O PAPEL DO PROFESSOR DE ESPANHOL/LE A PARTIR DA LEITURA DE *CÓMO VIAJAR SIN VER* (2010), DE ANDRÉS NEUMAN: REFLEXÕES E DESAFIOS

THE ROLE OF THE SPANISH TEACHER AS A FOREIGN LANGUAGE BASED ON THE READING OF CÓMO VIAJAR SIN VER (2010) BY ANDRÉS NEUMAN: AFTERTHOUGHTS AND CHALLENGES

Juliana Bevilacqua Maioli*

Resumo: O trabalho discute acerca do papel e dos desafios do professor de língua espanhola/LE a partir da leitura da obra *Cómo viajar sin ver* (2010), do escritor hispano-argentino Andrés Neuman. O livro constitui uma narrativa híbrida que reúne registros da viagem realizada pelo autor por dezenove países da América Latina, em 2009. O relato nos conduz a uma excursão pela heterogeneidade étnica, linguística e sociocultural das paisagens latino-americanas. Na travessia, examinamos como as práticas de linguagens operam os mecanismos de produção de sentidos construídos na – e da – interação do sujeito e o mundo exterior, com a finalidade de repensarmos a importância do letramento crítico, da consciência intercultural e do ato da tradução enquanto elementos fulcrais no processo de ensino/aprendizagem do espanhol/LE no atual contexto educacional brasileiro.
Palavras-chave: *Cómo viajar sin ver*. Ensino de língua espanhola. Letramento crítico. Interculturalidade. Tradução cultural.

Abstract: The present work discusses the Spanish (Spanish Language/ SL) teacher role and challenges based on the reading of the book *Cómo viajar sin ver* (2010) by Spanish-Argentinian writer Andres Neuman. The book is composed of a hybrid narrative that gathers the travel journals of a trip undertaken by the author in nineteen countries around Latin America in 2009. The narrative takes us to an excursion through the ethnic, linguistic and social-cultural heterogeneity of Latin America Landscapes. In this journey, we examine how the linguistic practices operate in the meaning-producing mechanisms built of and in the interaction between the being and the exterior world, aiming at reexamining the importance of critical literacy, intercultural conscience and translation as crucial elements in the Spanish teaching/learning process in the current Brazilian educational context.
Keywords: *Cómo viajar sin ver*. Spanish teaching. Critical literacy. Interculturality. Cultural translation.

Introdução

No presente trabalho, convido todos a realizarem uma excursão pelo universo narrativo da obra *Como viajar sin ver* (2010), do escritor argentino Andrés Neuman, para, a partir da leitura, repensarmos os desafios a serem enfrentados pelos professores de língua espanhola na contemporaneidade. O relato, *a priori*, pensado para ser um diário de viagem, constitui um texto híbrido situado entre a "micronarrativa, el aforismo y la crónica relámpago" (NEUMAN, 2010, p. 14), no qual o narrador, Neuman, registra suas impressões, experiências e outras anedotas ocorridas ao longo de sua turnê pela América Latina em ocasião da apresentação do seu romance *El viajero del Siglo*, vencedor do prêmio Alfaguara de literatura no ano de 2009. Com um discurso fragmentado, descontínuo e não-linear, composto por citações, colagens, paráfrases e "*visiones de segundo grado*", *Cómo viajar sin ver* conduz o leitor aos meandros das diferentes territorialidades que conformam o vasto e heterogêneo universo hispânico,

* Professora doutora do curso de Letras/Espanhol da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho/RO - BR 364, 9 Km, sentido Rio Branco/AC. E-mail: maioli.juliana@unir.br.

CC BY

delineando, assim, identidades e alteridades de dezenove países que formam parte de um continente atravessado social, política e economicamente pelas forças operantes do sistema capitalista global.

Escolhi abordar o assunto do papel dos professores de E/LE e seus desafios na atualidade, tomando como ponto de partida a mencionada obra de Neuman, escrita no transcorrer de 2009, porém, pulicada no ano seguinte, justamente porque nela encontramos aspectos que nos permite refletir desde uma perspectiva crítica sobre as práticas do uso da linguagem (leitura, escuta, fala e escrita) em contextos sócio-políticos marcados pelas desigualdades, conflitos e contradições internas decorrentes de uma organização governamental pautada pelas relações assimétricas de poder. Contudo, antes de ingressarmos em nosso itinerário, convém esboçar uma breve contextualização sobre a vida e a obra de Andrés Neuman, enfatizando algumas passagens de sua trajetória pessoal fundamentais para o direcionamento das nossas discussões.

Nascido em Buenos Aires, Argentina, em 1977, Neuman emigra para a Espanha aos 14 anos de idade, em companhia de seus pais, quando esses decidem abandonar a capital portenha motivados pelas arbitrariedades do governo de Carlos Menem, a princípios dos anos 90. Desde a outra margem do Atlântico, já instalado em Granada, sua nova cidade de residência, o jovem Neuman experimenta uma crise linguística que acaba por desestabilizar todos os seus referenciais identitários, principalmente no tocante a sua relação com a língua materna:

> […] para comunicarme con mis compañeros de clase, pasé mi adolescencia traduciendo mentalmente del español al español. Buscaba equivalencias. Comparaba pronunciaciones. Pensaba cada palabra desde los dos lados. [..]. La emigración inauguró en mí, entonces, un cierto conflicto interno con mi propio idioma. Una extranjerización de la lengua materna" (NEUMAN, 2014, p. 13-14).

O choque é deflagrado quando Neuman, ainda adolescente, entra em contato com a variante andaluza do espanhol, momento em que se vê obrigado a reaprender seu próprio idioma, o qual, de repente, pareceu-lhe distante e estranho. Esse episódio inaugura em Neuman uma sensação de desenraizamento que o levará a sentir-se estrangeiro tanto na Espanha, quanto em sua terra natal, Argentina. A condição migrante de Neuman e sua interação com a variante andaluza de sua língua materna ocasionaram-lhe conflitos que produziram o deslocamento de todos os seus referenciais de língua e identidade. Neuman precisou se redescobrir – e se reinventar – enquanto sujeito.

Precisamente esse episódio da biografia de Neuman pode ser associado com a própria vivência do aprendiz de língua estrangeria. Segundo Nascimento (2008, p. 152), "entrar em contato com uma nova língua significa entrar em contato com um novo recorte da realidade, uma nova maneira de entender e significar o mundo". Pautando-se pelas palavras de Coracini (2003), Nascimento assinala que esse encontro, além de fazer com o aprendiz conheça algo novo, também lhe possibilita realizar um "retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que caracterizam todo discurso". (CORACINI Apud NASCIMENTO, 2008, p. 152). Tanto Neuman, quanto o estudante de língua estrangeria, tomam consciência de que aquilo que antes lhe parecia imanente, impregnado de naturalidade, tal como sua forma de conceber o mundo, seus referentes identitários e culturais, são na verdade artefatos convencionalmente construídos, não sendo, portanto, fixos, nem absolutos.

CC BY

Para Christine Revuz (1998, P. 227), "aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro", ou seja, aprender uma nova língua vai além da apropriação dos códigos para fins comunicativos, é também um exercício de alteridade e empatia para com o Outro, de modo que, nesse contexto, "muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional" (REVUZ, 1998, p. 217). Por essa razão, a interação com um idioma estrangeiro mobiliza as mais distintas sensações que podem oscilar desde o estranhamento até a sensação de liberdade. No caso de Neuman, a experiência teve um desfecho positivo e criativo, pois logrou transformar o deslocamento linguístico-cultural no traço distintivo de sua índole enquanto sujeito:

> Meu sentimento de ser estrangeiro tem menos a ver com a ideia de me sentir fora de um lugar do que com a ideia de fronteira, entendida como ponto de união onde algo se transforma em duas coisas, como uma porta que comunica duas casas. (NEUMAN, 2011, p. 202).

Em outras palavras, Neuman assume sua identidade fronteiriça e, a partir dessa encruzilhada, empreende um projeto literário por meio do qual almeja a criação de uma narrativa extraterritorial, apátrida e linguisticamente bifurcada. Escritor profícuo, Neuman publicou obras em distintos gêneros literários, produzindo livros de poemas (*Métodos de la noche*, *El jugador de brillar*, *El Tobogán, La canción del antílope*, *Mística abajo, No sé por qué*, *Patio de Locos*, *Vivir de oídos*) aforismos (*El equilibrista* e *Caso de duda*), contos (*El que espera*, *El último minuto*, *Alumbramiento* e *Hacerse el muerto*), romances (*Bariloche*, *La vida en las ventanas*, *Una vez Argentina*, *El viajero del Siglo*, *Hablar solos* e *Fractura*), além de narrativas híbridas publicadas em seu blog microrréplicas[1].

