

ANAIS DO I SIMPÓSIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

As Questões Identitárias Culturais na (Trans) formação do Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literaturas

Org.

Karim Siebeneicher Brito

Sílvia Regina Delong

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

Org.
Karim Siebeneicher Brito
Sílvia Regina Delong
Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

ANAIS DO I SIMPÓSIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS

As Questões Identitárias Culturais na (Trans) formação do Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literaturas

União da Vitória - Paraná
Gráfica e Editora Kaygangue Ltda
2020

**I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários
2019**

PROEC
Pró-Reitoria de Extensão
e Cultura

**COLEGIADOS
DE LETRAS**

**CENTRO ACADÊMICO
DO CURSO DE LETRAS
PORTUGUÊS E ESPANHOL**



Curso de Letras – Português e Espanhol
Curso de Letras – Português e Inglês

I SELL - Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários

Ficha catalográfica

Ficha Catalográfica elaborada por Jacy de Amorim dos Santos – CRB 14/1484

Q5

Anais do I Simpósio de estudos linguísticos e literários : as questões identitárias culturais na trans(forma)ção do ensino/aprendizagem de línguas e aprendizagem / Karim Siebeneicher Brito, Sílvia Regina Delong, Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni (Org.) – . União da Vitória, PR : Kaygangue Ltda, 2020.

70 p. : il. 21 cm ; color.

ISBN: 978-65-86007-19-0

1. Línguas – História. 2. Línguas - Cultura. 3. Educação. I. Pró-reitoria de Extensão e Cultura. II. Universidade Estadual do Paraná. III. Brito, Karim Siebeneicher. IV. Delong, Sílvia Regina. V. Boni, Valéria Regina de Fátima Carvalho Vaz. VI. Título.

CDD – 22. ed.: 417.7

UNESPAR – Campus União da Vitória
Praça Coronel Amazonas, s/n – CEP: 84600-185
União da Vitória – PR

COORDENAÇÃO GERAL DO EVENTO

Dra. Sílvia Regina Delong
Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni, PhD

COMISSÃO ORGANIZADORA

Dra. Sílvia Regina Delong (Presidente)
Esp. Arlete de Melo
Esp. Daniel Brizueña
Dr. Éderson José de Lima
Ms. Ivete Pauluk
Esp. Jaqueline Araújo
Ms. Josoel Kovalski
Dra. Lilian Salete Alonso Moreira Lima
Ms. Maria Cristina Fernandes Robaszkievicz
Ms. Valkíria de Novaes Santiago
Esp. Wellington Jean Farias

COMISSÃO CIENTÍFICA

Karim Siebeneicher Brito, PhD (Presidente)
Ms. Aleksandra Cibelly Finkler
Dra. Bernardete Ryba
Dr. Caio Ricardo Bona Moreira
Ms. Édina Aparecida da Silva Enevan
Ms. Gisele Ludka Deitos
Esp. Marcos Aurélio Ariatti
Ms. Michele Schneiders
Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni, PhD

CONSELHO EDITORIAL

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Alessandra Cristina Valério (IFPR)

Édina Aparecida Cabral Bühner (Unicentro)

Keli Cristina Pacheco (UEPG)

Luisandro Mendes de Souza (UFPR)

Maria Salete Borba (Unicentro)

Phelipe de Lima Cerdeira (UERJ)

APRESENTAÇÃO

O presente livro virtual visa a fomentar investigações, discussões e reflexões acerca das atividades de ensino, pesquisa e extensão na área das Ciências Humanas, englobando, assim, os estudos de linguagem, línguas e literaturas. Os textos acadêmicos foram apresentados no I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários, intitulado “*As Questões Identitárias Culturais na (Trans)formação do Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literaturas*”, promovido pelo Curso de Letras da Unespar – Campus de União da Vitória (2019). O evento ofereceu à comunidade externa, professores da rede pública de ensino, pesquisadores, acadêmicos e demais membros da comunidade acadêmica atividades extensionistas, a fim de complementar currículos, ampliar discussões e integrar as diferentes áreas; fomentou as investigações acerca das questões identitárias subjacentes ao escopo cultural, com base na práxis pedagógica contemporânea, bem como as suas especificidades dirigidas aos professores de línguas portuguesa, estrangeira e literatura que desejem compreender o seu papel no contexto social hodierno.

Para além disso, pretendeu-se a disseminação do conhecimento científico e tecnológico através da divulgação dos resultados dos trabalhos publicados, a saber: os resumos dos trabalhos científicos publicados no caderno de resumos durante a realização do evento, bem como os artigos completos em formato digital, *E-book*, ora apresentados nestes anais.

Abrindo o livro, Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni oferece uma visão mais ampla do universo do ensino-aprendizagem, posicionando-o numa perspectiva global, enquanto trata do processo de mediação intercultural nele envolvido. O texto intitulado “*As (trans)formações educacionais contemporâneas: o papel da mediação intercultural da perspectiva de uma cidadania global*” identifica o contexto instrucional atual como um espaço que pode e deve promover o desenvolvimento de competências interculturais, visando ao exercício de uma cidadania também mais ampla. Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador cultural, de fomentador do diálogo entre os diferentes e da discussão sobre as complexidades sociais, promovendo a aprendizagem cultural.

Em seguida, Karim Siebeneicher Brito inicia a série de quatro capítulos que abordam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com o capítulo “*Soft skills* no quadro de referência: abordagem de línguas e culturas”. Nele especifica os *soft skills*, ou competências transversais, e sua inserção no Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas, o QuRAPLeC. Complementando o QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o QuRAPLeC apresenta uma lista de descritores que visam a preencher um critério de qualidade essencial nas áreas da aprendizagem intercultural, da competência para a aprendizagem de línguas e da promoção do plurilinguismo.

Alessandra Bernardes Bender, no capítulo intitulado “Inglês e educação profissional: relações identitárias”, explora o estabelecimento de vínculos intersubjetivos na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, descrevendo a implementação de um produto educacional para as aulas de língua inglesa e os resultados alcançados. Através de discussões sistematizadas, a análise de textos questionadores, e de intervenções em contextos reais, a autora sustenta o alcance de efeitos positivos sobre a capacidade de intervenção desenvolvida pelos alunos.

Avançando nas reflexões sobre identidades, Édina Aparecida da Silva Enevan alerta para a invisibilidade das identidades negras e indígenas latino-americanas em livros didáticos de língua espanhola. Seu texto chamado “Ensino de língua e cultura de quem? (in)visibilidade da América Latina negra e indígena em livros didáticos de espanhol” parte da Lei federal nº 10.639/2003 e da Lei Federal nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar, para compartilhar reflexões sobre a sub-representação e a presença de estereótipos, baseadas na teoria e em resultados de sua pesquisa.

Silvia Regina Delong, encerrando o foco nas línguas estrangeiras, apresenta a trajetória do ensino da língua espanhola no capítulo intitulado “Percurso e percalços do ensino da língua espanhola nas escolas públicas paranaenses: retrospectiva histórica e perspectivas para o futuro”. No artigo, a autora esclarece as causas das inquietações por que passam os docentes de língua espanhola no Brasil, que não veem nas políticas públicas o fomento do plurilinguismo, que seria esperado hoje em dia.

Caio Ricardo Bona Moreira inicia então a temática da literatura, ao associar a poesia ao xamanismo, na busca da contribuição que intelec-

tuais indígenas oferecem à construção de uma relação poética e política com os objetos do seu conhecimento. O autor ensaia uma reflexão que vincula o xamanismo à poesia como instrumentos da diplomacia, numa relação tanto poética quanto política.

Josuel Kowalski e Luana Thaísa Portella apresentam, em seguida, a experiência do desterro como reforçadora da memória, que se faz presente na literatura de Isabela Figueiredo, escritora portuguesa, tratando de sua terra natal, o Moçambique. Tratam de como a distância no tempo e no espaço favorece a escrita do passado como poesia, como fez Isabela Figueiredo em suas memórias.

Fechando o conjunto de textos nesta temática, Marcelo D'Ávila Amaral demonstra sua preocupação com o ensino de literatura nas escolas públicas brasileiras, e apresenta como alternativa para a sala de aula da Educação Básica brasileira a noção de escritas do professor Antonio de Pádua Dias da Silva. Nessa abordagem, propõe-se uma negociação do conceito de literatura com os adolescentes que frequentam a disciplina nas escolas, respeitando as práticas de leitura que de fato ocorrem entre eles.

Esta coletânea é finalizada com o texto de Bernardete Ryba, intitulado “Culturas e identidades (negociações) de acadêmicos descendentes de poloneses na Unespar – campus de União da Vitória”, trazendo à discussão a negociação de suas identidades em relação ao uso da língua polonesa e da língua portuguesa e as participações em eventos culturais. Tornam-se protagonistas na discussão os alunos do campus que possuem ascendência polonesa de agricultores, que no Brasil buscaram refúgio e aqui buscaram manter vivas suas tradições.

As organizadoras.

União da Vitória, abril de 2021.

SUMÁRIO

**AS (TRANS)FORMAÇÕES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS:
O Papel da Mediação Intercultural da Perspectiva
de uma Cidadania Global**

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni 13

SOFT SKILLS NO QUADRO DE REFERÊNCIA:

Abordagem de Línguas e Culturas

Karim Siebeneicher Brito 35

INGLÊS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

Relações Identitárias

Alessandra Bernardes Bender 53

**ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA DE QUEM? (IN)VISIBILIDADES
DA AMÉRICA LATINA NEGRA E INDÍGENA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL**

Édina Aparecida da Silva Enevan 75

**PERCURSOS E PERCALÇOS DO ENSINO DA LÍNGUA
ESPAÑHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES:**

Retrospectiva Histórica e Perspectivas para o Futuro

Silvia Regina Delong 91

O XAMANISMO E A POESIA COMO ARTES DA DIPLOMACIA:

**Perspectivismo e Alteridade na Construção
de um Pensar Poético e Político Ameríndio**

Caio Ricardo Bona Moreira 107

ISABELA FIGUEIREDO: Memória e Desterro Josoel Kovalski, Luana Thaísa Portella	127
O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: na Sala de Aula, há Alternativa Possível? Marcelo D'Ávila Amaral	149
CULTURAS E IDENTIDADES (NEGOCIAÇÕES) DE ACADÊMICOS DESCENDENTES DE POLONESES NA UNESPAR – CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA Bernardete Ryba.....	169
SOBRE OS AUTORES.....	197

AS (TRANS)FORMAÇÕES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: O Papel da Mediação Intercultural da Perspectiva de uma Cidadania Global

Valéria de Fátima Carvalho Vaz Boni

Universidade do Estado do Paraná
Colegiado de Letras Português e Inglês
União da Vitória – PR

RESUMO: O contexto instrucional contemporâneo tem se desvelado como um profícuo espaço para o desenvolvimento de competências interculturais no nível da Educação para a Cidadania Global, no qual os educadores assumem o papel crucial enquanto agentes mediadores, especialmente no que concerne a questões relacionadas com a comunicação e o relacionamento interpessoais, com o respeito e a aceitação do Eu, e do Outro culturalmente diferente, bem como na conscientização dos direitos e deveres de cada ser humano na sociedade. Neste sentido, este artigo apresenta alguns questionamentos teóricos subjacentes ao processo comunicativo intercultural, bem como o papel da mediação na gestão de significados com interlocutores de outras formações culturais. O presente debate pautar-se-á na legitimação da reconstrução do sentido dos direitos humanos hoje, visto que é urgente repensar o verdadeiro alcance de sua titularidade universal, bem como o conteúdo da dignidade humana que os fundamenta (NUSSBAUM, 2014). Na sequência, apresentar-se-á uma análise crítica dos documentos norteadores da perspectiva intercultural (QECR, 2001; CEFR, 2017), destacando-se a nova ênfase atribuída à mediação intercultural prevista neste último em relação intrínseca com a aprendizagem de línguas. Por fim, defendemos então, a importância do fomento de pesquisas com base na mediação intercultural dirigida aos professores que desejem compreender o seu papel dentro de uma perspectiva da cidadania global, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural, dentro e fora do contexto escolar, que propiciem interações com a competência comunicativa intercultural e com a capacidade de os aprendentes se tornarem cidadãos de mediação cultural a nível local, nacional e global.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mediação intercultural; Cidadania global.

INTRODUÇÃO

As pesquisas contemporâneas têm trazido à baila algumas inquições acerca da educação intercultural como sendo uma das principais metas do século XXI (Unesco, 2009). Entretanto, observamos que a tarefa de educar um aprendiz para se tornar um falante intercultural envolve uma complexidade linguística e cultural em situações multiculturais.

Cabe mencionar que toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação. Como princípio social e dinâmico, a língua não se limita a uma visão sistêmica e estrutural do código linguístico: é heterogênea, ideológica e opaca. Repleta de sentidos a ela conferidos por nossas culturas e sociedades, a língua organiza e determina as possibilidades de percepção do mundo e estabelece entendimentos possíveis (Paraná, 2006).

Segundo Bakhtin (1988) toda enunciação envolve a presença de pelo menos duas vozes: do eu e do outro. Não há discurso individual no sentido de que todo discurso se constrói no processo de interação e função de um outro. E é no espaço discursivo, criado da relação entre o eu o tu, que os sujeitos se constituem socialmente. É no engajamento discursivo com o outro que damos forma ao que dizemos e ao que somos. Por isso a língua estrangeira apresentar-se como espaço para ampliar o contato com outras formas de conhecer, com outros procedimentos interpretativos de construção da realidade.

No que diz respeito à aprendizagem de línguas, a instabilidade atual, possibilitada pela intercomunicação rápida entre diferentes culturas, pode exercer um efeito bastante produtivo se entendermos essa positividade dos confrontos entre perspectivas e percebermos a aprendizagem como um embate constante entre diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, Sequeira (2016, p.67), postula que:

se vários grupos culturais numa dada cultura se auto definem uns em relação aos outros, são essenciais não só competências de interação e comunicação, mas também de negociação e mediação, colocando-se empaticamente cada indivíduo na posição do Outro, diminuindo assim a visão de superioridade que tem da sua cultura.

Sob essa perspectiva, sustentamos que as relações entre língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas com o desenvolvimento da competência intercultural dos aprendizes a partir de uma perspectiva de uma cidadania global, em que todo ou qualquer conhecimento sobre diferentes culturas contribui para ampliar seu repertório, não só quanto às diferentes visões de mundo, mas também preparando para mediação de significados com interlocutores de outras formações culturais.

Diante desse quadro, salientamos que é nesse contexto que se insere o presente artigo, visando contribuir no fomento do debate acerca da necessidade latente do desenvolvimento de pesquisas que contemplem a dimensão da mediação intercultural crítica.

CONTEXTOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Dentro do contexto educacional contemporâneo, Nussbaum (2014) alerta-nos para “crise silenciosa” em que as nações “descartaram” as habilidades “com sede de lucro nacional”. À medida que as artes e as humanidades estão em todo o lado reduzidas, há uma séria erosão das qualidades que são essenciais para a própria democracia. A autora lembra-nos que grandes educadores e nação-construtores entenderam como as artes e as humanidades ensinam as crianças para o pensamento crítico que é necessário para a ação independente e para a resistência inteligente ao poder cego da tradição e da autoridade.

If this trend continues nations all over the world will soon be producing generations of useful machines, rather than complete citizens who can think for themselves, criticize tradition, and understand the significance of another person's sufferings and achievements. The future to the world's democracies hangs in the balance. (Nussbaum, 2014:2)

Destarte, as humanidades e a negociações de sentido configuram-se como elementos essenciais à práxis educativa democrática e subjazem o processo comunicativo de gestão da mediação intercultural. O processo da globalização aliado ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação tem pautado o presente embate cultural, pois permite

o contato pessoal e/ou virtual entre inúmeras pessoas de diferentes *backgrounds*, numa proporção inimaginável algumas décadas atrás, sendo o aumento do fluxo migratório internacional, um dos maiores contributos para esse tipo de contato. Atualmente, estima-se que existam 232 milhões de migrantes internacionais no mundo, mais que em qualquer momento da história humana e esse número deverá aumentar ainda mais no futuro, com mudanças demográficas, disparidades econômicas, mudanças ambientais (Barrett, 2017: x).

Desse modo, a crise dos migrantes hoje é o maior desafio para a cultura e a sociedade europeias desde a queda do Muro de Berlim - e talvez desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Para ilustrar essa situação, vejamos uma nova tendência que está a surgir entre um pequeno número de muçulmanos recém chegados da Alemanha - convertendo-se ao cristianismo. Centenas de refugiados do Irã e do Afeganistão foram batizados em apenas uma igreja de Berlim. “*Comunidades cristãs em toda a Alemanha (...) também relataram um crescente número de iranianos que se convertem para a cristandade*”, segundo a *Associated Press*.

Ocorre que, no momento histórico em que o Conselho da Europa elaborou suas leis de Direitos Humanos, na sequência da Segunda Guerra Mundial, ninguém planejou as leis para persuadir os muçulmanos a se converterem. No entanto, hoje, a religião está profundamente integrada à crise migratória. Nesse contexto, pontuamos que a religião é ponto de partida para a compreensão dessa crise e, ao mesmo tempo, crucial para entender a resposta da Europa a ela, bem como assinalamos que ela poderá ampliar a divisão entre as duas culturas. Ademais, os números impressionam, dos cerca de 330 mil imigrantes que chegaram na Europa em 2017, cerca de 110 mil são da Síria; mais de 200.000 são de países muçulmanos majoritários; outros 35.000 são da Nigéria e Eritreia, que são divididos uniformemente entre cristãos e muçulmanos.

Diante desse cenário contemporâneo, no qual as fronteiras geográficas não servem como obstáculo à construção de uma cidadania global, esse novo movimento migratório, impõe a compreensão de novos contornos aos Direitos Humanos. O artigo segundo (ONU, 1948:5) nos diz:

Artigo II

1 - Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor,

sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

2 - Não será também feita nenhuma distinção fundada na condição política, jurídica ou internacional do país ou território a que pertença uma pessoa, quer se trate de um território independente, sob tutela, sem governo próprio, quer sujeito a qualquer outra limitação de soberania.

Como podemos verificar, nos dois primeiros itens do Artigo II da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, acima supracitados, é preciso legitimar a reconstrução do sentido dos direitos humanos hoje, visto que é urgente repensar o verdadeiro alcance de sua titularidade universal, bem como o conteúdo da dignidade humana que os fundamenta. Apesar de reconhecer a igualdade e liberdade de todos os seres humanos em termos de direitos e de dignidade, não há menção ao fundamento ético ou o que significa *ter* esses direitos.

Embora a Declaração Universal não tenha mencionado nada nesse sentido, é fato que o exercício desses direitos depende não apenas do seu reconhecimento formal, mas sim, das *capacidades* que as pessoas têm de exercê-los. Apesar de ter reconhecido indiscriminadamente o direito a todas as pessoas, indistintamente do que decorre a sua universalidade, concebeu a titularidade desses direitos de forma incorreta, pois limita a sua legalidade. Atentamos para o fato de que a linguagem neutra intencional dos direitos humanos, dada à forma como se tratam esses dois aspectos, precisa ser complementada para que se torne efetivamente emancipatória.

A evolução da proteção dos direitos humanos internacionais deve ser progressiva e estar em consonância com o ideal pela justiça social. Tendo em vista a construção desse novo *ethos*, precisamos compreender o que significa e qual a extensão de “*ter direitos*” para atingirmos o pleno desenvolvimento da dignidade humana.

Nessa direção, encontramos na abordagem das capacidades, proposta por Nussbaum (2014, p:42-43), uma profícua contribuição face à necessidade de novos rumos na educação como um ensejo à (trans)formação sob à luz da perspectiva da cidadania global. A autora lista dez capacidades que são entendidas como objetivos gerais que poderão poste-

riormente ser especificados pela sociedade em questão, a qual procederá de forma relativamente aos direitos fundamentais que queira apoiar. No entanto, até certo ponto, todos eles fazem parte integrante de um conceito de justiça social mínima, e, portanto, qualquer sociedade que os não garanta a todos os seus cidadãos, em qualquer dos limiares mínimos estipulados como adequados, corre o risco de não poder ser considerada justa, independentemente do seu nível de riqueza. A seguir, apresentamos a versão atual, levando em conta as questões que se referem ao pluralismo: As Capacidades Humanas Centrais:

- 1. Vida.** Poder viver até ao fim uma vida com duração normal; não morrer prematuramente ou, devido à própria vida ser de tal forma reduzida que não valha a pena ser vivida;
- 2. Saúde Física.** Poder desfrutar de uma boa saúde, o que inclui a saúde reprodutiva; poder ser convenientemente alimentado; ter um abrigo apropriado.
- 3. Integridade Física.** Poder deslocar-se livremente de um lugar para outro; ter proteção contra assaltos violentos, incluindo o assédio sexual e a violência doméstica, ter oportunidade de decisão nos domínios da reprodução e da satisfação sexual.
- 4. Sentidos, Imaginação e Pensamento.** Poder utilizar os sentidos – imaginar, pensar e argumentar – e poder fazê-lo de um modo “autenticamente humano”, informado e aperfeiçoado por uma educação adequada que inclua (mas não se limite a) a capacidade de ler e escrever, de perceber e interpretar aquilo que é lido, e ainda, a experimentação científica e matemática. Poder utilizar a imaginação e o pensamento aplicando ambos em experiências e produções da própria escolha: religiosas, literárias, musicais, etc. Ser capaz de aplicar o próprio pensamento em áreas salvaguardadas pela garantia da liberdade de expressão como a liberdade política e artística e a prática religiosa. Poder desfrutar de experiências agradáveis e evitar a dor que não seja benéfica.
- 5. Emoções.** Poder estabelecer ligações afectivas com as coisas e com as pessoas; amar os que nos amam e se ocupam de nós e sofrer com a sua ausência, sentir ansiedade, gratidão e zanga legítima. Não estar sujeito

à deteriorização do desenvolvimento emocional devido ao medo ou à ansiedade. (Apoiar esta capacidade significa dar apoio às formas de associação que sejam decisivas para o seu desenvolvimento).

6. Razão Prática. Poder formar uma concepção do bem e poder dedicar-se a uma reflexão crítica sobre o planeamento da própria vida (O que exige a proteção da liberdade de consciência e da prática religiosa).

7. Associação:

A) Poder viver com e para os outros e poder reconhecer e manifestar preocupação pelos outros; poder estar empenhado em diversas formas de interação social; poder imaginar a situação em que se encontram os outros seres humanos. (Proteger esta capacidade significa apoiar as instituições que representem e animem tais tipos de associações, assim como defender a liberdade de reunião e de discussão política).

B) Ter uma base social de apoio à autoestima e à não humilhação; ser tratado como um ser humano digno cujo valor é igual ao dos outros. (O que exige de uma abundante documentação oficial que não seja discriminatória relativamente à raça, ao sexo, à orientação sexual, à etnia, à casta, à religião, à origem, etc.).

8. Outras Espécies. Poder estar preocupado com os animais, as plantas e o mundo natural, e ter um sentido de responsabilidade perante eles.

9. Brincar. Poder rir, divertir-se e desfrutar de atividades recreativas.

10. Domínio sobre o próprio ambiente:

A) **Política.** Ter capacidade efetiva para participar nas decisões políticas que regulam a própria vida; ter direito à participação política e à proteção da liberdade de expressão e de associação.

B) **Material.** Poder deter bens, móveis e imóveis, e ter direitos de propriedade em igualdade de circunstâncias com outros; ter direito à procura de emprego em igualdade de circunstâncias com os outros; ter direito a proteção contra mandatos não justificados de captura e apreensão de bens. Poder trabalhar como um ser humano que utiliza a razão prática e cria uma relação de conhecimento mútuo com os outros trabalhadores.

Podemos depreender que, é a partir da tomada de consciência, algumas capacidades são tão vitais na vida de qualquer ser humano, que sua ausência implicaria, sob um olhar aristoteliano, na ausência de vida humana e de que algumas privações seriam devassaladoras, no âmbito de qualquer cultura, a despeito do entendimento que cada cultura possa ter em relação ao mundo. Nussbaum (2014) postula que esses elementos basilares a uma educação cosmopolita poderiam conduzir a um diálogo global, e que recusando-nos a adotar uma perspectiva mais vasta e global, estamos a minar o próprio conceito de respeito multicultural que, em termos educativos, é um conceito fundamental.

Parece-nos, portanto, que a fim de fortalecer a democracia, os sistemas educacionais precisam levar em conta o caráter multicultural da sociedade e que visam contribuir ativamente para a coexistência pacífica e a interação positiva entre diferentes grupos culturais. Tradicionalmente, existem duas abordagens: educação multicultural e educação intercultural. A educação multicultural usa a aprendizagem de outras culturas para produzir aceitação, ou pelo menos, tolerância a essas culturas. A Educação Intercultural visa ir além da convivência passiva, alcançar uma maneira de viver em desenvolvimento e sustentável em sociedades multiculturais através da criação de compreensão, respeito e diálogo entre os diferentes grupos culturais. Desse modo, a interculturalidade é um conceito dinâmico e refere-se à evolução das relações entre grupos culturais. Foi definido como “a existência e a interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas através do diálogo e do respeito mútuo”. A interculturalidade pressupõe o multiculturalismo e os resultados do intercâmbio e do diálogo “intercultural” nas comunidades locais, regionais e nacionais ou nível internacional. (Unesco, 2006)

O diálogo intercultural é, portanto, de significativa importância ao balizarmos essas questões intrigantes dentro do contexto instrucional do ensino de línguas, para o qual contamos, a partir dos anos 90, com teóricos críticos que argumentam que, para entendermos o uso da linguagem, devemos levar em conta as relações de poder nas práticas e interações nas quais os aprendizes visam a participar, enquanto outros se direcionam para as teorias críticas aplicadas à literatura, questionando a construção da própria identidade individual e como a aprendizagem de uma língua estrangeira pode afirmar ou até mesmo transformar a identidade do indivíduo.

As inquirições interculturais acerca da aquisição de línguas estrangeiras revelam-se, pelas suas imbricações, como uma área híbrida, heterogênea e multidisciplinar. Posto assim, a abordagem comunicativa intercultural crítica é uma área nova de investigação dentro dos estudos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Segundo Larsen-Freeman (2008), as recentes mudanças teóricas que evoluíram de uma concepção da língua como um sistema mental com base estruturalista para a língua como uma ferramenta funcional para propósitos comunicativos têm demonstrado um maior impacto no ensino de línguas estrangeiras. Não obstante, a noção de “*plurilinguismo*” tem acompanhado essa mudança na contemporaneidade; atualmente, as línguas não são consideradas hermeticamente seladas e sistemas intactos distintos dentro das mentes dos usuários da língua; parte-se do princípio de que são desenvolvidas a partir da experiência, a qual torna o conhecimento da linguagem dinâmico, situado e, muitas das vezes, parcial e modelado através do tempo pelo uso.

Por seu turno, a aquisição de uma língua estrangeira, a competência intercultural havia sido negligenciada por muitos pesquisadores, visto que a principal preocupação no contexto instrucional de línguas era somente o domínio da competência gramatical. O principal motivo para o distanciamento da dimensão cultural é que o ensino de línguas foi muito influenciado pelas teorias da análise do discurso e atos de fala, nos quais o aspecto linguístico predominava.

Cabe mencionar que Byram (1997:73) fomentou um impacto basilar nas novas orientações educacionais acerca do papel do mediador intercultural (*intercultural speaker*), ao apresentar um modelo de Competência Comunicativa Intercultural com os (*savoirs*) saberes constituintes de um “*intercultural speaker*” (*falante intercultural*). Esse modelo incorpora: a) (*Savoirs*) O conhecimento sobre grupos sociais e suas culturas e interações sobre processos de interação individual e social; b) (*Savoir comprendre*) As Habilidades de interpretar e relacionar aspectos das duas culturas; c) (*Savoir apprendre/faire*) As Habilidades de aprendizagem: descoberta e/ou interação; d) (*Savoir être*) As Atitudes: como relativizar os próprios valores e ter receptividade com relação aos valores do outro. O autor integra todos esses aspectos a uma política educacional (*savoir s'engager*):engajada ao desenvolvimento da consciência cultural crítica do aprendente.

Nesta abordagem desmistifica-se o mito do falante nativo ideal. Valoriza-se a cultura do aprendente no processo de aprendizagem, visto que se percebe o “*falante intercultural*” como parte de sua identidade cultural para compreender a cultura do Outro e também usa o conhecimento sobre outras culturas para ressignificar a sua própria, pois, ao falar outra língua ele não se transporta de uma cultura para outra, adquirindo uma nova identidade de forma “esquizofrênica”. Byram (1997: 71) afirma que:

The model does not therefore depend on a concept of neutral communication of information across cultural barriers, but rather on a rich definition of communication as interaction, and on a philosophy of critical engagement with otherness and critical reflection on self.

De uma outra perspectiva teórica, asseveramos que no Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas (doravante QEQR, 2001), documento do Conselho da Europa que orienta as políticas de ensino/aprendizagem de línguas, o modelo “*intercultural speaker*” proposto por Byram e Zarate (1994) e Byram (1997), embora mencionado nas referências, foi desconfigurado, bem como não há menção ao “*savoir s'engager*”, que é a dimensão primordial na educação para cidadania intercultural. O documento refere-se que, nas atividades de mediação:

O utilizador da língua não está preparado para expressar os seus próprios pensamentos, mas sim para servir de intermediário entre interlocutores que não são capazes de se compreenderem uns aos outros diretamente. São, geralmente (mas não exclusivamente), falantes de línguas diferentes. (QEQR, 2001:129).

Ademais, as incompletudes do documento permeiam ainda, uma lista limitada às atividades focadas na mediação oral (interpretação) e outra às atividades de mediação escrita (tradução).

Por outro lado, o Conselho da Europa, publicou recentemente um documento complementar ao QEQR (2001), intitulado: “*Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment; Companion Volume with New Descriptors*” (doravante CEFR, 2017), visando colmatar as incompletudes do documento anterior. Esse

documento preconiza ampliar a educação linguística de várias maneiras, não menos importantes, vislumbrando o aprendente como agente social co-construindo significado na interação, através da noção de mediação e competências plurilíngues e pluriculturais:

The CEFR broadens the perspective of language education in a number of ways, not least by this vision of the user/learner as a social agent coconstructing meaning in interaction, an by the notions of mediation and plurilingual/pluricultural competences. (CEFR 2017:23).

