

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Do candomblé à *Santeria*, da *Salsa* ao Samba, da *Habana vieja* ao pelourinho, dos *frijoles* à feijoada, do Brasil a Cuba: Estratégias para trabalhar a interculturalidade e respeitar a presença da cultura de matriz africana nas aulas de espanhol como língua estrangeira

Del *candomblé* a la santería, de la salsa a la samba, de la Habana vieja al *pelourinho*, de los frijoles a la *feijoada*, de Brasil a Cuba: Estrategias para trabajar la interculturalidad y respetar la presencia de la cultura de matriz africana en las clases de español como lengua extranjera

José Veiga Viñal Junior¹

RESUMO: O presente artigo busca traçar reflexões sobre o lugar do negro nas aulas de espanhol para brasileiros, levantando observações sobre procedimentos metodológicos, bem como fazer uma análise dos livros didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos também levar à conscientização acerca da importância da cultura de matriz africana para a formação do povo hispânico, e valemo-nos de Cuba como uma sugestão para que professor de espanhol possa trabalhar as contribuições da cultura africana na formação dos países hispano-americanos como também para desenvolver a interculturalidade em sala de aula.

Palavras-chave: Espanhol para brasileiros; Culturas de matriz africana; Estratégias de ensino; Interculturalidade; Cuba.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo la reflexión sobre el lugar del negro en las clases de español para brasileños, trazando observaciones sobre los procedimientos metodológicos, así como haciendo un análisis en relación a los libros didáticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Buscamos también llevar a una mayor conciencia acerca de la importancia de la cultura africana en la formación del pueblo hispano y hacemos uso de Cuba como una sugerencia de la cual el profesor de español puede trabajar las contribuciones de la cultura africana en la formación de los países hispanoamericanos y desarrollar la interculturalidad en el aula.

Palabras clave: Español para brasileños; Culturas de matriz africana; Estrategias de enseñanza; Interculturalidad; Cuba.

1 Introdução

¹ Doutor em língua e linguística pela Universidade de Vigo-Espanha. Professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB)-Colegiado de Espanhol-Campus V. e-mail: veigavinal@hotmail.com ou joseveigavinal@gmail.com.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Se fizermos um recorrido pelos principais livros e manuais adotados no ensino de espanhol para brasileiros, perceberemos que a menção a imagens, lugares, história e civilização de matriz africana que compuseram a formação dos povos hispânicos é muito pequena e, em algumas ocasiões, inexistente.

A impressão que temos diante dessa omissão é que vivemos em um mundo hispânico composto por touradas, flamencos, astecas, maias, tango etc. E, infelizmente, é essa a imagem que o alunado brasileiro acaba construindo em relação aos povos hispânicos. A cultura de matriz africana, em muitos livros de espanhol para brasileiros, reduz-se a pequenas aparições de rostos e traços; é uma configuração imagética rasa, pobre e irresponsável diante da riqueza e contribuição do negro na formação de alguns países hispânicos.

Quando conseguimos ter uma impressão ou uma conclusão sobre os povos e culturas que formaram os países hispânicos, principalmente na América, o que observamos dos discursos dos alunos é a referência ao povo espanhol e ao indígena. O “apagamento” do povo negro é comum, e, em repetidos materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, suas manifestações e contribuições culturais são ocultadas em detrimento de outras manifestações culturais de base europeia ou indígena.

A questão, talvez, seja mais profunda do que parece; se a analisarmos com mais afinco, poderemos concluir que essa ação poderia, de alguma maneira, perpassar a própria formação do professorado na área de língua espanhola no Brasil. Nesse sentido, estaria a universidade juntamente com seu currículo e outros aspectos nele imbricados oferecendo essa formação a seus licenciandos em língua espanhola? Estaria o negro e sua cultura fazendo parte desse conteúdo?

Ao perguntar a um aluno no início da graduação se já havia tido contato com a língua espanhola e suas culturas obtivemos resposta positiva; no desenvolvimento dessa aula citamos a questão do candomblé e perguntamos aos alunos o que eles sabiam disso. Surgiu uma resposta no mínimo bem criativa e interessante: “ah, isso aí é coisa do Brasil”. Ao mostrar um vídeo no qual se celebrava um culto ao *orisha*² denominado *osun*³, indagamos o que seria aquilo que eles acabavam de ver e responderam que era uma celebração do candomblé. Para

² Orixá em português

³ Oxum em português

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

surpresa de todos, tratava-se de uma celebração de *santería*⁴, e não era no Brasil; aquilo era em Cuba.