Apesar de todo o conjunto de sua obra materializar no discurso narrativo os aspectos que expressam o ideal estético perseguido pelo autor, o relato *Cómo viajar sin ver* é o que explora mais abertamente, desde um nível metalinguístico, a concepção de língua e linguagem sobre o qual Neuman assenta as bases do seu trabalho como escritor. O exame mais detalhado de como o narrador interage com os espaços (físicos e virtuais) pelos quais transita, revela como, através da mediação da linguagem, ele vai construindo – e também desconstruindo – sentidos atribuídos ao seu entorno e, assim, instituindo-se como sujeito no mundo, a partir de sua atitude crítica, autônoma e politicamente engajada. Como leitor ativo, em sua travessia, Neuman desloca signos, desarticula estereótipos culturais, lugares comuns, desvela mecanismos de luta e manutenção do poder, traduz culturas e seus hibridismos linguísticos, a fim redesenhar a complexa cartografia latino-americana. Por todos esses elementos, *Cómo viajar sin ver* pode ser tomada como um apoio a nossas reflexões sobre o papel e os desafios do professor de espanhol/LE no mundo interconectado sujeito ao *modus operandi* da ordem econômica neoliberal, da qual o contexto educacional brasileiro também se encontra suscetível. Embarquemos, finalmente, nessa viagem.

1 O ensino de língua espanhola na paisagem das comunicações: a emergência do super leitor

Cómo viajar sin ver materializa em sua estrutura narrativa aspectos que representam as transformações socioculturais sucedidas com advento novas das

[1] O endereço eletrônico do blog é http://andresneuman.blogspot.com/.

tecnologias de transporte, informação e comunicações que, não podemos negar, redimensionou simbolicamente as fronteiras espaço-temporais, alterou os mecanismos de produção, consumo e circulação de mercadorias (materiais e imateriais), além de ter afetado profundamente os modelos das relações humanas e sociais, a partir da instituição de novas formas de ser, estar, agir e pensar do homem contemporâneo.

A estruturação do relato incide justamente na problematização apontada pelo narrador a uma das contradições inerentes a esse novo paradigma sociocultural, isto é, o próprio ato de viajar. No capítulo introdutório, intitulado *Bienvenida*, Neuman expõe o seguinte raciocínio:

> Hoy nos movemos sin necesidad de movernos. Nómadas sedentarios, podemos informarnos sobre cualquier lugar y llegar a él rápidamente. Sin embargo (o por eso) nos quedamos en casa, sentados frente a una pantalla. Viajar en nuestra era global resulta tan contradictorio cómo el propio fenómeno de la globalización. [...] el viaje contemporáneo oscila entre el aparente sinsentido del desplazamiento geográfico y la evidencia de los cambios de realidad de cada región. Vivimos siempre en varios lugares al mismo tiempo. No importa dónde estemos, podemos consultar nuestro correo, leer los periódicos del mundo, seguir la actualidad internacional. Vayamos donde vayamos, continuamos dentro de un mismo paisaje: el de las comunicaciones" (NEUMAN, 2010, p. 15).

De acordo com o fragmento transcrito, nota-se que o narrador constrói seu discurso a partir de duas certezas contrárias, a primeira, de que cada espaço visitado nos permite experimentar um mundo particular, e a segunda de que, por meio dos recursos tecnológicos, costumamos passar mais tempo em outras partes do que onde nos encontramos fisicamente. A partir dessa perspectiva, Neuman indaga: "*¿por qué siguen los viajes transformándonos y revelándonos tanto? De ese gran* no lo sé *está hecho este libro*" (NEUMAN, 2010, p, 15). A retórica pergunta não é respondida na obra de maneira objetiva. O enunciado apresenta um discurso aberto, fragmentado e dialético. No entanto, o método de escritura de Neuman nos diz muito sobre os processos de construção discursiva destinadas a fixar os sentidos da realidade, das identidades e alteridades, levando-nos a refletir acerca da natureza mediadora da linguagem no horizonte das significações psíquicas, sociais, culturais, sugerindo, portanto, nas entrelinhas, possíveis respostas a sua inquietação.

Sendo assim, um dos elementos que nos chama a atenção em *Cómo viajar sin ver* é o seu método de escritura. Neuman, ao introduzir seu diário, explica que a escolha do título resulta de uma elaboração mental da decepção que lhe acometeu ao tomar conhecimento do roteiro de viagem, pois visitaria vários países num curto espaço de tempo. Logo, estaria impossibilitado de conhecer mais a fundo cada uma das regiões incluídas no itinerário. Contudo, ao pensar por outro ângulo, Neuman deduz: "*Hoy viajamos sin ver nada.* [...]. *La gira sería un experimento potenciado, una exasperación de nuestro nomadismo transparente. Casi vacío*" (NEUMAN, 2010, p. 15-16).

Orientando-se por tal conclusão, Neuman finalmente empreende a busca da linguagem mais adequada para registar, com transcendência e intensidade poética, as nuances mais expressivas do instante, do efêmero e do olhar superficial, visando "*no forzar la escritura, sino adaptarla a ese tempo, a los tiempos. Así la forma del viaje y la forma del diário serían idénticas*" (NEUMAN, 2010, p. 13). Consciente de que "*que la vida es un fragmento*" (NEUMAN, 2010, p. 14) e de que, "*viajar se compone sobre todo de no ver*" (NEUMAN, 2010, p. 15), o narrador opta pelo método de captura, por meio do qual pudesse registrar em breves notas o instante vivenciado no aqui e no

agora, sem o propósito de realizar revisões posteriores. Em síntese, Neuman assume a concisão, simultaneidade e imediatismo como signos capazes de expressar o estilo de vida emergente na era globalizada, e, adota-os como substratos da sua prática de escritura e fazer literário.

Em *Como viajar sin ver*, divisamos a emergência de uma concepção interacionista da linguagem, por meio da qual subentende-se que a realidade é concebida como um artefato linguístico fabricado, cujo sentido só pode ser atualizado pelo sujeito mediante o uso que ele faz da linguagem. A propósito da escritura do diário, o narrador assevera: *No creo haber escrito en este libro lo que iba observando. Más bien, he observado porque escribía el libro.* [...]. *Si no escribiéramos, la realidad desparecería de nuestra mente. Nuestros ojos se quedarían vacíos* (NEUMAN, 2010, p. 248). Por isso, conclui em seguida: "*No he contado mi viaje en este diario. El viaje ha sucedido aquí. Ha sido provocado por el diario*" (NEUMAN, 2010, p. 249). Para Neuman, a escrita, enquanto prática de linguagem, constitui uma atividade de dupla natureza, sendo ao mesmo tempo cognitiva e social. Destarte, depreende-se que, sendo a linguagem a faculdade humana capaz de simbolizar e de interagir, é somente por meio de sua mediação, que o narrador, a partir da interação com o espaço em que se encontra, poderá construir a sua realidade, relatando assim sua viagem, de modo a expressar, simultaneamente, o mundo exterior pelo qual circula, e, também, a si mesmo enquanto sujeito. Não por acaso, o subtítulo do último capítulo do livro reforça essa proposição: "*Escribir causa viajes*".

Com base nessas considerações, relacionamos a noção interacionista de linguagem implícita ao relato de Neuman com o fundamento de linguagem proposto na seção de língua portuguesa (LM) contida nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006)[2]. Como demonstram Gonçalves e Marchesan (2017), embora esteja subtendida, a concepção de linguagem pelo viés interacionista não recebe, no capítulo dedicado às orientações do ensino de língua espanhola (E/LE), a devida ênfase, não deixando claro, portanto, "quais os pressupostos ou conhecimentos embasariam a prática esperada em espanhol" (GONÇALVES; MARCHESAN, 2017, p. 452). Frente a essa constatação, consideramos que a lacuna teórico-conceitual das OCEM´s, no que tange ao ensino da língua espanhola, pode ser preenchida, ou ao menos, discutida a partir de leituras alternativas que nos propiciem reflexões sobre o nosso papel enquanto docente. *Cómo viajar sin ver*, nesse sentido, apresenta elementos que nos permite avaliar e repensar criticamente nossas ações em sala de aula, pois, como já nos havia advertido Antônio Candido, a literatura, em seu caráter transcendente e sentido humanizador, "age com o impacto indiscriminado da própria vida" e, por isso, também "educa como ela" (cf. CANDIDO, 1972).