No bojo da sua tessitura, o documento alega adotar uma abordagem para a mediação visando ampliar os *descritores ilustrativos* do QECR (2001) e, portanto, mais ampla do que o conceitualizar somente a mediação interlinguística. Para além da mediação interlinguística, ela objetiva também abarcar a mediação relacionada à comunicação e aprendizagem, bem como a mediação social e cultural. A justificativa foi que essa abordagem mais ampla foi tomada por causa dessa relevância, em sala de aulas diversas, em relação à disseminação do CLIL, (*Content and Language Integrated Learning*) e porque a mediação é cada vez mais vista como parte da aprendizagem, mas especialmente de toda a aprendizagem de línguas.

Ademais, o documento afirma que descritores de mediação são particularmente relevantes para a sala de aula em conexão com tarefas de pequenos grupos e tarefas colaborativas: *“The mediation descriptors are particular relevant for the classroom in connection with small group, collaborative tasks”*. (CEFR, 2017:34). Particularmente, no que diz respeito à mediação interlinguística, os usuários devem lembrar que isso envolve a competência social e cultural, bem como a competência plurilíngue. Note-se que as atividades são apresentadas em escalas para mediação, divididas em três grupos, refletindo a forma como a mediação tende a ocorrer (cf. CEFR, 2017:102; tradução minha):

A) Mediação de textos:

- Transferindo informações específicas—orais ou escritas;
- Explicação de dados (ex. gráficos, diagramas, tabelas, etc) – oral ou escrito;
- Processamento de texto – oral ou escrito;

- Traduzir um texto escrito – oral ou escrito;
- Tomar notas (palestras, seminários, reuniões, etc.);
- Expressar um assunto pessoal em resposta a textos criativos (incluindo a literatura)
- Análise e crítica de textos criativos (incluindo literatura).

B) Mediação de Conceitos:

- Colaborar em um grupo;
- Facilitar a interação colaborativa com os pares;
- Colaborar na construção do significado;
- Liderar o trabalho em grupo;
- Gerenciar a interação;
- Encorajar a conversa conceitual.

c) Mediação de Comunicação:

- Facilitar o espaço pluricultural;
- Atuar como intermediário em situações informais (com amigos e colegas);
- Facilitar a comunicação em situações delicadas e desentendimentos.

Ao analisamos as escalas de mediação supramencionadas, verificamos que a maior inovação percebida nesse novo documento complementar (CEFR, 2017), em relação ao documento anterior (QECR, 2001), é a incorporação de dois novos aspectos: *mediação de conceitos e mediação de comunicação*. Quanto ao primeiro item, intitulado, *mediação de textos*, observa-se as mesmas atividades de mediação oral e escrita, limitadas somente a alguns tipos de tarefas de interpretação e tradução, entretanto, insere-se como opção à análise crítica de textos criativos (incluindo literatura). No próximo item, a *mediação de conceitos*, refere-se ao processo de facilitar o acesso ao conhecimento e aos conceitos para os outros, especialmente se eles não podem ter acesso direto a eles por conta própria. Esse é um aspecto fundamental da parentalidade, orientação, ensino e treinamento: “*Mediating concepts refers to the process of facilitating access to knowledge and concepts for others, particularly if they may be unable to access this directly on their own. This is a fundamental aspect of parenting, mentoring, teaching and training.*” (CEFR, 2017:102)

No que diz respeito aos descritores para a *mediação da comunicação*, o documento justifica a sua relevância direta para professores, formadores, estudantes e profissionais que desejam desenvolver sua consciência e competência nessa área, a fim de obter melhores resultados em seus encontros comunicativos em um determinado idioma ou línguas, especialmente quando há um elemento intercultural envolvido:

The descriptors for mediating communication therefore have direct relevance to teacher, trainers, students and professionals who wish to develop their awareness and competence in this area, in order to achieve better outcomes in their communicative encounters in a particular language or languages, particularly when there is an intercultural element involved. (CEFR, 2017:120)

Após a análise dessa breve incursão ao documento complementar (CEFR, 2017) podemos depreender que o escopo principal preconizado, uma ampla abordagem acerca dos “descritores ilustrativos” da mediação cultural e social, não se concretiza em sua plenitude, deixando de lado alguns aspectos subjacentes às questões culturais (*inter alia*, as artes), mas, especialmente, ignora as questões sociais emergentes. Destarte, o conceito dessa mediação linguística desenvolve descritores apenas relacionados ao contexto da aprendizagem linguística, bem como desconsidera atividades vinculadas a contextos culturais e/ou relacionados com os processos oriundos dos fenômenos sociais, por exemplo, de mobilidade transnacional. Desse modo, a mediação continua sendo tratada apenas como um componente da competência comunicativa, desconsiderando-a como uma competência comunicativa intercultural, direcionando às escalas de atividades as necessidades meramente relacionadas ao contexto instrucional, embora o documento conclame os componentes plurilinguístico/pluricultural. Compartilhamos a mesma ideia conclusiva de Sequeira (2012:310) que:

embora o QEER (2001) pretenda conciliar uma meta de ensino relativa ao desenvolvimento pessoal e social - próxima da consciencialização libertária pressuposta no conceito de Bildung em Kant - com outra relativa ao treino de competências específicas, no fundo, oscila desconfortavelmente entre as duas, revelando a tensão entre cultura e sociedade.

Isto posto, surgiram novos conceitos para dar conta do enfrentamento desse desafio pluricultural, como podemos observar nos trabalhos de Zarate (2003), nos quais o aprendiz de língua é definido como alguém *entre dois* “*entre deux*”, emblemático nas condições de muitas pessoas na pós-modernidade, cujas identidades e identificações são muito menos simples do que as que promovem pela identificação com os estados-nação. Não obstante, as culturas são instáveis e, mesmo quando poderosas, não podem dominar práticas de comunidades minoritárias, visto que elas mesmas poderiam perder sua identidade, infiltrando-se nas culturas e envolvendo-se em conflitos. Concordamos que a concepção de língua subjacente ao processo comunicativo intercultural, deveria ser pensada como discurso, “*um sistema de construção de sentido, desenvolvido culturalmente e adquirido socialmente em relações de confronto e poder.*” (Jordão, 2007:22)

Por conseguinte, ressaltamos que o respeito pelo pluralismo denota valores em si, exige que certos princípios transculturais sejam reconhecidos como direitos fundamentais. “*Um autêntico respeito ao pluralismo requer uma inabalável proteção da liberdade religiosa, da liberdade de associação e da liberdade de expressão.*” (Nussbaum, 2014:55). Se assumirmos o papel de mediadores interculturais, posicionando-se positivamente às questões relacionadas ao pluralismo, entretanto, não assumimos o compromisso com a não negociabilidade desses itens como basilares na edificação de uma ordem justa, estamos de fato a demonstrar que não o apoiamos em sua completude.

Sob esse prisma, defendermos a necessidade de adotarmos uma postura intercultural crítica durante o desenvolvimento das práticas sociais relacionadas à abordagem da mediação intercultural, particularmente, mas não exclusivamente, no contexto contemporâneo da mobilidade humana. Desse modo, ratificamos as ideias de Walsh (2012:9; tradução minha) de que a abordagem e prática que emergem a interculturalidade crítica não é funcional para o modelo da sociedade atual, mas é seriamente questionadora disso. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como o eixo central, sustentando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e estados nacionais (não-nacionais pela prática e a concepção) e deixando de lado os mecanismos institucionais-estruturais e padrões de poder, há aqueles que mantêm a desigualdade. A interculturalidade crítica baseia-se no problema do po-

der, seu padrão de racialização e a diferença (colonial, não simplesmente cultural) foram construídas como uma função dele. O interculturalismo funcional responde e faz parte dos interesses e necessidades das instituições sociais. Assim, a interculturalidade crítica, por outro lado, é uma construção de pessoas que sofreram uma história de sujeição e subalterização.

Nessa direção, face à complexidade dessas questões sociais contemporâneas na prática profissional do professor, a mediação intercultural crítica tem emergido como alternativa eficaz e significativa para o fortalecimento de paradigmas emergentes que se contraponham à violência e apontem para o fortalecimento da cidadania global. Assim, a perspectiva interculturalista permitiu-nos dar o devido destaque, no currículo, à capacitação do mediador (as suas unidades de competência) em matérias como:

Uma concepção dinâmica e em mudança da cultura, a identificação do papel dos preconceitos e estereótipos na relação interpessoal e social que se medeia, as particularidades da comunicação intercultural e do conflito interétnico, as inter-relações entre a pessoa, a sua situação e enquadramento cultural, áreas convergentes e comuns entre os envolvidos, etc. (Gimenez, 2010:24).

A seguir, (2014) o autor nos apresenta as distinções entre a mediação resolutiva da preventiva e transformativa, defendendo as seguintes funções da figura mediadora intercultural: facilitar a comunicação entre pessoas/grupos de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural (culturas diversas, imigração) e relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades na sua relação com a sociedade e cultura hegemónicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e favorecer a participação social e comunitária.

Atentemos para o fato que a rápida disseminação da globalização econômica e tecnológica, bem como a necessidade de uma maior preocupação com a garantia dos direitos humanos no cenário internacional, desde o início do século XXI, exigem transformações urgentes nos cur-

tos de formação de professores de línguas estrangeiras, para que os professores possam refletir acerca da importância do seu papel na mediação intercultural, bem como explorar possibilidades de atuação, construir soluções provisórias coletivamente, “*perceber-se em seu assujeitamento e, ao mesmo tempo, serem capazes de exercitar sua agência informadamente*” (Jordão, 2006, 32). Assim, uma maneira para o desenvolvimento da mediação intercultural seria a constituição de grupos de estudos pluriculturais (étnicos, religiosos, gêneros, etc.) mediados no ambiente universitário, deixando em aberto um espaço no qual os professores, alunos e comunidade sentir-se-iam à vontade para engajarem-se em discussões, a partir de uma ética dialógica e política, visando a construção de políticas públicas, junto às instituições e órgãos públicos, a fim de legitimar os direitos humanos fundamentais e a igualdade social (Sequeira; Boni, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa perspectiva, os estudos pós-modernos da ciência, em consonância com a necessidade da mediação intercultural, da produção e distribuição de conhecimento clamam por uma postura essencialmente crítica, indagando sobre o impacto das forças sociais, econômicas e políticas na teoria & prática de ensino-aprendizagem de línguas (Fairclough, 1989; Pennycook, 1995), bem como, “*por uma pedagogia questionante em vez de acrítica, dirigida à cidadania internacional*” (Sequeira, 2016, p.67). Reafirmamos, assim, que deve haver o fomento ao debate acadêmico onde os conflitos sejam encarados como oportunidades de transformação transcultural através do respeito ao pluralismo e que sejam mediados socialmente através do diálogo intercultural, buscando na relação entre subjetividades entre si e com o mundo, bem como através da conscientização de seus direitos civis, políticos, sociais e culturais, isto é, entre os cidadãos como agentes sociais ativos e a perspectiva futura de uma convivência mais justa, pacífica e solidária.

Para além disso, sustentamos que a legitimação de uma educação para a cidadania global implica que os professores de línguas assumam uma “*práxis transformadora*” (Freire, 1976), inerentemente crítica, a fim de tentar operacionalizar ações de mediação intercultural dentro e

fora do contexto escolar, que estão em relação íntima com a competência comunicativa intercultural e com a capacidade de os aprendentes se tornarem cidadãos de mediação cultural a nível local, nacional e global (Sequeira; Boni, 2019).

Como sintetiza Caride (2016:19):

Aludimos, en síntesis, a todo un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que rechazan la violencia y previenen los conflictos, haciendo uso del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos, las organizaciones sociales e, incluso, los Estados. Una cultura de paz, a la que la mediación puede y debe favorecer, tratando de capacitar a las personas y a los colectivos sociales para que hagan elecciones, actuando no sólo em función de las circunstancias del presente, sino también de la visión del futuro al aspiran.

Ao concluir o presente artigo, compartilhamos o pensamento freireano, não acreditando que as mulheres e os homens do mundo, independentemente até de suas opções políticas, mas sabendo-se e assumindo-se como mulheres e homens, como gente, não aprofundem o que hoje já existe como uma espécie de mal-estar que se generaliza em face da maldade neoliberal. Mal-estar que terminará por consolidar-se numa rebeldia nova em que a palavra crítica, o discurso humanista, o compromisso solidário, a denúncia veemente da negação do homem e da mulher e o anúncio de um mundo *genteficado* serão armas de incalculável alcance (Freire, 2002:48).

Terminamos aqui, o nosso encontro intercultural, na certeza de um próximo, com uma passagem de *O Encontro Marcado*:

De tudo, ficaram três coisas: a certeza de ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro (Sabino, 1981:154).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARRETT, M. (2017). Foreword. In: DEARDORFF, D. (Org.) **The Sage Handbook of Intercultural Competence**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage Publications.

BYRAM, M. (1997). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, M.; ZARATE, G. (1994) **Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence** (CC-LANG (94). Strasburg: Council of Europe.

CARIDE, J. A. (2016) La mediación como pedagogía social: viejas realidades, nuevos desafíos para la intervención social. In: VIEIRA, R. *et al.* (Orgs.) **Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social**. Porto: Edições Afrontamentos.

COUNCIL OF EUROPE. (2001). **The common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. QECR-2001.

COUNCIL OF EUROPE. (2017). **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment**. CEFR-2017. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearning-teaching/168074a4e2> Acesso em: 10 jan., 2019.

FAIRCLOUGH, N. (1989). **Language and power**. Londres: Longman.

FREIRE, P. (1976) **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

_____. (2002) **Pedagogia do Oprimido: Saberes à Prática Educativa**. Rio do Janeiro. Editora Paz e Terra. 25a. Edição.

JORDÃO, C. M. (2006). O ensino de línguas Estrangeiras: de código a discurso. In: BONI, V. de F. C. V.; KARWOSKY, A. M. (orgs.) **Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas**. União da Vitória: Editora Kaygangue.

_____. (2007). As Lentes do Discurso: Letramento e Criticidade no Mundo Digital. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, 46 (1):1929. Jun.

GIMENEZ, C. (2010). **Mediação Intercultural**. Porto: Alto Comissariado para Imigração e Minorias Étnicas (ACIDI).

_____. (2014). **Seminário Intensivo sobre Mediación Intercultural**. Madrid: Instituto Universitario de Investigación sobre Migraciones, Etnicidad y Desarrollo Social (IMEDES) e Alto Comissariado das Migrações (ACM).

LARSEN-FREEMAN, D.; FREEMAN, D. (2008). Language Moves: The Place of “Foreign” Languages in the Classroom Teaching and Learning. In: **Review of Research in Education**. Michigan: University of Michigan Vol. 32, p. 147-186.

NUSSBAUM, M. (2010). **Not for Profit: Why Democracy needs Humanity**. Princeton: Princeton University Press.

_____. (2014). **Educação e Justiça Social**. Ramada: Edições Pedagogo. Trad. Graça Lima.

MACDONALD, T. (2017). **Europe’s Immigration Crisis: A clash of Civilization**. The Trumpet. Disponível em: <https://www.thetrumpet.com/13089-europesimmigration-crisis-a-clash-of-civilizations> Acesso em: 28 nov.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Unic, ed. ago. 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> Acesso em: 20 nov.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para Educação Básica**. Curitiba, 2006.

PENNYCOOK, A. (1995). **English in the World/World in English**. In: Power and Inequality in Language Education. Cambridge: CUP.

SABINO, F. T. **O Encontro Marcado**. Rio de Janeiro: Record, 1981. 34a. ed. 185p.

SEQUEIRA, R. M. (2012). A Comunicação Intercultural é um Utopia? In: In: PETROV, P. *et al.* (orgs.) **Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas**. Século XX. Volume III. Santiago de Compostela-Faro: Através Editora. p. 303-316.

_____. (2016). Interculturalidade Crítica e Globalização. In: LUNA, J. M. F. (org.) **Internacionalização do Currículo: educação, interculturalidade e cidadania global**. Campinas, SP, Pontes Editores. p. 55-70.

SEQUEIRA, R. M.; BONI, V. V. (2019). Os contornos da mediação intercultural na educação contemporânea: delineamentos e projeções. In A. M. Costa e Silva, I. Macedo & S. Cunha (Eds.), **Livro de atas do II Congresso Internacional de Mediação Social: a Europa como espaço de diálogo intercultural e de mediação** (pp. 395-408). Portugal, Braga: CECS.

UNESCO. (2006) **Guidelines on International Education**. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris: Unesco Headquarters.

UNESCO. (2009) **Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo intercultural**. Paris, Unesco Headquarters.

UNESCO. (2015) **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília.

ZARATE, G. (2003). Identities and plurigualism: preconditions for the recognition of intercultural competences. In: BYRAM, M. (Ed.) **Intercultural Competence**. Strasburg, Council of Europe.

WALSH, C. (2012). **Interculturalidad crítica y Pedagogía De-colonial: Apuestas (des)de del in-surgir, re-existir y re-vivir**. Disponível em: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/09/Catherine-WalshInterculturalidad-cr%C3%ADtica-y-pedagog%C3%ADa-de-colonial.pdf> Acesso em: 07 Dez.

ABSTRACT: The contemporary instructional context has been revealed as a fruitful space for the development of intercultural competences at the level of Education for Global Citizenship, in which educators assume the crucial role of mediating agents, especially regarding issues related to the communication and interpersonal relationships, with respect and acceptance of the I, and the culturally different Other as well as awareness of the duties and rights of each human being in society. In this sense, this article presents some theoretical questions underlying the intercultural communicative process, and the role of mediation in the management of meanings with interlocutors from other cultural backgrounds. The present debate will be based on the legitimation of the reconstruction of the meaning of human rights today, as it is urgent to rethink the true scope of its universal ownership and the content of human dignity that underlies them (NUSSBAUM, 2014). Then, a critical analysis of the documents guiding the intercultural perspective will be presented (QECR, 2001; CEFR, 2017), highlighting the new emphasis attributed to the intercultural mediation provided for in the latter in an intrinsic relationship with language learning. Finally, we defend the importance of promoting research based on intercultural mediation aimed at teachers who wish to understand their role within a perspective of global citizenship, to try to operationalize intercultural mediation actions, inside and outside the school context that provide interactions with intercultural communicative competence and with the ability of learners to become citizens of cultural mediation at local, national, and global levels.

KEYWORDS: Education; Intercultural mediation; Global citizenship.

SOFT SKILLS NO QUADRO DE REFERÊNCIA: Abordagem de Línguas e Culturas

Karim Siebeneicher Brito

UNESPAR

União da Vitória - PR

RESUMO: “Soft skills” são competências dificilmente mensuráveis, também chamadas transversais, que constituem novas exigências com que se deparam os professores de línguas: aprendizagem intercultural, consciência linguística e intercompreensão entre as línguas. Tais competências não estão previstas no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para línguas, que constitui um documento para a descrição das competências comunicativas, e é utilizado como orientação para a avaliação de tais competências em níveis diversos no mundo todo. As competências transversais formam, portanto, o objeto de um quadro complementar ao QECR, chamado em português QuRAPLeC: Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas. Desenvolvido a exemplo do original em francês (*CARAP - Cadre de Références pour les Approches Plurielles et Culturelles, Michel Candelier*), em parceria com professores do Ensino Secundário em diversos países, apresenta uma lista de descritores das competências exigidas atualmente numa didática de línguas integrativa. A aplicação de tais descritores visa a preencher um critério de qualidade essencial nas áreas da aprendizagem intercultural, da competência para a aprendizagem de línguas e da promoção do plurilinguismo. Trataremos neste capítulo do ensino de línguas baseado em tais competências, e do desenvolvimento de atividades que as promovam.

PALAVRAS-CHAVE: *Soft skills*; Quadro de referência; Línguas; Cultura.

INTRODUÇÃO

Em face a uma sociedade em constante mudança, confrontada cada vez mais com a complexidade e com a imprevisibilidade, desenvolve-se um novo entendimento do papel da escola e da formação, e este cenário vem fortalecendo a necessidade de se tratar, no ensino-aprendizagem, da importância do desenvolvimento de competências. Valorizado em diversas disciplinas, o conceito de competência adquire múltiplas definições e interpretações, conforme o domínio onde é utilizado. Introduzido por White nos Estados Unidos, em 1959, o termo competência referia-se, naquela abordagem behaviorista, às características associadas a um desempenho superior na realização de uma tarefa, bem como à motivação com que era realizada. Apesar dessa abordagem ter se tornado dominante, ao longo do tempo mostrou-se insuficiente para uma compreensão mais abrangente do agir humano. No campo da educação, o termo competência é muitas vezes usado como sinônimo de capacidade, ou referindo-se à combinação de diferentes capacidades. Constitui-se como um saber em uso, complexo e pluridimensional, de natureza combinatória, podendo ser mobilizável e transferível a outros domínios (SÁ, P.; PAIXÃO, F., 2013, p. 103-7).

As competências desenvolvidas e necessárias para a aprendizagem de línguas não consistem apenas daquelas de natureza especializada, ou cognitivas, como a análise ou a compreensão. As competências suaves, também chamadas de competências transversais ou *soft skills*, desempenham igualmente papel importante nessa empreitada. Elas envolvem aspectos pessoais e interculturais do indivíduo, que são necessários para que ele desempenhe as competências técnicas. As competências transversais, no entanto, são menos conhecidas, por serem menos identificadas e sistematizadas.

No ensino-aprendizagem, as competências transversais relacionam-se a aprender a aprender e aos processos que propiciam, progressivamente, que os aprendizes se tornem mais ativos e autônomos com relação a sua própria aprendizagem. Elas mobilizam saberes, conhecimentos e estratégias de natureza emocional, cognitiva e socioafetiva. Alguns exemplos de competências transversais são: consciência cultural, flexibilidade, cortesia, empatia, resolução de problemas ou gerenciamento de conflitos, relacionamento interpessoal, motivação, disponibilidade para a aprendizagem contínua e adaptação à mudança.

Apesar de serem complementares, as competências transversais distinguem-se das competências técnicas ou específicas, que são associadas a um determinado conhecimento ou saber. De acordo com Ceitil (2006, p. 108-9), essa distinção se dá por duas características apresentadas pelas competências transversais: a transversalidade e a transferibilidade. Essas competências devem ser comuns e transversais a vários contextos; são, portanto, adaptáveis e isentas de especificidades situacionais, não pertencem a contextos particulares. Além disso, devem ser transferíveis, sendo adquiridas no âmbito de uma atividade ou disciplina, mas passíveis de serem exercidas espontaneamente em domínios diferentes.

Neste capítulo apresento o Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas (QuRAPLeC), que complementa a execução do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) com relação às competências transversais. O QuRAPLeC oferece descritores que denominam as competências e as características qualitativas, fornecendo critérios para o processo do ensino, buscando conduzir à aprendizagem intercultural. Nessa apresentação, são abordados os conceitos de competências e do ensino baseado nelas, o papel dos descritores, e o resultado almejado, que é a competência intercultural.

ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Por razões históricas, a educação dos países ocidentais tem vindo a cristalizar-se em torno de paradigmas que se centram na aquisição de conhecimentos. Esses paradigmas pressupõem, por sua vez, que os conhecimentos são divisíveis em partes e que essas partes podem ser estudadas separadamente, para melhor poderem ser compreendidas. Daí resulta a organização escolar em disciplinas e a centralidade atribuída aos conteúdos ou “matérias”. Quando um estudante conclui com sucesso uma destas disciplinas estanques, terá adquirido os saberes da disciplina. Não terá, no entanto, exercitado em profundidade as ligações dessa disciplina aos saberes das outras, nem terá adquirido atitudes, comportamentos e valores potencialmente relacionados com a prática da disciplina, visto que estes só emergiriam no contexto de práticas sociais complexas onde a disciplina fosse aplicada. Quando se torna necessário preparar aprendizes para confrontarem situações complexas, multidisciplinares,

tendencialmente mal definidas, rodeadas de riscos e incertezas, fortemente dependentes de variáveis humanas e sociais, como são, cada vez mais, as dos tempos em que vivemos, o paradigma da aprendizagem só de conhecimentos falha.

O interesse pelas competências como conceito central da educação e da formação surgiu nos anos 1970, com o reconhecimento de que as escolas concentravam-se nos conhecimentos científicos e técnicos, deixando de lado questões relacionais e de caráter. Com a aproximação do fim do século, as competências não cognitivas conquistaram um reconhecimento tal, que passariam a ser consideradas essenciais para os cidadãos do futuro. Um dos primeiros organismos internacionais a abraçar esta visão foi a UNESCO, onde o Relatório Faure, *Learning to Be* (FAURE et al., 1972), apontava a necessidade de conceber “um novo ser humano para um novo mundo” e acentuava a importância de desenvolver, nos jovens, competências para além das cognitivas, incluindo qualidades emocionais para o relacionamento com os outros, aptidões para a colaboração e sensibilidade estética. Vinte e seis anos mais tarde, a UNESCO daria sequência a este trabalho com o Relatório Delors, *Learning: The Treasure Within* (1998), que estabelecia para a educação quatro grandes pilares: “aprender a saber”, “aprender a fazer”, “aprender a viver e conviver” e “aprender a ser”.

No Brasil, a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular), bem como os documentos que surgem a partir dela, estabelecem competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, conferindo a elas centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Como competência entende-se, no documento normativo, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa concepção de competência norteia a definição dos objetivos de aprendizagem para a Educação Básica em todo o país.

As competências específicas apontadas na BNCC para o ensino de língua inglesa enfatizam sua importância comunicativa num contexto social plural e multicultural. Dentre elas encontram-se: “1) identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e cultural [...]”; “2) identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua mater-

na/outras línguas [...]”; “3) elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país [...]”; e “4) conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa” (BRASIL, 2017, p. 244).

QEQR E QuRAPLeC

Há 19 anos, em 2001, o Conselho Europeu lançou o *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages*, ou em português QEQR – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que é hoje uma ferramenta imprescindível, no mundo todo, para as instituições de ensino e de avaliação de línguas, para os desenvolvedores de materiais didáticos, e que precisa ser conhecido pelos professores de línguas.

Ele é especial e principalmente conhecido pelos níveis de referência, do A1 ao C2. As letras A, B e C representam os níveis: *Iniciante – Beginner*, *Intermediário – Intermediate* e *Avançado – Advanced*. Estes se subdividem no seguinte sistema: **A** – A1 e A2 (Uso básico da língua), **B** – B1 e B2 (Uso independente da língua) e **C** – C1 e C2 (Uso proficiente da língua).

Além dos níveis de referência, já no primeiro capítulo, os autores enfatizam a necessidade de equipar o seu público-alvo (inicial), ou seja, todos os europeus, para os desafios da intensificação da mobilidade internacional, da cooperação mais próxima, da promoção do entendimento e da tolerância mútua, e que sejam superadas barreiras linguísticas e culturais a fim de suprir as necessidades de uma Europa multilíngue e multicultural. O QEQR incorpora também, portanto, as dimensões pluricultural e plurilíngue, pois já se compreendia que a comunicação dizia respeito não somente à língua. Com o QEQR popularizou-se, por exemplo, o conceito de que o multilinguismo individual, ou plurilinguismo, distingue-se do multilinguismo social. Na Europa as pesquisas sobre o plurilinguismo são também motivadas pela valorização das línguas minoritárias, e das línguas maternas dos imigrantes.

Há quem argumente que o QEQR foi desenvolvido para o público europeu, tendo em vista aquela realidade no que diz respeito ao ensino-aprendizagem e objetivos de uso das línguas, e que portanto não

se adequaria ao contexto brasileiro. No entanto, desde 2001, quando foi publicado em língua portuguesa, o QECR estendeu sua influência para além da Europa, e os princípios que preconiza são considerados na concepção de cursos, elaboração de materiais e avaliações de proficiência pelo mundo afora. Além disso, precisamos ter em mente que em nossos esforços pela internacionalização das universidades e uma maior colaboração internacional o uso competente da(s) língua(s) é fator essencial. As universidades que recebem estudantes estrangeiros, seja no Brasil ou no exterior, exigem um nível de competência linguística específico, geralmente baseado no QECR, na busca de um padrão. Como exemplo dessa exigência, há o documento publicado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - em 2018 chamado “Requisitos de proficiência linguística para bolsistas”, no qual verifica-se que todos os candidatos precisam comprovar nível de proficiência B2, de acordo com o QECR, na língua exigida pela IES que pretendem frequentar (BRASIL, 2018).

Nosso mundo tem se tornado cada vez mais próximo, visto que com as transformações tecnológicas das últimas décadas temos a possibilidade de suprimir espaços, e portanto mais plural, em que múltiplas diferenças convivem. Também por influência do QECR, o ensino de línguas estrangeiras tornou-se um lugar onde se fala muito em diálogo intercultural e em compreensão intercultural. Mas não há garantias de que, tratando do ensino-aprendizagem de outras línguas, a competência intercultural seja automaticamente potencializada, ou esteja garantida. O ensino de línguas estrangeiras muitas vezes apresenta uma abordagem monocultural, e pode também fortalecer estereótipos. Além disso, faltam no documento as formas pelas quais a competência intercultural ou a consciência intercultural seriam avaliadas. E as discussões acerca disso só aumentaram desde então.

A comunicação intercultural insere-se, no ensino de línguas, na competência intercultural, que é considerada um *soft skill*, juntamente com a consciência linguística – ou competência para a aprendizagem de línguas - e a intercompreensão entre as línguas. Essas competências não se mensuram ou avaliam facilmente, e são chamadas também de competências transversais.

Em 2018, então, para buscar aproximar o ensino-aprendizagem de línguas dessas necessidades contemporâneas, foi lançado, em inglês

e em francês, pelo Conselho da Europa, um volume complementar ao QECR, onde as escalas são apresentadas mais detalhadamente (CONSELHO DA EUROPA, 2018), e acrescidas das que tratam de competências plurilíngues e pluriculturais, que assumem aqui um papel mais importante. Tornam-se conceitos centrais e, pela primeira vez, operacionalizáveis em seis escalas. Essas escalas incluem, por exemplo, descritores, relacionados aos níveis de proficiência, sobre: a construção de um repertório pluricultural, que envolve o desenvolvimento de empatia; competências em linguagens de sinais; e apropriação sociolinguística. São as abordagens plurais.