Para justificar a importância dessa reflexão exposta neste artigo, talvez seja necessário apresentar dados estatísticos que comprovem a presença da população negra em vários desses países hispânicos na América. Em uma de suas pesquisas o professor Doutor Luís Ferreira, Pesquisador Associado do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros da Universidade de Brasília, nos apresenta os seguintes dados sobre a composição da população negra:

La población negra representa entre 84 y 98% del total en trece países situados todos en Caribe: Jamaica, Saint Kitts y Nevis, Dominica, Santa Lucía, Haití, Granada, Guadalupe, Barbados, Antigua y Barbuda, S. Vicente Grenadines, Bahamas, República Dominicana. Entre estos países, solamente la República Dominicana es un país latinoamericano con 84% de población negra. Entre 41 y 66% de población negra hay en otros seis países, cuatro de ellos no latinoamericanos: Guyana Francesa con 66%, Trinidad y Tobago 58%, Guyana 45%, Surinam 41% y dos latinoamericanos Cuba 62% y Brasil con 45%. Por vuelta de 9 a 31% de población negra tenemos siete países, seis de ellos latinoamericanos: Colombia con 26%, Panamá 14%, Venezuela y Ecuador ambos con 10%, Nicaragua y Uruguay, ambos con 9% y un país no latinoamericano Belice con 31%. Con el índice igual o inferior a 5% de población negra de cada país tenemos a diez países todos ellos latinoamericanos: Perú con 5%, Honduras y Costa Rica con 2%, Bolivia con 0,04%. En relación a los otros seis- Argentina, México, Guatemala, El Salvador, Paraguay y Chile-hay minorías afro descendientes y organizaciones sociales negras, pero sin una evaluación demográfica de población negra.

En una segunda proporción tenemos los países cuya población negra representa entre 1 y 10% del total de la América Latina y el Caribe, comprendiendo ocho países. Cuatro de ellos se encuentran por encima de los 5%: Colombia con 8,9% (10,562 millones de personas), República Dominicana 6,2% (7,326 millones de personas), Cuba 5,8% (6,959 millones de personas), Haití 5,6% (6,710 millones de personas). Los otros cuatro países se encuentran por abajo del 2% (porcentaje arredondeado): Venezuela 1,9% (2,280 millones de personas), Jamaica 1,9% (2,247 millones de personas), Perú 1,2% (1,400 millones de personas), y Ecuador con 1,0% (1,234 millones de personas).

En una proporción inferior, de 0,1 a 0,6% del total, hay once países (porcentaje arredondeado): Trinidad y Tobago con 0,6% (674 millares de personas); Nicaragua (452 millares) y Panamá (403 millares) ambos con 0,4%, Guyana (316 millares) y Uruguay (302 millares) ambos con 0,3%; Bahamas (255 millares) y Barbados (249 millares) ambos con 0,2%; Surinam (179 millares), Santa Lucía (154 millares), Honduras (131 millares), y la Guyana Francesa (120 millares) con 0,1% cada uno de ellos. Otros siete países del Caribe representan agregados el 0,4% del total: S. Vicente Grenadines (99 millares), Granada (85 millares), Costa Rica (73 millares), Dominica (72 millares), Belice (72 millares), Antigua y Barbuda (58 millares), Saint

⁴ Candomblé em português

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Kitts y Nevis (42 millares). Bolivia (2 millares) y los otros seis países latinoamericanos sin datos: Argentina, México, Guatemala, El Salvador, Paraguay y Chile- algunos de esos poseen una o más organización social negra. (FERREIRA, 2003, p.45)⁵

É possível perceber que em alguns países hispano-americanos, ainda que o número da população negra seja relativamente reduzido, em comparação a outros países, tal população existe e não deveria ser ocultada; provavelmente nesses países, mesmo com um número reduzido de negros, existam traços e grandes contribuições culturais das populações africanas que se estabeleceram e se desenvolveram em tais territórios.

Essa reflexão é necessária e urgente, principalmente quando, por exemplo, em materiais didáticos de espanhol como língua estrangeira, temos amostras de países, como o Equador. Nesse contexto a impressão que temos através das imagens, músicas, comidas e outras manifestações culturais é que esse país é composto de uma população exclusivamente de base indígena. Isso, infelizmente, não ocorre somente com o Equador; é algo recorrente em

⁵ A população negra representa entre 84 e 98% do total em treze países situados todos no Caribe Jamaica, Saint Kitts e Nevis, Dominica, Santa Lúcia, Haiti, Granada, Guadalupe, Barbados, Antiga e Barbuda, S. Vicente Grenadines, Bahamas, República Dominicana. Entre esses países, só a República Dominicana é um país latino-americano com 84% de população negra. Entre 41 e 66% de população negra há seis países, quatro deles não latino-americanos: Guiana Francesa com 66%, Trindade e Tobago 58%, Guiana 45%, Suriname 41% e dois latino-americanos: Cuba 62% e o Brasil com 45%. Na faixa de 9 a 31% de população negra temos sete países, seis deles latino-americanos: Colômbia com 26%, Panamá 14%, Venezuela e o Equador ambos com 10%, Nicarágua e Uruguai, ambos com 9% e um país não latino-americano: Belize com 31%. Na faixa igual ou inferior a 5% de população negra de cada país temos a dez países todos eles latino-americanos Peru com 5%, Honduras e a Costa Rica com 2%, Bolívia com 0,04%. No caso dos restantes seis países Argentina, México, Guatemala, El Salvador, Paraguai, e Chile há minorias afrodescendentes e organizações sociais negras, mas sem uma avaliação demográfica da população negra.