Retomando a leitura de *Cómo viajar sin ver*, ainda no que diz respeito ao interacionismo e às práticas de linguagem, notamos que Neuman urde um enunciado que, em seu sentido lato, institui-se como uma ode à leitura. Dialogando com a concepção borgeana da tradição literária, Neuman assevera que o autor é antes de tudo um super leitor designado a ler, selecionar, comparar, compreender e, inclusive, mal interpretar (cf. NEUMAN, 2010, p. 15) os diferentes materiais extraídos do mundo empírico. Desde esse enfoque, observamos que *Cómo viajar sin ver* extravasa os limites

[2] A concepção interacionista da linguagem nas OCEM´s é fundamentada pelos estudos desenvolvidos por essa vertente no escopo da Lingüística, os quais envolvem estudiosos como Hymes, e na Filosofi a da Linguagem, como Bakhtin, na Etnometodologia e Sociologia, como Goffman, na Psicologia, como Bronckart e na educação, como Schneuwly, quanto aos que se encontram no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, como é o caso de Vygotsky e seus seguidores. (cf. BRASIL, 2006, p. 23)

genéricos dos diários de viagem, constituindo em seu lugar, uma espécie de mosaico formado pela "soma de delírios, países, leituras e olhares a bordo", ironicamente, dedicado a relatar o que o autor quase não pode ver ao longo viagem pela América Latina. Não por acaso, Neuman constata: "*Repasando estas notas, me doy cuenta de que muchas son cosas que escuché, que leí, que me contaron. Y que esas visiones de segundo grado procedían, en parte, de medios de comunicación*" (NEUMAN, 2010, p. 248). O excerto reforça a ideia de que o autor é, *a priori*, um leitor com atributo de reescritura, a quem lhe compete captar as imagens do seu entorno (as visões de segundo grau), articulando-as no ato da escritura e, assim, atribuindo sentidos aos espaços em que transita. Em outros termos, demonstrando em sua prática como, nesse processo de interação, "*escribir causa viajes*".

É importante ressaltar que, em sua enunciação, o narrador assume um ponto de vista distanciado, ou seja, o olhar do estrangeiro. Através dessa focalização, o discurso de Neuman explicita a mobilidade dos signos e o caráter instável dos sentidos atribuídos a um dado referencial. Por isso justapõe pontos de vista, compara, questiona, desconfia do que lê ou escuta, adotando uma atitude ativa, crítica e politicamente engajada na busca da construção de suas verdades intersubjetivas e ideologicamente condicionadas pelo seu lugar de fala, pelo seu lugar social no mundo (cf. TRAVAGLIA, 2000).

Explorando o potencial metafórico da impossibilidade de ver – conhecer em profundidade – os lugares que visita, Neuman busca apreendê-los de modo fragmentado a partir das notícias de jornais, textos publicitários, literários, e cinematográficos, músicas, monumentos cívicos, conversas informais com taxistas ou com amigos e, ainda, através da culinária, das paisagens captadas no percurso aeroporto/hotel/aeroporto, dos formulários de imigração, e, inclusive, pelo design da decoração dos hotéis em que se hospeda. Observa-se que, em *Cómo viajar sin ver*, o conceito de texto deve ser entendido no sentido lato, designando "toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer trate de poema, [...] de uma música, uma pintura [...]), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos" (FÁVERO; KOCH, 2005, p. 26).

Ao escrever sua viagem, registrando o que não viu, mas leu/ouviu, Neuman deixa transparecer que não existe relação direta, imanente, entre o signo constituinte dos sistemas semióticos e o mundo exterior. Dessa forma, o narrador joga com a construção e desconstrução de sentidos, promovendo uma leitura com a qual evidencia a arbitrariedade dos estereótipos culturais, revela a face oculta das variedades linguísticas, revisa e problematiza conceitos relacionados às ideias de nacionalismo e identidade cultural, pensados sob o viés da contraditória natureza da globalização, e, principalmente, descortina, ante os olhos do leitor, o modo como opera a grande mídia (e outros suportes de comunicação, como a publicidade, por exemplo) através da seleção e manipulação dos fatos noticiados.

Como podemos observar, em diferentes momentos, o narrador compara matérias jornalísticas que versam sobre um mesmo assunto, porém desde de diferentes abordagens. Dessa maneira, coteja textos produzidos sobre os temas que obtiveram destaque no ano de 2009, dentre eles, o surto da Gripe A; a morte do Michel Jackson; o golpe de Estado em Honduras; a prisão da ativista cubana Yoani Sánchez; a polêmica concessão do prêmio Nobel da Paz ao ex-presidente dos Estados Unidos, Barack Obama; os atentados terroristas do ETA; entre outros. Está claro que, não se trata de apontar a versão certa ou errada dos acontecimentos, ou seja, apelar para um juízo moral. O interesse de Neuman, ao frisar as diferenças de linguagem entre os enunciados, é ressaltar a natureza fragmentada e contingente da informação que nos chega,

CC BY

demonstrando que os enunciados são constructos discursivos histórica, política e ideologicamente demarcados, lembrando-nos, portanto, de que o texto nunca é imparcial. Inclusive o dele, que por vezes assume tom provocativo, sarcástico e polêmico. O importante é que o leitor tenha autonomia para elaborar sua opinião a respeito de determinado assunto, formulando-a com coerência e consciente dos princípios ideológicos que a condicionam.

Entretanto, convém destacar que a narrativa de Neuman chama a atenção para o uso despótico da informação, tal como advertido por Milton Santos:

> as novas técnicas deveriam permitir a ampliação do conhecimento do planeta, dos objetos que o formam, das sociedades que o habitam e dos homens em sua realidade intrínseca. Todavia, nas condições atuais, as técnicas de informação são principalmente utilizadas por um punhado de atores em função de seus objetivos particulares [...] aprofundando assim os processos de criação de desigualdades. (SANTOS, 2002, p. 50)

O fragmento expõe taxativamente a ação de mecanismos que transformam o meios de acesso a informação, concebida enquanto matéria básica para a construção do conhecimento, em um aparato de manipulação das massas a serviço da luta e da manutenção do poder hegemônico. Nesse sentido, é preciso considerar que o novo paradigma social, qualificado por Castells (cf. 2002), como "internacional, global e em rede" tem a sua ascensão amparada pela própria ordem econômica capitalista instaurada a nível mundial, a qual sustenta a sua hegemonia mediante o controle e gerenciamento do valor simbólico das informações difundidas pela indústria cultural e das telecomunicações. As desigualdades produzidas por esse gerenciamento despótico da informação aparecem, em outra ocasião[3], representadas nas reflexões de Andrés Neuman sobre uma América Latina que:

> Jamás existirá para esa multitud que no come o come mal o se carcome, para sus desempleados con las manos llenas de vacío, sus niños sin el lujo de una infancia, sus mujeres preñadas de patriarcado autóctono, sus indígenas dos veces expoliados, sus periodistas acribillados a micrófono abierto, sus estudiantes desaparecidos en la noche de la impunidad (NEUMAN, 2016, s/p)

É importante perceber, portanto, que *Cómo viajar sin ver*, embora jogue com os sentidos dos discursos, ao mesmo tempo, não deixa de observar as relações existentes entre a informação (sua produção, circulação e gerenciamento) e o poder, no âmbito da sociedade globalizada, demonstrando, de acordo com as palavras de Octavio Ianni, que: "o que parece neutro, útil, positivo, logo se revela eficiente, influente ou mesmo decisivo, modo pelo qual se insere nas relações, processos e estruturas que articulam e dinamizam as diferentes esferas da sociedade, em âmbito local, nacional regional e mundial" (IANNI, 2000, p. 155).