Um pouco anteriormente ao desenvolvimento desse material, Michel Candelier, que foi um dos seus consultores, desenvolveu o piloto de um projeto junto ao Centro de Línguas Estrangeiras de Graz, na Áustria, e organizou a sua publicação, em 2007, pelo Conselho da Europa, com o nome de *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, ou em inglês *FREPA – Framework of Reference for Pluralistic Approaches*. Suas ideias-chave são: a didática integrada, a intercompreensão entre línguas aparentadas, as abordagens interculturais e a consciência linguística. Nessa publicação são fornecidas ferramentas para planejar e organizar intervenções didáticas que sejam favoráveis ao desenvolvimento dessas competências por aprendizes de línguas.

Seguiu-se também o projeto de estudos alemães, financiado pelo Conselho da Europa, buscando responder às perguntas sobre o ensino por competências: o que são elas, como são desenvolvidas, e como podem ser objetivamente promovidas? Em 2009 publicou-se o *RePA-Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (CANDELIER *et al.*, 2009), em 2013 sua versão reduzida (MEIßNER, 2013), e em 2018 sua versão em português, o QuRAPLeC – Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas (BRITO; MEIßNER, 2018).

O Conselho da Europa mantém com o Centro Europeu para as Línguas Modernas uma página que apresenta todos esses documentos, e oferece ferramentas de busca, por tipo de competência plural, língua, nível de proficiência e tópicos, atividades que podem ser utilizadas por professores e pesquisadores. A página <https://carap.ecml.at/CARAP> pode ser acessada em inglês, alemão e francês.

Abordagens plurais

Esta formulação trata de quatro campos componentes, baseados na competência para aprender línguas, que são constitutivos da promoção do plurilinguismo e da multiculturalidade:

1) *Aprendizagem intercultural* - Processo individual que prevê o desenvolvimento da capacidade de atuação em situações de contato intercultural valendo-se de habilidades de percepção e de aquisição de significados estrangeiros, para assim poder reconhecer e superar as percepções marcadas pela sua própria cultura. Nesse contexto de aprendizagem, o conhecimento cultural apoia e promove a capacidade linguística de agir em relação a uma cultura estrangeira.

2) *Sensibilização para as línguas* - O plurilinguismo constitui a competência, desenvolvida pelo indivíduo, de comunicar e compreender mensagens em dadas situações de comunicação, que se constroem pela presença de mais de uma língua. O multilinguismo, por sua vez, é uma característica intrínseca de determinadas sociedades, onde a população se utiliza de mais de uma língua. Os dois fenômenos, para além disso, representam riqueza linguística e cultural, e os aprendizes de línguas devem ser sensibilizados para isso, visto que essa sensibilização levará à valorização da comunicação intercultural como promotora de atitudes de respeito e compreensão.

3) *Intercompreensão / didática do plurilinguismo* - Apresenta-se como estratégia de ensino-aprendizagem para a promoção do multilinguismo individual, ou plurilinguismo, na medida em que ela torna o aprendiz consciente do seu conhecimento prévio relevante para a aprendizagem. Ela objetiva à utilização das semelhanças entre as línguas (como se manifestam, em especial, no interior de famílias linguísticas).

4) *Didática integrada* - Envolve e integra todas as abordagens acima e considera o reconhecimento de que os processos mentais, como se manifestam na aprendizagem, não refletem a sua subdivisão em diferentes disciplinas académicas. Ao invés disso, os processos de aprendizagem são individuais, idiossincráticos, dinâmicos e interdisciplinares. A didática de línguas integrada é transversal, de diversas maneiras; por um lado, enquanto conecta as didáticas de faixas etárias diversas; e por outro lado, enquanto interliga os conteúdos do mesmo domínio de conhecimento.

Descritores

A matriz de referência dos quadros é organizada a partir de descritores, que identificam as competências, ou o conhecimento, as aptidões e as atitudes que o aprendiz deve demonstrar ser capaz de saber ou fazer, que se traduzem nos resultados de aprendizagem esperados para determinado nível de qualificação. Os descritores descrevem as características da aprendizagem e do contexto em que a mesma ocorre para cada um dos níveis; são, portanto, associações entre os conteúdos e operações mentais desenvolvidas pelos aprendizes, que se traduzem em certas competências.

Para a geração do QuRAPLeC, foi fundamental a intenção de tornar as competências operacionalizáveis na recepção ampla dos respectivos discursos ou literaturas, desta forma complementando a execução do QECR, que descreve as competências de conteúdo linguístico, com relação às competências designadas *soft*, ou transversais. Os descritores de competências do QuRAPLeC referem-se, pois, à aprendizagem intercultural, à consciência linguística, à intercompreensão entre as línguas, que se baseia fortemente na exploração do conhecimento prévio relevante para a aprendizagem, ou seja, a didática linguística “integrativa”, e à competência para aprendizagem de línguas.

As chamadas atividades de competência envolvem sempre recursos ou microcompetências das três áreas cognitivas: o conhecimento/saber (*knowledge, savoir*), a utilização (*skills, savoir-faire*), e a volição, ou as preferências e habilidades (*attitudes*). O conhecimento (*knowledge*), as habilidades (*skills*) e as atitudes (*attitudes*) são propostos por Byram (1997), como aspectos que auxiliam os alunos a desenvolver uma consciência cultural crítica, que é a habilidade de avaliar criticamente tanto o que existe em comum quanto as diferenças entre as crenças, práticas e estilos de vida de ambientes culturais variados.

Os descritores do QuRAPLeC denominam as competências e as características qualitativas dos recursos para o planejamento e a análise do ensino: ou seja, enquanto as escalas de níveis de competência do Quadro de Referência (QECR) determinam a situação da aprendizagem (produtos, resultados) no âmbito comunicativo-funcional, os descritores do QuRAPLeC fornecem critérios para o processo do ensino, que por sua vez conduzirão à qualidade do produto.

Seguem três exemplos de descritores do QuRAPLeC:

K-11.3	Saber que as culturas constantemente trocam elementos entre si
K-11.3.1	Saber que as culturas podem influenciar-se mutuamente
K-11.3.2	Conhecer alguns elementos culturais de sua própria cultura que tenham se originado de outros círculos culturais, bem como a história desses elementos culturais
K-11.3.3	Conhecer alguns elementos de sua própria cultura que tenham sido transmitidos a outros círculos culturais

Figura 1. Descritor K-11.3

Fonte: BRITO;MEIßNER, 2018, p. 55.

Neste exemplo, a letra K refere-se a *Knowledge* (ou *savoir*, conhecimento declarativo). O número 11, na lista de descritores do QuRAPLeC, trata do desenvolvimento de culturas, neste caso especificamente de “saber que as culturas passam por um desenvolvimento contínuo”. Diz respeito ao conhecimento de que as influências entre culturas diferentes são inevitáveis, e que os traços de uma ou de outra se interpenetram. Na atualidade, o grau e a intensidade de conexões entre diferentes culturas têm se acelerado dramaticamente, graças ao avanço nas telecomunicações e às interdependências econômicas e financeiras entre diferentes países, e essa globalização acaba por descrever o atual estado do mundo.

Neste contexto de aproximações, também é fato que muitos aspectos das culturas dos povos envolvidos interagem. Os textos envolvidos nos componentes curriculares do ensino-aprendizagem de línguas permitem não apenas o estudo de elementos gramaticais, mas também oportunizam situações de debate sobre os assuntos envolvidos. Um exemplo de atividade na qual se observam as habilidades a serem desenvolvidas pelos aprendizes, de acordo com o descritor K-11.3, é realizar a leitura de um texto em que um aluno estrangeiro descreve seu ambiente escolar, e em seguida discutir se um aluno brasileiro poderia escrever o mesmo texto. E o exercício de compreender e interagir com pessoas e aspectos culturalmente distintos dos seus próprios permite no aprendiz a realização de um movimento de ir além de si mesmo e sua própria cultura, estimulando a capacidade de relacionar-se com indivíduos de

diferentes línguas e culturas. Nesta prática desenvolve-se a competência intercultural.

Todorov (1988) expõe uma sequência de quatro fases na alteridade e compreensão do outro direcionada a antropólogos, mas que me parece útil também para o exercício referente a outras culturas no ensino-aprendizagem de línguas. Resumidamente, apresentam-se como se segue, pela minha tradução:

Primeiro distanciamento: A fim de se sentir atraído a outras sociedades, o que faz parte do aprendizado de línguas, é preciso vivenciar uma leve incompatibilidade entre si mesmo e a sua própria sociedade; é o que me impele a deixar meu próprio lugar, o que ainda não significa que eu seja pelo conhecedor dele, pois ainda me falta um ponto de comparação externo.

Primeira aproximação: Eu sou mergulhado numa sociedade estrangeira, com o desejo de conhecê-la a partir de dentro, como os seus próprios membros, com quem desejo me identificar. Por enquanto, no entanto, não alcanço esse objetivo, pois permaneço diferente; não posso me apagar, mesmo tendo adotado sua língua e seus costumes.

Segundo distanciamento: Eu retorno para casa (física ou apenas mentalmente), mas essa casa já não me é tão próxima como fora antes; agora já lhe posso lançar um olhar de estrangeiro, comparável com o olhar que lancei inicialmente à sociedade estrangeira. Isso não significa que fui dividido em dois, mas que as duas vivências buscam um denominador comum, até que se compreendam.

Segunda aproximação: A partir de agora, o mundo todo se transformou em um lugar de exílio. Eu posso dirigir-me à sociedade estrangeira, ou à minha, com um olhar de universalidade.

Resumidamente, é necessário admitir que “eu sou outro” para ser capaz de descobrir que o outro é um “eu”.

S-6.2	Saber pedir ajuda durante a comunicação em grupos bilíngues / multilíngues
S-6.2.1	Saber solicitar uma nova formulação ao seu interlocutor
S-6.2.2	Saber solicitar uma simplificação ao seu interlocutor
S-6.2.3	Saber solicitar ao seu interlocutor para trocar de língua

Figura 2. Descritor S-6.2

Fonte: BRITO; MEIßNER, 2018, p. 85.

Aqui no segundo exemplo de descritor temos a letra S, indicativa do termo *Skills* (ou *Savoir-faire*), que se refere ao conhecimento procedural, relacionado à ação, à prática. Nesta categoria, o número 6 refere-se a saber interagir utilizando o seu conhecimento linguístico e cultural.

A interação envolve cooperação, é uma habilidade relacional. Alunos que aplicam estratégias sociais têm mais probabilidade de interagir com outras pessoas também em línguas adicionais, diferentes da sua língua materna. Praticar essas habilidades ajuda os alunos a sentirem menos pressão ou ansiedade quanto a um desempenho linguístico inadequado ou a uma avaliação negativa dos seus colegas. Dado o contexto mundial atual, os aprendizes brasileiros, como outros, são cada vez mais passíveis de participarem de programas de intercâmbio internacional, e nessa situação o conhecimento linguístico apenas torna-se insuficiente, é preciso saber operacionalizá-lo. Quanto mais familiarizada a pessoa estiver com uma determinada situação, mais confiança ela terá com relação a o que fazer e como fazê-lo.

A-4	Aceitação positiva da variedade linguística / cultural <K G> // do outro <K G> // do estrangeiro <A>
A-4.1	Superação das próprias resistências e reservas referentes ao que é linguisticamente / culturalmente estrangeiro
A-4.2	Aceitar que uma outra língua / cultura pode funcionar de forma diferente da sua própria língua / cultura
A-4.2.1	Aceitar que uma outra língua pode organizar construções de sentido através de diferenças fonológicas e construções sintáticas que divergem da sua própria língua
A-4.2.2	Aceitar formas de comportamento vinculadas a outras culturas (/regras à mesa / rituais / ...)

Figura 3. Descritor A-4.

Fonte: BRITO; MEIßNER, 2018, p. 62.

O terceiro e último exemplo insere-se na categoria de atitudes (A) e preferências (*savoir-être, attitudes*), que constituem a volição. Conforme esclarece Correia (2011, p. ii), “Os processos volitivos são definidos e considerados como parte de um sistema de auto-regulação que inclui a motivação e relaciona a cognição com a emoção”. Ao reconceptualizar a volição no âmbito do controle da ação, Kuhl (1984) esclarece que a motivação e a competência serão insuficientes no desempenho de uma ação pretendida se ela não for protegida de outras ações que poderiam preterir-la. Durante uma análise pré-decisional, desenvolve-se/utiliza-se a motivação, enquanto que a regulação pós-decisional constitui um processo volitivo, reforçando a decisão inicial e tornando mais difícil desviar-se do objetivo pretendido. Depois de haver tomado alguma decisão concernente à aprendizagem, como uma leitura ou reescrita, por exemplo, o aprendiz depende de processos psicológicos de natureza volitiva para guiar suas ações e permitir que sua intenção seja concretizada, evitando que se distraia ou que desista dela.

Para que o aluno fixe seus objetivos, McCombs (2001) recomenda que eles definam o que é importante para eles, o que requer autoconhecimento e autoaceitação. Requer também que tenham expectativas realistas sobre o que podem realizar.

Para controlar emoções negativas durante a aprendizagem, os alunos podem aprender a inibir ou alterar estados emotivos considerados prejudiciais, como o desconforto para com diferenças que encontra nas construções linguísticas entre a(s) sua(s) língua(s) e a língua que está aprendendo. A preocupação excessiva com as diferenças sintáticas ou de sentido podem sobrecarregar o aprendiz, especialmente durante os estágios iniciais. Para manter-se envolvido na aprendizagem, e também manter uma atitude positiva para com os falantes da língua em estudo, o aprendiz pode fazer uso de um discurso interior, como: *Eu não posso me preocupar com isso agora!* Outra possibilidade de controle da vontade é fazer ensaios de imaginação, projetando-se num futuro em que se utiliza do idioma conforme pretende, sem restringir sua atenção a pequenas diferenças.

Sem ser alertado para isso, o aluno pode nem perceber que suas atitudes o distraem do processo de aprendizagem. Por isso o professor desempenha um papel essencial ao identificá-las e apontá-las. Além disso, o professor pode ajudar proporcionando apoio instrumental e emocional, ensinando como ele próprio pensa sobre a aprendizagem, numa atitude de modelação.

COMPETÊNCIA INTERCULTURAL

No campo da Linguística Aplicada a relevância do papel da cultura na comunicação cresce há décadas, e o ensino de línguas vem recebendo fortes contribuições à exploração dos aspectos culturais em sala de aula, a partir da consolidação do paradigma comunicativo (HYMES, 1972; WIDDOWSON, 1978; CANALE; SWAIN, 1980), que evidencia sua relevância nesse processo. O ensino intercultural objetiva, em linhas gerais, desenvolver no aprendiz uma interpretação que o aproxime da compreensão do outro. E a partir dessa relação entre língua e cultura, em interação, surge o conceito de competência intercultural.

De acordo com Wiater (2019, p. 100, nossa tradução), por competência intercultural “compreende-se a capacidade de, com base na consciência esclarecida de sua própria cultura, aceitar a cultura e as vidas estrangeiras como condição para a possibilidade de propostas da vida humana, e a partir daí estabelecer diálogos”¹. A competência intercultural constitui um objetivo de aprendizagem complexo que envolve: capacidade de comunicação internacional e intercultural; capacidade de empatia; capacidade de ocupar-se do que é cultural- e etnicamente estranho, no sentido de manter um relacionamento global responsável; e compreensão do estrangeiro. Envolve interdisciplinaridade, e é de relevância pedagógica geral. Ela atende a um campo de demandas que é envolvido pelos seguintes conceitos-chave: sociedade multicultural, variedade linguística, globalização, prática de vida plurilíngue e plurilocal, pelo fato de que o conhecimento de línguas estrangeiras acarreta relações supranacionais. Esses componentes alinham-se às competências gerais de aprendizagem de quaisquer línguas.

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR) estipula a promoção de uma abordagem intercultural, mas em sua parte relativa às competências contempla a competência intercultural apenas vagamente, sem fazer referências concretas à estipulação dos seus níveis ou à sua avaliação (BYRAM, 2003, p. 5). Byram (*ibidem*) aponta a necessidade de continuar a discussão sobre como o QEQR aborda a compe-

1 Mit Interkultureller Kompetenz ist die Fähigkeit gemeint, auf der Basis eines geklärten Eigenkulturbewusstseins fremde Kultur und fremde Lebensformen als Bedingung der Möglichkeit menschlicher Lebensentwürfe zu akzeptieren und darüber in einen Dialog zu treten.

tência intercultural, para que os aprendizes de línguas se beneficiem da teoria e da prática da aprendizagem não apenas linguística, mas também cultural. O QuRAPLeC, portanto, busca tornar operacionalizáveis as competências transversais que desenvolvem a competência intercultural, pela compreensão de que o conhecimento de línguas estrangeiras, atualmente, confere a ela um valor especial.

Na escola, o professor inicia a educação intercultural quando ajuda o aluno a conhecer a si mesmo, para que ele possa então colocar-se no lugar do outro e desenvolver empatias. Ao desenvolver um conhecimento linguístico e cultural sólido do idioma que ensina, o professor pode atuar como mediador que mantém uma atitude positiva do relacionamento intercultural e de sua valorização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acessado em: 25 jan. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Anexo XII, incluído pela alteração publicada no D.O.U de 02/02/2018, Seção 3, Página 23. **Requisitos de proficiência linguística para bolsistas**. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/02022018Edital412017Printalteracaoanexo12.pdf>>. Acessado em: 16 fev. 2021.

BRITO, K. S.; MEIßNER, F.-J. **Os descritores dos ‘soft skills’ no Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas (QuRAPLeC/CARAP): um handout prático para o ensino baseado em competências focalizando a promoção da aprendizagem de línguas, intercultural e plurlíngue**. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 2018. Disponível em: <<https://d-nb.info/1170059562/34>>. Acessado em: 25 jan. 2021.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. Introduction. In: BYRAM, M. (Org.). **Intercultural competence**. Strasbourg: Conselho da Europa, 2003, p. 5-13.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Oxford, v.1, n.1, 1980, p.1-47.

CANDELIER, M. et al. (Orgs.). **Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures/Cadre de référence pour les approches plurielles des cadres et des cultures**. Graz: European Centre for Modern Languages, 2007.

_____. RePA-Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Graz, Strassbourg: European Centre for Modern Languages, 2009. Disponível em: <https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf>. Acessado em: 25 jan. 2021.

CEITIL, M. **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Conselho da Europa, 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volumewith-new-descriptors-2018/1680787989>>. Acessado em: 25 jan. 2021.

CORREIA, M. M. B. **Abordagens à aprendizagem e controlo volitivo em alunos do 7º e 9º anos de escolaridade**. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Universidade do Minho, 2011.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FAURE, E. *et al.* **Aprender a ser: la educación del futuro**. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Madrid: Alianza Editorial/UNESCO, 1972.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-293.

KUHL, J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: toward a comprehensive theory of action control. In: MAHER, B. A. (Org.) **Progress in experimental personality research**. New York: Academic Press, 1984, p. 99-171.

McCOMBS, B. Self-regulated learning and academic achievement: a phenomenological view. In: ZIMMERMAN, B.; SCHUNK, D. **Self-regulated learning and academic achievement**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001, p. 67-123.

MEIßNER, F.-J. **Die REPA Deskriptoren der ,weichen' Kompetenzen: eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit**. Gießen: Giessener Elektronische Bibliothek, 2013. Disponível em: <<https://d-nb.info/1065319177/34>>. Acessado em: 25 jan. 2021.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspectiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, 2013, 26(1), p. 87-114.

TODOROV, T. Knowledge in social anthropology: distancing and universality. **Anthropology Today**, v. 04, n. 02, abr. 1988, p. 2-5.

WIATER, W. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Mehrkulturalität. In: FÄCKE, C.; MEIßNER, F.-J. (Orgs.) **Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik**. Tübingen: Narr Verlag, 2019, p. 95-101.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychological Review** v. 66, n. 5, 1959, p.297-333.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication**. Oxford: OUP, 1978.

ABSTRACT: “Soft skills” are hardly measurable skills, also called transversal, which constitute novel requirements that language teachers face: intercultural learning, linguistic awareness, and intercomprehension between languages. Such skills are not contemplated in the Common European Framework of Reference for languages (CEFR), which constitutes a document for the description of communicative language competences, and is used as a guide for the assessment of these competences in several levels around the world. Transversal competences thus constitute the object of a complementary framework to the CEFR, which in Portuguese is called *QuRAPLeC: Quadro de Referência para a Abordagem Plural de Línguas e Culturas* (Framework of Reference for the Plural Approach of Languages and Cultures). It was developed following the French original (*CARAP - Cadre de Références pour les Approches Plurielles et Culturelles, Michel Candelier*), with the partnership of secondary teachers in several countries, and presents a list of descriptors for the competences currently required in an integrative didactic for languages. The application of such descriptors aims to fulfill a quality criterion which is essential in the areas of intercultural learning, language learning competence, and the promotion of multilingualism. This chapter addresses language teaching based on those competences, and the development of activities to foster them.

KEYWORDS: Soft skills; Framework of reference; Languages; Culture.

INGLÊS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Relações Identitárias¹

Alessandra Bernardes Bender

Instituto Federal do Paraná /
Instituto Federal de Santa Catarina
União da Vitória - PR / Florianópolis - SC

RESUMO: O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras promove a possibilidade de construção de novas dimensões de nossa identidade, envolvendo, dentre outros aspectos, nossas escolhas profissionais. Entretanto, pesquisas sobre o ensino de inglês no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ainda são escassas. O presente texto pretende contribuir para reduzir parcialmente esse hiato de pesquisa ao abordar os resultados da implementação de um produto educacional para as aulas de língua inglesa, sobre a temática do trabalho, em um Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná. O referencial teórico que embasa a análise da implementação é constituído por obras que concebem o processo de ensino-aprendizagem na EPT como forma de promover a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo do trabalho de forma qualificada, criativa e crítica. O produto educacional tem o formato de uma unidade didática constituída de dez planos de aula integrados que promovem discussões sistematizadas em inglês sobre temas relevantes da área técnica do curso; a análise de textos escritos em inglês que questionam valores, atitudes e ações de senso comum na área profissional; simulações em inglês de situações que abordam os saberes profissionais; uma intervenção em um contexto profissional real; e a divulgação dos resultados da intervenção em mídias sociais. Os resultados indicam que o ensino de inglês no contexto da EPT pode aliar o estudo da língua a discussões sobre as identidades dos sujeitos envolvidos no mundo do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês; Educação profissional e tecnológica; Trabalho.

¹ Este texto é um recorte da pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional intitulada “Inglês na Educação Profissional e Tecnológica: integrando temáticas da área técnica a competências linguísticas”, ofertado pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1135>>.

INTRODUÇÃO

Embora seja inegável a presença do inglês no mundo do trabalho e sua consequente participação como componente curricular em um grande número de cursos da Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT), pesquisas sobre o ensino de inglês nesse contexto são escassas (MONZÓN; FADANELLI, 2016). Tal hiato na pesquisa é provavelmente decorrente da falta de especificidade do papel do componente curricular inglês em cursos de EPT: mesmo os Cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio priorizam o Inglês Geral em detrimento do Inglês para Fins Específicos (DANTAS, 2017). Percebe-se, assim, a necessidade da abordagem de temáticas relacionadas ao mundo do trabalho na sala de aula de língua inglesa da EPT.

Tal abordagem, no entanto, não deve ter como foco apenas as habilidades profissionais exigidas pelo mercado de trabalho, mas principalmente voltar-se às questões de identidade que permeiam esse tema. Rose (2001), por exemplo, ao descrever os diferentes tipos de conhecimento que uma garçonete precisa ter para realizar o seu trabalho, explica que para a maioria das garçonetes que ele entrevistou – incluindo sua própria mãe –, seus trabalhos, apesar de fisicamente muito exigentes, continuam a determinar seus valores e sua identidade. Rose (2001) logra em ser duplamente inovador em seu relato: por um lado, desconstruindo o senso comum de que os trabalhos manuais não exigem esforço cognitivo e, por outro lado, percebendo o aspecto identitário criado a partir do ato do trabalho.

O presente texto pretende apresentar os resultados da implementação de um produto educacional construído com o intuito de abordar a temática do trabalho nas aulas de língua inglesa de um Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná. Segundo Cordão e Moraes (2017, p. 91), “[a] principal e maior rede de educação profissional no Brasil é a rede federal, seguida pela rede estadual paulista (Centro Paula Souza) e por outras redes estaduais”. Os institutos federais promovem o diálogo tão necessário entre as atividades de pesquisa, extensão e ensino, buscando combater as desigualdades sociais e regionais, assim como todas as formas de discriminação, e defendendo os valores sociais do trabalho e da dignidade humana (PARANÁ, PDI, 2014-2018), constituindo, dessa maneira, local propício para a aplicação do mencionado produto.

METODOLOGIA

Com o objetivo de que o ensino de inglês na EPT promova a formação de sujeitos capazes de intervir no mundo do trabalho de forma qualificada, criativa e crítica, desenvolveu-se um produto educacional no formato de unidade didática (doravante UD) para o componente curricular inglês do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, no Campus União da Vitória do Instituto Federal do Paraná (IFPR)². A UD é constituída de dez aulas, seguindo a definição de Zabala (1998, p. 53) enquanto “série ordenada e articulada de atividades”.

Os instrumentos para a geração de dados envolveram a leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) e do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (doravante QECR) para a identificação das competências linguísticas necessárias para qualificar a intervenção social dos participantes. Agregou-se à leitura e análise desses documentos, a elaboração e aplicação de um questionário de análise de necessidades dos participantes. A partir das respostas do questionário, da análise do PPC e da leitura do QECR, foi elaborado e implementado um produto educacional no formato de UD.

Durante a implementação da UD, a professora-pesquisadora registrou suas percepções em um diário de bordo. Esse registro visou, simultaneamente, a avaliar o desenho/planejamento da própria UD e o impacto da abordagem de ensino de inglês proposta para a formação integral dos participantes. O diário de bordo se configura como a técnica de coleta de dados conhecida como nota de campo:

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.

2 A Unidade Didática está disponível na íntegra em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/432976>>.

Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150, grifo dos autores).

Acrescentou-se ao diário de bordo um formulário para as avaliações dos participantes com relação às atividades de aprendizagem aula a aula. O objetivo deste formulário foi trazer a percepção dos participantes, ao fim de cada aula, sobre o seu próprio processo de aprendizado e sobre as atividades elaboradas e implementadas para tanto. Os formulários, criados no *Google Forms*, constituíram-se das seguintes questões: (1) O que você aprendeu na aula de hoje?; (2) Você sentiu alguma dificuldade na aula de hoje?; (3) Se você respondeu ‘sim’ ou ‘parcialmente’ à pergunta anterior, explique; (4) Você considera relevante a temática da aula de hoje?; (5) Justifique a resposta dada à pergunta anterior; e (6) Você tem mais algum comentário, dica ou sugestão sobre a aula de hoje?.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Visto que o curso em que a UD foi aplicada tinha como uma de suas exigências a realização de estágio profissional e que os estudantes ou já tinham cumprido ou estavam cumprindo esse requisito, a aula 1 teve como tema ‘O estágio como momento de aprendizagem no e sobre o trabalho de T.I.’ e como um dos seus objetivos ‘Refletir sobre a profissão de TI, suas demandas, valor social e desafios’, culminando com a produção de uma imagem representativa do estágio, acompanhada de um título em inglês. Nessa produção, 40% dos educandos elaborou uma composição e um título apenas descritivo, enquanto 60% apresentou uma percepção crítica e/ou criativa da experiência. Dentre as produções que apresentaram uma percepção crítica e/ou criativa, destacam-se as retratadas nas figuras 1, 2 e 3, a título de exemplificação³.

3 As produções na íntegra da aula 1 estão no Diário de Bordo da professora-pesquisadora, que se encontra como apêndice B da dissertação (páginas 203 a 220).

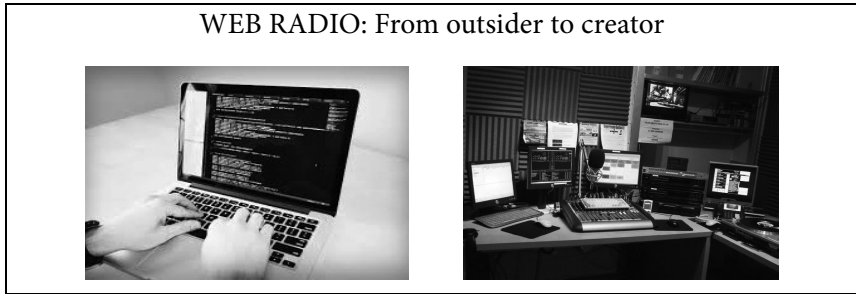


Figura 1. Amostra 1 da composição de imagem e título

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O participante responsável pela criação da figura 1, *WEB RADIO: From outsider to creator* (RÁDIO WEB: De forasteiro a criador), retrata por meio das imagens e do título da composição a mudança que a experiência do estágio lhe proporcionou: de estrangeiro, no sentido de estranho ou externo ao/no contexto de estágio, a criador nesse mesmo contexto.



Figura 2. Amostra 2 da composição de imagem e título

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

A participante responsável pela criação da figura 2, *A new way to see technology* (Um novo modo de ver a tecnologia), retrata, por meio da seleção das imagens e do título de sua composição, uma nova forma de perceber sua área de formação profissional. Ela utiliza o verbo 'ver' (*see*) em seu título e a imagem do sistema computacional DOSVOX, que se destina a facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores, a fim de dar pistas ao leitor sobre o local em que realizou seu estágio: uma associação de apoio aos deficientes visuais.

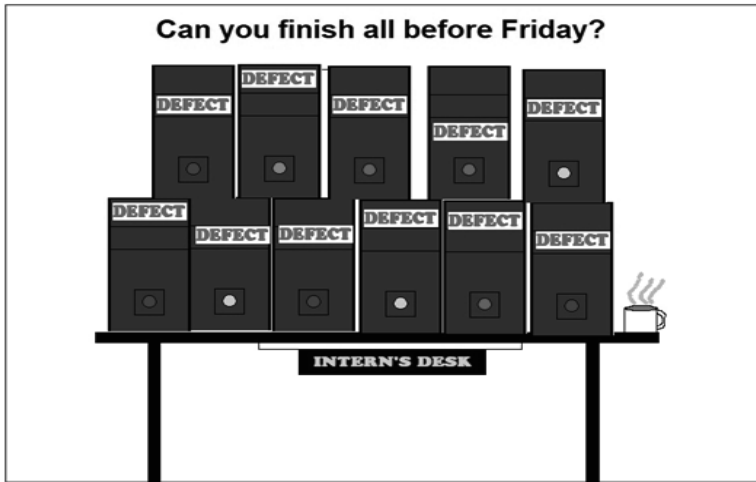


Figura 3. Amostra 3 da composição de imagem e título

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O educando responsável pela criação da figura 3, *Can you finish all before Friday?* (Você pode terminar tudo antes de sexta?), mistura humor, criatividade e criticidade ao expressar uma situação típica do Técnico de Informática, em especial do estagiário, que precisa lidar com prazos curtos e grandes demandas.

