto, sua estrutura (o recurso *in media res*, a divisão em duas partes do texto, uma voltada à história do Paraguai, outra ao relato da morte e última ceia do padre), seus elementos e sua linguagem (as frases e palavras que provêm da língua guaraní), assim como sobre a história que é relatada e as relações que estabelece.

Um primeiro contato com o texto, antes da solicitação de sua leitura, pode ser realizado de modo indireto, a partir de uma atividade de *calentamiento* ou um trabalho de motivação (COSSON, 2009), em que se tomam eixos temáticos da obra literária para começar a discussão. No caso do conto de Roa Bastos, esse trabalho pode se dar tanto a partir de notícias que falem sobre moradores de rua, sobre os preconceitos que existem em relação a essa parcela marginalizada da sociedade, bem como a dificuldade de ter acesso às suas histórias. A leitura de notícias ou reportagens sobre o assunto, assim como a visualização de vídeos de jornais televisivos que versem sobre o tema, é um caminho possível para essa introdução, sempre conduzida por questões elaboradas pelo professor que induzam à reflexão sobre a perspectiva exibida no material audiovisual, como sobre aspectos de linguagem que se sobressaíam (vocabulário, estruturas linguísticas, formas de tratamento, sotaque etc.). Se o material audiovisual tenda para uma visão muito senso-comum sobre a vida dessas pessoas, talvez seja também o caso de lançar mão de páginas de ONGs ou grupos cujo objetivo é não só ajudar a pessoas em situação de rua, como trabalhar para que essas pessoas sejam vistas como pessoas, sejam reumanizadas ao olhar da sociedade. É o caso no Brasil das ONGs “São Paulo Invisível” e, no caso de países hispanos, daquilo que é apresentado em matérias jornalísticas sobre o tema: ¿Qué se puede hacer para ayudar a una persona en situación de calle? - LA NACION (OLIVA, 2021), (em que se faz referência a algumas ONGs, como a Fundación Lumen Cor); El relato 'invisible' de las personas sin hogar: "Quienes están en la calle interiorizan el estigma" (rtve.es) (POZO GARCÍA, 2022). O mesmo serve para vídeos ou páginas na internet que buscam apresentar histórias de vida de pessoas em situação de rua: Historias de vida de personas en situación de calle. - YouTube (HISTORIAS, 2019) ou Gente en situación de calle: historias en primera persona - Tiempo Judicial. (GENTE, 2019).

Com relação ao trabalho diretamente com o conto, o espaço de sala de aula deve privilegiar a releitura e a reflexão, mediada pelo professor para que os alunos consigam estabelecer relações sugeridas pelo texto. Com isso, fragmentos da obra devem ser retomados para a realização de uma leitura conjunta. A hibridez do conto permite sua expansão para trabalho de conteúdos variados, como tópicos culturais acerca do povo paraguaio: a alimentação, com pratos típicos e diferentes formas de nomear os produtos, como já indicado; o artesanato e a tecelagem, principalmente do *ñandutí*, tipo de renda típico, do qual era feito o manto de Tereza (do qual ela teve que se desfazer); trata-se de uma prática também ela mestiça, pois assimilada pelas mulheres guaranis a partir do contato com técnicas que chegaram com a colonização, rearticuladas e ressignificadas segundo a cultura autóctone.

Com relação à hibridização linguística, o professor deve analisar os trechos em que as línguas aparecem explicitamente juntas. A não compreensão das frases não deve ser vista como entrave à

¹ Para o trabalho com a literatura, pautamo-nos livremente na proposta de Rildo Cosson (2009) acerca do “letramento literário”. Segundo o autor, a leitura e a escrita devem ser vistas como práticas sociais, que mobilizam processos e códigos de interpretação que são compartilhados por uma comunidade e, assim, podem constituir um ensino de literatura que privilegia o contato direto com o texto literário, ou seja, sua leitura.

leitura, mas como percepção de que a realidade linguística, mesmo para conhecedores do espanhol, é mais ampla e pode nos brindar frequentemente com desencontros ou encontros com o desconhecido: o outro como aquilo que não se limita ao nosso conhecimento e forma de ver o mundo. Ou seja, nos trechos totalmente em guarani, ainda que se possa recorrer em seguida à tradução, deve-se apreciar a linguagem em sua manifestação original, indicadora do caráter múltiplo daquela realidade social, enquanto que o professor deve auxiliar os alunos a lidar com esse desconcerto e possível frustração advinda da não compreensão, entendendo que nem sempre é possível ou necessário esse entendimento total (o entender, no caso, é compreender que se trata de um contexto de variadas formas e registro de linguagem). A passagem a seguir é exemplar nesse sentido:

Canuto Pysá-pe-trompo, el campanero descalbrado treinta años atrás en una caída dentro de esa misma torre, se estremecía en un pequeño llanto onomatopéyico y sonámbulo y se cubría con las manos el hachazo de la cabeza.
—Aú..., aú..., ya’u chochi, kirikiri, taguató... Tupa’ó gualambau... Aní... aní...
(ROA BASTOS, 2005, p. 25)

Aqui, o contexto, em grande medida, pelo esclarecimento prévio do narrador, permite ao leitor formular hipóteses sobre de que trata a fala da personagem.