Diante do todo exposto, nota-se que o diário *Cómo viajar sin ver* incita a promoção da leitura crítica, a partir da qual concebe o discurso enquanto constructo produzido convencionalmente desde um lugar de enunciação, o qual, por sua vez, guarda relações com um contexto histórico, social, político e ideológico específico, de alguma forma atrelado ao rol da luta do poder. Por essa razão, o ato de ler, dentro do relato de Neuman, significa ver além da superfície. Consideramos que é exatamente esse o ponto de inflexão da obra que nos lança, enquanto professores de língua

[3] Fragmento do texto *Identidad y contradicción* publicado no blog Microrréplicas. (cf. nota 1)

espanhola, a vencer o primeiro e mais urgente desafio no processo de ensino e aprendizagem: formar super leitores (para seguir a expressão de Neuman) capazes de ver o mundo, reconhecendo toda sua heterogeneidade e diversidade sociocultural e linguística, mas ao mesmo tempo, repensando a própria identidade e, principalmente, tomando consciência do lugar social por ele ocupado no meio em que se insere.

Entretanto, para que se alcance esse nível de competência leitora, é necessário que o professor trabalhe com atividades reflexivas, abordadas a partir da perspectiva do letramento crítico. Segundo Ernest Morrell, tal modalidade de letramento deve ser entendida como:

> [...] a habilidade de, não apenas ler e escrever, mas também de acessar textos com o intuito de entender as relações entre poder e dominação presentes nesses. (HULL, 1993). O letrado criticamente pode entender os significados construídos socialmente, tácitos nos textos, bem como os contextos políticos e econômicos nos quais os mesmos se encontram. Por fim, letramento crítico pode promover emancipação nas visões de mundo e até mesmo ação social transformadora[4]. (MORRELL, 2002, p.72)

Em outras palavras, cabe a nós docentes repensarmos nossas práticas pedagógicas, no sentido de criar condições de ensino e aprendizagem que estimulem o desenvolvimento da autonomia, criatividade e senso crítico do aluno, tornando-o um leitor proficiente, capaz de deslindar os mecanismos de produção discursiva dos textos que circulam em seu entorno, discernindo os interesses ocultados em suas entrelinhas, para assumir posicionamentos políticos e ideológicos motivados de forma consciente, para, finalmente, poderem "participar e interferir na construção de uma sociedade letrada" (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 70).

Sobretudo, não podemos perder de vista, algo que se torna cada vez mais visível em nossa sociedade nas últimas décadas, isto é, a utilização da Internet para produzir a desinformação intencionada (GIARDINELLI, 2010, p. 147), por meio da distorção de fatos e divulgação de notícias falsas (*fake news*), as quais são propagadas de modo a confundir os usuários, deslocando suas referências a fim de torna-los mais influenciáveis e, portanto, vulneráveis a indução de comportamento. Diante das artimanhas operadas na era da globalização, relacionadas à cooptação da mídia e as tecnologias por organismos dos setores privado e público, Giardinelli afirma: "é conveniente estar consciente disso e ficar alerta, porque se trata de desenvolver mais do que nunca um pensamento próprio, e para isso a leitura é fundamental". (GIARDINELLI, 2010, p. 41). Esse desafio aparece muito bem representado em *Cómo viajar sin ver*.

2 Consciência intercultural e diversidade: para além da tolerância

Iniciamos esse tópico recuperando o questionamento inicial do relato *Cómo viajar sin ver*, isto é, "*¿por qué siguen los viajes transformándonos y revelándonos tanto*?" (NEUMAN, 2010, p. 15), para a partir dele, repensar o sentido metafórico da viagem. De acordo com Octavio Ianni, "toda a viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades,

[4] Tradução extraída da dissertação de mestrado de João Paulo Xavier. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-A77LCL/1735m.pdf?sequence=1

ressonâncias" (IANNI, 2000, p. 13). Nessa interação mediada pela linguagem, o sujeito é conduzido a confrontar-se com sua própria imagem projetada no espelho do outro, e, nesse processo de reconhecimento, acaba transformando-se a si mesmo, pois expande sua consciência ao se dar conta do caráter relacional das culturas. Para Ianni, o caminhante:

> Pode descobrir que na parte ressoa o todo, que o singular carrega o halo do universal. Esse o percurso em que se perde e se encontra, forma e transforma. E pode até mesmo reencontrar-se, transfigurado em outro de si mesmo. (IANNI, 2000, p. 27)

Sob vários aspectos, a viagem afeta o modo de ser, agir, sentir, pensar ou imaginar do sujeito, ao permitir-lhe recriar sua identidade e desvelar a diversidade. *Cómo viajar sin ver* plasma em seu enunciado esse efeito do deslocamento. Após passar semanas em trânsito por diversos países, Neuman, ao voltar para Espanha, pondera: "*Ya no sé quien, cómo, donde soy. Quizás esa identidad sea más real que otras*" (NEUMAN, 2010, p. 249). Em seu discurso é possível averiguar que "no curso da viagem há sempre alguma transfiguração, de tal modo que aquele que parte não é nunca o mesmo que regressa" (IANNI, 2000, p. 31).

A viagem, em outros termos, traduz o contato entre dois mundos e, nessa perspectiva, pode ser associada ao próprio processo de aprendizagem de uma língua estrangeria, cuja aquisição e apropriação, também implica a simbólica ruptura de fronteiras e o encontro com outros universos culturais, como já é sabido. Contudo, vale ressaltar que, embora o ensino de língua estrangeira não deva ser pensado desde o ponto de vista da perda identitária (cf. PARAQUETT, 2010), pois não se trata de induzir o aluno a migrar simbolicamente de cultura, é importante frisar que "apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo". (GOETTENAUER, 2009, p. 64), Nesse sentido, a interação com o estrangeiro deve se dar de maneira empática, a partir do afloramento da consciência intercultural dos atores envolvidos no processo e, nesse intercâmbio, "tanto se perde como se encontra, ao mesmo tempo que se reafirma e modifica" (IANNI, 2000, p. 31). Espera-se, pois que a relação com o outro seja ressignificada, de modo que a aceitação passiva e distanciada da diversidade ceda espaço para a coexistência efetiva e dialógica entre os povos. De acordo com Loureiro:

> a intenção de impulsionar a aprendizagem intercultural conduz o processo educativo para a competência moral, tratando de eliminar preconceitos, estereótipos e atitudes discriminatórias presentes em todas as sociedades que percebem a convivência com outras culturas como uma verdadeira ameaça e não como uma fonte de enriquecimento. (LOUREIRO, 2018, p.793)

Diante do exposto, destacamos que um segundo desafio a ser enfrentado pelo professor de espanhol na contemporaneidade incide sobre a questão da construção de consciência intercultural, não apenas direcionada ao aluno, mas também voltada para nós mesmo, enquanto professores, despertando nossas reflexões sobre a relação que, enquanto sujeito, estabelecemos com a diferença (cf. PARAQUETT, 2010); isso porque, como afirma Paraquett, citando Mendes (Apud PARAQUET, 2010), "não há encontro entre culturas ou entre povos distintos sem que esteja presente uma intrincada rede de forças e tensões que são provenientes do embate de diferentes visões de mundo" (PARAQUETT, 2010, p. 148).

CC BY

O debate sobre a construção de uma consciência intercultural, conforme alude Paraquett (cf. 2010), deve estar orientada para a problematização do paradigma do multiculturalismo[5]. Paraquett (cf. 2010) discute o referido conceito a luz das concepções de García Martínez *et alii* (2007), os quais realizam a seguinte distinção: "o multiculturalismo é determinado pela co-presença de várias culturas num espaço concreto, mas cada um com seu estilo e modos de vida diferentes", enquanto que, por interculturalidade, entende-se "a inter-relação ativa e a interdependência de várias culturas que vivem em um mesmo espaço geográfico" (cf. PARAQUETT, 2010). A partir dessas definições, Paraquett ressalta o aspecto ideológico que as diferencia, e, apreciando como exemplo, a paisagem cosmopolita de Nova York e São Paulo, ratifica a ideia de García Martínez *et alli* (2007), ao assinalar que: por trás do aparente discurso de integração veiculado pela noção do multiculturalismo, subjaz o velado processo de exclusão e segregação social que seguem separando uns grupos humanos de outros.