Em uma segunda faixa temos os países cuja população negra representa entre 1 e 10% do total da América Latina e o Caribe, compreendendo oito países. Quatro deles encontram-se acima de 5%: Colômbia com 8,9% (10 562 milhões de pessoas), República Dominicana 6,2%. (7 326 milhões de pessoas), Cuba 5,8% (6 959 milhões de pessoas), Haiti 5,6% (6 710 milhões de pessoas). Os outros quatro países encontram-se abaixo de 2% (percentagens arredondados): Venezuela 1,9% (2 280 milhões de pessoas), Jamaica 1,9% (2 247 milhões de pessoas), Peru 1,2% (1 400 milhões de pessoas) e Equador com 1,0% (1 234 milhões de pessoas). Na faixa inferior, de 0,1 a 0,6% do total, há onze países (percentagens arredondadas): Trindade e Tobago com 0,6% (674 mil pessoas), Nicarágua (452 mil pessoas) e Panamá (403 mil pessoas) ambos com 0,4%; Guiana (316 mil pessoas) e Uruguai (302 mil pessoas), ambos com 0,3%; Bahamas (255 mil pessoas) e Barbados (249 mil pessoas), ambos com 0,2%; Suriname (179 mil pessoas), Santa Lúcia (154 mil pessoas), Honduras (131 mil pessoas) e a Guiana Francesa (120 mil pessoas), com 0,1% cada um deles. Outros sete países do Caribe representam, agregados, 0,4% do total: S. Vicente Grenadines (99 mil pessoas), Granada (85 mil pessoas), Costa Rica (73 mil pessoas), Dominica (72 mil pessoas), Belize (72 mil pessoas), Antiga e Barbuda (58 mil pessoas), Saint Kitts e Nevis (42 mil pessoas). A Bolívia (2 mil pessoas) e os restantes seis países latino-americanos sem dados: Argentina, México, Guatemala, El Salvador, Paraguai e Chile - alguns destes possuem uma ou mais organizações sociais negras. (FERREIRA, 2003, p.45, tradução nossa).

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

vários países, tanto aqueles que possuem, em número, um grande percentual de população afrodescendente como aqueles que possuem um contingente menor de população negra.

Estabeleceremos, aqui, algumas estratégias ou “dicas” de como trabalhar algumas questões da cultura de matriz africana presente nos países hispano-americanos. Cuba surge-nos como uma inspiração possível para trabalhar esse processo de ensino e aprendizagem da cultura hispânica nas aulas de espanhol para brasileiros.

Formada por uma população multiétnica, assim como a brasileira, Cuba, ilha situada no mar caribenho, apresenta uma cultura riquíssima e um povo muito parecido com o brasileiro. Essa população é construída sobre as bases das populações branca (espanhóis em sua maioria), negra (a maioria de origem Ioruba-advinda do tráfico negreiro) e indígena (os guanahatabeyes, os cisequirboneyes ou siboneyes e os taínos).

Apresentamos algumas práticas ou temáticas que o professor de espanhol pode utilizar em suas aulas, tendo como pano de fundo Cuba, com o intuito de aproximar seu alunado da cultura de matriz africana nos países hispânicos, fazendo com que essas culturas sejam respeitadas, entendidas e vistas em suas potencialidades, riqueza e importância. Nesse contexto podem-se trabalhar também assuntos que estão bem em voga atualmente, tais como o multiculturalismo e a interculturalidade. Nessa perspectiva Mota afirma que o estudo de outras culturas pode

Desenvolver a multiplicidade de olhares na percepção das culturas estrangeiras; redescobrir os valores culturais das identidades de origem dos aprendizes; viabilizar um intercâmbio constante entre as múltiplas identidades que permeiam os universos pessoais e profissionais de cada indivíduo; afirmar o posicionamento político de minorias marginalizadas. (MOTA 2004, p. 48-49).

2 Do Candomblé à *Santería*

A seguir apresentamos as letras de duas canções originárias do Brasil (*Canto de Xangô*)⁶ e de Cuba (*Canto para Elewa Y para Changó*).⁷

⁶ De Baden Powell e Vinícius de Moraes. Brasil, 1966.

⁷ Do Grupo Orishas. Cuba, [s.d].