No caso dos fragmentos em que o espanhol se mistura ao guarani, o professor pode recorrer a outros enunciados com as mesmas estruturas para se analisar a possível função gramatical do termo, muitas vezes utilizado como uma forma de adjetivação ou advérbio. É possível assim, buscar outros exemplos com os mesmos termos, da literatura ou na internet, para que os alunos possam comparar os usos e formular hipóteses, tentando inferir o significado e/ou o funcionamento do elemento linguístico. Isso fica mais evidente nos usos de *pucú* (vasto, grande) e *nikó* (verdadeiramente), como apontado anteriormente neste trabalho, um adjetivo e um advérbio que podem ser reaproveitados em outras frases². Não é aconselhável, portanto, que se mostre meramente a tradução aos alunos, mas que eles possam reconstruir um trajeto de comparação e indução a partir de exemplos, mesmo que extratextuais, em um processo que, neste caso, configura uma leitura crítica e analítica, a apreensão de um modo de ler avançado, em vista de uma obra que demanda esse gesto de aprofundamento e expansão. Deve-se ter em vista, portanto, a importância de atividades “que activen un proceso de deducción y se les brinde la experiencia de la reflexión lingüística sobre la lengua-objeto de estudio, apoyados en su intuición como hablantes de su propia lengua materna [...]” (COSTA, 1997, p. 292). Esse processo também serve para aos substantivos, vocábulos referentes aos animais, à comida e aos objetos. Aqui, em específico, o recurso audiovisual, com fotos, desenhos e sons, pode contribuir para a aprendizagem, favorecendo a assimilação desse conteúdo a partir do recurso à visão e à audição.

Como experimento, ao fim, explorando a língua como jogo, mas também como parte da avaliação, o professor pode sugerir a recriação de enunciados em espanhol utilizando-se dos elementos linguísticos apreendidos do guarani. Não se trata de um letramento em guarani, mas de uma oportunidade para explorar a língua de forma criativa, fazendo dos alunos sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se possível ao professor “generar situaciones concretas de aprendizaje formal, invitando el aprendiz a recrear el lenguaje” (COSTA, 1997, p. 292).

² Um maior detalhamento gramatical e exemplos são dados no artigo “La variedad del español del NEA. Huellas del contacto español-guaraní”, de María Isabel Guillán (2010). Assim, no enunciado “Ahora entiendo *nikó* porque la Moria Casán y la Susana Giménez se buscan pendejos” (GUILLÁN, 2010, p. 3), o termo *nikó* busca transmitir certeza do que é falado (como “de fato”, “realmente”).

Considerações finais

A partir das considerações acerca das variações linguísticas do espanhol em contato com outras línguas, sobretudo no Paraguai e com a língua guaraní, das reflexões em torno da interculturalidade e da relação entre ensino de língua e cultura, da análise de aspectos centrais do conto “El viejo señor Obispo”, de Augusto Roa Bastos (2005), foi possível tanto abordar a produtividade da produção literária para uma experiência intercultural e interlinguística, como sugerir um caminho possível para o ensino de língua espanhola como língua adicional. A análise do conto possibilitou, além disso, evidenciar esse aspecto importante dos movimentos culturais e étnicos que constituem a formação dos países latino-americanos por meio da migração e das hibridações culturais, colocando em questão a variabilidade de “regimes de pertencimento” (CANCLINI, 2011) que podem constituir a identidade de um indivíduo, vista então como aberta a essa heterogeneidade que lhe constitui, e não como algo fechado e pronto, confrontando o pensamento dicotômico que caracteriza o olhar etnocêntrico (eu e outro, ser ou não ser, enquanto talvez seja possível ser um e outro ao mesmo tempo).

Dessa forma, romper com paradigmas, atuar com vistas à decolonização, assimilar criticamente o elemento europeu, rompendo com o racionalismo totalizante, buscando a ampliação das formas de concepção do mundo, características do (neo)barroco americano e que envolvem o que o crítico literário Silviano Santiago apresenta como uma das maiores contribuições da América Latina para a cultura ocidental: “a destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e *pureza*” (SANTIAGO, 2000, p. 16). Essa reflexão é proposta em ato e experiência literária e ficcional pelo conto de Roa Bastos, no qual o leitor participa ativamente, refigurando e vivenciando a interculturalidade e mestiçagem cultural e linguística que caracteriza os povos latino-americanos. O pensamento racional, nos moldes tradicionais, não daria conta para compreender a complexidade do mundo, dos diálogos culturais, dos sentidos advindos das visões míticas de uma realidade em que contrastes e contradições convivem sem se anularem, por meio de uma série de processos de mediação, abrindo terceiros caminhos e navegando por entre-lugares.