Essa percepção se alinha ao pensamento do filósofo Slavoj Zizek, para quem o modelo multicultural corresponde a uma "forma inconfessada, invertida, autorreferencial de um racismo" (ZIZEK, 2007. p. 64), justamente porque, mesmo pregando a tolerância e o reconhecimento do Outro, "deixa transparecer a distância da cultura tida como hegemônica, assentada sobre o privilégio de sua posição universal" (ZIZEK, 2007. p. 64). Em diálogo com Zizek, Catharine Walsh, agrega:

> El reconocimiento de y la tolerancia hacia los otros que el paradigma multicultural promete, no sólo mantiene la permanencia de la inequidad social, sino que deja intacta la estructura social e institucional que construye, reproduce y mantiene estas inequidades. (WALSH, 2007, p. 55)

Para Walsh, o multiculturalismo configura um discurso que acoberta as desigualdades socioculturais e, ainda, não propõe alterações nas bases sociais e institucionais que sustentam as relações assimétricas do poder. Nesse sentido, é possível notar uma diferença entre o conceito de interculturalidade defendido por Walsh e a noção proposta por García Martínez *et alii* (2007), para quem:

> Interculturalidad significa (…) interacción, solidaridad, reconocimiento mutuo, correspondencia, derechos humanos y sociales, respeto y dignidad para todas las culturas… Por tanto, podemos entender que la interculturalidad, más que una ideología (que también lo es), es percibida como un conjunto de principios antirracistas, anti-segregadores y con un fuerte potencial de igualitarismo. La perspectiva intercultural defiende que si conocemos la manera de vivir y pensar de otras culturas, nos acercaremos más a ellas (GARCÍA MARTÍNEZ Apud PARAQUETT, 2011, p.04)

Trata-se de uma definição que, embora reconheça o potencial de promoção de igualdade, está mais focado na coexistência harmônica, solidária e inclusiva entre diferentes culturas. Catharine Walsh, em seu enunciado, assinala um aspecto mais amplo dessa categoria, concebendo-a enquanto uma "*política cultural y um pensamiento oposicional, no basado simplemente en el reconocimiento o la inclusión, sino más dirigido a la transformación estructural sociohistórica*." (WALSH, 2007, p. 52). A

[5] A discussão sobre o multiculturalismo é mais ampla e, por hora, excedem os objetivos desse trabalho. Para uma discussão mais aprofundada sobre a questão do multiculturalismo, recomendamos a leitura dos ensaios *Multiculturalismo crítico* (1997) e *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o último milênio* (2000), de Peter McLaren.

CC BY

interculturalidade[6], segundo Walsh, apresenta portanto um componente reivindicativo e transformador capaz de preencher o vazio intrínseco ao paradigma da multicultural.

No âmbito dessas discussões, consideramos que o diário *Cómo viajar sin ver* pode contribuir para as reflexões a respeito da constituição de uma consciência intercultural, fundamental para repensar não somente as relações entre culturas, mas a própria estrutura social de privilégios. Isso porque, na travessia de Neuman pelos labirintos latino-americanos, é possível observar as eclosão de tensões inerentes ao contato com outras culturas, instância na qual "pode reafirmar-se a identidade e a intolerância, simultaneamente à pluralidade e a tolerância". (IANNI, 2000, p. 14). A propósito, Santos (2002) assinala: "a relação com o estrangeiro está marcada pela atração, pela rejeição, ou ainda – o que talvez seja mais frequente –, por movimentos contrários motivados ora por uma, ora pela outra". Nessa aproximação, entra em jogo o embate entre valores, de ordem subjetiva, social e ideológica que tendem a condicionar o desejo de pertencimento ou não do sujeito ao universo cultural do outro. No entanto, como enfatiza Santos (2002), é preciso ter em mente que, em nossa sociedade, "a identificação está marcada pela dominação (ADORNO, 1985) e nos identificamos com o dominador ou com o que nos permitiria exercer com maior efetividade o poder e a dominação sobre o outro".

A falta de alteridade associada ao conhecimento superficial e distorcido em relação ao universo estrangeiro, dá-se em virtude da difusão de imagens construídas a partir de fragmentos culturais isolados a um grupo, que, em meio às dinâmicas discursivas de fixação de sentidos identitários, na sua estreita relação com a manutenção do poder, acabam adquirindo uma abrangência generalizante, tornando-se elemento homogeneizador capaz de caracterizar toda uma sociedade, inclinando-a uma identificação de prestígio ou estigmatizada. Segundo Santos:

> Esta imagem, caso não passe por um processo de transformação e de enriquecimento, corre o risco de ficar congelada no estereótipo, aprisionando o outro e cegando o sujeito, pois não lhe permite enxergar para além dela, constituir outras formas de relação (SANTOS, 2002)

Logo, é possível considerar que os estereótipos estão na base da constituição dos preconceitos linguísticos e estigmas culturais que produzem o distanciamento, a nível ideológico, entre as culturas, fomentando os conflitos e, em certas ocasiões, aguçando o sentimento de xenofobia. Neuman, em *Cómo viajar sin ver*, desde a sua condição de a sua condição de sujeito fronteiriço, circula por esses espaços e joga com as imagens estereotipadas, a fim de questioná-las, desloca-las, colocando-as em movimento, para assim enfatizar o caráter relacional dos signos que fixam os seus sentidos.

Em *Cómo viajar sin ver*, portanto, divisamos a presença de uma guerrilha formal que, nos termos de Bourriaud (cf. 2009), busca incorporar a ideia do deslocamento como estrutura e dicção da obra. Algumas passagens do relato confirmam esse desígnio. Basta cotejar a seleção de fragmentos que compõem cada capítulo com seus correspondentes subtítulos, no índice do livro. Em geral, obedecendo a uma sequência cronológica, os excertos iniciais registram as primeiras impressões da chegada de Neuman às cidades. Essas percepções são produzidas a partir dos "não-lugares", isto é, são projetadas a partir de leituras previas que o narrador elabora, durante o trânsito, dos formulários de imigração, cartazes do aeroporto, folhetos publicitários, conversas com

[6] Posteriormente, Walsh passa a denominar esse conceito como interculturalidade crítica. (cf. WALSH, 2012).

taxistas e, inclusive, a partir do estilo decorativo do hotel. Observa-se assim, que nem sempre a primeira impressão é a que fica. Em tais relatos, o discurso narrativo se reveste de humor e toques de ironia que materializam na linguagem literária os sentimentos contraditórios de deslumbramento ou estranhamento do viajante. Por sua vez, os subtítulos configuram a síntese, o balanço das experiência do narrador já filtradas por seu processo de subjetivação e, por fim, esboçam uma imagem alternativa dos países que, igualmente, contingente e subjetiva, rompe discursivamente com os lugares comuns e clichês pré-concebidos.

Um caso paradigmático que ilustra essa proposição é o retrato preconcebido do Chile, conforme é enunciado pelo narrador. Antes de aterrissar em Santiago, ao preencher o questionário da imigração, Neuman discorre:

> Lo primero que me llama la atención de Chile, antes de aterrizar en Chile, es su formulario de aduanas. No es como los otros, parece diseñado para confirmar la imagen chilena en el exterior: profesionalidad, progreso, legalidad, orden. Está mejor concebido que el de Argentina, que es largo y redundante. También supera al de España. El impreso chileno es breve y razonable, moderno, con letras grandes, casilleros amplios. Tiene cierta vocación de lucimiento, de lavado de cara, de aquí no pasa nada. ¿Se podrá hacer una comparativa entre países a través de sus formularios de ingreso, como quien coteja periódicos? (NEUMAN, 2010, p. 49)

Como constatamos, em tom jocoso, Neuman elabora através de um contraponto forjado pelos impressos da aduana, imagens que delineiam a interface Chile/Argentina/Espanha. Ou seja, depreende as projeções da cultura chilena com base nas diferenças em relação aos seus referenciais identitários (Argentina e Espanha), sem poupá-los, contudo, do crivo irônico de seu olhar. Todavia, no desenrolar do contato com a capital chilena, essas percepções se ressignificam, conforme demonstra o subtítulo *el orden ensimismado*, o qual remete a outra ideia formulada pelo narrador sobre o país, que de acordo com sua vivência e interação local, revelou-se um tanto quanto burocrático e conservador, no sentido de parecer-lhe um país fechado e reticente na sua relação com o estrangeiro.