Sobre as produções dos educandos referentes à aula 1, a professora-pesquisadora ressalta em seu Diário de Bordo o engajamento dos educandos e sua percepção crítica em relação às experiências pessoais de estágio. O excerto abaixo traz a voz da professora-pesquisadora sobre esse momento da UD:

O engajamento [dos educandos] foi muito bom, envolvendo percepção crítica (a maioria relatou que não se sentia devidamente valorizada durante o estágio, mas que a experiência foi interessante / alguns relataram a importância da língua inglesa / outros defenderam a valorização do trabalho do técnico de TI, explicando que as pessoas acham que é um trabalho fácil). Os títulos produzidos foram - em sua maioria - atraentes, claros e coerentes com a composição de imagens. (BENDER, 2019, p. 121).

Pode-se inferir que o resultado positivo da aula 1 percebido pela professora-pesquisadora tenha sido provocado pela seguinte conjunção de fatores: tema da área de interesse dos participantes mediado pela linguagem, no caso o inglês, além da escolha metodológica de um roteiro de questões em inglês apresentado no projetor multimídia da sala de aula sobre a experiência de estágio dos participantes. De acordo com Moraes (2016), em uma educação integrada, as especificidades da formação geral e da formação técnica se complementam, o que parece ser positivo no que tange ao ensino de inglês.

A aula 2 teve como tema ‘Trabalhos socialmente subvalorizados’ e como seus objetivos ‘Refletir sobre trabalhos socialmente subvalorizados’, ‘Usar estratégias de leitura para ampliar a compreensão de textos escritos em inglês’ e ‘Produzir frases em inglês usando o Imperativo, visando à mudança de comportamento social’. A aula partiu de um texto em inglês de Mike Rose (2001), em que o autor descreve os vários tipos de conhecimento requeridos na profissão de sua mãe durante a infância do autor: a de garçoneite. A professora-pesquisadora registrou no Diário de Bordo uma observação quanto a um dos objetivos da aula:

No que diz respeito ao objetivo de refletir sobre trabalhos socialmente subvalorizados, mesmo a reflexão tendo ocorrido somente ao fim da aula, dez educandos já mencionaram a importância desse assunto em sua avaliação da aula. (BENDER, 2019, p. 122).

Tal conscientização atua em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR (PARANÁ, PDI, 2014-2018), que coloca a educação como instrumento estratégico para defender os valores sociais do trabalho e da dignidade humana. A professora-pesquisadora destaca em seu diário as falas de vários participantes, por meio de seus formulários de avaliação. Uma das categorias que se destaca nessas falas é a percepção de que existe um saber-fazer em profissões subvalorizadas, como sinalizam os excertos que seguem: “aprendi que profissões desvalorizadas também requerem esforço cognitivo” (BENDER, 2019, p. 122, aluno 9), “todas as profissões são importantes e requerem vários tipos de conhecimento” (BENDER, 2019, p. 122, aluna 10). Outra categoria é a percepção de que a sociedade precisa começar a valorizar tais saberes:

“precisamos compreender que todas as profissões necessitam de conhecimento e esforço cognitivo” (aluna 11), “aprendi que todas as profissões devem ser valorizadas igualmente pois uma depende da outra” (aluna 12), “é importante estudarmos sobre para vencer algum preconceito enraizado em nos (sic)” (aluna 13), “para que o assunto seja considerado relevante pela sociedade é necessário que o assunto seja discutido em sala de aula” (aluna 14), “é importante que todas as pessoas valorizem as diversas profissões existentes, não apenas os doutores, professores e advogados” (aluno 7), “como o objetivo do IFPR é formar cidadãos, precisamos aprender a refletir e ter empatia com todas as profissões” (aluna 15), “é interessante que enxergamos profissões diferentes do mesmo jeito” (aluno 16), “estudamos profissões que não lembramos de dar valor” (aluna 17). (BENDER, 2019, p. 122).

Com relação ao conteúdo referente ao uso do imperativo em inglês, a professora-pesquisadora explica no diário da aula 2 que este não foi trabalhado devido à falta de tempo. Explica, também, que os educandos se detiveram por mais tempo na realização da atividade que previa uma discussão sobre o seguinte questionamento: “Tendo como base as atividades realizadas, seria justo considerar o trabalho de garçomete como uma profissão que não requer inteligência ou esforço cognitivo?”. Motivados por esse questionamento, os participantes acabaram atingindo o objetivo crítico da atividade sobre o imperativo, que era a busca de uma mudança de comportamento social. Percebe-se que a professora-pesquisadora priorizou a participação dos educandos na discussão, em detrimento do seu planejamento inicial, pois avaliou que o engajamento da turma para responder ao questionamento era essencial para o desenvolvimento do seu olhar crítico social, um dos propósitos da abordagem de ensino-aprendizagem proposta para o estudo, que parte da necessidade de envolvimento e criticidade dos educandos. O questionamento suscitou comentários orais de vários educandos durante a aula sobre situações em restaurantes ou referentes a profissões subvalorizadas, visto ter proporcionado a reflexão sobre sua própria realidade (FREIRE, 2005).

A aula 3 teve como objetivos ‘Aprofundar a reflexão sobre trabalhos socialmente subvalorizados’, por meio de um vídeo-relato sobre

a importância dos trabalhadores e da discussão sobre os contratos de trabalho no IFPR, e ‘Produzir roteiro de entrevista’. No diário de bordo sobre a aula 3, a professora-pesquisadora classifica como excelente o comprometimento nas discussões sobre o vídeo do Pedro Cardoso⁴, a respeito dos tipos de contrato de trabalho e na produção coletiva do roteiro de entrevista a ser realizada com servidores terceirizados do campus. Tal comprometimento age em conformidade com as novas competências profissionais que passaram a ser requeridas no mundo do trabalho, a partir das últimas décadas do século XX e início do século XXI, de acordo com Cordão e Moraes (2017): inovação, criatividade, trabalho em equipe e autonomia. Os educandos, em sua maioria, também perceberam a importância do tema da aula: 26 educandos responderam em seus formulários de avaliações que a temática foi relevante, 2 consideraram parcialmente relevante e 1 não considerou relevante.

A aula 4 trazia como tema ‘Comunicação no mundo do trabalho’ e como objetivos ‘Ler um texto em inglês para perceber características da linguagem/produção escrita em inglês’ e ‘Ouvir um texto em inglês para perceber características da linguagem/produção oral em inglês’. Sobre essa aula, a professora-pesquisadora traz em seu diário a informação de que as estratégias de leitura de *skimming*, *scanning* e inferência facilitaram a compreensão escrita e de que as estratégias de *listening* de tom da voz, entonação e preenchedores de pausas facilitaram a compreensão oral em inglês. Os dados gerados a partir dos formulários de avaliação da aula 4 confirmam a impressão descrita no diário, visto que apenas 3 educandos relataram ter sentido dificuldade. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001), para utilizar competências comunicativas, os aprendizes ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas. Sendo assim, quanto mais estratégias tiverem utilizado com sucesso, maiores suas chances de se tornarem competentes no idioma. Entretanto, ainda se percebe que para que todos tenham sucesso, é necessário investir mais tempo e esforço na utilização das estratégias.

O tema da aula 5 foi ‘Solução de problemas’, sendo seus objetivos ‘Ouvir um texto oral em inglês para dramatizá-lo, colocando em práti-

⁴Disponível em: <<https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&p=Pedro+Cardoso+-+quebrando+o+tabu#id=2&vid=85989d995327abe41ec5f34e9fc39e64&action=view>>.

ca as seguintes características da língua falada: tom da voz, entonação e preenchedores de pausas, ‘Elaborar conselhos em inglês empregando o verbo modal *should* e *shouldn’t*’ e ‘Conhecer as implicações culturais na elaboração de conselhos em inglês’. Nessa aula, os educandos ouviram, analisaram e dramatizaram um diálogo de um vendedor e de uma compradora interessada em um produto da área de informática, e posteriormente gravaram o mesmo diálogo em seus celulares com um colega. A professora-pesquisadora menciona no diário da aula 5 que nos conselhos dos colegas com relação à gravação da conversa em inglês, a maioria mencionou ‘falar mais devagar, mais alto e de maneira clara’. Tais conselhos foram de grande importância nas aulas seguintes, em que os educandos apresentaram à turma em inglês os dados coletados a partir das entrevistas com os servidores terceirizados. Esse estímulo para que os alunos tivessem um olhar atento e crítico opera de acordo com o postulado por Celce-Murcia (2007), que defende que os objetivos de aprendizagem devem ser embasados em um discurso possível na vida real, sem deixar de abordar competências socioculturais: “um deslize social ou cultural pode ser muito mais sério que um erro linguístico quando se está engajado em uma comunicação oral” (CELCE-MURCIA, 2007, p. 46, tradução nossa). No caso da UD, na aula em questão, os educandos perceberam que o vendedor do produto não demonstrava uma postura comprometida com o seu trabalho, que era perceptível em seu tom de voz e entonação, tendo justificado a relevância da aula com relatos tais como:

“é essencial sabermos as pronúncias (sic) e entonações” (aluno 1), “nesta aula aprendemos a como nos comunicar com melhor intimação (sic). Deixando claro as pausas e perguntas” (aluna 14), “se você não usa intonação (sic) nas palavras parece que você foi grosso” (aluno 23), “É de total importância saber se expressar e interpretar” (aluna 17), “Para ajudar apresentar no trabalho” (aluno 3), “Para não parecer muito grosso ao aconselhar uma pessoa “ (aluno 24), “A interpretação é importante, para entender e saber dar um conselho “educadamente” (aluna 25). (BENDER, 2019, p. 125).

Na avaliação da aula 5, a professora-pesquisadora informa em seu diário que foi possível perceber que os educandos captaram a

importância do tom de voz e entonação apropriados. Quanto aos conselhos produzidos, foi possível perceber que a maioria precisou de auxílio das ferramentas *online* de tradução.

As aulas 6, 7 e 8 referem-se à apresentação oral dos grupos de educandos sobre suas respectivas entrevistas com servidores terceirizados do campus. O tema das aulas era 'Posicionamento em reunião de trabalho' e seus objetivos envolviam 'Apresentar os resultados em inglês da pesquisa realizada a partir da aula 3', 'Produzir conselhos em inglês', 'Conhecer as implicações culturais ao se posicionar de forma diferente do outro em um contexto de reunião de trabalho' e 'Saber posicionar-se de forma gentil/educada em reunião de trabalho e saber criticar e receber críticas no ambiente profissional'. Enquanto cada grupo apresentava os dados gerados a partir da entrevista com um servidor terceirizado do campus - que foi designado por meio de sorteio, compreendendo servidores das áreas de segurança, limpeza e alimentação - os outros grupos completavam a seguinte ficha (figura 4):

<p>Students: _____</p> <p>Group number _____:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Make eye contact during the presentation: Yes () No () • Use a proper tone of voice: Yes () No () • Wear a uniform or white T-shirt: Yes () No () • Have a proper posture during the whole presentation: • Yes () No () <p>ADVICE: _____</p>
--

Figura 4. Ficha de avaliação dos grupos

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

No diário referente a essas aulas, a professora-pesquisadora informa que os alunos conseguiram expor os dados de forma clara, por meio da leitura de slides em inglês que foram produzidos com a orientação da professora, e que a ficha entregue para que cada grupo fosse avaliado pelos outros ajudou os alunos a produzirem conselhos de forma gentil/educada a seus colegas. Nesse sentido, foi colocada em prática a ordem de fases presentes no Quadro Europeu Comum de Referência

para as línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001): (i) uma fase preparatória para fornecer orientações e ativar o conhecimento prévio, (ii) o esclarecimento das instruções para ajudar a evitar possíveis confusões e (iii) a organização do trabalho em subgrupos para oferecer aos educandos possibilidades de cooperação e de assistência mútua.

A aula 9 teve como tema uma ‘Campanha virtual bilíngue de conscientização sobre trabalhadores socialmente subvalorizados’. Seus objetivos envolveram ‘Elaboração de slogan e pôster para campanha virtual bilíngue (inglês/português) de conscientização sobre trabalhadores socialmente subvalorizados’, ‘Retomada das frases em inglês descrevendo os tipos de conhecimento usados pelos trabalhadores terceirizados do IFPR - Campus União da Vitória’ e ‘Integração da língua inglesa com a área da Tecnologia de Informação’. Na produção do pôster da campanha de valorização dos trabalhadores, baseada nas entrevistas realizadas com os servidores terceirizados do campus, 10% dos pôsteres evidenciou uma abordagem apenas descritiva, enquanto 90% expôs um olhar crítico e social. Percebe-se nesse momento de produção final um aumento significativo do percentual inicial, em que apenas 60% das produções apresentou uma percepção crítica. A implementação do produto educacional parece ter contribuído na formação crítica dos participantes. Destacam-se, abaixo, algumas produções⁵.



Figura 5. Amostra 1 da campanha social

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

⁵ Os pôsteres da campanha social na íntegra estão no Diário de Bordo da professora-pesquisadora, que se encontra como apêndice B da dissertação (páginas 260 a 276).

O slogan da figura 5 - *Security guard, our true hero* (Vigilante, nosso verdadeiro herói) - demonstra uma reflexão além do senso comum, que costuma considerar como heróis apenas astros do futebol ou celebridades da televisão. Além disso, o pôster enumera os variados tipos de conhecimento necessários para o trabalho como se fossem superpoderes: declarativo (*declarative*), emocional (*emotional*), espacial (*spatial*), procedimental (*procedural*) e atenção plena (*mindfulness*).



Figura 6. Amostra 2 da campanha social
Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O slogan da figura 6 - *Appreciate a smile* (Aprecie um sorriso) - promove uma interlocução com o leitor, sugerindo que ele adote esse comportamento, visto que, como diz o próprio pôster, 'Ser gentil e sorridente para te servir é mais que uma profissão! É a força e dedicação daqueles que fazem tudo com amor' (*Being kind and smiling to serve you is more than a profession! It is the strength and dedication of those who do everything with love*). O pôster ainda finaliza com um conselho, que reconhece a importância da profissional que serve refeições: 'Se você é atendido com um sorriso, retribua a gentileza!' (*If you are served with a smile, return the kindness*). Além disso, as imagens demonstram a maturidade emocional da trabalhadora que, mesmo se sentindo cansada, triste ou sozinha, traz um sorriso no rosto.



Figura 7. Amostra 3 da campanha social

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

O pôster da figura 7 evidencia a necessidade de reconhecimento da área de serviços gerais. O *slogan* traz a pergunta 'Moça da limpeza?' (*Cleaning lady?*) e a resposta 'Não, eu sou uma profissional de serviços gerais' (*No, I am a general services professional*), demonstrando senso crítico por parte dos educandos ao analisar uma expressão comumente usada para descrever essa trabalhadora. O pôster ainda traz uma descrição dos tipos de conhecimentos utilizados: espacial (*spatial*) - sabe os locais do campus que necessitam de limpeza (*knows each campus location that needs to be cleaned*) - e procedimental (*procedural*) - sabe como realizar cada limpeza de acordo com cada local (*she knows how to perform each cleaning of the premises*).

No diário da aula 9, a professora-pesquisadora relata que os alunos tiveram a iniciativa de realizar uma 'festinha' de confraternização com os servidores terceirizados entrevistados, a fim de entregar o pôster da campanha para cada servidor de uma forma memorável, demonstrando que a UD cumpriu seu propósito social: sensibilizar os educandos para a importância de se valorizar trabalhadores socialmente subvalorizados. Essa sensibilização atua em conformidade com o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, que estabelece que a

[..] articulação com a sociedade e com representantes do mercado de trabalho certamente trará, ao processo educativo e formativo, valiosa contribuição em relação à compreensão dos valores sociais do trabalho e da dignidade da pessoa humana. Isso é essencial ao processo educacional que se munirá de condições de despertar nas pessoas a consciência cidadã voltada para a com-

preensão da realidade social em que vivem e a importância da participação no processo de transformação desta realidade, para que se possa construir uma sociedade mais livre, igualitária, justa, fraterna, solidária e soberana. (PARANÁ, PDI, 2014-2018, p. 24).

A confraternização não estava prevista na UD, mas enriqueceu sobremaneira o processo de ensino: os educandos entregaram ao seu entrevistado um convite, repassando a eles toda a importância dada às entrevistas concedidas. Organizaram-se, também, para cada grupo de educandos trazer um prato de doces e salgados ou uma bebida e se responsabilizaram pela decoração do local. Durante a confraternização, cada grupo preocupou-se em deixar seu convidado à vontade, valorizando sua presença naquele momento. Todas essas ações promoveram a consolidação de futuros profissionais que “saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes”, um dos objetivos presente no PPC do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (PARANÁ, PPC, 2014, p. 13).

Apresenta-se, na sequência, a transcrição de um texto produzido voluntariamente por uma das educandas e lido durante a confraternização, que também opera como valioso registro desse momento:

“Nesse momento, queremos agradecer o trabalho exemplar, a dedicação e o comprometimento dos terceirizados do IFPR-Campus União da Vitória, que muitas vezes fazem o possível e o impossível para estabelecer a paz e a organização do campus.

Aos profissionais de vigilância patrimonial, que arriscam a sua vida para nos proteger de qualquer invasão, que estão de pé enquanto todos estão sentados, acordados enquanto estamos dormindo, estão sob a gelada neblina da noite quando todos estão no quentinho dos seus lares, que vigiam o patrimônio alheio enquanto o seu está sem vigília, que protege vidas enquanto a sua está desprotegida, que os únicos defensores são um livro de ocorrências e uma caneta, que não tem o direito de errar e que faz da observação a ferramenta da sua profissão.

Aos profissionais da cantina, que mesmo não estando no seu melhor dia, sempre colocam um sorriso no rosto e aguentam firme até

Continua...

o final do seu expediente, que confeccionam delícias todos os dias para alimentar todo o âmbito escolar, que sempre trocam experiências de vida com os estudantes e demais servidores, que além de trabalharem no Campus também trabalham em outro lugar e que se dedicam todo dia a fazer o melhor sempre.

As profissionais da limpeza, que tentam manter as salas e demais lugares do Campus em ordem para que as atividades sejam realizadas, que ajudam na manutenção e conservação dos espaços, que são gentis, honestas, educadas e humildes, que preparam um delicioso café, todos os dias, para os demais servidores e que tornam o ambiente mais agradável para o nosso convívio no Campus.

Queremos também pedir desculpa por tudo que acarretamos e que acabou tornando o seu trabalho mais complicado, como as diversas vezes em que deixamos a sala e demais espaços de convívio bagunçados....

Não há nada mais gratificante do que termos um time que tanto se empenha para zelar a Instituição e permite que a mesma esteja posicionada entre as melhores instituições do Brasil.”

Figura 8. Texto lido durante a confraternização

Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Tal depoimento se relaciona profundamente com o trecho citado anteriormente, extraído do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, que menciona a possibilidade de criar “condições de despertar nas pessoas a consciência cidadã voltada para a compreensão da realidade social em que vivem e a importância da participação no processo de transformação desta realidade” (PARANÁ, PDI, 2014-2018, p. 24).

Para finalizar o relato desse momento tão significativo da presente pesquisa, são transcritas as palavras de um dos vigilantes da unidade, Senhor Gentil da Silva, que resume o significado das entrevistas e da campanha social para os trabalhadores do campus: “Esse cartaz que eu recebi irá ficar em uma moldura na parede de minha casa, ao lado dos meus certificados”. Todos se comoveram com tal fala e ela aparece em notícias que foram veiculadas na região⁶.

6 Disponíveis em: <<https://uniao.ifpr.edu.br/estudantes-do-campus-uniao-da-vitoria-realizam-campanha-de-valorizacao-do-trabalho-dos-profissionais-terceirizados-da-unidade/>> e <<http://www.vvale.com.br/educacao/ifpr-campanha-valoriza-profissionais-terceirizados-da-unidade/>>.

Retornando à sequência das aulas, a aula 10 teve como tema a ‘Divulgação da campanha de valorização dos trabalhadores socialmente subvalorizados em redes sociais’. Nessa aula, os alunos foram orientados sobre os procedimentos para colocar a campanha social em circulação: (i) entre na sua conta do *Facebook*; (ii) suba o arquivo que a professora enviou para o seu e-mail em português e em inglês com algumas correções e poste-o no seu *Facebook*; (iii) poste a versão em português primeiro e depois a versão em inglês; (iv) informe ao seu leitor do *Facebook* sobre a campanha: trabalho de inglês sobre profissões socialmente subvalorizadas produzido por estudantes do IFPR - Campus União da Vitória; (v) escreva a pergunta: O que você acha sobre o trabalho? Escolha ‘like’ ou ‘dislike’ e faça um comentário; (vi) acesse a postagem de seu colega, dê um ‘like’ ou ‘dislike’ e faça um comentário.

No diário da aula 10, a professora-pesquisadora menciona que houve uma resistência inicial dos educandos a postar a campanha social de valorização dos trabalhadores em sua rede social, pois seria, nas palavras deles, “pagar mico”. Após a argumentação de que já havia sido compartilhado um trabalho no mural da escola e de que agora o público-alvo poderia ser bem maior, a resistência diminuiu e aparecem no diário vários relatos positivos dos educandos em seus formulários de avaliação da aula. Uma das categorias que se destaca nos relatos é a da importância social da mensagem de valorização dos trabalhadores:

“Para a população saber a importância do trabalho terceirizado” (aluna 6), “Campanhas sociais são relevantes e temas a serem mais aprofundados” (aluno 23), “Divulgação ajuda aos outros a pensarem sobre o tema” (aluno 16), “É importante conhecermos as diversas campanhas sociais e fazer comentários para que mais pessoas tenham acesso a essas informações” (aluna 20). (BENDER, 2019, p. 131).

Outra categoria é a que envolve o aspecto pedagógico da produção dos cartazes:

“Para que possamos usar outros meios de comunicação durante as aulas” (aluna 19), “Para que possamos desenvolver um senso crítico (sic) e analisar as postagens

dos colegas” (aluna 12), “Acho muito interessante esta participação de toda a turma nesta atividade diferenciada. Muito obrigada pela oportunidade professora” (aluna 4), “Achei muito interessante a temática da aula de hoje, pois relacionou a tecnologia, uso do *facebook*, com a aula de inglês, mostrando que as matérias podem interagir, também auxiliando na disseminação da campanha” (aluna 21), “É importante trazer para a sala temas relevantes à nossa instituição, podendo ser trabalhados em inglês” (aluno 5). (BENDER, 2019, p. 131)

Por fim, a professora-pesquisadora traz em seu diário considerações sobre o encerramento da UD, em que foi apresentado aos educandos o e-mail enviado ao autor do texto que inspirou a campanha social, Mike Rose, e sua gentil resposta (figura 9):

A turma ficou muito surpresa e feliz ao saber que o autor do texto que promoveu o início das reflexões sobre o tema das profissões subvalorizadas demonstrou tamanho apreço pelas produções deles. Foi um momento de muita emoção e que encerrou de maneira animada a UD. (BENDER, 2019, p. 132).

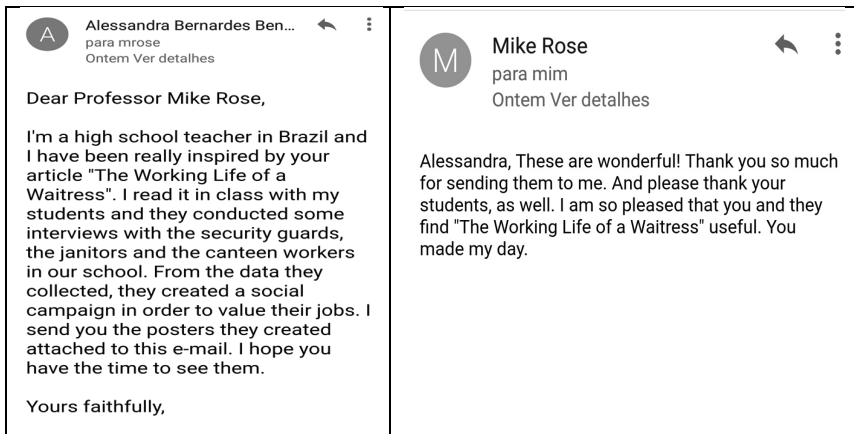


Figura 9. Correspondência eletrônica

Fonte: e-mail pessoal da professora-pesquisadora

Ao promover a comunicação entre os educandos – por meios de seus pôsteres da campanha social – e o autor Mike Rose, a professora-pesquisadora encerrou esse ciclo de atividades de maneira significativa para a turma. O conjunto das aulas constituintes da UD, assim, engendrou uma articulação entre sua parte inicial, partindo das reflexões sobre o texto de Rose (2001), e sua parte final, com o reconhecimento do próprio autor com relação à relevância dos cartazes produzidos para a campanha social de valorização dos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de um cenário em que, apesar de ser constante a presença do inglês no mundo do trabalho e em um grande número de cursos da EPT, pesquisas sobre o ensino de inglês nesse contexto se mostram escassas. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi apresentar os resultados da implementação de um produto educacional construído com o intuito de abordar a temática do trabalho nas aulas de língua inglesa de um Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Paraná. A metodologia adotada trouxe resultados favoráveis no sentido de aliar o estudo da língua a discussões importantes no que concerne às identidades dos sujeitos envolvidos no mundo do trabalho.

Com relação às contribuições pedagógicas, demonstrou-se a possibilidade de a língua inglesa ser abordada tendo em vista sua função social e, portanto, crítica. Outro resultado importante com relação ao âmbito pedagógico foi a temática escolhida para a Unidade Didática – o mundo do trabalho –, que provou ser socialmente relevante à medida que atraiu a atenção dos educandos para a complexidade de saberes necessários para a execução de trabalhos que são, erroneamente, subvalorizados em nossa sociedade. A unidade didática também promoveu reflexões sobre o estágio realizado pelos educandos e inseriu seus conhecimentos da área técnica do curso na sistematização dos dados gerados a partir das entrevistas com os servidores terceirizados.

Quanto às limitações do estudo, concordamos com Benesch (2008) que os resultados se deram em uma instituição em particular, com um grupo específico de estudantes e em um momento único da história

daquela escola e, portanto, devem ser compreendidos a partir desse entendimento. Além disso, é necessário considerar a complexidade de uma pesquisa aplicada em contexto real de ensino-aprendizagem, visto que imprevistos podem acontecer, tais como a necessidade de abordar um conteúdo que não estava previsto, o prolongamento no tempo programado para a realização de algumas atividades, dentre outros fatores.

REFERÊNCIAS

BENDER, Alessandra Bernardes. **Inglês na Educação Profissional e Tecnológica**: integrando temáticas da área técnica a competências linguísticas. 2019, 147p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1135>>.

BENESCH, Sarah. **Critical English for academic purposes**: theory, politics, and practice. Abingdon: Taylor & Francis e-Library, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

CELCE-MURCIA, Marianne. Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: SOLER, Eva Alcón; JORDÀ, Maria Pilar Safont (Eds.). **Intercultural Language Use and Language Learning**. Dordrecht: Springer, 2007.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil**: síntese histórica e perspectivas. São Paulo: Senac, 2017.

DANTAS, Sabrina Guedes Miranda. As crenças dos professores em inglês instrumental nos cursos de ensino médio técnico integrado no IFRN. **Revista CBTeCLE**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2005.

MONZÓN, Andrea Jessica Borges; FADANELLI, Sabrina Bonqueves. Leitura de textos especializados anglófonos no Ensino Técnico: idiosincrasias terminológicas e pedagógicas sob a perspectiva da Linguística de Corpus. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 1, n. 1, jun. 2016.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A Formação da Identidade dos Institutos Federais**. 2016, 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. União da Vitória: IFPR, 2014.

PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. **Resolução nº 34 de 01 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.

ROSE, Mike. The Working Life of a Waitress. **Mind, Culture, and Activity**, Los Angeles, v. 8, n. 1, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art-Med, 1998.

ABSTRACT: The foreign language teaching-learning process promotes the possibility of constructing new dimensions of our identity, encompassing, among other aspects, our professional choices. However, researches on English teaching in the vocational and technological context are still scarce. The present text intends to contribute to partially reduce this research gap by addressing the implementation results of an educational product for English language classes, about the work thematic, in a Technical Course on Information Technology integrated to High School, from Paraná Federal Institute. The theoretical frame of reference that supports the implementation analysis is constituted by works that conceive the teaching-learning process in vocational and technological education with a view to educating individuals to intervene in the working world in a qualified, creative and critical manner. The educational product has a teaching unit format constituted by ten integrated lesson plans that promote systematized discussions in English on relevant themes regarding the course technical area; analysis of written texts that question values, attitudes, and actions from the common sense regarding the professional area; simulations in English of situations that involve professional knowledge; an intervention in a real professional context; and the dissemination of the intervention results on social medias. The results indicate that English teaching in the vocational and technological context can associate the language study to discussions on the individuals' identities in the working world.

KEYWORDS: English; Vocational and technological education; Work.

ENSINO DE LÍNGUA E CULTURA DE QUEM? (IN) VISIBILIDADES DA AMÉRICA LATINA NEGRA E INDÍGENA EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Édina Aparecida da Silva Enevan

UNESPAR, Departamento de Letras /
Português e Espanhol

União da Vitória - Paraná

RESUMO: O objetivo deste capítulo é compartilhar reflexões feitas durante o I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários da UNESPAR, campus de União da Vitória, na mesa redonda Linguagens, Culturas e Identidades. Para isso, articula-se reflexões teóricas atualizadas com dados obtidos em pesquisa anterior (ENEVAN, 2016) sobre as (in)visibilidades nas representações de identidades negras e indígenas latino-americanas em livros didáticos de língua espanhola. O referencial teórico que ampara as discussões parte da Lei federal nº 10.639/2003 e da Lei Federal nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena em todo o currículo escolar; das contribuições de Hall (2010), sobre identidade e representação; de VAN DIJK (2003, 2010) sobre análise crítica do discurso; e de Walsh (2012) sobre interculturalidade. A América Latina é constituída majoritariamente por pessoas indígenas e negras, mas essas identidades ainda são sub representadas na perspectiva de estereótipos em livros didáticos de língua espanhola.