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Canto de Xangô	Canto para Elewa y para Changó
<p>Eu vim de bem longe, eu vim, nem sei mais de onde é que eu vim sou filho de rei muito lutei pra ser o que eu sou Eu sou negro de cor mas tudo é só amor em mim Tudo é só amor, para mim Xangô Agodô Hoje é tempo de amor Hoje é tempo de dor, em mim Xangô Agodô Salve , Xangô, meu Rei Senhor Salve meu Orixá Tem sete cores sua cor, sete dias para a gente amar Salve Xangô, meu Rei Senhor Salve meu Orixá Tem sete cores sua cor, sete dias para a gente amar Mas amar é sofrer, mas amar é morrer de dor Xangô, meu Senhor, saravá! Me faça sofrer, Ah me faça morrer Mas me faça morrer de amar Xangô, meu Senhor, sarava ! Xangô agodô</p>	<p>Dice orí babá Orolum, orí babá Olofin, orí babá Olorde, omí tuto, aná tuto, tuto laroye tuto ilé, tuto mo, tuto owó. Ani cumbambao Oshún, ombao chenita aché omí Babalawo. Aché Orunmila, aché Ochaleri, aché Elewá, aché Changó kabo kabetsi, babá tomi dice aché ilé, aché bombo Orisha babá. Hijo Elewa, mi santo Elewa, mi vida Elewa Maferefun el rey de los caminos La ley de mi destino Rojo y negro como el tinto vino Quien me abre los caminos con su garabato Ica de aguardiente humo de tabaco, vestido de saco Quien me deja ver cuando estoy opaco Síguele los pasos, pídele salud Y que te aleje de los malos ratos Pido yo la bendición pa' expresar mis sentimientos, To' lo que me pidas, dalo por echo No profeso, mi filosofía cuando se trata de Echún Maferefun Elewa Canto pa' Elewa y para Changó Canto de verdad lo digo yo Canto pa' Elewa y para Changó Canto de verdad lo digo yo Lo que digo es lo que pienso Lo que pienso es lo que siento Canto pa' Elewa y para Changó Canto de verdad.</p>

A *Santeria*, também conhecida em Cuba como *regla de Ocha*, é uma religião que tem suas raízes no povo Ioruba, também chamada de religião *Lucumí*; é uma religião sincrética de origem africana (ROSSBACH, 2007) , estruturada por um panteão de divindades conhecidas como *Orishas* (SANDOVAL, 1975), tais como *Shangó, Obatalá, Ogún, Yemayá, Oshún, Babalú Ayé, Elegguá*, entre outros.

Se dermos uma olhada, ainda que superficial, em algumas palavras e termos aparecidos no parágrafo anterior, certamente muitos brasileiros notariam uma nítida semelhança, por que não igualdade, entre o panteão de divindades que compõe a *santería* e aquele que compõe o *candomblé*.

O que nos parece uma coincidência ou certa similitude guarda, em sua historicidade e contexto, uma relação ou uma interrelação muito mais profunda do que imaginamos, entre essa ilha caribenha e o Brasil.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Assim como na história do tráfico negreiro no Brasil, em Cuba, principalmente no período entre 1820 e 1840, esse tipo de procedimento foi muito intenso, sendo levado àquele país um contingente enorme de populações africanas advindas de vários lugares do continente. Essas populações eram capturadas principalmente por portugueses, holandeses e franceses, que comerciavam a venda desses escravos com os espanhóis.

Os países que mais receberam esse contingente de escravos africanos na área do Caribe foram Cuba, Trinidad, Haiti, República Dominicana e Porto Rico. Essas populações negras foram levadas à força para trabalharem, principalmente, no cultivo de cana de açúcar. Dentro do grupo que foi levado para Cuba a principal e mais numerosa etnia era composta pelos Iorubas, razão pela qual seu panteão religioso predominou na ilha, mas também chegaram alguns escravos do Congo, Angola, Guiné e outras partes da África (FRIGERIO, 2000).

Nesse contexto é necessário afirmar e mostrar ao alunado brasileiro que, assim como, no Brasil, o resultado desse árduo processo de transculturação não se fez visível somente em elementos de aspecto religioso, mas também se manifestou e manifesta suas heranças em áreas, como a gastronomia, a arte, a música, a linguagem, entre outros tantos acervos culturais.

A seguir apresentamos imagens de festas a uma divindade Ioruba tanto no Brasil quanto em Cuba.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782



Figura 1- Praticante da *santería* em uma celebração a *Oshun* ou *Ochun-Cuba*⁸



Figura 2- Praticante do *candomblé* em uma celebração a *Oxum-Brasil*⁹

É interessante notar que o aluno brasileiro tenta acesso a esse processo de interculturalidade nas aulas de espanhol, e, com isso, perceberá que as similitudes e laços entre Brasil e Cuba vão muito mais além das cores atribuídas a um *Orixá-Orisha* aqui no atlântico e no mar Caribe.

A utilização da interculturalidade nas aulas de espanhol, como língua estrangeira, nos possibilita trabalhar, de maneira mais eficaz, rica e natural, conteúdos relativos à importância, força e beleza da contribuição negra na formação de vários países hispânicos. O uso da interculturalidade, nesse contexto, nos ajuda a entender a cultura do outro, neste caso a hispânica, a respeitá-la e, acima de tudo, nos dá condições de percebermos, ainda melhor, nossa própria cultura.

Ainda que o material didático utilizado nas aulas de espanhol para brasileiros oculte, mascare ou, até mesmo, tente apagar a figura e importância do negro na formação dos países hispânicos ou em outros países que possuam o espanhol como língua oficial, é responsabilidade do professor de espanhol, como educador e ser crítico, possibilitar, através

⁸ Blog Espejo impaciente. Cuba. Outubro de 2011. Disponível em <http://espejoimpaciente.wordpress.com/yorubaso-y/oshun/>. Acesso dia 09/04/2012.