Em outras ocasiões, Neuman abstrai dos formulários de imigração, representações provocativas que incitam o leitor ao questionamento de determinadas estruturas vigentes na América Latina, mas que também fazem parte do seu imaginário enquanto sujeito inserido no mundo ocidental. Uma delas é a que faz referência à sociedade patriarcal, tal como observamos na leitura dos impressos aduaneiros de Quito, Guatemala e México, conforme transcritos respectivamente, abaixo:

> Pequeña novedad en los formularios de migración ecuatorianos. En un impreso suministrado por la compañía, encuentro por primera vez un casillero específicamente dedicado a las mujeres. Casillero que me remite a mi infancia argentina y a la vida de mis abuelas:
>
> *Sr/Sra/Srta*
> *Nombre y Apellido*
> _ _ _ _ _ _ _ _ _
> *Apellido de Soltera*
> _ _ _ _ _ _ _ _ _
>
> […] Formulario de aduana mexicano. Esta vez, menudo despliegue, en forma de díptico a todo color. En la lista de objetos considerados parte del equipaje personal, puede leerse: "ropa – incluyendo un ajuar de novia – calzado,

> productos de aseo y de belleza, siempre que sean acordes con la duración del viaje (…); un juego de herramientas de mano con un estuche, que podrá comprender un taladro, pinzas, llaves, dados, desarmadores, cables corrientes". ¡México lindo, casadero y machote!
>
> […]En la declaración de aduana guatemalteca se pide, cada uno con su correspondiente casillero: primer nombre, segundo nombre, primer apellido, segundo apellido, apellido de casada. No sé qué me alivia más: tener un solo nombre de pila, ser hombre o estar soltero. (NEUMAN, 2010, p. 104/143/160)

Trata-se de imagens que, de modo irônico e sarcástico, propõem reflexões sobre a problemática relacionada ao papel de gênero. Desde uma perspectiva dialética, que busca olhar desde das duas margens, evitando recair em maniqueísmos, questiona tanto os excessos dos discursos feministas engajados a essa temática quanto reconhece a necessidade de se romper com o sistema opressor imposto pelo patriarcado, o qual, de acordo com a visão do narrador, não vitimiza somente as mulheres, mas também oprime o próprio homem ao impor-lhe padrões de masculinidade (tal como sugerido pela expressão México *machote*).

Desafiando os limites da linguagem, Neuman procura evitar polaridades e parte do pressuposto que "*los extremos opuestos se alimentan. Se copian. Se admiran en secreto*" (NEUMAN, 2010, p. 116). Consciente do seu lugar social, o narrador, por vezes, deixa entrever em seu discurso, oscilações que, ora pendem à rejeição e ora à atração dos substratos culturais e identitários do Outro, colocando em evidencia as tensões e os choques decorrentes do contato com o estrangeiro, segundo advertem Mendes (2007) e Santos (2002). Em sua resenha, Pozuelo Yvancos (2010, s/p) constata que "*el autor del libro no respira bien en Venezuela, por un inevitable comandante Chávez, pero tampoco en Colombia, porque todo lo llenan los militares*", espaços em que sente a sua liberdade de expressão cerceada pelos regimes governamentais em vigor; porém, ao contrario, "*respira hondo, variopinto y vital, en Bolivia, en Guatemala, en Perú que le sale literario, o en Paraguay donde enseña una realidad lingüística desconocida*" (POZUELO YVANCOS, 2010).

Em especial no que diz respeito a sua experiência em Assunção, o narrador, em seu discurso, trata de preencher o vazio do anuncio de boas-vindas aos turistas: "*Lo más lindo de Paraguay es Paraguay*". O conjunto de impressões reunidos no capítulo potencializam o sentido positivo dos valores culturais paraguaios, sempre chamando a atenção para o caráter fronteiriço de sua paisagem. Neuman, ao constatar o bilinguismo do país, exclama: "*Eso sí que es una diferencia de paisaje".* E, ao final, assume os limites de sua ignorância: *"<Así es acá>, me dicen, < bienvenido a Paraguay>. Akã en guaraní, por cierto, quiere decir cabeza. Que es lo que nos falta para pensar ciertos países* (NEUMAN, 2010, p. 63).

Convém ressaltar que a radiografia da América Latina traçada por Neuman em sua viagem, não deve ser lida como representações fixas ou pretensamente fieis da realidade sociocultural e política do continente. Conforme ressaltamos, constituem retratos igualmente provisórios, subjetivos e contingentes, pois assinalam a voz de um sujeito, cujo modo de subjetivação e produção discursiva, estão inseridos em um determinado lugar social, político e ideológico. Entretanto, o que nos interessa e nos dá suporte para pensarmos o nosso papel como professores de língua espanhola, é justamente examinar como a prática de escritura de Neuman deixa transparecer os diferentes fatores ativados nas construções dos estereótipos, bem como empreende as aproximações discursivas para desarticulá-los na medida em que recria outras imagens

alternativas. Por outras palavras, *Cómo viajar sin ver* desvela como o imaginário do sujeito em trânsito determina o mecanismo psíquico de projeção do interior sobre o exterior no processo de percepção. A propósito, pautando-se pelo pensamento de Adorno (1985), Santos concorda que:

> a imagem perceptiva contém, de fato, conceitos e juízos. Entre o verdadeiro objeto e o dado indubitável dos sentidos, entre o interior e o exterior, abre-se um abismo que o sujeito tem de vencer por sua própria conta e risco. Para refletir a coisa tal como ela é, o sujeito deve devolver-lhe mais do que dela recebe. O sujeito recria o mundo fora dele a partir dos vestígios que o mundo deixa em seus sentidos" (ADORNO Apud SANTOS, 2002)

Se para Adorno, "em certo sentido, perceber é projetar" (ADORNO Apud SANTOS, 2002), é preciso que nós professores trabalhemos em nós mesmos e, por conseguinte, com os alunos a constituição de uma consciência intercultural por meio da qual, a percepção não permaneça estagnada no plano das projeções. Como conclui Santos:

> é preciso que o diálogo entre interior e exterior seja mantido, caso contrário "Ele [o sujeito] dota ilimitadamente o mundo exterior de tudo aquilo que está nele mesmo"(ADORNO, ibid. p. 177), as imagens se congelam dando espaço ao aparecimento dos estereótipos, do preconceito e até da perseguição. O caminho deve ser sempre orientado por uma transformação permanente da imagem do objeto que vai ganhando contornos mais variados e profundos conforme vamos nos aproximando. Se não se sai do lugar do estereótipo, do pré-conceito o aprendizado também corre o risco de se congelar. (SANTOS, 2002)

A consciência intercultural constitui, portanto, um importante fator no processo educativo, não somente no tocante a promoção da convivência harmônica e enriquecedora produzidas pelos intercâmbios culturais, por meio da desconstrução de preconceitos, crenças e estereótipos atribuídos ao outro. Antes disso, a interculturalidade possibilita o estímulo de uma competência comunicativa que, ao agir na forma de aproximação do Outro, converte o ensino e aprendizagem da língua espanhola como espaço de resistência, desde o qual se deve ensejar a construção de pontes de integração que, assentadas sobre o fosso das desigualdades e segregações socioculturais, devem conduzir rumo a uma proposta alternativa de civilização e sociedade, como defende Walsh (cf. 2007).

3 Traduzindo a hibridez das línguas

A consciência intercultural plasmada na obra *Cómo viajar sin ver* está intimamente associada ao ato da tradução que, em tal contexto narrativo, figura como uma das faces da prática de leitura. No diário de Neuman, a tradução deve ser percebida como "ato ético que permite ao sujeito perceber o diverso em sua intensidade", conforme designa Bourriaud (2009, p. 73), e não como o simples mecanismo de transposição literal de um código linguístico a outro. Nesse caso, o narrador visa traduzir as nuances e as variações dialetais de sua própria língua materna, a qual ele considera um idioma ao mesmo tempo único, múltiplo e global (NEUMAN, 2010). Portanto, para entendermos como a tradução se realiza na tessitura discursiva de *Cómo viajar sin ver*, é importante considerar a própria condição migrante de Neuman e sua índole de sujeito fronteiriço, conforme destacamos inicialmente neste trabalho.

CC BY

Detentor de uma dicção anfíbia, oscilante entre o acento portenho e andaluz, Neuman ausculta e confronta os diferentes registros e manifestações do espanhol, sulcando assim as alteridades de uma língua que impõe a sua complexidade, já de antemão, pela dupla denominação que lhe é assignada: "espanhol" ou "castelhano". Sendo assim, Neuman demonstra que traduzi-la corresponde ao exercício de ler e interpretar o hibridismo de uma vasta "*red de archipiélagos conectados por un mismo mar idiomático*" (NEUMAN, 2010, p. 192), sugerindo que só se aproxima desse universo, quem se dispõe a:

> […] traducir la hibridez de las lenguas, de las culturas, de la realidad plural, traducir en un contexto de contestación, de reafirmación de identidades culturales en espacios plurilingües y multiculturales, oponiéndose a imágenes preestablecidas y estereotipadas (SELVA PEREIRA, 2010).