PALAVRAS-CHAVE: América Latina; Livro didático; Língua espanhola.

INTRODUÇÃO

As discussões que articulo neste capítulo objetivam compartilhar as reflexões que fiz na mesa redonda intitulada Linguagens, Culturas e Identidades, durante o I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), evento que ocorreu de 28 de outubro a 1 de novembro de 2019, no campus de União da Vitória no Paraná.

Para a ocasião socializei resultados parciais da minha pesquisa de mestrado, sobre representações de identidades sociais negras em livros didáticos de espanhol, triangulando os dados com constatações teóricas atualizadas e práticas que venho realizando enquanto professora pesquisadora, atuante no ensino básico e superior, sobre o ensino de língua espanhola e culturas afrodescendentes e indígenas na América Latina¹.

A partir desse contexto, teço aqui um breve percurso teórico que tem guiado minhas pesquisas e práticas docentes, na sequência apresento os resultados da pesquisa de mestrado que foram compartilhados durante o evento.

Ensino de língua e cultura de quem? Ao dialogar com estudantes de Letras, professores em formação, problematizei essa pergunta, que deve ser feita constantemente nas aulas de línguas estrangeiras, quando o assunto é sobre culturas. O termo ‘cultura’, propositalmente no plural, indica a diversidade de modos de ser, viver, se relacionar, produzir, existir no mundo. Dada essa complexidade e indissociabilidade da natureza humana, quais culturas, de quais grupos sociais, povos e nações estamos abordando nas aulas de língua espanhola?

A América Latina é composta por dezenove países que falam o espanhol como língua oficial, os outros dois países ficam no continente africano (Guiné Equatorial) e europeu (Espanha). Mesmo com essa expressão massiva e diversa de pessoas hispanofalantes na América Latina, de modo recorrente as culturas latino-americanas são estigmatizadas e representadas desde a ótica de estereótipos em muitos livros didáticos de língua espanhola.

1 A América Latina aqui é compreendida mais no sentido cultural do que estritamente geográfico, uma vez que estamos tratando de um conjunto de países com tradições diversas, cujo encontro étnico e linguístico se faz perceptível no fato de dividirem uma cultura embasada em uma latinidade, noção sobre a qual recai a identidade dos países que a compõem. (IRINEU, 2014)

A professora e pesquisadora Deise Viana Ferreira (2020) em escrita recente, sobre as vozes decoloniais na América Latina Negra, esquematizou dados sobre a presença negra na América Latina e apontou que o Brasil é o país latino-americano com maior contingente de pessoas negras, conta com 56% da população que se declara preta e parda, segundo dados demográficos observados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 2019.

Ferreira (2020) chama a atenção para a importância da observação dos dados produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) no Informe sobre as tendências sociais e educativas na América Latina. Conforme esse documento, a população na América Latina afro-latina e afro-caribenha preta e mestiça passa de 150 milhões de pessoas, o Brasil ocupa o primeiro lugar com 117,9 milhões, seguido da Colômbia com 31 milhões, a Venezuela com 17 milhões, a República Dominicana se aproxima dos 7 milhões, Cuba contabilizou 3,7 milhões de pessoas pretas e mestiças.

E qual a frequência com que o livro didático de línguas estrangeiras, distribuído trienalmente pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), traz representações diversificadas e positivadas das culturas afrodescendentes desses países hispanófonos?

O nosso país também lidera a diversidade de povos indígenas na América Latina, recentemente a pesquisadora Letícia Fraga (2018), ao discorrer sobre a temática indígena no ensino de língua espanhola, apontou que o Brasil se destaca pela quantidade de etnias - já que é o país com maior diversidade, pela quantidade de línguas e quantidade de povos que correm o risco de desaparecer.

Segundo dados do ano de 2020 do Fundo para o desenvolvimento dos povos indígenas da América Latina e do Caribe, indicados pelo relatório Los pueblos indígenas de América Latina Abya Yala y la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, a população indígena na América Latina é de mais de 58 milhões de pessoas.

Novamente cabe o questionamento, qual é o lugar das representações dessas culturas nos livros didáticos de língua espanhola?

A partir desses questionamentos, faço uma breve explanação de marcos legislativos e teóricos que foram construídos no âmbito das políticas educacionais brasileiras, sobre educação para as relações étnico-raciais, há quase vinte anos, bem como teço algumas considerações sobre a concepção teórica da interculturalidade como instrumento de

construção de sociedades diferentes, mais justas e equitativas. Na sequência, discuto alguns dados levantados na minha pesquisa de mestrado, sobre as representações de identidades sociais negras em livros didáticos de língua espanhola.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA E INTERCULTURALIDADE

No início dos anos dois mil as lutas sociais e reivindicações da comunidade afro-brasileira e do Movimento Negro, além de diversos dispositivos legais como estatuto da criança e do adolescente, Plano Nacional da Educação e uma série de constituições estaduais, apontavam para a necessidade de instaurar no sistema educativo diretrizes que pudessem orientar o trabalho da valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros e africanos. Nessa ocasião, foi promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei nº 10.639/2003 e no ano seguinte o Parecer CNE 03/2004.

A Lei nº 10.639 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003, tratando da obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e africana” no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, de instituições oficiais e particulares. Em seu artigo 1º a lei evidencia que o conteúdo programático a que se refere incluirá o estudo da África e dos Africanos, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade a partir das contribuições do povo negro na área social, econômica e política.

No ano seguinte foi sancionado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 03/2004, com objetivo de orientar e direcionar o que foi proposto na Lei 10.639/2003 o parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além de especificar como deve ser o trabalho para a educação das relações étnico-raciais, o documento aponta quem são os responsáveis por esse trabalho no âmbito educacional, não restringindo as discussões às áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Logo no início o parecer indica que é direcionado “aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos

institucionais, pedagógicos e de ensino” (BRASIL, 2004, p. 2). Diversas vezes o documento menciona a instituição escola como um todo, e não restringe a Lei 10.639/2003 somente para as três áreas mencionadas, tanto que argumenta sobre a importância do envolvimento da escola para o êxito no combate ao racismo.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p. 6)

Essa alienação pedagógica da hegemonia cultural, recorrente nos sistemas de ensino, precisa ser desconstruída constantemente através de abordagens e práticas pedagógicas que considerem também as existências negras protagonistas na História, que articule reflexões e análises críticas de materiais de ensino, que elabore seus próprios materiais de ensino a partir da contribuição intelectual, científica, política, econômica, literária e cultural das pessoas negras.

Tratar das relações étnico-raciais não se reduz a reafirmar estereótipos nas salas de aulas, mas desconstruí-los. Não podemos reduzir as existências negras apenas a partir das representações do imigrante ilegal, do carente social, do africano faminto, ou de outros estereótipos recorrentes, há uma vasta contribuição intelectual, científica, política, econômica, literária e cultural das pessoas negras no mundo, nos países hispanófilos e latino-americanos, que precisa ser evidenciada.

O Parecer orienta docentes de todas as disciplinas e ressalta que a discussão sobre a questão étnico-racial é dever de todo e qualquer educador, “independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p. 7). Dada a contextualização, denota-se que o espaço das aulas de língua espanhola também é necessariamente espaço de educação para as relações étnico-raciais negras do Brasil e da América Latina.

No âmbito federal, cinco anos após esse movimento causado pela Lei 10.639/2003, foi sancionada a Lei nº 11.645 em março de 2008, para tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena” no currículo oficial da rede de ensino. A lei indica que para a inserção da temática indígena

1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

Da mesma forma que os conteúdos referentes à temática afro-brasileira e africana devem estar em todo o currículo escolar, a temática indígena deve estar. Considerando a formação da sociedade brasileira e dos demais países latino-americanos, composta atualmente por um quantitativo bastante expressivo de pessoas indígenas, é inquestionável as suas contribuições sociais e culturais.

Conforme os dados do ano de 2020 do relatório *Los pueblos indígenas de América Latina Abya Yala y la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, a população indígena na América Latina é de mais de 58 milhões de pessoas. O mesmo documento traz dados censitários em que apontam a Guatemala com 43,6% da população que se declara como indígena, seguida da Bolívia com 41,5%, Peru com 26%, México com 21,5%, Chile com 12,4%, Panamá com 12,3%, Honduras com 7,8%.

Além destas altas cifras, outro fator relevante é que há uma enorme heterogeneidade étnica na composição de população indígena em cada um desses países, e dos outros que não foram mencionados. O fato de 43,6% da população da Guatemala ser indígena não significa que todas essas pessoas fazem parte da mesma etnia, mas se dividem entre mayas, garífunas e xincas. Essa diversificação ocorre em todos os países e existem mais de 800 povos indígenas na América Latina, segundo indicam os dados demográficos do relatório, só o Brasil tem mais de 300 povos indígenas distintos.

Considerando essas taxas expressivas de pessoas que se declaram indígenas nos países hispanófonos latino-americanos e a diversidade de etnias presente em cada país, evidencia-se que não há possibilidades de que essa região não seja impactada pelas contribuições sociais e culturais indígenas. A invisibilidade ou pouca frequência com que indígenas são protagonizadas nas aulas de língua espanhola não condiz com a realidade em evidência. Para mudar essa versão da história que nos foi contada é preciso identificar isso como problema, analisar criticamente materiais didáticos, criar materiais autênticos e contra hegemônicos.

Nesse sentido, Fraga (2018) alerta os docentes sobre alguns fatos frequentes que, segundo a pesquisadora, nós professores não podemos mais ignorar, dentre esses ela reflete que os cursos de graduação, licenciaturas ou bacharelados, não tratam das questões indígenas; que a América Latina é indígena; que há diversidade de povos indígenas e que essa diversidade não é visibilizada, uma vez que há falta de clareza sobre etnias e se considera “tudo a mesma coisa” (FRAGA, 2018, p. 121); que nos informaram sobre a existência dos povos originários incas, maias e astecas, com a probabilidade de que isso dissesse respeito apenas ao passado; que as aulas de espanhol abordam a realidade linguística, cultural, política e econômica atual, relegando os povos indígenas ao passado.

Fraga alerta que os materiais didáticos não colaboram nesse sentido, já que privilegiam a variedade linguística da Espanha e mencionam as variedades americanas superficialmente. E como estratégia para superar esse sistema e implementar a Lei nº 11.645/2008 nas aulas de espanhol, a pesquisadora sugere “que se busquem fontes a partir das quais seja possível conhecer uma versão outra da história da América Latina,

da qual os indígenas efetivamente façam parte”, pois “já há bastante material produzido por indígenas. E faz parte do processo de romper com a história hegemônica aprender a garimpar, identificar essas preciosidades.” (FRAGA, 2018, p. 127).

Ao pensar o movimento de prática da referida lei no ensino de língua espanhola, corroboro as percepções sobre interculturalidade de Couto e Fraga (2018). As autoras destacam a perspectiva de que língua e cultura são indissociáveis, logo, o ensino de línguas pressupõe a relação com aspectos culturais.

Culturas de povos indígenas, portanto, teriam a mesma importância que a cultura à qual o(a) professor(a) faz referência nas aulas de língua espanhola e, de acordo com a defesa de Walsh (2006), possibilitariam ter acesso a outro(s) paradigma(s), além dos hegemônicos/dominantes, o que, neste contexto, nos permitiria questionar conceitos e ideias tidos como dados, entre eles o de colonização, a “ideia de América Latina” (MIGNOLO, 2005), a “invenção da cultura” (WAGNER, 2010), a importância dos povos indígenas na constituição das nações latino-americanas etc. (COUTO; FRAGA, 2018, p. 91).

Nesse crochê teórico reflexivo, a perspectiva crítica da interculturalidade, proposta por Walsh (2012), é um ponto de construção essencial, pois configura-se como uma chamada desde as pessoas que têm sofrido uma histórica subalternização, seus aliados e setores que lutam com eles, para uma refundação social e descolonização, pela construção de outros mundos.

Walsh (2012) defende que a perspectiva crítica pretende intervir e atuar sobre matriz da colonialidade, para que essencialmente se construa a interculturalidade. Essa matriz da colonialidade configura-se em quatro eixos: a colonialidade do poder; a colonialidade do saber; a colonialidade do ser; e a colonialidade cosmogônica. Dar protagonismo aos modos de viver, ser, se relacionar, saber, acreditar e existir das pessoas sócio-historicamente marginalizadas converge para esse movimento de intervenção na matriz colonial.

METODOLOGIA

Dadas as reflexões teóricas anteriores, atualizadas ao contexto, a próxima etapa deste capítulo enfoca a pesquisa de mestrado que gerou demais discussões no contexto do evento. A pesquisa está localizada no campo da Linguística Aplicada (LA), que inclui na sua pauta reflexões que promovem a justiça e a equidade social. A LA procura desconstruir discursos dominantes, tanto quanto os contradiscursos, ao fazer indagações nos limites da ideologia, do poder, do conhecimento, da classe, da raça e do gênero (MOITA LOPES, 2006).

Alguns dos objetivos da pesquisa foram analisar as representações de identidades sociais de raça em duas coleções de livros didáticos de língua espanhola para o ensino médio, investigar se e de que modo as coleções de livros didáticos reconhecem e valorizam as identidades negras nos discursos dos textos e das imagens. No período de análise da coleção não foi possível abranger a pesquisa à temática indígena, devido ao escopo elencado do trabalho, por isso as discussões sobre questões indígenas foram explanadas nas seções anteriores.

A pesquisa de mestrado foi do tipo qualitativa interpretativista documental, com suporte analítico das contribuições teóricas da Análise Crítica do Discurso (ACD), propostas por Van Dijk (2003, 2010). Para o pesquisador, a ACD é uma investigação analítica discursiva que investiga a maneira que o abuso de poder, a dominação e desigualdades são representadas, reproduzidas e combatidas através de textos orais e escritos na sociedade.

Outro catalisador teórico diz respeito às representações de identidades sociais presentes nos livros didáticos, as quais essencialistas ou não, afetam o modo que estudantes que usam os livros se veem e veem as outras pessoas (HALL, 2010), pois as visualidades têm impacto na construção das identidades sociais, nas concepções que criamos sobre o “outro” (SARDELICH, 2006).

Para o recorte elencado neste capítulo, apresento alguns dados da dissertação de mestrado discutidos durante a ocasião do evento, a partir da coleção de livros didáticos Síntesis (MARTIN, 2010), volume I, II e III, que já fez parte do Programa Nacional do Livro Didático, logo, circulou em salas de aulas do Brasil no ensino médio.

A sistemática de análise deu-se com base na quantidade de pessoas negras e brancas representadas na coleção, as atividades e profissões que exercem, e a quantidade de imagens relacionadas ou não aos conteúdos.

REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS NEGRAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE ESPANHOL

Nesta seção sintetizo alguns dados e análises realizadas na pesquisa (ENEVAN, 2016) que geraram reflexões posteriores, pelo espaço limitado do artigo.

1. Quantidade de pessoas brancas e negras representadas na coleção de LD

LIVRO	VOLUME	TOTAL DE IMAGENS	PESSOAS BRANCAS	PESSOAS NEGRAS
Síntesis: curso de lengua española	I	93	197	46
Síntesis: curso de lengua española	II	80	125	49
Síntesis: curso de lengua española	III	60	83	25

Fonte: a autora

A partir do quadro acima evidencia-se quantitativamente as proporções desiguais de representações de identidades brancas e negras, nos três volumes da coleção Síntesis as pessoas negras são representadas aproximadamente quatro vezes menos do que as pessoas brancas.

O percentual representativo de identidades sociais negras é desequilibrado na coleção, com relação à realidade do país onde circulam esses livros didáticos, uma vez que no Brasil mais de 50% da população já se declarava negra em 2010, conforme o IBGE, no período de edição da coleção de LD analisados. Da mesma forma, naquele período as taxas censitárias da América Latina já indicavam para mais de 100 milhões de pessoas negras.

Além da baixa recorrência de representação de pessoas negras, nem sempre essas imagens analisadas estavam com visibilidades positivadas, demonstrando protagonismo e contribuições negras e/ou desconstruindo de estereótipos, diversas vezes apareceram reafirmando estereótipos clássicos de negritude, conforme a análise a partir do próximo quadro.

2. Representações de identidades sociais negras e brancas nas atividades ou profissões na coleção de LD

	PESSOAS NEGRAS	PESSOAS BRANCAS
PROFISSÕES OU ATIVIDADES	Encanador, ócio, imigrante ilegal, jogador de futebol, trabalho infantil, impaciente, trabalhador braçal, africano faminto, preguiçoso, advogado, professora, estudante, celebrando festa de Iemanjá, [...]	No aeroporto, chefe de cozinha, no trânsito, no restaurante, fazendo compras, intelectual, no trem, no cinema, brincando, intelectual, internauta, jornalista, músico;

Fonte: a autora

No quadro 2 foram elencadas algumas profissões ou atividades, da pesquisa, que pessoas negras e brancas aparecem desenvolvendo nas imagens e textos da coleção de LD. Dentre as poucas representações de homens negros, um número pequeno aparece positivamente, como é o caso da profissão de advogado. Outros aparecem em algumas profissões que reforçam estereótipos, como o encanador, que relaciona a identidade negra à uma profissão de menos status e prestígio social.

As mulheres negras também aparecem numa escala de representação bem desigual. As mulheres brancas aparecem realizando atividades e exercendo profissões diversas, inclusive que indicam porte de conhecimentos diversos, estudos e poder aquisitivo, revelados na função de chefe, fazendo compras, e desenvolvendo atividades intelectualizadas. Logo, as mulheres negras aparecem representadas em contextos de menos complexidade e status social e relacionadas ao contexto doméstico.

Através das análises de profissões ou atividades de pessoas negras e brancas foi possível detectar representações, em imagens e textos,

de estereótipos clássicos de negritude, como o imigrante ilegal, o africano faminto, e de carente social. Essas representações são problemáticas uma vez que perpetuam imagens que não questionam com profundidade esses problemas sociais, promovem a midiaticização do sofrimento através de discurso sensacionalista, pelo destaque de aspectos impactantes, como alerta Silva (2006). Congelam essas identidades em lugares marginalizados, não oferecendo possibilidades de representações positivadas na maioria das vezes.

Algumas vezes a coleção teve pontos positivos em relação às representações de identidades negras, apesar dos dados apontados anteriormente, pois ainda que minimamente trouxe aspectos oriundos das culturas afro latino-americanas, como a festa de Iemanjá.

3. Cultura Visual e as fotos nas representações de identidades sociais negras na coleção de LD

FOTOS	SÍNTESES I	SÍNTESES II	SÍNTESES III
Relacionadas aos conteúdos	8	12	1
Desvinculadas dos conteúdos	4	6	4
TOTAL	12	18	5

Fonte: a autora

Outro critério de análise na coleção foi quanto ao tipo da imagem e se estava ou não relacionada aos conteúdos. Como o quadro 3 acima revela, de todas as imagens de pessoas negras quantificadas no quadro 1, apenas 35 são fotos. Nesse sentido, foi feito o exercício de analisar as fotografias nos LD sem qualquer olhar mimético, ou reflexivo da representação. Pois, levando em conta a credibilidade atribuída à fotografia, e que, nas palavras de Kossoy (2001, p. 102), “A informação visual do fato representado na imagem fotográfica nunca é posta em dúvida. Sua fidedignidade é em geral aceita a priori...”, é essencial interpretar no contexto educacional e social esse tipo de representação que atribui sentidos às identidades negras, também.

Dessas fotos, nem todas têm uma representação com tópicos positivados e nem todas estão relacionadas aos conteúdos nos LD, 14 estão

compondo um falso rol de representação, enquanto meramente ilustram as páginas e não estão atreladas aos exercícios ou textos dentro dos capítulos. Logo, das 233 imagens presentes na coleção, apenas 21 são fotos relacionadas aos conteúdos dos exercícios e textos presentes nos LD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo articulei as discussões de um percurso teórico atualizado, que tem guiado minhas pesquisas e práticas docentes, com um recorte de resultados da minha pesquisa de mestrado, compartilhados na mesa redonda Linguagens, Culturas e Identidades, durante o I Simpósio de Estudos Linguísticos e Literários na Universidade Estadual do Paraná.

É relevante destacar que a pesquisa de mestrado que gerou os dados comentados na última parte deste capítulo foi iniciada no ano de 2014, quando ainda estava vigente no Programa Nacional do Livro Didático a coleção de LD Síntesis, uma das primeiras coleções de livros didáticos de língua espanhola que passou a fazer parte de tal programa no triênio 2012 a 2014.

No contexto atual, em 2021, o PNLD deixou de contemplar LD de língua espanhola, como resposta automática à revogação da Lei 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola na educação básica, pelo presidente Michel Temer através da Lei 13.415 de 2017.

Desde então, há uma série de movimentações constantes e ações políticas das associações de professores de espanhol de todos os estados do Brasil, juntamente com o Movimento Fica Espanhol Brasil, para reverter esse episódio de desmonte da educação pública.

Mesmo que diversas escolas brasileiras de ensino público não estejam ofertando a língua espanhola nesse momento, muitas continuam e diversos livros didáticos de espanhol seguem circulando no interior de cursos de línguas, nas salas de aulas de instituições públicas, privadas, de ensino básico e superior que ofertam a língua espanhola, logo, as reflexões sobre a análise crítica e produção desses materiais de ensino continuam sendo indispensáveis. A América Latina continua (re)existindo, com todas as suas diversidades e pluralidades, como destaquei neste

capítulo, e visibilizar positivamente as lutas dos povos que a compõem é um dever cidadão.

Pensar estratégias de ensino cada vez mais qualificadas não deixa de ser uma maneira de resistir aos ataques que vêm assolando a educação brasileira. Promover o pensamento crítico, a educação para a justiça, os direitos humanos e para a cultura da paz nunca foi tão urgente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 03/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004. (www.mec.gov.br/cne). Acesso em: março de 2020.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC - Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília. MEC-Ministério da Educação, 2008.

CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC), “**Los pueblos indígenas de América Latina - Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial**”, Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/47), Santiago, 2020.

COUTO, L. P.; FRAGA, L. **A lei 11.645/2008 e as questões indígenas no ensino de espanhol**. In: WOIGINSKI, G. R.; COUTO, L. P.; SOUZA, R. F. As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da língua espanhola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ENEVAN, E. A. S. da. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de Espanhol/LE**. Dissertação (Mestrado)- Ponta Grossa, UEPG, 2016.

FERREIRA, D. V. **Existirmos: vozes decoloniais na América Latina Negra**. In: MENDONÇA E SILVA, C. A. (org). América Latina e Língua Espanhola: discussões decoloniais. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

FRAGA, L. **A temática indígena no ensino de língua espanhol**. In: WOIGINSKI, G. R.; COUTO, L. P.; SOUZA, R. F. As identidades e as relações étnico-raciais no ensino da língua espanhola. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

HALL, S. **Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales**. Popayán - Lima - Quito: Enviñ Editores -IEP - Instituto Pensar - Universidad Andina Simón Bolívar. [1997]. 2010.

IRINEU, L. M. **Memórias sobre a América Latina na formação de professores de espanhol**. In: DE LIMA, L. M. (org.) A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

KOSSOY, B. **Fotografía & História**. 2. Ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española**. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. I, 2010.

_____. **Síntesis: curso de lengua española**. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol.II, 2010.

_____. **Síntesis: curso de lengua española**. Ensino Médio. São Paulo: Ática, Vol. III, 2010.

MIGNOLO, W. La idea de la América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451 - 472, maio/ago. 2006.

VAN DIJK, T. **La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad.** In: WOODAK, R.; MEYER, M. Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. **Discurso e poder.** 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010

WAGNER, R. A invenção da cultura. São Paulo: Cosac Naify, 2010 [1975].

WALSH, C.; LINERA, A. G. MIGNOLO, W. (orgs.) Interculturalidad, descolonización del estado del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 21-70.

WALSH, C. **Interculturalidad y decolonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

ABSTRACT: The purpose of this chapter is to share reflections made during the 1st Symposium on Linguistic and Literary Studies at UNESPAR, campus of União da Vitória, in the round table Languages, Cultures and Identities. To this end, updated theoretical reflections are articulated with data obtained in previous research (ENEVAN, 2016) on the (in) visibilities in the representations of black and indigenous Latin American identities in Spanish-language textbooks. The theoretical framework that supports the discussions is based on Federal Law No. 10,639 / 2003 and Federal Law No. 11,645 / 2008, which deal with the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture throughout the school curriculum; Hall's contributions (2010), on identity and representation; VAN DIJK (2003, 2010) on critical discourse analysis; and Walsh (2012) on interculturality. Latin America is made up mostly of indigenous and black people, but these identities are still underrepresented from the perspective of stereotypes in Spanish-language textbooks.

KEYWORDS: Latin America; Textbook; Spanish language.

PERCURSOS E PERCALÇOS DO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS PÚBLICAS PARANAENSES: Retrospectiva Histórica e Perspectivas para o Futuro

Silvia Regina Delong

Universidade Estadual do Paraná,
Curso de Letras Português Espanhol
União da Vitória - Paraná

RESUMO: Este artigo faz parte de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória com o objetivo de mostrar a trajetória do ensino da língua espanhola no contexto das escolas públicas paranaenses. Inicialmente, faço um breve histórico do ensino do espanhol no Brasil e também no Paraná, com a implantação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), em 1986. Em seguida, abordo alguns questionamentos sobre a Lei 11.161/2005, promulgada pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva e revogada pelo Governo de Michel Temer (Lei 13.415/2017). Assim, através desse breve panorama histórico apresento algumas reflexões acerca dos percursos e percalços do ensino do espanhol nas escolas públicas do Paraná, bem como as perspectivas futuras.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da língua espanhola; Retrospectiva histórica; Escola pública paranaense; Percursos e percalços; Perspectivas futuras.

INTRODUÇÃO

O ensino da língua espanhola no Brasil tem sido bastante questionado nos últimos anos, principalmente após a revogação da Lei 11.161/2005, pelo Governo Temer. Desde então, há uma grande inquietude por parte dos professores de língua espanhola da rede pública para que o ensino das línguas estrangeiras seja ofertado de forma democrática. Para isso, é imprescindível que se leve em consideração a pluralidade linguística e não a hegemonia da língua inglesa que há anos está presente como disciplina obrigatória na grade curricular do ensino fundamental e médio. Pensando em todos esses aspectos, pode-se afirmar que estamos caminhando na contramão do ensino de línguas estrangeiras que são ofertadas nas escolas públicas. De acordo com Broch (2014, p. 163), a escola deveria priorizar a “educação plurilinguística” e não apenas fixar-se na escolha de uma língua, mas sim em três línguas estrangeiras diferentes, as quais poderiam ser ensinadas de maneira consecutiva no decorrer da fase escolar.

O espanhol, sem dúvida, poderia ser uma dessas línguas escolhidas para ser ensinada na escola pública, já que, segundo Sedycias (2005) há uma série de motivos para que os brasileiros aprendam esse idioma. Atualmente, o espanhol é uma das línguas de maior relevância mundial e a “segunda língua nativa mais falada do mundo” (SEDYCIAS, 2005, p.38). Outro aspecto relevante é que o espanhol é a língua oficial de 21 (vinte e um) países (Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Venezuela, sendo que alguns deles fazem fronteira com o Brasil. Nos Estados Unidos o espanhol é a língua mais estudada em todos os níveis de ensino.

Altenhofen (2013, p. 95) explica que a escolha por uma língua está vinculada ao seu respectivo valor, isto é, de acordo com a sua importância e seu valor no “mercado linguístico”. Portanto, esse valor de mercado e o *status* sócio-político de uma língua variam de acordo com o contexto de uso e o ponto de vista adotado. Outro aspecto importante que o referido autor (2013, p. 96) aborda é que o ensino de línguas está vinculado ao “campo de decisões”, que podem ser tomadas tanto pelo Estado, quanto pelos cidadãos. No caso do espanhol, a decisão tomada

pelo Governo Lula foi a implantação da Lei 11.161/2005. Infelizmente, o Governo Temer revogou essa lei que tratava da obrigatoriedade do ensino da língua espanhola na grade curricular do ensino médio.

Para tentar compreender qual é o papel do ensino da língua espanhola nas escolas públicas paranaenses pretendo, inicialmente, apresentar um breve histórico do ensino da língua espanhola no Brasil, desde 1919. Posteriormente, abordo a criação do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante CELEM) no Paraná, em 1986, bem como o *boom* pela demanda do espanhol quando foi firmado o acordo entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai (Tratado de Assunção), no dia 26 de março de 1991 com a criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Em seguida, levanto alguns questionamentos sobre a implantação da Lei 11.161/2005 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, bem como a revogação dessa lei no governo de Michel Temer. Assim sendo, sem ter a pretensão de esgotar o tema, mas refletir sobre o ensino da língua espanhola nas escolas públicas paranaenses, seus percursos e percalços, bem como as perspectivas para o futuro, apresento a seguir o contexto histórico do ensino do espanhol no Brasil e no estado do Paraná.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

Para poder abordar a questão do espanhol no Brasil, primeiramente faz-se necessário voltar o nosso olhar para o contexto histórico e traçar um breve panorama sobre o ensino da língua espanhola desde 1919. Segundo Daher (2006) essa é a primeira referência ao ensino do espanhol na rede oficial de ensino, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Porém, vale a pena destacar que ainda a língua espanhola não fazia parte das disciplinas de línguas estrangeiras obrigatórias que a legislação daquele período previa para os currículos escolares.

Apenas em 1942, é que, efetivamente, houve a inclusão do Espanhol como língua estrangeira (LE), com a Reforma Capanema. Infelizmente, o espanhol, ao lado do inglês e do francês, foi a língua que teve a menor relevância na estrutura curricular, com carga horária mínima, tornando-se insignificante a sua inclusão. Rodrigues (2012, p. 24) nos mostra as línguas ensinadas no Ginásial (atualmente,

corresponde ao Ensino Fundamental) e Ensino Secundário (atualmente Ensino Médio) e suas respectivas cargas horárias distribuídas ao longo dos anos, isto é:

- Francês – 4 (quatro) anos no Ginásial e 2 (dois) anos no Científico ou 2 (dois) anos como opção no Clássico (a opção se fazia entre o francês e o inglês);
- Inglês – 3 (três) anos no Ginásial e a mesma condição do francês no Científico e no Clássico;
- Espanhol – 1 (um) ano no Científico e no Clássico;
- Latim – 4 (quatro) anos no Ginásial e 3 (três) anos no Clássico (ausente no Científico);
- Grego – 3 (três) anos no Clássico (ausente no Ginásial e no Científico).