⁹ Blog Vida espiritualidade. Brasil. Janeiro de 2012. Disponível em <http://vidaespiritualidade.com.br/oraie-ie-minha-mae-oxum/>. Acesso dia 10/04/2012.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

de outros meios, outras metodologias, outros materiais didáticos, a inserção da cultura de matriz africana formadora dos países hispânicos nas aulas de espanhol, como língua estrangeira. Negligenciar esse ensino e essa informação é, nesse contexto, desrespeitar o próprio processo de formação de seu alunado.

3 Da *Salsa* ao Samba.

A palavra *Salsa* em espanhol significa *aderezo*. Na cultura hispânica esta palavra é comumente associada à alegria e a força da vida além de outras tantas associações. Como gênero musical, esse ritmo é a fusão de vários subgêneros e ritmos originalmente cubanos, apresentando características e diferentes “sotaques” em cada país hispânico em que é apreciado.

A primeira referência feita a esse ritmo acredita-se que data de 1928, através do trabalho do compositor Ignacio Piñero, mas, segundo historiadores e musicólogos, a salsa nasce e começa a se desenvolver nos primeiros anos de 1900. Sendo uma fusão de vários ritmos, tem sua principal base e influência em um ritmo conhecido como *son* cubano, mas também sofreu aportes de ritmos, como o bolero, merengue, guaracha, conga e rumba.

De cadência forte e rápida, a *salsa* traz em sua essência uma percussão rica e nitidamente de matriz africana, a sensualidade, vibração e alegria.

Frigerio (2000) afirma que tanto a salsa como o samba e outros tantos ritmos latino-americanos têm suas raízes e herança na cultura africana, cuja população foi levada a várias dessas colônias distribuídas na América. Observe-se a citação a seguir:

En adelante, el resultado del arduo proceso de transculturación no solamente se hace visible en el aspecto religiosos, sino también en lo que concierne a otros aspectos de la cultura Latinoamericana donde se ve reflejada la africanía como herencia en áreas como la gastronomía, el arte, la música, el lenguaje, entre otros acervos culturales, por ejemplo los instrumentos y ritmos africanos se mezclaron con los indígenas e hispánicos para formar manifestaciones musicales sincréticas, lo cual se puede apreciar en los sones cubanos, la bomba puertorriqueña, el merengue dominicano, la samba brasileira, la chilena, la cumbia colombiana, el festejo de cajón peruano, el uso de instrumentos como la marimba y la jarana en Costa Rica y México (específicamente en Veracruz), los tambores (batá), entre otros ritmos que incorporan algunos elementos africanos, inspirados en las múltiples creencias

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

ancestrales y materializados en sus letras rituales, las mismas que reflejan las experiencias vividas en tiempos de marginación colonial. (FRIGERIO, 2000. p.31)¹⁰

É importante observar que a dança latino-americana que nasce da influência africana é abordada nos livros didáticos de espanhol como um quadro de imagens, sem explicações sobre suas raízes, sua riqueza e suas contribuições para a formação da cultura hispânica. É recorrente, assim, ver nos livros de espanhol para brasileiros menção a danças de origem espanhola. O flamenco é uma das danças mais citadas, senão a mais citada nos livros de espanhol para brasileiro. É perceptível a preferência por objetos e imagens da cultura espanhola em detrimento de outros objetos e imagens da cultura latino-americana.

Assim como o samba, a *salsa* é fruto das festas, celebrações e comemorações que têm sua origem na força percussiva originada pelos escravos africanos trazidos à América.

Seria muito interessante que o professor de espanhol pudesse propor esse contato do aluno brasileiro com objeto e manifestações da matriz africana na formação da cultura latino-americana, pois isso o ajudaria a criar possíveis laços, estabelecer comparações entre as culturas, facilitando, assim, a sua percepção do outro e lhe possibilitando entender melhor a si mesmo e a sua cultura. Em relação a isso Lopes (2004) defende que

A aprendizagem de uma LE [Língua Estrangeira], ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para o entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que há o distanciamento crítico através da aproximação com uma cultura. (LOPES, 1996 apud MOTA, 2004, p.40).

¹⁰ Daí em diante, o resultado do árduo processo de transculturação não somente se faz visível no aspecto religioso, senão também no que concerne a outros aspectos da cultura latino-americana onde se vê refletida a africanidade como herança em áreas como a gastronomia, a arte, a música, a linguagem, entre outros acervos culturais, por exemplo, os instrumentos e ritmos africanos se misturaram com os indígenas e hispânicos para formar manifestações musicais sincréticas, o que se pode apreciar nos *sones* cubanos, a *bomba* porto-riquenha, o *merengue* dominicano, o samba brasileiro, a *chilena*, a *cumbia* colombiana, o *festejo de cajón* peruano, o uso de instrumentos, como a marimba e a *jarana* em Costa Rica e México (especificamente em Veracruz), os tambores (bata), entre outros ritmos que incorporaram alguns elementos africanos, inspirados nas múltiplas crenças ancestrais e materializados em suas letras rituais, as mesmas que refletem as experiências vividas em tempos de marginalização colonial. (FRIGERIO, 2000. p.31, tradução nossa).