Tal vocação é assumida por Neuman, podendo ser verificada em diferentes passagens do relato. Uma delas diz respeito, por exemplo, à leitura que o narrador faz de um recorrente ato de fala da região andina relacionado com a forma de como grupos daquela zona costumam expressar a negação. Durante sua estadia em Quito, Neuman percebe que:

> En algunos países está muy mal visto decir que no. Nadie te dice que no en Bolivia, Perú o Ecuador, aunque no te digan que sí. Eso algunos lo explican desde la extrema cortesía. Yo lo llamo costumbre de la opresión. (NEUMAN, 2010, p. 107).

O hábito de se evitar proferir o advérbio de negação, antes de constituir-se como fórmula de cortesia, dentro da perspectiva de Neuman, representa mais uma projeção da herança colonial (e todo contexto de opressão de que os indígenas foram vítimas) que, ao seu ver, ainda permanece arraigada na estrutura do pensamento e da linguagem de um povo, manifestando-se na dimensão pragmática do discurso. É importante frisar que esse entendimento do narrador já vem sendo elaborado por um processo de subjetivação anterior. Em outro momento, durante a sua experiência na Bolívia, já tinha notado um teor ambíguo e contraditório da fala de um taxista, que levou Neuman a formular a seguinte inferência: *No sé si sus palabras han sido una crítica al Gobierno, una cortesía con el pasajero blanco y la empresa española que le paga, o una ironía magistral. Me doy cuenta de que en esa ambigüedad reside la fortaleza de carácter de los bolivianos*. (NEUMAN, 2010, p. 72-73). A tradução do hibridismo, nesse caso, ao modo de expressão da cortesia, revela um procedimento de negociação de sentidos que, subjetivo e não isento de tensões, procura entender esse aspecto dialetal da comunidade andina a partir de um entendimento histórico mais amplo no qual se leva em consideração os conflitos envolvidos nos processos de construção identitaria e no agenciamento de políticas nacionalistas que afetaram a forma de *ser* e *estar* no mundo dos povos daquela região. Em outras palavras, Neuman percebe nas dobras desse discurso, as cicatrizes deixadas pelo trauma da conquista.

É, também, no espaço plurilíngue da cordilheira dos Andes que Neuman encontra uma expressão idiomática boliviana de origem aimará, cujo sentido permite-o indagar sobre os mecanismos de produção e difusão de informações na sociedade globalizada a qual pertence:

> El *dice que* boliviano es similar al *dizque* mexicano, aunque no significa lo mismo. Como tantas cosas aquí [Bolivia], su origen es aimara. En lengua aimara es ilegítimo contar lo que uno mismo no haya visto. Por ejemplo, uno

CC BY

> no puede afirmar: "Ha muerto Michael Jackson". Habría que decir: "Dicen que Michael Jackson ha muerto". En vista del caso, esa noticia sólo debería haberse dado en aimara (NEUMAN, 2010, p. 78)

A partir da transcontextualização de um código linguístico extraído da variante do espanhol boliviano, Neuman ironiza o sensacionalismo midiático sobre o mistério da morte de Michael Jackon, numa implícita alusão crítica a toda problemática em torno do lugar das mídias na sociedade e suas implicações como veículo de informação e instância formadora de opinião pública, no seu pretenso compromisso com a verdade e a imparcialidade. No desfecho do relato, novamente esse termo é ressemantizado pelo narrador, dessa vez, para jogar com a ideia expressa pelo título da sua obra, *Cómo viajar sin ver*, ou seja, como ironia que ilumina o próprio nomadismo transparente que caracteriza as rápidas (e frequentemente superficiais) viagens na contemporaneidade. Ao fazer o balanço da turnê, Neuman se dá conta de que muitos dos seus registros se compõem pelo o que leu ou escutou. Após essa constatação, pondera: "*Después de todo los aimaras tenían razón. Quizás ellos nos anticiparon el futuro. Quizás hoy, más que nunca, deberíamos decir: Dice que he visto*" (NEUMAN, 2010, 248).

Em outro fragmento redigido durante sua estadia em Santo Domingo, averiguamos que Neuman se vale de um excerto do romance *Palomas*, do dominicano Pedro Antonio Valdez, para representar, a partir do viés literário, o possível potencial subversivo da voz dos sujeitos que habitam as margens do sistema. A referida narrativa apresenta um enredo que se institui como contra discurso à ordem conservadora e reacionária que pairava sobre realidade dominicana nos albores do século XXI. Em síntese, com uma linguagem que incorpora o ritmo do rap e do reggaetón, a obra relata a vida de um grupo de jovens adolescentes que viviam num bairro periférico de Santo Domingo. A cena transcrita por Neuman retrata o instante em que a diretora de um colégio reúne os alunos para ditar as regras do concurso de poesia patriótica. Assim, ela:

> En un involuntario alarde de conocimiento de la lengua coloquial dominicana, la directora pregona: «Un estudiante de este colegio nunca dice "jeva", sino muchacha… Nunca dice "palomo", sino novato… Nunca dice "quillar", sino molestar […]». Al mismo tiempo, un alumno díscolo (¿quillador?, ¿bufeante?, ¿tripero?) va recitando: «Nunca dice "fornicar", sino singar… Nunca dice "pene", sino güevo… Nunca dice "vagina", sino toto…» (NEUMAN, 2010, p. 203)

No trecho transcrito, a força transgressora de normas aniquilantes parece repousar no poder latente das palavras que habitam as margens. A imagem do personagem sussurrando, sorrateiramente, palavras que invertem a lógica do discurso autoritário dialoga com a ideia da blasfêmia concebida enquanto sonho de sobrevivência, de Homi Bhabha:

> Se hibridismo é heresia, blasfemar é sonhar. Sonhar não com o passado ou o presente, e nem com o presente contínuo; não é o sonho nostálgico da tradição nem o sonho utópico do progresso moderno; é o sonho da tradução como "sobrevivência", [...] o ato de viver nas fronteiras. (BHABHA, 1998, p. 311).

Alinhada a esse último episódio, podemos observar que, no seu processo de tradução, Neuman reflete criticamente sobre a apropriação etnocêntrica da língua espanhola pelas agências reguladores das políticas linguísticas. Em sua visita ao Panamá, o narrador escuta uma anedota que ilustra as tensões culturais decorrentes do

CC BY

uso arbitrário da língua que, por vezes, pode reforçar a noção de hegemonia racial. Trata-se de um caso em que, uma garota descrita como *joven*, *bonita* e *blanca*, entra no restaurante onde está Vargas Llosa, escritor membro da Real Academia Espanhola e Peruana, e lhe pergunta:

> "Sepa que su diccionario dice que grajo es el olor de los negros que no se bañan. No sé cómo olerá la suya, pero mi axila huele igualita que la de los negros". Todo el mundo de la mesa se quedó callado. Vargas Llosa anotó algo en su libreta. […] Cuando se publicó la siguiente edición del diccionario, la definición de grajo había cambiado (NEUMAM, 2010, p. 215).

Como é possível notar, por esses breves exemplos, o processo de tradução em *Cómo viajar sin ve*r transcende o simples mecanismo de transferências de significantes de uma variante linguística a outra. Pautando-me pelas palavras de Cláudia Lima Costa, no contexto narrativo do diário, "a tradução é um processo de abertura à/ao outra/o, nele a identidade e a alteridade se misturam, tornando o ato tradutório um processo de des-locamento" (COSTA, 2013), em outras palavras, "traduzir significa ir e vir [...] estar no entrelugar, enfim, existir sempre des-locada/o" (COSTA, 2013).

Em todo relato, ao inventariar as variantes do caudaloso oceano idiomático do espanhol na América Latina, Neuman busca interpretar cada fissura e diferença a partir de aspectos culturais, históricos, políticos e ideológicos que fixam sentidos a sua face oculta. Sob essa dobra, estariam os signos das feridas, dos traumas, mas também das estratégias de resistência e sobrevivência de culturas e povos que, habitando às margens da incerteza e da segurança, ocupam, no entanto, o lugar central em meio ao fogo cruzado da disputa pelo poder entre as grandes potências mundiais.