Outro aspecto importante na Reforma Capanema quanto à inserção do ensino da língua espanhola é que essa escolha tinha como objetivo principal retirar das escolas públicas as línguas que apresentavam riscos à segurança nacional e ao ideal nacionalista apregoado pelo governo Getúlio Vargas. Portanto, não foi uma questão de “valorização”, mas sim porque a língua espanhola “não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo” (PICANÇO, 2003, p. 33), já que a presença de imigrantes da Espanha era restrita no Brasil. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE’s de Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 42):

[...] o ensino de Espanhol passou a ser incentivado no lugar dos idiomas Alemão, Japonês e Italiano, que, em função da Segunda Guerra Mundial, foram desprestigiados no Brasil. Mesmo com a “**valorização**” do Espanhol no ensino secundário, destaca-se que o ensino de Inglês teve espaço garantido nos currículos oficiais por ser o idioma mais usado nas transações comerciais, enquanto o Francês era mantido pela sua tradição curricular. (grifo meu).

Em 1956, no Governo de Juscelino Kubitschek, foi elaborado um projeto de lei para a inclusão da língua espanhola na grade curricular das escolas. Tal projeto não foi aprovado por causa das interferências político culturais da Inglaterra e França. Na década de 1960

foi promulgada a LDB n. 4.024/61 que retirava a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras e deixava a inclusão na grade curricular a cargo dos conselhos estaduais de educação. Para Rodrigues (2012, p. 25) “esse processo de ‘desoficialização’ do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela LDB/1961, se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento de qualquer referência às línguas.”

Em 1976, é criada a Resolução 581/76 houve um resgate parcial do ensino de LE na escola de 2º grau. É decretada a obrigatoriedade para o Colegial (Ensino Médio) e não para o ginásio (Ensino Fundamental).

Outro fato importante ocorrido em 1982, na Universidade Federal do Paraná, foi a inclusão do espanhol no vestibular, junto com o italiano e alemão, além do inglês. Segundo Rios Ferreira e Ramos (2019, p. 268) “um importante gesto de reconhecimento da pluralidade linguística”.

Com a redemocratização do Brasil, a partir da metade de 1980, o momento era bastante favorável para que os professores pudessem se organizar em associações e começassem a liderar um grande movimento pela volta da pluralidade de oferta de Língua Estrangeira nas escolas públicas.

Diante desse abandono da pluralidade linguística e do ensino da língua como civilização, a partir da década de 1970 iniciou-se no Paraná a organização de movimentos de professores insatisfeitos com essas mudanças e reduções. Esses movimentos surgiram inicialmente no Colégio Estadual do Paraná, que contava com professores de espanhol, francês, grego, inglês e latim. Foi então que, para manter a oferta de LEs diversas nas escolas públicas, em uma tentativa de superar a hegemonia da oferta de um único idioma na rede pública de ensino, em 1982, foi criado o Centro de Línguas Estrangeiras, no Colégio Estadual do Paraná. Os idiomas ofertados eram: alemão, espanhol, francês e inglês. Quanto ao público-alvo, tratava-se de alunos do colégio, com oferta no contra turno escolar. (RIOS FERREIRA e RAMOS, 2019, p. 268).

No Paraná, em 15 de agosto de 1986 foi criado o CELEM, com o objetivo de valorizar o plurilinguismo e a diversidade étnica. O CELEM é um espaço pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) e o funcionamento ocorre nas instituições da rede estadual de ensino, no contraturno. Podem participar das aulas de línguas estrangeiras tanto os alunos quanto a comunidade em geral. Atualmente, o CELEM oferta cursos de Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês, Mandarim, Polonês e Ucraniano, além do português para falantes de outras línguas (Pfol) e Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar dos grandes desafios que o CELEM tem enfrentado nos últimos anos, as línguas estrangeiras continuam sendo ofertadas nas escolas públicas paranaenses.

No início da década de 1990, o espanhol ganha destaque por conta do Tratado de Assunção, acordo firmado entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, em 26 de março de 1991. O objetivo principal era favorecer o livre comércio entre os 4 (quatro) países que constituíam o MERCOSUL e, a partir dessa integração promover o crescimento da língua espanhola, como segunda língua no Brasil. Nessa década, houve um verdadeiro *boom* pela procura do espanhol em todas as instituições de ensino, tanto pública quanto particular, porém, no decorrer dos anos, infelizmente, o Mercosul não conseguiu chegar até o patamar pretendido.

Camargo (2004) explica que o Mercosul não foi a primeira tentativa de integração e cooperação na América Latina. Em 1960 foi criada a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), com o Tratado de Montevidéu. Mas, por conta dos governos ditatoriais que estavam no comando do Brasil e da Argentina, “a ALALC não foi capaz de efetivar o desejo de integracionismo” (CAMARGO, 2004, p. 141).

Segundo o autor (2004) foram várias tentativas de integração. Em 1969, o Pacto Andino também não triunfou. Em seguida, no final da década de 1970, foi firmado o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA) entre os oito países amazônicos: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname e Venezuela. Esse tratado tinha como objetivo promover de forma harmoniosa e integrada o desenvolvimento da região amazônica, levando-se em conta a qualidade de vida de seus habitantes, bem como a conservação e utilização racional de seus recursos naturais.

Camargo (2004, p. 141) reitera que

Como ambas as associações não conseguiram levar adiante seus objetivos, em 1980 a ALALC foi substituída pela ALADI – Associação Latino-americana de Integração – a qual, dentre outros objetivos, pretendia integrar o continente. O início dos anos 80 também foi desfavorável às realizações da ALADI devido às diversas mudanças no panorama político dos países envolvidos. Mas, com governos civis no poder, Brasil e Argentina assinaram, em 1985, os protocolos de integração regional, o que seria fato decisivo para a criação do Mercosul na década de 90.

Em 2005 foi sancionada a Lei 11.161/05 instituída no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com a “obrigatoriedade” do ensino do Espanhol. Infelizmente, a lei coloca em evidência algumas contradições que são apontadas por Rodrigues (2012, p. 30-31) e a principal delas é a tendência de interpretar a lei de modo mais “conveniente”, bem como cumpri-la com o menor impacto possível. A lei definia que o espanhol seria ensinado nas séries finais de ensino fundamental e também no ensino médio, em “horário regular de aula”. Porém, no Paraná, o que aconteceu foi que a oferta da língua espanhola se deu no contraturno através do CELEM. Outro aspecto relevante é que os estabelecimentos de ensino teriam o prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data da publicação da lei (2005), para implementá-la, o que não aconteceu efetivamente.

Rios Ferreira e Ramos (2019) esclarecem os cinco artigos que compõem a Lei 11.161/2005. O primeiro artigo dispõe que todos os estabelecimentos públicos de Ensino Médio devem oferecer o espanhol e que cabe ao aluno escolher estudar ou não esse idioma. Além do mais, obriga que sua implantação seja feita de forma gradativa e concluída dentro de 5 (cinco) anos. Sendo assim, em 2010 a língua espanhola deveria estar presente na grade curricular do Ensino Médio das escolas públicas. Para o Ensino Fundamental a implantação não era obrigatória.

Quanto ao Art. 2º da Lei 11.161/2005, sobre a inserção do espanhol em horário regular, houve uma grande polêmica por

conta das diversas interpretações que o termo “regular” apresenta. Para minimizar as fragilidades da lei, foi elaborado o Parecer CEE/CEB nº 331/09, que estabeleceu que “O horário regular é aquele em que a instituição oferta o Ensino Médio” (CEE/CEB, 2009, p. 5). Segundo as autoras (2019), em vários estados houve diversas interpretações, o que gerou o enfraquecimento da lei e também o seu descrédito.

Já, o artigo 3º é bastante contraditório, pois prevê a implantação dos Centros de Língua Estrangeira e a obrigatoriedade da oferta do espanhol nesses centros. Assim, é questionada a inclusão dessa língua na grade curricular do Ensino Médio, haja vista que os Centros de Línguas e a inclusão na grade curricular possuem características diferentes.

Rios Ferreira e Ramos (2019, p. 265) explicam que o artigo 4º revela a inegável fragilidade da lei, uma vez que aponta a “possibilidade de diferentes estratégias para seu atendimento”. Por último, o artigo 5º regulamenta que “os estabelecimentos que oferecerem o espanhol nos centros de estudos de línguas estarão cumprindo a lei” (RIOS-FERREIRA e RAMOS, 2019, p. 265).

Refletindo sobre todos os aspectos acima descritos, as autoras (2019) apontam que muitos professores de espanhol ficaram frustrados porque acreditavam que essa língua faria parte da grade curricular do Ensino Médio, dentro do horário em que os alunos estivessem matriculados.

Rios Ferreira e Ramos (2019, p. 265) levantam os seguintes questionamentos:

[...] diferentes propostas, diferentes formas de oferta da disciplina alcançarão o mesmo objetivo? Por que promulgar uma lei que obriga a oferta do espanhol, se as possibilidades para seu cumprimento são tão variadas e, até mesmo, por que não, incoerentes ou inexistentes? Essas questões, amplamente discutidas no cenário nacional, podem apontar nuances positivas e negativas. São recorrentes, por exemplo, os questionamentos dos professores em formação inicial e até mesmo daqueles que já atuam em contextos escolares ou universitários. Os desafios do presente e do futuro, para a plena implantação do ensino de ELE no Brasil, são, portanto, enormes.

Todas as perguntas feitas pelas autoras (2019) devem reverberar em nossas mentes para que possamos refletir sobre esses aspectos que foram levantados. Por essa razão, ao rever alguns materiais sobre o ensino do espanhol no Brasil, chamou-me a atenção um artigo denominado “*La lengua española en Brasil: un futuro promisor*”¹, de María Zulma Kulikowski, da Universidade de São Paulo (USP), escrito em 2005, mesmo ano em que foi implantada a Lei 11.161. Naquela ocasião, a esperança era que a língua espanhola pudesse fazer parte da grade curricular do ensino médio em todas as escolas públicas.

Na opinião de Kulikowski (2005), o crescente interesse pela língua espanhola se deu a partir da formação de foros latino-americanos, a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), a criação das Associações de Professores de Espanhol em todo o Brasil, a expansão do mercado editorial espanhol e a Assessoria Linguística da Embaixada da Espanha no âmbito da preparação de professores através de cursos promovidos pelo Instituto Cervantes.

Segundo a autora (2005), foram esses fatores que marcaram “*la abertura de un camino de contacto sin vuelta*”² (grifo meu). Assim, Kulikowski afirma que:

[...] es altamente gratificante verificar que sí, ‘hicimos camino al andar’, y **que se abren nuevos y amplios horizontes para los estudiantes e investigadores de la lengua española en Brasil. La difusión de la lengua ya está garantizada en todos los ámbitos de la cultura, de la docencia y de la economía**, que requieren cada vez más verdaderos profesionales con sólidos conocimientos. **El futuro de los estudios del español en Brasil se muestra hoy en franco proceso de expansión**. Es evidente que los esfuerzos deben continuar en el sentido de enfrentar nuevos desafíos, como el de mejorar y perfeccionar el nivel de los profesores que ejercen la docencia en todo Brasil y como el de

1 “A língua espanhola no Brasil: um futuro promissor”. (tradução minha).

2 “a abertura de um caminho sem volta”. (tradução minha).

encontrar apoyo y subsidios para continuar las investigaciones. (KULIKOWSKI, 2005, p. 51-52). (grifo meu).³

Analisando tal afirmação após 16 anos, lamentavelmente percebe-se que tal “profecia” não se realizou porque o ensino da língua espanhola nas escolas públicas, a partir de 2019 foi praticamente extinto (retrocesso no ensino do espanhol). Não houve a difusão da língua espanhola, tampouco está em processo de expansão, já que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2016) contempla apenas o inglês como a língua estrangeira na grade curricular.

Paraquett (2009, p. 131) explica que a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas públicas “deve se transformar em ferreamento de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente de inclusão social”.

Assim, levando-se em consideração o que foi abordado anteriormente, pode-se concluir que a retirada da língua espanhola da grade curricular acarretou uma perda incalculável para todos os alunos das escolas públicas. É por essa razão que muitas universidades públicas brasileiras e associações científicas fizeram manifestações em prol da continuidade de tal disciplina e elaboraram notas de repúdio ao Governo Federal. Apresento a seguir trechos dessas cartas descritas por Cervo, Martins e Petri (2018, 330-333).

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) coloca em evidência que:

[...] A oferta exclusiva do inglês como língua estrangeira pressupõe o incentivo ao monolingüismo e implementa uma política excludente no que se refere ao ensino de línguas [...] O retrocesso a um

3 [...] é altamente gratificante verificar que sim, “percorremos um longo caminho” e que se abrem novos e amplos horizontes para os estudantes e pesquisadores da língua espanhola no Brasil. A difusão da língua já está garantida em todos os âmbitos da cultura, da docência e da economia, que requerem cada vez mais verdadeiros profissionais com sólidos conhecimentos. O futuro dos estudos de espanhol no Brasil está em franco processo de expansão. É evidente que os esforços devem continuar no sentido de melhorar e aperfeiçoar o nível dos professores que exercem a docência em todo Brasil e também encontrar apoio e subsídios para continuar as pesquisas. (tradução minha).

monolinguismo privilegia apenas o âmbito econômico que atende a uma lógica neoliberal do mercado financeiro (...). Como ficariam contempladas as relações históricas e culturais, inclusive de produção intelectual e reciprocidade econômica, entre os países latino-americanos? (ANPOLL, 2016).

A Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) expõe a sua indignação à Medida Provisória 746/2016 ressaltando que

[...] Ao desconsiderar a heterogeneidade de contextos e vozes que devem orientar a escolha da(s) línguas adicionais a serem ofertadas nos diversos ciclos da educação básica, a imposição de oferta da língua inglesa desrespeita o multilinguismo que caracteriza a sociedade brasileira. (ALAB, 2016).

A Nota de Repúdio dos professores do Setor de Espanhol do Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) faz a seguinte colocação:

Essa Medida Provisória 746/2016 ignora os pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em particular no que concerne ao ensino de línguas estrangeiras na escola. Esse ato unilateral afasta-se dos ideais de ampliar a formação de cidadãos autônomos e participativos de uma sociedade inclusiva, uma vez que lhes retira direito de escolha garantidos por várias legislações. (UERJ, 2017).

E, por último cito a Carta de Repúdio da área de Espanhol, do Curso de Letras Licenciatura em Espanhol da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que reitera o que as demais associações e universidades expuseram:

É a fragilização do processo de internacionalização nas universidades, que se não apoiarem as licenciaturas em Letras, neste momento crítico, estarão contribuindo ainda mais para a precarização do Ensino

Médio e ao retorno da oferta de única língua estrangeira obrigatória, o que é um paradoxo frente a um mundo contemporâneo cada vez mais plurilíngue, mais tecnológico e mais intercultural. A universidade tem no ensino médio seus potenciais candidatos ao sistema universitário. Esta Medida Provisória é, acima de tudo, um retrocesso na educação brasileira e terá certamente impactos sobre a universidade, que vem além da Licenciatura em Espanhol. (UFSM, 2017).

Um exemplo disso é que, em União da Vitória, há 16 (dezeses) escolas públicas estaduais, mas, em 2019 somente 3 (três) ofertavam a língua espanhola na grade curricular.

Em 2020, esse número foi reduzido para 2 (duas) escolas por conta de uma determinação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná para colocar no lugar da língua espanhola a disciplina de Empreendedorismo. Já, o CELEM está presente em 8 (oito) escolas, contando com as duas que também ofertam a língua espanhola na grade curricular.

Em 2018, também houve desestruturação pedagógica do CELEM dificultando o acesso às Línguas Estrangeiras Modernas. Gilson Woginski, presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná menciona algumas mudanças que caracterizam um verdadeiro desmonte pedagógico, tais como: concentração em polos, isto é, poucas escolas ofertaram o CELEM e as comunidades escolares dos bairros e zonas rurais foram excluídas do acesso às línguas estrangeiras modernas; curso de 3 (três) anos com módulos anuais, isto é, apenas três níveis de proficiência (Marco Comum Europeu de Referência – MCER); fundamentação teórico-metodológica sobre abordagem comunicativa, deixando de lado as DCE's (2008) do Paraná que leva em consideração a abordagem discursiva; diminuição da carga horária das Línguas Estrangeiras Modernas; dentre outras. Para o presidente da Associação dos Professores de Espanhol, tudo isso significa uma perda tanto na oferta de ensino das Línguas Estrangeiras, quanto das condições de trabalho dos professores. É a fragilização do processo de internacionalização nas universidades, que se não apoiarem as licenciaturas em Letras estarão contribuindo ainda

mais para a precarização do Ensino Médio e ao retorno da oferta de única língua estrangeira obrigatória, o que é um paradoxo frente a um mundo contemporâneo cada vez mais plurilíngue, mais tecnológico e mais intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que essa retrospectiva histórica é de grande relevância para estudos posteriores na área da Linguística Aplicada e das Políticas Linguísticas tendo em vista que há muita carência de trabalhos acadêmicos voltados para o ensino do espanhol no Brasil. Assim, pois, o que se verificou foram inúmeros percalços ao longo de todos esses anos. Uma verdadeira sucessão de altos e baixos, ou seja, ora a língua espanhola se torna evidente, ora apagada, excluída e desprestigiada.

Para os próximos anos, as perspectivas não são as melhores, já que a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), de 14 de dezembro de 2018, incluiu a língua inglesa na grade curricular do Ensino Fundamental – anos finais – do 6º ao 9º ano, bem como do Ensino Médio, mencionando apenas que poderão “ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino”. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º).

Para dar visibilidade ao ensino da língua espanhola, o Colegiado de Letras Português Espanhol promoveu o evento “*I Encuentro de Lengua Española y sus Políticas de Fortalecimiento en el Estado del Paraná*”⁴, no dia 19 de setembro de 2019. Tal evento contou com a presença de autoridades como o Presidente da Associação dos Professores de Espanhol do Estado do Paraná, o Chefe do Núcleo Regional de Educação de União da Vitória, a Chefe do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM de União da Vitória e a Representante da Secretaria Municipal de Educação de União da Vitória. A partir desse evento, foi elaborado um documento solicitando que seja implantada a língua espanhola nas escolas públicas de União da Vitória.

4 “I Encontro de Língua Espanhola e suas Políticas de Fortalecimentos no Estado do Paraná”. (tradução minha).

Espera-se, no entanto, que as autoridades tomem as medidas cabíveis para diminuir os prejuízos causados por tal determinação, garantindo aos alunos uma educação pautada na diversidade plurilinguística e não mais retrocedendo à hegemonia de uma única língua em detrimento das demais. Entretanto, como vimos anteriormente, a tomada de decisão deve partir também da sociedade. E, de acordo com Parquett (2009, p. 137) não podemos nos limitar à indignação, visto que “A ação precisa acompanhar a indignação, mas uma ação que nos ponha par e par com especialistas em inglês, francês, italiano, japonês ou que língua seja”. Acredito que essa é a maneira mais eficaz de lutar pela pluralidade linguística e por uma educação de qualidade para os alunos das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C.V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 93-116.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/início>>. Acesso em: Jan. 2021

BROCH, I.K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. 2014, 265 p. Orientador: Cléo Vilson Altenhofen. Tese (Doutorado) UFRGS. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

CAMARGO, M.L. de. **O ensino do espanhol no Brasil: um pouco de sua história**. Trab. linguist. apl.[online]. 2004, v. 43, n.1, pp. 139-149.

CERVO, L.M.; MARTINS, T. da S. e PETRI, V. **Contradição, luta, resistência: reflexões sobre a exclusão da língua espanhola do currículo do ensino médio brasileiro**. Caderno de Letras UFF, Niterói, v. 29, n. 57, pp. 319-340, 2º semestre 2018.

DAHER, D.C. **Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil.** Revista Hispanista, Niterói, n.27, 2006. Disponível em: Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

KULIKOWSKI, M.Z.M. **La lengua española en Brasil: un futuro promisor.** In: O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 45-52.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, 2008.

PARAQUETT, M. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil.** Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, pp. 123-137, 2009.

PICANÇO, D.C.L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990).** Curitiba: UFPR, 2003.

RIOS-FERREIRA, T.H.C. e RAMOS, S.S. **O espanhol como língua estrangeira no Paraná: políticas, métodos, desafios e reflexões.** In: Políticas e (des)valorização do ensino de espanhol no contexto brasileiro: desafios e ações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

RODRIGUES, F.C. **As línguas estrangeiras na legislação educacional brasileira de 1942 a 2005.** In: *Se hace camino al andar*: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, pp. 23-36.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, pp. 35-44.

ABSTRACT: This article is part of a bibliographical research developed at Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – União da Vitória campus, with the aim of presenting the trajectory of Spanish language teaching in the public schools' context in Paraná. At first, it was made a brief historic of Spanish teaching in Brazil, as well as in Paraná, with the implantation of Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), in 1986. Then, I talk about some issues about the law 11.161/2005, promulgated by the government Luiz Inácio Lula da Silva and revoked by government Michel Temer (Law 13.415/2017). Thus, through this historical panorama, I present some reflections on the paths and mishaps schools in Paraná, as well as future perspectives.

KEY-WORDS: Spanish language teaching; Historical retrospective; Public schools in Paraná; Paths and mishaps; Future perspectives.

O XAMANISMO E A POESIA COMO ARTES DA DIPLOMACIA: Perspectivismo e Alteridade na Construção de um Pensar Poético e Político Ameríndio

Caio Ricardo Bona Moreira

Professor de Literatura Brasileira
e Teoria Literária na UNESPAR,
campus de União da Vitória.

RESUMO: O objetivo deste texto é ensaiar uma reflexão sobre o xamanismo e a poesia entendidos como artes da diplomacia, para usar uma expressão de Eduardo Viveiros de Castro. Interessa-nos perceber como determinadas textualidades artísticas e práticas do pensamento ameríndio constroem uma relação poética e política com os objetos de seu conhecimento, aliando de forma eficiente os domínios da ética e da estética. Pensamos, por exemplo, em autores como Ailton Krenak, Kaká Werá Jecupé e Davi Kopenawa. A pergunta que nos move é a seguinte: Como o pensamento poético e político de uma série de intelectuais indígenas contribui para a emergência de uma ética e de uma estética na prática da alteridade e no exercício de seu perspectivismo? Propomos um encontro imaginário entre Eduardo Viveiros de Castro e Mikhail Bakhtin para tentar responder à questão, ou não.

PALAVRAS-CHAVE: Xamanismo; Poesia; Perspectivismo ameríndio.

O XAMANISMO EM PERSPECTIVA

Parece que, para os índios Ianomami, no dia em que matarem o último xamã e a última onça-pintada, o céu cairá. Acredito piamente nisso. O céu já caiu uma vez. Vai cair pela segunda vez se os xamãs e as onças desaparecerem. Proponho também que se façam experiências telepáticas com onças para conhecermos suas reais necessidades.

Roberto Piva

Em suas reflexões antropológicas sobre o perspectivismo ameríndio, Eduardo Viveiros de Castro observou que o encontro ou o intercâmbio de perspectivas é “um processo perigoso e uma arte política”, ou seja, uma “diplomacia”. Ele se referia aí à prática do xamanismo amazônico entendida como uma habilidade que certos indivíduos têm de cruzar deliberadamente as barreiras corporais e “adotar perspectivas e subjetividades aloespecíficas, de modo a administrar as relações entre estas e os seres humanos” (2014, p. 358). Para compreendermos a dimensão intersubjetiva que está em jogo neste argumento precisamos lembrar que na teoria do perspectivismo o elemento mais significativo diz respeito à concepção de que o mundo é habitado por diferentes espécies que aprendem a realidade de maneira distinta, ou seja, a partir de diferentes pontos de vista. Como consequência, o binômio Natureza e Cultura passa a ser entendido não mais como um conjunto de elementos distintos. Outros dualismos seguem esse princípio como aqueles da animalidade e da humanidade, do objetivo e do subjetivo, do particular e do universal etc. Esses elementos não deixam de ser entendidos como regiões do ser, “mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma – pontos de vista” (*idem*, p. 349).

Para Viveiros de Castro, o modo como os seres humanos veem os animais e outras subjetividades que povoam o universo é diferente do modo como esses seres veem os humanos e se veem a si mesmos. Tradicionalmente, os humanos veem os humanos como humanos e os animais como animais. Em sua ótica, os animais predadores veem os humanos como animais de presa. Essa constatação transforma significativamente a forma como a dita humanidade se relaciona com a dita natureza e/ou vice-versa: “os jaguares veem o sangue como cauim, os mortos veem os grilos como peixes, etc” (*idem*, p.350). Ao tratar, por exemplo, do pers-

pectivismo na cultura yawalapíti, Viveiros de Castro citou a seguinte frase: “Gente é macaco de onça” (*idem*, p.48). É assim que a onça nos vê, como bichos, ou melhor, como alimento. Poderíamos entender a partir disso que o que está em jogo no perspectivismo, então, é uma política do olhar, ou seja, um modo de ver, já que o ver passa a ser percebido como um “ver como”.

Figuras especiais no perspectivismo ameríndio são os xamãs, seres interessados em administrar as perspectivas cruzadas, transformando os conceitos em elementos sensíveis ou os elementos inteligíveis em intuições. Tudo para concluir que os animais são gente ou se veem como pessoas. O xamã é ele próprio um “relator” real: “(...) é preciso que ele passe de um ponto de vista a outro, que se transforme em animal para que possa transformar o animal em humano e reciprocamente” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p.173). Há, por sinal, uma infinidade de narrativas indígenas, cosmogônicas ou não, que abordam metamorfoses do humano ao animal ou do animal ao humano. É o caso, por exemplo, da história da mulher que virou tatu, colhida da cultura *caxinauá* por Capistrano de Abreu e depois retraduzida pela linguista Eliane Camargo (2016). Trata-se de uma narrativa que aborda a questão do alimento para o povo *huni kuin*, mais conhecido como caxinauá, evocando as transformações como recorrentes e fundamentais na base da cultura indígena¹.

A capacidade de intercambiar perspectivas, abolindo inclusive os limites que separam o animal do humano e/ou vice-versa, bem como a natureza da cultura, faz do xamanismo uma arte política, até porque o xamã aparece nesse contexto como um interlocutor entre seres de natureza distinta, humanos (animais) e animais (humanos), ou espíritos e seres encarnados, ancestrais da tribo e forças da natureza etc.

Assim como o poeta, o xamã passa por um processo de despersonalização, que faz da origem de seu dizer uma presença estrangeira em si. Assim como o xamã, o poeta tem o poder de vivenciar uma experiência in-

1 Recentemente, Veronica Stigger escreveu a obra infanto-juvenil – para todas as idades – *Onde a onça bebe água* (2015), elaborada a partir da obra de Eduardo Viveiros de Castro. O livro trata de traduzir para uma forma narrativa as grandes questões filosóficas e antropológicas relacionadas ao perspectivismo, tendo como grande tema as transformações, inerentes à tradição mítica ameríndia, para a qual a ideia de transformação é central. A metamorfose de um homem em onça e vice-versa é um dos focos principais da história, o que nos faz lembrar de contos como o “Julián Darién”, de Horacio Quiroga, e o “Meu tio o Iauaretê”, de Guimarães Rosa.

tersubjetiva que permite seu encontro com um Outro, daí a caracterização dessa atividade como uma arte da diplomacia. Não raro, um ritual xamânico tem como objetivo promover a cura ou orientar a vida social de uma comunidade, muitas vezes empreendendo uma viagem de interlocução e resolução de problemas a partir do contato com seres de outra realidade.

As textualidades ameríndias, compostas por cânticos sagrados, narrativas míticas, entre outras manifestações, formam a base literária de uma determinada cultura, fazendo do xamã uma espécie de poeta da tribo, ou mesmo um narrador. Naturalmente, o conceito de *poiésis* é ocidental e estranho a uma perspectiva extraocidental, no entanto, faz sentido no tratamento de determinadas textualidades indígenas, pois a utilização de uma linguagem metafórica, com vocabulário específico, com tendência para a artesanaria, e com finalidades não-pragmáticas e ritualísticas, é encontrada com frequência em algumas culturas indígenas. Tome-se como exemplo a presença das *ñe' e porã*, na cultura guarani².

O que ensaiamos aqui é uma reflexão sobre o xamanismo e a poesia entendidos como artes da diplomacia. Interessa-nos perceber como determinadas textualidades e práticas do pensamento ameríndio constroem uma relação poética e política com os objetos de seu conhecimento, aliando de forma eficiente os domínios da ética e da estética, para usar expressões da cultura ocidental. Boa parte dos pensadores indígenas têm escrito e militado em língua portuguesa, sua arte/arma/alma de luta, não deixando de trazer para o exercício filosófico suas riquezas poéticas. A pergunta é complexa, desafiadora e difícil de ser respondida, mas não

2 Tivemos a oportunidade de nos aprofundar nas *ñe' e porã* no ensaio “Poéticas Ameríndias: Perspectivismo e Transcrição Canibal” (2019). Ali pudemos lembrar que os conceitos de poesia e de literatura são ocidentais, mas as “belas palavras”, as palavras adornadas, ou inspiradas, chamadas de *ñe' e porã* pelos guaranis, são as referências que em sua linguagem e cultura mais se aproximam da poesia, em termos de aspectos sonoros e metafóricos. Trata-se, assim como na poesia, de uma linguagem voltada para a própria linguagem, cuja função não é comunicar, mas produzir acima de tudo beleza com a linguagem, com finalidades religiosas e/ou ritualísticas. Naturalmente, as metáforas são constantes nesse trabalho linguístico não-pragmático. Por exemplo, para designar a flecha, as *ñe' e porã* usam a expressão “pequena flor do arco”, ou para falar do cachimbo, usa-se a expressão “o Esqueleto da bruma”. Com tais cantos, por exemplo, em um ritual de pajelança, não apenas se reconstituem os mitos cosmogônicos, mas também curam-se doenças, espantam-se maus espíritos, e preserva-se o mundo da destruição. Assim como o belo da poesia, o belo (*porã*) das *ñe' e porã* refere-se ao adornado, e não à beleza natural (MOREIRA, 2019, p.78).

podemos nos furtar de fazê-la: Como o pensamento poético e político de uma série de intelectuais indígenas contribui para a emergência de uma ética e de uma estética na prática da alteridade e no exercício de seu perspectivismo?