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

4 Da *Habana vieja* ao Pelourinho



Figura 3- Habana Vieja-Cuba¹¹



Figura 4- Habana vieja-Cuba¹²

La Habana foi a última das sete vilas fundadas por ordem de Diego Velázquez. O que conhecemos hoje como *Habana vieja* foi fundada pelos espanhóis em 16 de novembro de 1519, no conhecido porto da baía da Habana. Esse porto era o ponto de entrada e saída das grandes caravelas espanholas, que partiam carregadas de tesouros. A cidade foi construída no estilo barroco e neoclássico.

Quem anda pelas ruas da *Habana vieja* consegue, facilmente, reportar-se às ruas do Pelourinho, na cidade de Salvador-Bahia; assim como a cubana *Habana*, a soteropolitana Salvador guarda, nos traços de suas construções, o estilo barroco-colonial, as cores, ruas estreitas e calçadas de pedra que fazem desses dois pontos na América lugares singulares e tão próximos.

Antigamente, assim como o Pelourinho, a *Habana vieja* abrigava em seus casarões as famílias nobres e abastadas da sociedade cubana. Há mais laços em comum entre essas duas regiões: a *Habana vieja* foi construída, assim como o Pelourinho, próxima a um porto e ambas possuem localização privilegiada da baía, sendo protegidas por uma muralha natural, que, no caso dos cubanos, é denominada de *el malecón*.

¹¹ Revista eletrônica Vuelos. Argentina. Março de 2011. Disponível em <http://www.1vuelos.com/wp-content/uploads/2011/01/la-habana-vieja.jpg>. Acesso dia 17/04/2012.

¹² Blog Photaki Banco de imágenes. Cuba. Setembro de 2011. Disponível em: http://static.photaki.com/la-habana-vieja-cuba_48735.jpg. Acesso dia 20/04/2012.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Outra semelhança: o Pelourinho compartilha com a *Habana vieja* o fato de ser um local no qual grande número de escravos chegava e era exposto para venda ou câmbio, além de ambos serem locais onde se castigavam escravos.

É comum nas aulas de espanhol para brasileiros, assim como nos livros utilizados nessas aulas, a ocultação desse tipo de informação. Parece-nos que a América é um local composto de indígenas e eurodescendentes. As imagens que aparecem em tais livros repetem-se em outros livros: são as pirâmides astecas, locais e cidades maias e incas, a cidade de Buenos Aires, Madri, Barcelona, deserto de Atacama, Machu Picchu. Entretanto, cidades que têm sua história intimamente ligada à cultura negra quase não aparecem nos livros didáticos e também nas aulas de espanhol; pouco se fala, se comenta e se mostram cidades como Habana-Cuba, Santo Domingo-República Dominicana, San Juan-Porto Rico. Cria-se no imaginário do estudante brasileiro uma América Hispânica formada de rostos indígenas e europeus. Em relação ao poder que tem o livro didático, o Ministério de Educação e Desporto, através do Guia de Livros Didáticos de 5ª à 8ª série, afirma que

Um texto didático deve atentar para os efeitos que exerce sobre a formação do educando, em suas diversas dimensões. Sua formação intelectual, moral e ética é influenciada, em diversos sentidos, pelas ações desenvolvidas no seio da escola. Os textos didáticos têm parcela de responsabilidade no desenvolvimento de padrões de comportamento, que resultam de representações determinadas da realidade que envolvem decisões e políticas editoriais. Elas podem contemplar, prestigiar e promover segmentos determinados da sociedade, bem como, ao contrário, escamotear aspectos da realidade ou depreciar outros segmentos sociais. (BRASIL, 1998, p.28).

De maneira alguma acreditamos que as culturas indígenas e europeias não tenham importância e que não contribuíram para a formação do povo hispânico. O que defendemos é exatamente o contrário: propomos uma educação completa ao alunado brasileiro e apoiamos um ensino de espanhol pautado no conhecimento cultural em completude. Defendemos a aparição e respeito à cultura de matriz africana, assim como é feito pela cultura de base indígena e europeia.

Questões como essas passam pela indagação da própria formação dos alunos de espanhol nos estados brasileiros e, em especial, no Estado da Bahia, cuja capital abriga em

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

seu seio a maior população afrodescendente fora da África. É impensável que os licenciandos em língua espanhola não tenham acesso a esse tipo de conhecimento. É necessário, assim, que a Universidade repense a formação intercultural de seus licenciandos em língua espanhola, para que esses futuros professores não transmitam aos seus futuros alunos informações imprecisas, conteúdos culturais rasos e omissões de cunho cultural.