Nesses interstícios das variantes dialetais do universo hispânico, portanto, localizamos o terceiro desafio do professor de língua espanhola: refletir criticamente sobre a diversidade linguística, a fim de entender que as diferenças de acento, dicções e formas de expressão idiomáticas também possuem seu valor histórico, político e ideológico. Por isso, como afirma Pontes:

> é necessário que o professor proponha atividades que enfoquem o processo tradutório a partir do contexto pragmático-discursivo do material a ser traduzido, uma vez que a função do tradutor consiste em compreender o valor estilístico e socio-histórico das variedades linguísticas presentes no texto. (PONTES, 2014, p. 224)

Tais proposições nos levar a repensar o uso da prática da tradução na sala de aula, no sentido de passarmos a concebê-la como um paradigma do conhecimento intercultural aliado a uma das missões atribuídas ao professor de língua espanhola, na sua nobre tarefa descontruir preconceitos linguísticos e estereótipos que reforçam a visão estigmatizada e a equivocada noção de supremacia de uma cultura sobre a outra. Em outros termos, a tradução deve ser reconhecida o espaço intersticial da interação com o Outro, por meio da qual se estabelecem dialogicamente as identidades e as alteridades, a partir da articulação das diferenças. No entanto, para isso espera-se:

> que o professor seja suficientemente crítico para perceber as relações de poder que se estabelecem entre falantes de diferentes países quando se comunicam através de uma língua estrangeira, e que possa definir o lugar do aluno nesses eventos comunicativos, não apenas como receptor, mas também produtor de informação (LEFFA, 2001, p. 17).

CC BY

Em outros termos, pensar o ato da tradução como uma faceta da leitura, implica associá-la como parte das estratégias que visam a promoção do letramento crítico e a, consequente, constituição da consciência intercultural fundamentais para a formação cidadã e intelectual dos alunos que, por outro lado, também devem entender que o "desenvolvimento − individual, da comunidade e do país − depende da habilidade em conduzir negociações nas novas relações de poder que se estabelecem com o uso da língua estrangeira" (LEFFA, 2001, p. 18).

4 Hora de aterrissar...

No trabalho, discutimos acerca do papel e dos desafios do professor de espanhol/LE, tomando como fio condutor de nossas reflexões a leitura da obra *Cómo viajar sin ver*, de Andrés Neuman. Na travessia, examinamos como as práticas de linguagens operam os mecanismos de produção de sentidos construídos na – e da – interação do sujeito e o mundo exterior, com a finalidade de repensarmos a importância do letramento crítico, da consciência intercultural e do ato da tradução enquanto elementos fulcrais no processo de ensino/aprendizagem do espanhol/LE no mundo interconectado, rodeado pela paisagem das comunicações (cf. NEUMAN, 2010).

À esse cenário global, também se insere o contexto educacional brasileiro, o qual desde 2017 vem atravessando por um período de reformas estruturais decorrentes das mudanças de governos. No que tange ao ensino de língua espanhola, o maior impacto deriva da publicação da Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, a qual, revoga a Lei 11.161/05 que, por sua vez, estabelecia a oferta da língua espanhola como componente curricular obrigatória para o ensino médio e facultada ao ensino fundamental. Muitos estudos acadêmico-científicos atestam a relevância desta última para a implementação e consolidação do ensino do espanhol no território nacional, de modo que a promulgação da Lei nº 13.415, veio a desestabilizar o crescente processo de integração política, econômica e, também, cultural com países latino-americanos, em especial, com os membros do MERCOSUL, além de fragilizar as perspectivas de ingresso e permanência no mercado de trabalho por parte dos profissionais da área, entre outras consequências. Em outros termos, nós profissionais da área do espanhol atravessamos um período de batalhas e novos desafios. Algumas vitórias já foram conquistadas em 2018: os governos estaduais de Rondônia e da Paraíba aprovaram leis que garantem o direito da oferta do espanhol em suas redes de ensino. Outros estados, como o Rio Grande do Sul, também seguem na luta. Resistir é preciso.

Para fazer frente a essas transformações, operadas tanto em nível nacional como internacional, sobretudo diante levante de uma onda reacionária que vem inundando o planeta nos últimos anos, instigando o ódio, violência e racismo, é que se faz urgente repensar nosso lugar como docentes e rearticular nossas estratégias de (re)existência, frente às anunciadas turbulências do devir que já sinalizam interromper o lento processo que vem sendo construído desde a virada do milênio rumo à uma sociedade mais democrática, humana e justa, aberta ao diálogo e a integração cultural. Jacques Delors em *Educação: um Tesouro a Descobrir* afirma que cabe à educação fornecer, de algum modo, "os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele" (DELORS, 2003, p. 89). Na condição de nômades sedentários, como diz Andrés Neuman, agora, mais do que nunca, nós professores, em nome do compromisso ético assumido com a sociedade

CC BY

e a formação cidadã, intelectual e humana de nossos alunos, devemos (re)escrever nossa travessia a fim de resgatar nossos sonhos à deriva.

Referências

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 5, nº 1, p. 63-81, 2005.

BHABHA, H. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOURRIAUD, N. *Radicante*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20/02/ 2019.

CÂNDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CORACINI, M. J. *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

DELORS, J. Educação: *um tesouro a descobrir*. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Ed. Cortez, 2005.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. *La interculturalidad*. Desafío para la educación. Madrid: Dykinson, 2007.

GIARDINELLI, M. *Voltar a ler*. Propostas para ser uma nação de leitores. São Paulo: Ed. Nacional, 2010.

GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

GONÇALVES, A. I.; MARCHESAN, M. T. N. Interação e língua espanhola nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. In: *PERcursos Linguísticos*. Vitória. v.7. n. 14. 2017. p. 436-454.

IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras*: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LOUREIRO, I. R. A literatura no ensino de língua espanhola para turismo. CLÍMACO, A. O.; ORTEGA, R. S.; MILREU, I. (Orgs.). *Ensino de literaturas hispânicas*: reflexões, propostas e relatos. Campina Grande: EDUFCG, 2018. p. 781-800.

COSTA, C. L. Feminismo e tradução cultural: sobre a colonialidade do gênero e a descolonização do saber. In: *Portuguese cultural studies*. nº 4. 2012. Disponível em: http://www2.let.uu.nl/solis/psc/P/PVOLUMEFOUR/PVOLUMEFOURPAPERS/P4DELIMACOSTA.pdf. Acesso em 27/02/2019.

MENDES, E. A *perspectiva intercultural no ensino de línguas*: uma relação "entreculturas". In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (orgs.). Lingüística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

MORRELL, E. Toward a critical pedagogy of popular culture: Literacy development among urban youth. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, v.46, n.1, p.72-77, 2002.
NASCIMENTO, C. E. R. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu. In: *Alfa*, São Paulo, 52 (1): 149-156, 2008.

NEUMAN, A. *Cómo viajar sin ver*. Madrid: Alfaguara, 2010.

NEUMAN, A. Identidad de mano. In: Andres-Suárez, Irene; Rivas, Antonio (ed). *Andrés Neuman.* Neuchâtel: Arco/Libros, 2014.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/ aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, C. S.; COSTA, E.(Org). *Espanhol: Ensino Médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16903&Itemid= 1139>. Acesso em: 20/02/2019.

PONTES, V. O.A tradução da variação linguística e o ensino de língua estrangeira: da teoria à prática docente. In: *Cadernos de Letras da UFF* - Dossiê: Tradução, n. 48, p. 223-237, 2014.

POZUELO YVANCOS, J. M. *Fragmentos de vida*. 2010. Disponible en: http://hemeroteca.abc.es/nav/Navigate.exe/hemeroteca/madrid/cultural/2010/05/08/013.html. Acceso en: 25/02/2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade*: elementos para discussão num campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

SANTOS, H. S. *O papel de estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Hispanistas. Outubro, 2002.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SELVA PEREIRA, T. A. Algunos apuntes sobre la traducción cultural. In: *Revista Transfer*. v.1. 2010. Disponible en: http://www.raco.cat/index.php/Transfer/article/viewFile/203897/272408. Acceso en: 25/02/2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (comp). *El giro decolonial:* reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. In: *Visão Global*, Joaçaba. v. 15, n. 1-2, p. 61-74. 2012.

ZIZEK, S. *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Ediciones Sequitur, 2007.

Recebido em 28 de fevereiro de 2019

Aceito em 05 de maio de 2019