Referências

- ALEMANY BAY, Carmen. Configuraciones heterogéneas de los mitos prehispánicos en la narrativa neoindigenista. In: VALERO JUAN, Eva. Carlos Rovira, José (eds.). **Mito, palabra e historia en la tradición literaria latinoamericana**. Madrid. Iberoamericana Vervuert, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas- estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2011.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Gloria. **Enseñar lengua**. 9. ed. Barcelona: Graó, 2003.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- COSTA, Ana Lúcia Esteves dos Santos. Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de E/LE a lusohablantes. In: **ASELE**. Actas (1997). Disponible en: «http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0289.pdf» acceso en 02/08/2014.
- GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.

- GENTE en situación de calle: historias en primera persona. **Tiempo Judicial**. 5 jul. 2019. Disponível em: <https://tiempojudicial.com/2019/07/05/gente-en-situacion-de-calle-historias-en-primera-persona/>. Acesso em: 9 abr. 2023.
- GUILLÁN, María Isabel. La variedad de español del NEA. Huellas del contacto español – guaraní. In: **Actas del IX Congreso Argentino de Hispanistas**. “El hispanismo ante el Bicentenario”. 2010. Disponível em: [La variedad de español del NEA. Huellas del contacto español – guaraní — IX Congreso Argentino de Hispanistas \(unlp.edu.ar\)](http://La%20variedad%20de%20espa%C3%B1ol%20del%20NEA.%20Huellas%20del%20contacto%20espa%C3%B1ol%20-%20guaran%C3%AD%20-%20IX%20Congreso%20Argentino%20de%20Hispanistas%20(unlp.edu.ar)). Acesso em: 15 de mar. 2023.
- HISTORIAS de vida de personas en situación de calle. Publicado por Canal 12 Web. 25 ju. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TFpk3kji6yw>. Acesso em: 9 abr. 2022.
- HUELVA UNTERNBÄUMEN, Enrique. **Cultura e competência sociocultural no ensino de espanhol como língua estrangeira. / Cultura y competencia sociocultural en la enseñanza del español como lengua extranjera**. Traducción: Luis Carlos Nogueira. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, Secretaría General Técnica, 2015
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**, vol. 1. trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34. 1996
- LOPEZ GARCÍA, Ángel. **Pluricentrismo, hibridación y porosidade en la lengua española**. Lingüística Iberoamericana vol. 42. Iberoamericana: Madrid, 2010.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- OLIVA, Lorena. Cómo ayudar a una persona en situación de calle. **La nación**. Buenos Aires. 29 de junio de 2021. Comunidad. Disponível em: <https://www.lanacion.com.ar/comunidad/personas-en-situacion-de-calle-que-puedo-hacer-para-ayudarlas-nid30032021/>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- PEREIRA, Inês V. C. S. **Entre lo temporal y lo eterno: Augusto Roa Bastos e sua narrativa (neo)barroca**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). UFRN. 2021.
- RAMA, Angel. **Tranculturación narrativa en América Latina**. 4. ed. Ciudad de México: Siglo XXI editores: 2004.
- ROA BASTOS, Augusto. **El trueno entre las hojas**. 1 ed. Buenos Aires: Editorial La página, Editorial Losada: 2005.
- MILTON, Heloísa Costa. Barroco e Neobarroco. In: FIGUEIREDO, Eurídice. (org.) **Conceitos de Literatura e Cultura**. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- POZO GARCÍA, Cristina. El relato 'invisible' de las personas sin hogar: "Quienes están en la calle interiorizan el estigma". **RTVE**. 23 out. 2022. Sociedad. Disponível em: <https://www.rtve.es/noticias/20221022/relato-invisible-personas-sin-hogar-quienes-estan-calle-interiorizan-estigma/2406672.shtml>. Acesso em: 09 abr. 2023.
- SALAZAR, Ventura. - Gramática y enseñanza comunicativa del español-lengua extranjera. **MarcoELE**. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 2, enero-junio, 2006, pp. 1-34. MarcoELE. València, España
- SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre a dependência cultural**. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SARDUY, Severo. El barroco y el neobarroco. In: FERNÁNDEZ MORENO, César (coord.) **América Latina en su literatura**. 4. ed. México: Siglo XXI/UNESCO, 1977.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2003.

TRONCOSO C., Christian. **El héroe sufre la manifestación de su naturaleza**: Elementos para una poética de *El trueno entre las hojas*. Dissertação (mestrado em Literaturas hispánicas). Universidad de Concepción, Concepción, 2003.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.