É necessário que o professor de espanhol tenha consciência da presença, importância e respeito à cultura de matriz africana nas aulas para aprendizes brasileiros; é imprescindível que o professor de língua espanhola possibilite o contato de tal alunado com a história do povo africano e sua contribuição para a formação da cultura hispano-americana. Permitir isso é possibilitar o entendimento sobre a própria cultura do educando e a influência do negro na formação desta, além de contribuir para que esse alunado elimine possíveis processos de discriminação, preconceito e visões deturpadas sobre a verdadeira realidade e riquezas encontradas nos países hispânicos e em seu próprio país.

5 Dos *frijoles* à feijoada

A gastronomia típica cubana é o resultado das influências do povo espanhol, do povo africano e do povo indígena. Alguns autores defendem que essa gastronomia sofreu também influências da gastronomia chinesa, devido à forte imigração no final do século XIX. Os espanhóis incorporaram à dieta cubana elementos como os legumes, arroz, laranjas, limão e carne vermelha. Os indígenas, primeiros habitantes da ilha, consumiam, principalmente, comidas à base de raízes e frutas. Segundo os estudiosos da área, os africanos contribuíram, notadamente, para a diversidade de temperos e sabores e com a genialidade para a transformação e invenção de novos pratos.

É dessa relação de inventividade e transformação que surge o prato de que tratamos aqui; o *frijol* cubano, irmão quase gêmeo da feijoada brasileira, é fruto dessa criatividade africana em transformar. Assim como na feijoada brasileira, há polêmicas e divergências em relação à “maternidade” desses dois pratos. O que se sabe, com toda certeza, é que tanto os *frijoles* cubanos como a feijoada brasileira já detinham pratos similares tanto em Portugal

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

como na Espanha e que, certamente, foram reelaborados e transformados pelas mãos das populações africanas.

Trabalhar a temática da gastronomia em sala de aula possibilita trabalhar não somente a interculturalidade mas também o multiculturalismo, uma vez que, ao se fazer um estudo detalhado sobre a utilização desse grão, pode-se remontar a vários períodos históricos, pelo fato de que esse grão é utilizado há séculos pelos seres humanos, o que possibilita estudar várias culturas ao mesmo tempo. Mota (2004, p. 41) afirma que a educação multicultural pretende recontextualizar o papel da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores; é nessa proposta multicultural que o professor de LE redimensionará o seu papel profissional, distanciando-se de uma postura de alienação e aproximando-se de um comprometimento com a transformação social. Dessa forma tornar-se-á um educador intelectual, um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças. Corroborando essas afirmações, Canale (1995) afirma que a proposta multicultural

También ve como válidas, las contribuciones positivas de diferentes razas, sexos, etnias, clases y grupos sociales para la cultura y la sociedad [...] Esas nuevas teorías culturales se inspiraron en nuevos elementos, en nuevos movimientos sociales y obligaron a un gran número de cambios en el modo como vimos los textos y reaccionamos a ellos. Los cánones de la cultura masculina, blanca y europea fueron desafiados y un amplio espectro de voces de individuos quedó siendo conocido. Además, las perspectivas de los grupos oprimidos representan una visión crítica de la cultura vigente, nos posibilitando enjergar los elementos opresores que podríamos dejar de ver de nuestro punto de vista más privilegiado. (CANALE, 1995, p. 127).¹³

Apresentar a gastronomia, cujo principal ator é o povo africano, permite, exatamente, a ação de colocar o foco sobre uma população que foi oprimida, e a própria comida pode transformar-se em um pano de fundo para contar a história da chegada desse povo à América.

¹³ Também vê como válidas as contribuições positivas de diferentes raças sexos, etnias, classes e grupos sociais para a cultura e a sociedade [...] Essas novas teorias culturais inspiraram-se em novos elementos, em novos movimentos sociais e obrigaram a um grande número de mudanças no modo como vimos os textos e reagimos a eles. Os cânones da cultura masculina, branca e europeia foram desafiados e um amplo espectro de vozes de indivíduos ficou sendo conhecido. Além disso, as perspectivas dos grupos oprimidos representam uma visão crítica da cultura vigente, possibilitando-nos enxergar os elementos opressores que poderíamos deixar de ver do nosso ponto de vista mais privilegiado. (CANALE 1995, p. 127, tradução nossa).

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Aos que já comeram os *frijoles* cubanos, a comida parece um pouco mais apimentada e mais ácida que a feijoada brasileira. Mas até mesmo o acompanhamento é igual ao utilizado no Brasil, o arroz.



Figura 5- Frijoles cubano¹⁴



Figura 6- Feijoada brasileira¹⁵

6 Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi mostrar que pequenas ações em sala de aula podem gerar grandes aportes de conhecimento. A cultura hispano-americana é riquíssima, e trabalhar a interculturalidade na sala de aula é importantíssimo para o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, segundo Casal (2000),

O desenvolvimento da competência intercultural na sala de aula de E/LE é diferente a ensinar cultura na aula de língua. O objetivo não é simplesmente o conhecimento de outra cultura, nem só adquirir a habilidade de se comportar adequadamente nessa cultura. Desenvolver a competência intercultural exige uma combinação de propostas de cultura específica que insista na apreensão de uma cultura subjetiva particular combinada com propostas de cultura geral que incidem em temas de etnocentrismo, consciência de cultura própria e estratégias de adaptação geral. (CASAL, 2000, p.48) .