A minha hipótese aqui é que o que chamamos de filosofia indígena - na falta de um termo melhor que traduzisse a produção do pensamento ameríndio, seja ele literário ou não -, é enriquecido pela dimensão poética que está no cerne das culturas originárias. O que estou sugerindo é que o pensamento produzido por uma série de intelectuais indígenas concilia com força as dimensões éticas e estéticas, consolidando um saber ao mesmo tempo filosófico e poético, político e artístico. Assim como a poesia e o xamanismo, essa produção parece fomentar uma diplomacia que fortalece o campo das ideias por meio do bom exercício da alteridade, como heterogeneidade fundante de sujeitos e perspectivas. É o caso, por exemplo, da obra de intelectuais como Ailton Krenak, Kaká Werá Jecupé, Davi Kopenawa e Eliane Potiguara. Não faremos aqui uma análise de suas poéticas - o que extrapolaria nosso espaço e nossos objetivos, embora tal aprofundamento fosse necessário para uma melhor compreensão do assunto -, mas apenas nos contentaremos em apontar e discutir as questões lançadas acima, tentando ensaiar perspectivamente possíveis relações entre o xamanismo e a poesia, e entre a alteridade e a intersubjetividade na fomentação de uma ética e de uma estética tal como se nos apresentam no pensamento ameríndio.

XAMANISMO E POESIA

A origem do dizer no xamanismo é sempre sobrenatural, seja quando o sacerdote transmite com suas palavras o que ouviu dos espíritos ou quando o próprio espírito fala pela boca do xamã. Ou ainda quando o ritual apresenta um diálogo entre o sacerdote e outros entes oriundos de naturezas diversas. Portanto, a atividade do xamã é por excelência intersubjetiva, pois ao entrar em estado de transe rompe as barreiras que separam sua realidade de outras. Esse sacerdote da cura, interlocutor de espíritos ancestrais da tribo, guerreia muitas vezes contra entidades malévolas para espantar as doenças ou transmite orientações para a vida da comunidade, auxiliando-a em seu cotidiano. Piers Vitebsky (2001) observa que os xamãs são, ao mesmo tempo, médicos, sacerdotes, místicos

e trabalhadores sociais. Acrescentamos que o xamã/pajé é um feiticeiro da palavra, uma espécie de poeta ou prosador, que escreve ou transcreve cantos, poemas, narrativas, receitas, profecias, encantos, e ensinamentos em geral para uma comunidade.

O termo xamã, segundo Vitebsky (2001), deriva da língua evenca, que é própria de um pequeno grupo de caçadores e pastores de renas de língua tungu da Sibéria. O termo acabou servindo para caracterizar variadas práticas ritualísticas ancestrais de uma série de povos originários de muitos lugares do planeta, dos yanomani da Amazônia até os dyukhade do Nepal, passando pelos bosquímanos do Calaári, pelos wanas da Indonédia, pelos dervixes sufis da Arábia, pelos sadus hindus, entre tantos outros. Os tipos de rituais são variadíssimos porque cada cultura possui suas particularidades metafísicas e cosmogônicas, mas em todos os casos presentificam uma atividade religiosa ou para-religiosa voltada para o contato com espíritos, tirando proveito em algum sentido dessa comunicação. Em boa parte das atividades xamânicas, os sacerdotes, geralmente escolhidos e preparados para exercerem essa prática, vinculam em seus rituais narrativas que muitas vezes se aproximam do que em nossa cultura chamamos de literatura. Os cantos sagrados proferidos em momentos específicos, ou até recebidos dos espíritos pelos xamãs, são textualidades que se aproximam do que poderíamos chamar de poéticas. Em muitos casos, são textos que constroem narrativas muito particulares sobre a luta de agentes envolvidos em alguma questão ou querela:

O xamã usa primariamente a narrativa para organizar as experiências numa série épica de iniciações, viagens e batalhas. O que se verifica não só reflete a atual situação do xamã ou do paciente mas é também parte de uma história. À medida que a narrativa se desenvolve no tempo, passa do problema à sua resolução. Os obstáculos são descritos apenas porque têm de ser removidos, e há uma analogia próxima entre a psicanálise e as “curas faladas” descritas (VITEBSKY, 2001, p. 78).

Sobre a relação entre o xamanismo e a poesia, e pensando também nas traduções de textualidades ameríndias, Célia Pedrosa (2018) escreveu que tal coexistência significa um modo singular de articular estética, ética e política, tudo pautado por uma “polifonia da outridade”.

Josely Vianna Baptista relembrou em uma das passagens do livro *Roça Barroca* o argumento de Georges Lapassade de que a poesia é uma das “raras formas de transe relativamente ritualizadas que ainda restam no Ocidente” (*apud* BAPTISTA, 2011, p. 15). O poeta Roberto Piva, um entusiasta do xamanismo, em vários momentos apontou para a íntima relação entre o xamanismo e a poesia. Em uma de suas últimas entrevistas, concedida para a revista *Cult*, ao ser questionado sobre uma possível relação entre a arte e a loucura, o escritor respondeu que o desregramento de todos os sentidos, de que falava Rimbaud, refere-se não propriamente à loucura, mas a um estado do transe: “Um estado de transe xamânico, porque Rimbaud era um alquimista, um xamã *avant la lettre*, que propõe mesmo a ‘alucinação das palavras’; o termo é dele. Os artistas, como afirma Joseph Campbell, são os xamãs da sociedade contemporânea” (2000, s/p). O poeta Claudio Willer, grande interessado pelo surrealismo e pela literatura beat, vem realizando estudos e desenvolvendo cursos relacionando a gnose e o gnosticismo com as atividades xamânicas e poéticas. Outros casos poderiam ser citados. Paulo Leminski, por exemplo, no artigo “Pajé”, publicado no jornal *Diário do Paraná*, em 1977, e inédito em livro, tratou o xamã como o primeiro “designer” de linguagens e comportamentos. O escritor, influenciado naqueles anos pelos estudos da semiótica, que lhe chegavam principalmente por meio do Concretismo, considerou os pajés como designers “per-versos” (o hífen frisando uma aproximação da pajelança com a poesia) que, violando a Ordem Suprema das Coisas, não produziam bens materiais, mas sim espirituais. Duas passagens do ensaio chamam a atenção. Aquela em que o pajé é tratado como o sujeito que abole as fronteiras entre o eu e o outro, sintoma de uma alteridade radical, e uma segunda passagem em que o domínio do ícone se sobrepõe ao domínio do índice, fazendo do pajé um ser voltado para a poesia e para o sonho mais do que para a vida material:

Suas imensas noites meditando, seus delírios produzidos por ervas, seus saltos paradigmáticos por cima do sintagma cotidiano dos outros - ele era o Outro, o Anti-Ser, num universo só de matéria, ele já era antimatéria, o Des-Outro, Trans-Pessoa. (...)

Sua alta consciência dos códigos o obrigava a inventar grafias, amuletos, talismãs, tábuas imprecatórias, runas, “winter-accounts”: depois deles, só Guttenberg.

É à toa que os 1^{os} textos foram escritos em terra, tabuinhas babilônicas de barro mais forte que o ferro hitita? Contra a proximidade, propunham a similaridade. A vigília para todos, para ele - o sonho (1977, s/p).

As presenças do sonho, da imaginação e da poesia, aparecem com primazia no discurso dos próprios pensadores indígenas. Tome-mos como exemplo as reflexões poéticas e políticas de Ailton Krenak nas conferências que compõe o livro “Ideias para adiar do fim do mundo” (2019). Nele, o autor aborda a crise dos Estados Nacionais e a abstração civilizatória que nega a diversidade, a pluralidade das formas vida e as diferentes cosmovisões. Segundo ele, o tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convidados a integrar não tolera o prazer, a poesia, a fruição da vida. É certamente contra uma visão apocalíptica que Krenak lança sua provocação de adiarmos o fim do mundo enquanto pudermos contar uma história. O pensador diz ter visto as diferentes manobras que seus antepassados fizeram e se alimentou delas, da criatividade e da poesia que inspirou a resistência desses povos. Uma imagem poética é então lançada: Ao apontar para a sensação de uma queda permanente, a de que estamos despencando, Krenak nos convida a aproveitarmos toda a nossa capacidade crítica e criativa para construirmos o que ele chama de “paraquedas coloridos”:

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessantes no mundo, somos parte do todo (2019, p. 32).

No livro, Krenak cita o perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro para fundamentar a ideia de que os humanos não são os únicos sujeitos interessantes e que têm uma perspectiva. Mais adiante, retoma o elogio do sonho:

Quando sugeri que eu falaria do sonho e da terra, eu queria comunicar a vocês um lugar, uma prática que é percebida em diferentes culturas, em diferentes povos, de reconhecer essa instituição do sonho não como ex-

periência cotidiana de dormir e sonhar mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para as nossas escolhas do dia a dia.

Para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos, nos quais pode buscar os cantos, a cura, a inspiração e mesmo a resolução de questões práticas que não consegue discernir, cujas escolhas não consegue fazer fora do sonho, mas que ali estão abertas como possibilidades. (2019, p.51-52).

Essa dimensão do sonho aparece com força na obra de Kaká Werá Jecupé, um txucarramãe que foi criado pelos guaranis, com os quais aprendeu os fundamentos do ser, entrando em contato com sabedorias ancestrais. No livro “Todas as vezes que dissemos adeus” (2002), o autor conta que seus espíritos instrutores, os Tamãï, o empurraram para a boca do jaguar, “essa yauaretê chamada cidade”, para que ele aprendesse a nossa língua e cultura “de pedra e aço”. Ele, então “devorou” o cérebro da cidade. E o sonho aparece. Ele conta que sonhou que os Tamãï lhe deram a incumbência de contar um pouco de sua história de vida e de revelar alguns mistérios da tradição milenar ensinada pelos povos originários:

Nesse sonho firmei o compromisso de traduzir da vermelha “escrita-pintura” de meu corpo para o branco corpo dessa “pintura-escrita”. Cumprindo a tarefa nesse relato, para tingir o que até então no mundo tem parecido “intingível”, a mistura do vermelho sobre o branco resultando na cor da vida (2002, p. 16).

No sonho, Jecupé aceita o desafio de ser escritor e de usar as suas palavras como arma de luta (txucarramãe, aliás, quer dizer, guerreiros sem armas). Em sua obra, ao mesmo tempo e de forma ecológica e poética, Kaká conta histórias, reflete sobre a dimensão sagrada dos conhecimentos ancestrais – abordando o xamanismo e outros saberes místicos e filosóficos não-ocidentais – e milita em prol de causas indígenas. O autor tem participado ativamente de debates nacionais e internacionais pelos direitos básicos dos povos originários. Um de seus livros mais

recentes, “O trovão e o vento” (2016), trata do xamanismo tupi-guarani como um caminho de evolução do ser. Transformando o ser, o homem transforma o seu meio e o mundo, pois o indivíduo é, segundo Kaká, um microcosmo do Grande Mistério. Portanto, cada ser e cada coisa é, em si, “uma extensão e um espelho-reflexo do Todo”. Isso implica uma ética profunda, que parte do reconhecimento da unidade na diversidade” (2016, p. 57). Curiosamente, as bases desta filosofia se encontram na poesia. Refiro-me aos textos “Ayyu Rapyta” e “Ivy Tenondé”, que são poemas sagrados, de origem guarani, e que tratam do fundamento do ser, bem como da origem do mundo para os guaranis. Kaká os traduz no livro para o português e os comenta, relacionando-os com o xamanismo, trabalhando, assim, no limar entre a ética e a estética, perpassando pelo horizonte do sagrado.

É interessante observar que o que está em jogo no pensamento ameríndio é uma experiência ecológica que se expande do respeito pela floresta - e da luta pela preservação da tribo (bem como do mundo que é uma grande tribo) – para uma poética que concilia no texto questões ao mesmo tempo políticas, artísticas, místico-filosóficas e religiosas. Portanto, há uma confluência das dimensões éticas e estéticas que norteia o trabalho destes pensadores que acabam exercendo o papel de diplomatas dos povos originários e poetas-xamãs da tribo, levando para o mundo suas mensagens. Davi Kopenawa, por exemplo, é um xamã yanomami que há algum tempo luta internacionalmente, junto à ONU e outros órgãos, pelos direitos das comunidades indígenas. Recentemente, o antropólogo Bruce Albert transformou suas conversas com Kopenawa no importante livro “Queda do Céu” (2015). Nele, transcreve a fala do índio que apresenta uma longa reflexão sobre as cosmogonias de seu povo, sua relação como sagrado, por meio do xamanismo, suas sabedorias poéticas e suas lutas políticas pela sobrevivência dos yanomami. Kopenawa fala/escreve que não tem livros nos quais estão desenhadas as histórias de seus antepassados, mas as palavras dos *xapiri* estão gravadas no seu pensamento, no fundo de si. São palavras de *Omana*. São, segundo ele, palavras muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. São palavras que vêm protegendo a floresta e seus habitantes. Agora é a sua vez – a vez de Davi - de possui-las para que no futuro todos possam desfrutá-las. Por isso aceitou revelar seus conhecimentos ao antropólogo que conquistou sua amizade:

Dessa forma, elas (as palavras) jamais desaparecerão. Ficarão sempre no nosso pensamento, mesmo que os brancos joguem fora as peles de papel deste livro em que elas estão agora desenhadas; mesmo que os missionários, que nós chamamos de “gente de Teosi”, não parem de dizer que são mentiras. Não poderão ser destruídas pela água ou fogo. Não envelhecerão como as que ficam coladas em peles de imagens tiradas de árvores mortas. Muito tempo depois de eu já ter deixado de existir, elas continuarão tão novas e fortes como agora. São essas palavras que pedi para você fixar neste papel, para dá-las aos brancos que quiserem conhecer seu desenho. Quem sabe assim eles finalmente darão ouvido ao que dizem os habitantes da floresta, e começarão a pensar com mais retidão a seu respeito? (2015, p. 65-66).

O conjunto dessas ideias nos convida a lançar uma série de perguntas: Como pensar na poética como o paraquedas colorido de que nos fala Krenak? O que nos ensina a “pintura-escrita” gravada por Jecupé? O que podem “as peles de imagens” que registram as sabedorias de Kopenawa e seu povo? Como pensar na literatura como um espaço ético e estético de encontro com o outro? Como pensar na imaginação e no sonho como elementos que podem de fato orientar a vida? Como vislumbrar a natureza da cultura sem abrir mão da cultura da vida? Como perspectivar a literatura como exercício xamânico e poético da diplomacia? Perguntas que nos movem aqui, incitando-nos a perceber nas poéticas ameríndias, bem como em sua rede de sonhos e imaginações, uma atividade de produção de conhecimento. Difícil responder a todas elas, mas saber fazer as perguntas já me parece um bom começo.

LITERATURA COMO OUTRAGEM/OUTRAMENTO

Poderíamos apontar duas grandes noções diametralmente opostas que tentam, cada uma à sua maneira, caracterizar a literatura. Na primeira delas, a literatura é compreendida como linguagem elevada à sua potência máxima. A linguagem é compreendida como sinal do domínio do homem sobre os animais, sobre a natureza. É o que nos separa dela.

Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma espécie de máquina antropológica. E a literatura acaba sendo uma espécie de suprassumo da linguagem. Escrever é, a partir desse ponto de vista, separar o homem da natureza. A escrita aqui é um corte. E a literatura nesse contexto acaba sendo considerada como uma espécie de distinção social. Viveríamos assim numa espécie de República das Letras, o que não diminui a barbárie, porque aquilo que separa o homem da natureza não torna o mundo melhor. Parfraseando Walter Benjamin, poderíamos dizer: “Nunca há um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie” (BENJAMIN, 1994, p. 225).

Na segunda noção, a natureza é pensada como produção de diferença. Platão, aliás, em *Íon*, define a poesia como uma linguagem extra-humana. Ou seja, há uma dimensão sobre-humana na palavra poética. A origem não humana da poesia, figurada na exaltação das Musas, é um sintoma disso. Na perspectiva da inspiração, poderíamos perguntar: quem diz “eu” quando poeta diz “eu”, já que a palavra vem de fora dele? Dialogando com Paul Valéry, poderíamos dizer que a poesia não é apenas a hesitação entre o som e o sentido, mas também a excitação entre a natureza e a cultura. A linguagem não é necessariamente o que nos separa da natureza, mas o que produz dobras. A poesia nos lança para o corpo da natureza, promovendo o que poderíamos chamar aqui de exercício de “outragem”. A linguagem reenvolve o homem na natureza, reenvolve o homem no corpo do mundo. “Outragem” aqui é um exercício de “outramento”. O homem por meio da literatura se “outra”. Essa segunda noção é aquela que está ligada a uma concepção perspectivista que transforma a relação entre sujeitos dentro de uma dada realidade. É o que poderíamos chamar de uma abertura do olhar e da arte para a heterogeneidade, promovendo, assim, uma outra experiência ética:

Esta abertura da arte constitui uma ética da heterogeneidade que deixa irromper o olhar do outro e transforma a imagem em uma poética de alteridade. A ética que se revela neste processo se apresenta como práxis de afetação, de contato, de contágio. Trata-se de uma ética da alteridade e da heterogeneidade que transforma a arte em irrupção do olhar do outro. Isso porque a questão da ética pressupõe um reconhecimento do outro anterior à dicotomia eu-outro, mesmidade-alteridade.

Neste sentido, ela é inseparável da política, porquanto a questão do político é a que nos vem do outro, a que é significada a partir do lugar do outro. Mas também da estética, já que este olhar do outro transforma a própria linguagem da arte, realiza um devir-minoritário da língua pela arte, revela uma presença irrepresentável, que coloca em jogo e desnaturaliza as formas fixas, homogêneas e excludentes da cultura dominante (CERNICCHIARO, 2015, 257).

A abertura da arte e do olhar que está explícita no argumento de Ana Cernicchiaro chama a atenção para uma ética da heterogeneidade que se abre para a poética da alteridade. Lembremos aqui que o encontro com a literatura, com seus narradores, é sempre um encontro com um outro, que nos ajuda a construir uma imagem de nós mesmos. Pode ser um caminho apaixonado, com *pathos*, e em *pathos*, é um ritual que promove diplomaticamente a empatia. O argumento de Cernicchiaro é um argumento-xamã, por isso político e poético em sua excelência. É uma fala que vem da floresta e que, sem saber, nos leva a um lugar curiosamente distante, à Rússia. Abram os aqui um parêntese. Invoquemos com nosso texto xamânico um sábio pajé, um velho griô, o filósofo Mikhail Bakhtin.

BAKHTIN, O EU E O OUTRO, NÓS EM DIÁLOGO: CAMINHANDO PARA UMA IN-CONCLUSÃO

Em 2002 ou 2003, recém-egresso da graduação em Letras, assistindo a uma aula ministrada pelo professor João Wanderley Geraldi, num curso de Especialização em Língua Portuguesa, fui apresentado ao seu texto “A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética” (2007) – até aquele momento não publicado. Geraldi, ao longo daqueles encontros, foi quem nos motivou a ler com atenção e talvez pela primeira vez filósofos como Bakhtin e Michel Foucault, causando um abalo em nossas concepções sobre a política dos discursos. Lembro que o texto sobre Bakhtin chamara a minha atenção, mas nada mais do que isso. O curso acabou, voltamos à vida normal com a lembrança de aulas magníficas, no entanto, o texto ficou

para trás. De lá para cá, inseri-me com gosto no magistério, não sem o permanente desassossego que acompanha a caminhada daqueles que constantemente se sentem aprendizes no universo complexo e prazeroso da profissão. Com os anos, fui me afastando da linguística – área que nunca deixei de apreciar – e me aproximando cada vez mais das pesquisas voltadas para a literatura, arte que me seduzia desde a infância e adolescência nos tempos de colégio. O texto de Bakhtin foi ficando para trás, mas não esquecido. Quase vinte anos depois, enquanto ensaiava as primeiras reflexões para o presente texto, imediata e misteriosamente o texto de Geraldi me voltou ao pensamento e o reli agora com outros olhos, numa outra enunciação.

No artigo, Geraldi transpõe o conceito de “excedente de visão”, oriundo da teoria estética de Bakhtin, para o mundo da vida, que é o mundo no qual não há um autor. Sua hipótese é a de que se estamos vivendo, temos um porvir e, portanto, somos inacabados. O nosso “eu” não domina, então, o todo acabado da vida. Por isso, para Geraldi, o mundo da vida é um mundo ético, embora possamos viver a vida esteticamente. O autor dá um exemplo, convidando-nos a imaginar que estamos no mundo e quem nos vê nos vê com o fundo da paisagem em que estamos: “A visão do outro nos vê como um todo com o fundo que não dominamos” (2007, p.44). Portanto, ele tem em relação a nós um “excedente de visão”. O que isso nos quer dizer? Que ele tem uma experiência de mim que eu próprio não tenho, e vice-versa de mim sobre ele:

Este acontecimento nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível. Olhamo-nos com os olhos do outro, mas regressamos sempre a nós mesmos e a nossa incompletude (...) (GERALDI, 2007, 44).

Daí Bakhtin nos falar que a memória é uma memória do futuro, pois é somente nele que se situa “o centro de gravidade efetivo de minha própria autodeterminação” (BAKHTIN, 1992, p. 141). *O-que-deve-ser e o-que-é-esperado* só se situa assim num tempo que não é o do presente nem o do passado. É da ordem do porvir:

Enquanto a posição exotópica ocupada pelo Outro lhe permite um excedente de visão, pelo qual também nos

orientamos na busca de completude e acabamento, o próprio sujeito desloca-se, no tempo, e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente que, concretizada, torna-se pré-dado para futuras ações, sempre orientadas pelo sentido que lhe concede a razão perpetuamente situada à frente. Se, no mundo estético, o futuro da personagem e dos acontecimentos são desde já conhecidos do autor -, e são precisamente as formas de operar com este conhecimento na relação como herói que definem relações monológicas ou polifônicas nas narrativas – no mundo ético, tempo dos acontecimentos, cada um tem a responsabilidade pela ação concreta definida não a partir do passado – que lhe dá condições de existência como um pré-dado -, mas a partir do futuro, cuja imagem construída no presente orienta as direções e os sentidos das ações. É do futuro que tiramos os valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e compreendendo o passado (GERALDI, 2007, 45).

É a partir dos sentidos dessas palavras que Geraldi, recorrendo ao pensamento de Bakhtin, nos fala da importância de um “cálculo de horizontes de possibilidades” que um excedente de visão nos oferece, porque é a partir da alteridade que não apenas entramos em comunhão com o outro, mas também nos constituímos como sujeitos, experimentando a nossa própria singularidade. Daí o título de seu texto: “A diferença identifica”. Mas o título fala também de uma desigualdade que deforma. Geraldi observa que quando o olhar para as construções estéticas deixarem de lado as classificações que tornam desigual tudo o que é diferente, “talvez reencontremos na experiência estética o que de comum compartilhamos como homens – a capacidade de criar” (2007, p.52). As reflexões nos ajudam a pensar não apenas no outro como constituinte de nós mesmos, mas também na nossa responsabilidade ética no entendimento e na compreensão do outro. Poderíamos aqui refletir sobre as centenas de etnias compostas pelos povos originários do Brasil, bem como nos milhares de índios (sim, o termo é problemático), desrespeitados nos seus direitos básicos, como o direito a uma terra e a uma vida digna. Pensamos aqui também no nosso compromisso ético no respeito, compreensão e valorização de suas poéticas e culturas, que nos convidam constantemente

ao nosso próprio dever índio, brancos-índios-brasileiros que somos. Relembramos que para Bakhtin, a nossa existência só se dá pela criação do outro, bem como pela necessidade estética absoluta do outro:

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, de sua visão e de sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior pela primeira vez num novo plano de existência (BAKHTIN, op. cit, p. 55).

Em uma bonita passagem do ensaio de Geraldi, somos lembrados de que a incompletude e a inconclusão andam juntas. E é exatamente por isso que nossas identidades não se revelam pela repetição do mesmo, mas resultam de uma “dádiva da criação do outro” (2007, p. 48). Dádiva que nos permite olhar a nós mesmos pelo olhar do outro. É uma espécie de perspectivismo. Viveiros de Castro, tal qual Kafka, borgeaneamente precursor de seus precursores. Viveiros de Castro precursor de Bakhtin?

Apoderar-se da arte que se define pela diferença e é o lugar por onde podemos nos identificar; aprender a conviver com o inusitado; reencontrar sonhos abortados e, por fim, fazer ressurgir o sujeito - não como imagem de um deus criador com o qual cada um tem compromissos de concretizar na vida sua perfeição, à sua imagem e semelhança, nem como o sujeito todo poderoso certo e certo de sua racionalidade e de suas técnicas - e sim um sujeito frágil, humano demasiadamente humano, cuja identidade, estabilidade instável, se define pelos gestos de responsabilidade de ordenar a experiência do nosso fazer e do nosso padecer. Nossa liberdade maior, aquela que a arte nos ensina, é precisamente a capacidade de nos darmos uma lei (...) Esta liberdade de dar-mo-nos uma lei remete à noção de responsabilidade tal como definida por Bakhtin e certamente não tendo compromissos ontológicos outros que não com o próprio princípio supremo do ato ético - a relação concreta entre o eu e o outro, inscreve a lei a

nos darmos na complementaridade que o excedente de visão do outro permite, porque diferente seu posto de observação; calculados nossos horizontes de possibilidades, defendendo, ainda que conflituosamente enquanto vivemos entre desiguais, a sociedade que nossa memória do futuro projetou, dando-nos acabamentos provisórios para com eles construirmos nossos roteiros de viagens: eles dirão de nós o que fomos (GERALDI, 2007).

Aí faz sentido que os xamãs ocupem o lugar de interlocutores privilegiados de outros seres, tendo o poder de, ao encontrar o outro, de ser-outro, ser trans-pessoa, ou poeta, tradutor de um ser que voltar para contar uma história. No xamanismo, aquele que volta tem o poder de contar, o que ressignifica o conceito de experiência, pautada meramente pela noção de pobreza, tal como vemos por exemplo em Walter Benjamin. O espírito é aquele que volta pela boca do xamã. É aquele, por vezes animal, que fala para o homem na boca do homem. O xamã é esse outro do Outro que se despersonaliza em perspectiva cambiando de lugares, formulando assim com mais presteza seus “cálculos de horizontes de possibilidades”. Os poetas-xamãs nos ajudam a interpretar a vida, porque nos convidam a esse câmbio permanente de subjetividades. Eu me constituo pelo olhar do outro. Os narradores nos ajudam a construir esteticamente uma imagem ética de nós mesmos. Perdoem o câmbio de perspectivas teóricas. O xamã traz Bakhtin para a festa na tribo. Vamos sim antropofagicamente misturando as linhas teóricas. O poeta celebra o contato com o outro. O que vemos faz mais sentido a partir do olhar daquele que nos olha. E vamos aprendendo a olhar juntos. Todos em volta dessa fogueira vão cumprindo suas vocações diplomáticas. Como os espaços de conhecimento podem ser também espaços poéticos e políticos, rendemo-nos à alegria de celebrar nesse lugar, ao mesmo tempo, uma gaia ciência, a união do saber com a alegria seja em “peles de papel” ou na “escrita-pintura” do corpo traduzida no branco corpo de uma “pintura-escrita”. A título de brincadeira, certa vez, o poeta Roberto Piva (2000) disse que as universidades deveriam ser transformadas numa coisa viva, com xamãs no lugar dos professores. Tudo para proporcionar aos alunos uma verdadeira iniciação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas vol. 1: Magia e técnica, arte e política**. 7 ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAMARGO, Eliane (Org). **Yuxabu Yaixni (A mulher que virou tatu)**. Tradução Eliane Camargo. São Paulo: Hedra, 2016.

CERNICCHIARO, Ana Carolina. Perspectivas Ameríndias na Estética Contemporânea”. In: **Crítica Cultural**. Palhoça, vol. 10. núm. 2, 2015 (p. 257-268).

GERALDI, João Wanderlei. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 39-56).

JECUPÉ, Kaká Werá. **O trovão e o vento: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani**. São Paulo: Polar Editorial; Instituto Arapoty, 2016.

_____. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2 ed. São Paulo: Triom, 2002.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **Queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LEMINSKI, Paulo. Pajé. In: **Caderno Anexo do Diário do Paraná**. 30 de junho de 1977. Disponível em: < <http://www.elsonfroes.com.br/kami-quase/ensaioPL54.htm> > Acesso em 08 de março de 2021.

MOREIRA, Caio Ricardo Bona. Poéticas ameríndias: Perspectivismo e Transcrição canibal. In: **Chuy: Revista de Estudos Literários Latino-americanos**. N. 6 Buenos Aires, 2019. (p. 63-82). Disponível em: < <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/chuy/article/view/310>>. Acesso em 10 de março de 2021.

PEDROSA, Célia. Josely Vianna Baptista: uma poética xamânica da tradução e da tradição. In: **Alea** vol.20 no.2. Rio de Janeiro, May/Aug 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517106X2018000200092&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 09 de março de 2021.

PIVA, Roberto. Entrevista: Roberto Piva: Os artistas são os xamãs da sociedade contemporânea. In: **Revista Cult**. São Paulo, 2001. Disponível em: < <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-roberto-piva/>> Acesso em 08 de março de 2021.

STIGGER, Veronica. **Onde a onça bebe água**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIANNA BAPTISTA, Josely. **Roça Barroca**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

VITEBSKY, Piers. **O Xamã: Viagens da Alma, transe, êxtase e cura desde a Sibéria ao Amazonas**. Taschen: Köln, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. 5 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

_____. **Metafísicas Canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosas Naify, 2015.

ABSTRACT:The purpose of this paper is to analyze the shamanism and poetry understood as arts of diplomacy, expression by Eduardo Viveiros de Castro. We are interested in analyzing how the artistic textualities and practices of amerindian perspectivism produce a relationship poetic and political with the objects of their knowledge, efficiently combining the domains of ethics and aesthetics. We think of authors like Ailton Krenak, Kaká Werá Jecupé and Davi Kopenawa. The question that moves us is this: How does the poetic and political thinking of intellectuals contribute to the beginning of ethics and aesthetics in the practice of otherness and in the exercise of their amerindian perspectivism? We propose an imaginary meeting between Eduardo Viveiros de Castro and Mikhail Bakhtin to answer the question, or not.

Keywords: Shamanism; Poetry; Amerindian perspectivism.