¹⁴ Blog Ruidos en la cocina. Chile. Dezembro de 2011. Disponível em <http://ruidosenlacocina.blogspot.com.br/2012/02/arroz-con-frijoles.html>. Acesso 25/04/2012

¹⁵ Blog Viaje a Brasil. Brasil. Maio 2011. Disponível em <http://www.viajeabrazil.com/gastronomia/aprende-a-preparar-la-feijoada-completa.php>. Acesso dia 25/04/2012

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Nesse mesmo contexto, reconhecendo a importância do estudo de outras culturas em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que se deve

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos culturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação baseado em diferenças culturais de classe social de crenças, de sexo de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.7)

Atualmente podemos perceber que muito se fala de interculturalidade, multiculturalismo e outros termos desse gênero; também é perceptível que, no ensino de línguas, tal procedimento tem realmente sido utilizado; isso não podemos negar; contudo, indagamos: onde se encontram o negro e as culturas de matriz africana dentro desses procedimentos?

A questão é que muitos aspectos de nossa pedagogia, metodologia e, conseqüentemente, dos livros didáticos estão recheados da ótica do colonizador, do branco e do pensamento eurocêntrico. Memmi (1977) afirma que

A liquidação da colonização é apenas um prelúdio à sua libertação completa: à reconquista de si. Para libertar-se da colonização foi necessário partir da sua própria opressão, das carências de seu grupo [...]. Será preciso que se conquiste livre em face da religião de seu grupo, que poderá conservar ou rejeitar, mas deve deixar de existir somente por meio dela. Assim também no que se refere ao passado, à tradição, à etnicidade, etc... Em resumo, deve deixar de definir-se pelas categorias colonizadoras. (MEMMI, 1977, p. 126).

Essa visão e pensamento ainda são recorrentes e estão presentes nos livros de espanhol para brasileiros. Infelizmente o próprio professor acaba permitindo a perpetuação dessa ótica do colonizador. É necessário que a discussão seja levantada e que os professores e futuros professores de espanhol percebam e tenham sensibilidade para notar, de fato, a ocultação do negro na formação da cultura hispano-americana em muitos livros didáticos.

Nesse contexto cabe ressaltar que não vale somente perceber ou notar; é função do professor levar as verdades para seu alunado, levar o conhecimento cultural abrangente e fiel à realidade. A realidade aqui exposta, em relação à cultura hispano-americana, é uma realidade feita de cara branca, indígena e também negra.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

Ainda que o professor de espanhol tenha que deparar-se e conviver com um material didático que oprime, oculta e nega o negro, questão muitas vezes imposta pelo estabelecimento de ensino, deve valer-se de outras estratégias metodológicas para que a cultura de matriz africana na formação do povo hispânico chegue ao alunado brasileiro. Cabe, nesse sentido, uma reestruturação dos conteúdos trabalhados em muitas grades curriculares em universidades brasileiras que formam licenciados em língua espanhola.

Com algumas ações simples, contudo, enérgicas, podemos respeitar e valorizar mais a cultura negra na América, porque permitir o acesso do aluno brasileiro a esse tipo de conhecimento é permitir que se veja, se enxergue e se entenda ainda melhor.

Nessa perspectiva, o mundo hispânico, que era somente composto de *Shakira*, *Alejandro Sáenz*, *Maná*, *flamenco* e *tourada*, ganha dimensões bem maiores, complexas e profundas, possibilitando um leque maior de novas caras, novas músicas, novas cores, novas letras, novos sabores e saberes.

6 Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/pnldmat07.pdf>. Acesso dia 21/04/2012.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del language. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

CASAL, Isabel Iglesias. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. In: CARABELA. *La interculturalidad en la enseñanza de español como lengua extranjera: metodología y didáctica del español como lengua extranjera*. Orientaciones y actividades para la clase. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A., 2000.

FERREIRA, Luis. *El movimiento negro en el Uruguay (1988 1998): una versión posible: avances en el Uruguay post Durban*. Montevideu, Ediciones Étnicas, 2003.

FRIGERIO, Alejandro. *Cultura negra en el Cono Sur: representaciones en conflicto*. Buenos Aires: FCSE Ediciones de la Universidad Católica Argentina, 2000.

TABULEIRO DE LETRAS

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH I

NÚMERO 05 – dezembro de 2012
ISSN: 2176-5782

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MOTA, Kátia. *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Bahia: Editora da UFBA, 2004.

ROSSBACH DE OLMOS, Lioba. De Cuba al Caribe y al mundo: la santería afrocubana como religión entre patrimonio nacional(ista) y transnacionalización: memorias. *Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe*. Barranquilla, Kolumbien, n. 7, p.129-160, 2007.

SANDOVAL, Mercedes. *La religion afrocubana*. Miami: Playor, 1975.