ISABELA FIGUEIREDO: Memória e Desterro

Josoel Kovalski

Universidade Federal do Paraná, Literatura
Curitiba – Paraná

Luana Thaísa Portella

Universidade Federal do Paraná, Literatura
Curitiba – Paraná

RESUMO: Este trabalho trata da memória e de como a distância no tempo e no espaço – um desterro – permite traçar um passado biográfico como palavra poética. Temos como cerne do estudo os escritos de Isabela Figueiredo, escritora de língua portuguesa, que retrata sua história em Moçambique, onde nasceu, reconstruída pela lembrança e a consciência empática pelo povo negro e sofrido de um país às vésperas de sua independência. Leremos, para tanto, seu livro *Caderno de memórias coloniais* (2009), que enfoca a história da libertação moçambicana do jugo português e a vida de uma menina que se obriga a exilar-se na metrópole de Portugal. Histórias reconstruídas pelo olhar distante da memória pela recomposição de fragmentos memorialísticos mais de quarenta anos após a partida para o exílio. Objetivamos, desse modo, tecer considerações sobre a obra de Isabela Figueiredo, em como a ficção e o factual se entrelaçam, em como a memória é reforçada, reconstruída pelo dinamismo das distâncias. Embasar-nos-emos em autores como Arfuch, Cabaço, Chiziane, Said e Kristeva e suas reflexões que trazem à tona o conceito de memória, desterro e exílio no fazer da coisa *facta, ficta*.

PALAVRAS-CHAVE: Isabela Figueiredo; Biografia; Memória; Desterro; Exílio.

INTRODUÇÃO

O relato dos acontecimentos que nos marcaram está intrinsecamente ligado à maneira como vemos o mundo, fazendo com que os fatos evocados encadeiem-se em uma conjuntura verbal, textual, para que possam assim adquirir sentido. Imprescindível, pois, que atentemos à construção do factual como uma das facetas pelas quais irrompe a ficção: o olhar da memória retrata muitas vezes mais nossa própria subjetividade do que uma desejada imparcial visão sobre os acontecimentos, ficcionalizamos os eventos pela teia da memória, fazendo da coisa *facta*, *ficta*. Narrar, a partir da perspectiva de um eu testemunhal, verdades que assim soam a nós, é se descaminhar pelas trilhas de um tempo obnubilado de passados reconsiderados em horas solitárias, reconstruídos tanto pelas saudades de um tempo e local significativos – ao qual adicionamos novos toques, novas considerações subjetivas, misturando o que foi com, muitas vezes, o que queríamos que fosse –, quanto pelos outros olhares que as ausências e as distâncias nos inserem sobre os objetos lembrados. A memória, mais do que documento vivo de um tempo, ganha, assim, o status de gênero literário: toda memória, como toda literatura, é construção do ficto.

Este artigo trata da memória, e de como a distância no tempo, ocasionada pelo passar dos anos; e do espaço, ocasionada por um deslocamento quase que obrigatório – um desterro – permite traçar um passado biográfico como palavra poética, ou seja, como a distância permite e incita-nos a reconstruir, no tecido textual, a presentificação de eventos importantes de uma biografia em matéria verbal. Foi o que fez Isabela Figueiredo ao retratar sua infância e adolescência em uma Moçambique reconstruída pela lembrança, sua relação de amor e ódio para com o pai, figura que sintetiza uma maneira “colonial”, um *modus vivendi* do português branco – misto de desbravador aventureiro e racista exemplar – e sua conexão com a memória dos tempos felizes em que desabrocharam os amores da primeira adolescência e a consciência empática pelo povo negro e sofrido de um país às vésperas de sua independência. O livro *Caderno de memórias coloniais* enfoca, a partir de uma visão humanizada, a história da libertação moçambicana do jugo português e a história de uma menina que se obriga a exilar-se na metrópole Portugal, histórias essas reconstruídas pelo olhar distante da memória, pela recomposição de fragmentos memorialísticos mais de quarenta anos após a partida para o exílio. O texto que segue são considerações gerais sobre a obra de Isabela

Figueiredo, em como a ficção e o fatural se entrelaçam, em como a memória nos é reforçada, reconstruída pelo dinamismo frio das distâncias.

AS MEMÓRIAS DE ISABELA FIGUEIREDO

Os antigos poetas gregos evocavam às musas para lembrar. Homero recorre a elas pedindo auxílio para que não esqueça dos fatos a serem narrados. O poeta precisa lembrar. Nada melhor que metaforizá-lo (ou construí-lo) como alguém cego, cuja única opção para cantar os feitos heroicos é justamente um mergulho na lembrança: desprovido da faculdade de ver os escritos – de certa forma, substitutos da memória – precisa o contador do auxílio da musa, personificação dela. É ela, a musa, que o toma, energúmeno, como veículo do que será cantado. Motivo dos mais caros para a expulsão dos poetas da República platônica, a posseção do poeta pela musa a quem evoca – ou, leia-se, o mergulho na palavra poética pela lembrança – gera a intervenção no mundo natural donde os fatos relatados perdem-se na ausência de credibilidade, alvo principal dos filósofos, acometendo-se em mera poesia, texto ficcional, não proponho a educar os guardiões da pólis. A memória, por estar contaminada de subjetividades, é por si só, falha. Seu produto, contudo, pode ser a realização poética, *poiesis*, a palavra geradora de sentidos. O poeta narra pela memória aquilo que não queria que fosse esquecido, *aletheia*, ausência de esquecimento, entendida pelos romanos como verdade (*veritas*). Dessa forma, o cantado com o auxílio da recordação torna-se uma “verdade”, faz-se presente para quem conta e quem ouve ou lê. Curiosa e paradoxalmente, o relato da memória transforma-se em verdade, ou pelo menos numa não-mentira, sem precisar ombrear com a História Oficial – a dos gregos, a dos romanos, a de Moçambique – ela se faz imune ao discurso hegemônico, mas nele se entrelaça, perpassa, se infiltra: há uma verdade para cada agente da história, há memórias despreocupadas em tanger-se da realidade aceita, pois como diz a protagonista do *Caderno*, “Todos os lados possuem uma verdade indesmentível.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 136). Moçambique, em 1963, ano em que nasceu Isabela Figueiredo, era um país à porta de uma sangrenta e duradoura guerra. Seu *Caderno* retoma e refaz a vida na cidade de Lourenço Marques, hoje Maputo. Mudaram-se os nomes, depois da revolução, depois da ascensão ao poder dos representantes autóctones.

O meu primo nasce em Lourenço Marques e nunca pronunciou as três sílabas muito difíceis da palavra Maputo. Ma-pu-to. As cinco de Lourenço Marques fluíam líquidas. Muito brancas. Diz longamente e saboreia as sílabas todas. Lou-ren-ço-Mar-ques. A vida, em Lourenço Marques, era serena, morna, sibilada, muito fluida como seu nome. (FIGUEIREDO, 2018, p. 87)

Lamenta-se sobre isso outro autor que também publicou memórias sobre aquela Moçambique distante, Jorge Jardim, espião de Salazar que fazia as vezes ora de escritor saudosista de um passado branco, ao qual Moçambique liberto teria direito, ora se promovia em concursos de misses. Não parece ser demais a desconfiança que a autora personagem Isabela nutra pelo livro dele: *Moçambique, terra queimada*, livro que retrata sob a ótica colonialista, branca e falocentrada a perda da colônia para os negros moçambicanos. O trecho a seguir é exemplar nesse sentido: “Assistiu-se ao insulto aberto à presença portuguesa de cinco séculos. Apearam-se as estátuas que pertenciam ao patrimônio histórico de Moçambique e mudaram-se, no mais afrontoso ridículo, nomes que tinham arreigada tradição”. (JARDIM, 1976, p. 27).

De fato, o *Caderno* nutre-se de uma mensagem a que se queria passar a Portugal, e ao mundo, distinta da obra do banqueiro Jardim. O livro, propõe, segundo Jorge (2015, p. 54) “mostrar-se avesso a uma visão inocente ou festiva do que foi a experiência colonial portuguesa, investindo na ironia como instrumento político de crítica e análise”. Poderíamos, seguindo Omar Ribeiro Thomaz (2012, p. 405), afirmar que segue uma lógica diferenciada das histórias que se contaram sobre a Independência, após um período “relativamente longo de silêncio público sobre o colonialismo português”. O que Jardim queria era denunciar a “verdade” sobre o que, em sua visão, teria acontecido aos pobres portugueses quando da luta colonial e seu impacto e repercussão. Não sabia ele que a história ouvida sobre os levantes que duraram mais de dez anos até a consolidação da Independência seria a de uma projeção ainda colonial e paternalista, e que seu livro, longe de ser uma voz solitária que clamava pela denúncia, somente solidificava a projeção de uma história que se queria benfazeja, ao sabor dos relatos de “descobrimento” tão fastidiosamente inculcados nos estudantes ginásiais, pois,

[...] colonizar é um exercício que visa desmemoriar as populações em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e construindo uma nova memória, onde uns e outros são hierarquizados de acordo com a ordem do colonizador, marcando de forma definitiva a valorização do mesmo, a desvalorização e a recusa do outro. (HENRIQUES, 2014, p. 49).

Desenvolveu-se ao longo da história um mito da mansuetude sobre o colonialismo português em Moçambique, mito tão interiorizado pelos colonos e propagado na metrópole, pois, afinal “como considera-se a si mesmos violentos e prepotentes no tratamento que davam aos negros?” (GIL, 2018, p. 21). Como relata a própria autora protagonista,

Mas parece que isto só se passava na minha família, esses cabrões deseducados, malformados, exemplares singulares de uma espécie de branco que por lá existiu, porque segundo vim a constatar, muitos anos mais tarde, os outros brancos que lá estiveram nunca praticaram o colon..., o colonis..., o coloniamismo (*sic*), o lá o que era. Eram todos bonzinhos com os pretos, pagavam-lhes bem, tratavam-nos melhor, e deixaram muitas saudades. (FIGUEIREDO, 2018, p. 74)

A história relatada no *Caderno* – a adolescência e o pai, a descoberta dos amores e o sexo sensual – subsumida está, pela memória da autora, na história da independência moçambicana, no tratamento que a minoria branca e detentora do poder sentia e fazia sentir sua supremacia econômica, social e, em sua concepção, étnica em um lugar onde “os brancos esforçavam-se por potenciar sua identidade coletiva perante as restantes categorias racialmente definidas, aparecendo como representação monolítica do poder” (CABAÇO, 2007, p.328). Eram os anos em que Moçambique se insurgia contra a colonização, anos que uma elite branca portuguesa, geralmente composta por exilados vindos de Portugal intentando um enriquecimento, mesmo sendo uma minoria absoluta, que ditava as regras sociais descendentes do padrão clássico colonial. Um povo que buscava sair do jugo fascista de Salazar e sua política racial de Estado Novo aliava-se, brancos, pretos e assimilados, na tentativa de independência tanto pela criação

de órgãos específicos, como a FRELIMO¹ e seus recrutamentos de jovens para lutar nas batalhas desencadeadas por todo os decênios de 1960-70, quanto pela intervenção burocrática de países que não viam com bons olhos a manutenção colonialista em países que se queriam libertos. Contudo, no afã de se buscar um Estado independente, acreditavam os brancos – bem ao modo dos crioulos hispânicos –, que a instauração da República deveria ser comandada pela elite branca, por direito, pois haviam eles – os brancos – trazido a civilização aos povos indígenas, “salvando-lhes” da categoria de “selvagem”. Como resultado, uma exponencial verificação do racismo e da separação dos autóctones, mulatos e negros para com a elite branca; uma implantação peremptória da divisão social do trabalho, na qual o negro era sempre desvalorizado por subalterno, e nas relações sexuais, na qual as negras eram objetificadas pelo senhor branco mesmo após muitas décadas da abolição da escravatura. Nesse contexto, sintetizado aqui, é que cresceu a protagonista do *Caderno de memórias coloniais*; é sobre isso e sobre sua relação com o pai – síntese do sistema colonialista português tanto pelas características sociais e vivenciais em que é representado pelo texto memorialístico, quanto pela agenda que sua biografia – exaltada pela filha – propugna. É ele a personificação das contradições de uma metrópole que marginalizava uma população inteira. Tudo isso somente é possível porque a autora faz um ajuste de contas com o passado, depois de seu desterro para a metrópole em 1975, quando a legitimidade da supremacia branca começa a ser questionada pelos vencedores independentistas e a viagem torna-se uma necessidade, uma fuga de um lugar que uma criança nascera e aprendera a chamar de lar.

O livro ganhou sua segunda edição pela editora Todavia em 2015 (a primeira é de 2009). Na capa, como em várias partes do livro, vão fotografias da jovem narrada, da autora portanto. Colocando suas próprias fotos² a escritora Isabela Figueiredo parece estar tentando criar um vínculo com a realidade, a saber, mostrar que essa não é uma obra de ficção, uma vez que os retratos apresentados são da pessoa física. Estabelece-se

1 Frente de Libertação de Moçambique, fundada em 1962, e responsável pela insurreição geral armada em 1964.

2 Silvio Renato Jorge analisou-as em um artigo intitulado “As fotografias de um caderno: passeio pelas memórias coloniais de Isabela Figueiredo”. Debruçou-se ele na primeira edição do livro, de 2009, edição que difere da segunda, publicada em 2015 e reeditada em 2018 (a qual utilizamos aqui), pela editora Todavia. Na última edição a autora subtraiu algumas fotos analisadas por Jorge (2015) em que apareciam tanto o pai da escritora – ausente

assim uma das facetas do que Philippe Lejeune chamou “pacto autobiográfico”, ou seja, pede-se uma maneira de se ler a obra como fruto factível, como “real”, pois para Lejeune (2008), há diferenças na maneira em como lemos uma autobiografia e um romance. Contando sua vida ou, o que pela narração é selecionada dela, há um comprometimento intrínseco próprio do gênero em se falar uma verdade, verdade essa que pelo pacto pode ser posta à prova, pois possui o grau de verificabilidade a partir do fornecimento de informações a respeito de uma realidade exterior ao texto (LEJEUNE, 2008, p. 36), condição necessária para que o pacto se efetue e a autobiografia se legitime. As fotos, elementos exteriores de uma realidade são uma comprovação da vida e um convite pactual. Além disso temos o nome próprio, a assinatura de quem escreve, pessoa em que coincidem o sujeito do enunciado e o da enunciação: mais uma das facetas do “pacto”, posto que o leitor pode questionar a veracidade do que está escrito, mas não a identidade de quem escreve (KLINGER, 2007, p.41). Estamos, pois, no campo da “escrita do eu”, no qual os desvios de uma pretensa realidade podem aparecer devido às distâncias temporais e espaciais permeadas pelo relato e o acontecimento vivencial (ARFUCH, 2010, p. 112), porém, permanecem enraizados em um único sujeito, cuja identidade é definida pela legibilidade incontestável de sua assinatura. Contudo, para nós resta saber como a autora articula, pelo texto e a partir da experiência do desterro, um envolvimento com o passado que, longe de estar atrelado à realidade como algo factual, promove a reinvenção desse mesmo passado transformando em matéria poética. Nessa já ressaltada segunda edição há a adição de dois prefácios: um de Pauline Chiziane – escritora moçambicana negra que viveu momentos semelhantes aos da Figueiredo, mas estando do lado “negro” – e de José Gil, filósofo português. Há ainda uma espécie de prefácio da própria autora intitulado “Palavras prévias”. Nesse seu prefácio encontramos a melhor síntese-convite do livro:

É uma história de perda, na qual uma rapariga cujo percurso autônomo se adivinha, sente e mostra a necessidade de desenvolver a resistência máxima, e de crescer depressa, para garantir a sobrevivência, testada ao atravessar a realidade hostil da colonização e da descolonização, primeiro em Moçambique, depois em Portugal, para onde é enviada sozinha. (FIGUEIREDO, 2018, p. 9)

Segundo Pedro Serra, a imaginação do império colonial no sistema cultural e social português estão também retratados nessas memórias que são, sem dúvida, “uno de los momentos más sobresalientes de los últimos años en la república de las letras de Portugal” (SERRA, 2012, p. 10). Para o crítico, estudioso em como o imaginário imperial e colonial formam o sistema cultural português, e em como os significantes império e colônia montam um centro gravitacional pelo qual se (i)mobiliza a modernidade portuguesa, o *Caderno* de Isabela Figueiredo tem consagrado uma “escritura que vive de y en la problematización del género autobiográfico, situado en el alarmante filo de todo ejercicio de memoria individual y colectiva.” (SERRA, 2012, p. 11)

Na literatura de Isabela Figueiredo bate o coração da dor e da beleza. Dor e beleza no âmago da intimidade familiar vivida na década de 60 e princípio de 70 em Lourenço Marques, onde a autora nasceu em 1963: a memória afectiva de uma Filha cujo Pai, electricista branco estabelecido em Moçambique, é tanto a presença sensível sem imagem do amor incondicional, como a figura – a imagem, precisamente – da dominação colonial portuguesa em África no tempo histórico da longa Ditadura. (SERRA, 2011, p. 183)

O livro relata, segundo José Gil (2018, p.22-23) as cisões pelas quais passava a pequena Isabela e sua luta por resolvê-los. Cisão entre a imensidão geográfica e continental de uma África exuberante em cores e imaginários e o mundo artificializado de um Portugal recitado na escola; entre o mundo dos negros e dos brancos; cisão entre amor e medo ao pai; ao apelo do corpo em transformação e a repressão sobre este pela educação a que as mulheres deviam se submeter. Isso gera, nas palavras do filósofo português, uma “violência afetiva”, violência que cinde-se no amor absoluto pelo pai e na revolta contra ele: violência e sexo serão linhas de fuga que conciliam provisoriamente os mundos díspares pelos quais passa a protagonista, o corpo, o território em que o desejo se refugia: o *Caderno* é também a narrativa do corpo, de um corpo em transformação e desenvolvimento, branco e feminino, fonte e refúgio de desejos tabus. Talvez por isso o livro trate em seus capítulos iniciais (e se prolongue em considerações fragmentadas em capítulos mais a frente) do sexo, das relações do homem branco colonizador com as pretas, colonizadas.

Os brancos iam às pretas. [...] A cona (das pretas) era larga. A das brancas não, era estreita, porque as brancas não eram umas cadelas fáceis, porque à cona sagrada das brancas só lá tinha chegado o do marido, e pouco, e com dificuldade; eram muito estreitas, portanto muito sérias. [...] os brancos entravam no caniço e pagavam cerveja, tabaco ou capulana a metro à negra que lhe apetecesse. A bem ou a mal. Depois abotoavam a braçadeira e desapareciam para as suas honestas casas de família. (FIGUEIREDO, 2018, p. 34-35)

Sexo, corpo e desejo tocam “la imposible lengua de una infancia en África” e sua arte de contar, sua arte da memória é detonada pela problemática de “haber estado allí” (SERRA, 2012, p. 11). Memória de uma infância e pré-adolescência, pois basicamente o relato inicia-se com as lembranças que a menina Isabela teria após os sete anos, “nunca percebi nada sobre isso de foder, até os meus sete anos, ou melhor, conscientemente nunca percebi” (FIGUEIREDO, 2018, p. 37); na qual a construção edifica-se pela percepção do corpo, o dela, o do pai: “A sexualidade do meu pai foi uma questão que só me surgiu, e palidamente, depois dos sete” (FIGUEIREDO, 2018, p. 37). A colonização se metaforiza também em referências corporais:

Vestiam-me e calçavam-me de branco, mandavam-me pisar o raio da terra tão negra e húmida que chiava de baixo dos pés, ou tão vermelha que o verniz ou o couro se pintavam de uma aquarela de sangue claro. Não havia forma de poupar o meu corpo às manchas da terra, contudo estava proibida de me manchar nela. Na minha memória estou sempre vestida de branco, preocupada em não me sujar. O vestido branco que não usei nesse dia é mais clamorosa metáfora da minha vida de pequena colona: uma branca de branco, agarrada à saia que não pode sujar, olhando os sapatos brancos que não pode empoar. (FIGUEIREDO, 2018, p. 103).

A mulher branca, como os negros, como a África, era território do homem branco: “Aqui o continente africano é também representado no feminino, que só o homem branco podia usar, abusar e violentar.”

(CHIZIANE, 2018, p. 15) O vestir-se de branco ressoa na memória da menina Isabela talvez como uma construção que remeta à memória coletiva da colonização, pois lembra-se de que seu pai “sempre usava camisas brancas” (FIGUEIREDO, 2018, p. 101), mas para a protagonista a memória, parafraseando Serra (2011) “é um vestido branco que é azul”, ou seja, há sempre – próprio dos gêneros que tratam da escrita do eu – uma inexatidão, uma confusão latente entre a memória e a imaginação.

A descoberta do desejo no território do corpo é deflagrada pela lembrança de atos reservados aos adultos: “A certa altura da noite, percebi que os meus pais fechavam a porta do quarto e a minha mãe parecia chorar” (FIGUEIREDO, 2018, p. 37). Restos, portanto, de informações ressonantes na construção textual, realizada pela criança Isabela que brincava perto das esposas brancas, as mesmas esposas que defraudavam sua vingança, em conversas com as vizinhas, relatando as atitudes dos maridos no sexo com as negras. Se a história da mulher branca é também excluída, reprimida, silenciada, a obra representa dela seus “gracejos maliciosos”, ou para falar com Chiziane (2018, p. 16), “cacarejos de galinhas poedeiras no quintal da história”. A memória se converte na história do silenciamento, na qual a repressão e o silêncio impostos pelos agentes masculinos – os que detêm o território da história – gera o desejo de se revelarem os gracejos em uma narrativa em que o corpo, e seus desejos, desafia o tabu do sexo proibido, pois as mulheres brancas “não tinham o direito à sua própria sexualidade, tinham que ter o sexo estreito e casto, tal como os colonizados que não tinham direito à sua terra e à sua liberdade”. (CHIZIANE, 2018, p. 16)

Boa parte do *Caderno* segue com fio narrativo, impregnado de reminiscências fragmentadas, o ato sexual como descoberta: “Foder. Essa descoberta tornou-se algo que me envergonhava e desejava.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 37) Assim, são narradas como o livro do dr. Fritz Khan, “*A nossa vida sexual*”³, foi o primeiro professor no qual a criança, levada pela curiosidade, toma contato com a vergonha e desejo, com o desvelamento epifânico: livro no qual havia “muitas ilustrações vergonhosas que me abstenho de revelar.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 38) e acreditava, como qualquer criança, que somente o fato de duas pessoas se amarem gerava filhos. “Havia o filho do vizinho preto”, aquele de quem quase a

3 Citado erroneamente pela autora como “A minha vida sexual” (Figueiredo, 2018, p. 168). O destaque é nosso.

‘engravidou’: “Foi por pouco”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 68). Há ainda o “amor sensual” pelo primo, combatente do exército português ao norte de Moçambique, onde as batalhas mais sangrentas aconteceram: “Eu tinha dez anos muito em fogo, amava-o em segredo, e embora não soubesse o que era o sexo, sonhava viver com ele intensas aventuras eróticas”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 91). A maioria desses eventos, amores e desejos pré-adolescentes tocam mais a zona do imaginário proibido; outras vezes, no entanto, é a descoberta factual do corpo, respaldada pelo silêncio proibitivo do desejo:

A Domingas foi quem me masturbou pela primeira vez. Logo pela manhã, com a banheira cheia de água morna, estendeu a sua perna entre as minhas, e procurou, com o pé, a entrada da minha vulva, que esfregou devagar, fitando-me trocista e rindo-se.

E eu fitava-a, e ri-me, e deixei-me ficar a olhar para ela, rindo e gozando, igualmente. (FIGUEIREDO, 2018, p. 116)

Assim, essa terra lembrada acaba tornando-se “uma história, uma língua, um corpo enterrado na esperança, uma ideia miscigenada de qualquer coisa de cultura e memória” (FIGUEIREDO, 2018, p. 110). A opção por se narrar eventos lembrados de cenas ligadas ao corpo está ligada à construção cultural de uma sociedade permeada pela hegemonia do homem branco, representada pelo pai, alguém que desde a chegada de Portugal, “andava à solta e putanheiro [...], sempre com pretas para aqui e ali.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 55), pois “Foder. O meu pai gostava de foder.” (p.37). Ainda, a representatividade da força do pai construída pela narrativa evidencia-se no estatuto social da figura do pai como electricista, um representante da classe média moçambicana, um colono alimentando e sendo alimentado pelo mito da salvação colonialista: “O meu pai, a quem coube a missão de eletrificar a Lourenço Marques desse tempo, nunca quis empregados brancos, porque teria de lhes pagar os olhos da cara” (FIGUEIREDO, 2018, p. 42). Seus empregados deveriam de serem negros, pois por um lado sedimentava o ideal simbólico de branco colonizador, aquele que dá as ordens, e, por outro, domesticava e apaziguava a libido identificada no fantasma do sexo do negro. A relação de poder deveria ser mostrada às mulheres dos negros empregados, aqueles que eram diferentes dos brancos que “bebiam do bom e do melhor e,

eventualmente, fodiam, no final, em casa ou fora dela, legitimamente ou não.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 43), ganhavam menos, já que eles eram “pretos, animais” (FIGUEIREDO, 2018, p. 59). Dessa forma, quando o pai invadia o local de moradia dos negros empregados e dava com algum que não fora trabalhar por conta da bebedeira, o pai, além de utilizar-se de força física contra o negro embebedado, ainda dava dinheiro à esposa, outro tipo de violência simbólica: “Era frequente meu pai dar dinheiro extra às mulheres, quando os ia procurar às palhotas, e os encontrava perdidos de bêbados. Dinheiro para elas comerem, para darem aos filhos.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 43) Segundo Chiziane (2018, p.17):

Dar dinheiro à mulher negra diante do marido é um ato de exorcismo dos fantasmas criados pelo poderoso mito da virilidade do homem africano, que atormentava as mentes dos homens brancos. É a melhor forma encontrada para disciplinar o sexo do homem negro. Era preciso castrá-lo.

O pai mostra-se assim forte nos mandos, figura que se vincula à prática colonial de uma Portugal branca e dominadora. Sendo eletricitista, lugar social cuja prática do ofício garantia-lhe certa comodidade econômica, posto que “não éramos ricos, mas remediados” (FIGUEIREDO, 2018, p. 57), a manutenção dessa “ordem natural” na qual o branco manda e o preto obedece, pois “Os negros haviam de nos sorrir, sempre e agradecer o que fizéramos pela sua terra. [...] porque eram negros, e nós brancos, e essa era a ordem natural das coisas” (FIGUEIREDO, 2018, p. 119), só era mantida a braço forte do pai que

[...] corria a cidade, o dia inteiro, de um lado ao outro, a controlar o trabalho da pretalhada, a pô-los na ordem com uns sopapos e uns encontrões bem assentes pela mão larga, mais uns pontapés, enfim, alguma porrada pedagógica, o que fosse necessário à fluidez do trabalho, cumprimento dos prazos e eficaz formação profissional do indígena. (FIGUEIREDO, 2018, p. 43)

O pai, elemento privilegiado na narrativa de Figueiredo, tinha sua estatura e feição psicológica remontada pela lembrança de uma filha

única, a qual via na força simbólica do pai a estrutura que compunha sua maneira de viver como colono, seus procedimentos violentos para com os negros, sempre desconfiando deles, enquanto que a filha, nutrida pela curiosidade para aquele povo que certamente era muito superior em número. Assim, o pai como eletricista em uma Lourenço Marques que se modernizava ganha um estatuto de protagonista, uma referência de uma classe social dominante nas quais:

Seus privilégios, diretamente vinculados à exploração da massa nativa e a censura imperante, os transformara num grupo que, se nem sempre estava afinado com os desígnios da metrópole, dificilmente se distanciava de seu compromisso original com o colonial fascismo português. (THOMAZ, 2012, p. 414)

Diferenciada da elite colonial portuguesa que os enxergavam próximo demais dos pretos, a pequena burguesia moçambicana, da qual a família de Isabela Figueiredo era representante, esforçava-se pela distinção com os negros a partir da insuflação da violência, garantidora, pelo que deixa notar a narrativa da jovem Isabela, de seu status. Dessa forma justifica-se a constante desconfiança que nutriam os brancos “remediados” para com os negros, pois, na ideologia passada aos descendentes dos portugueses “Se um negro corria, tinha acabado de roubar; se caminhava devagar, procurava o que roubar.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 72).

O relato de Isabela Figueiredo torna-se “enegrecido”, vinculado às vivências daquele povo ao qual fora ensinada, pelo pai, a desconfiar, pois “eu era uma colonazinha preta, filha de brancos. Uma negrinha loira.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 59). Enquanto a saudade pelo pai, racista exemplar, se debate entre o amor que nutria por ele e pelo ódio que seu comportamento perante os negros deflagrava, fazendo-a escrever frases como “eu tinha medo do meu pai. Do poder absoluto do meu pai” (p. 68); e “Aquele homem não é meu pai” (p. 77), “Não foi fácil ser a filha do eletricista. Sonhei muitas vezes que o eletricista havia de morrer de muitas maneiras e deixar-me livre para pensar, para existir sem medo”. (p.145); em comparação com a mãe, figura que “desconfiava de mim, adivinhando a minha alma de preta” (p. 93), comparada ao marido faz a narrativa novamente se alicerçar na construção do corpo como território, aquele no qual sentia-se protegida e outro que lhe era interdito:

O corpo da minha mãe era geométrico e seco. Não tinha autorização para lhe tocar. No corpo da minha mãe apenas me interessava o seu peito grande e mole. Que delícia haveria de ser ter autorização para lhe mexer, mamar, chupar por todo o lado. Apalpar com força. Sacudia-me, está quieta. Tocar na minha mãe era uma atitude pouco própria. O corpo do meu pai, pelo contrário, sólido, redondo, disponível, revelava-se uma colina cheia de arbustos e vegetação à qual podia trepar, e sentir, cheirar, beliscar, morder. (FIGUEIREDO, 2018, p. 162)

As lembranças convertidas em memórias literárias figuram-se pelas metáforas – matéria poética – propiciadas pelo desvelamento dos corpos, reconstruídos pela escrita; a vivência em um lugar nutrido pela vaga lembrança da guerra incompreensível a uma criança à beira de seus 12 anos tem no elemento telúrico uma corporificação sensualizada, na qual o corpo entranhasse. “Não descrevo uma terra ignorando que nela existia uma guerra. Havia uma guerra, mas não era perceptível ao sul; não sabíamos como tinha começado, ou para que servia exatamente”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 86). A guerra, inevitável, propiciou o deslocamento de brancos ricos e pobres, que fugiam às pressas pelo aeroporto. Restou a jovem Isabela esse mesmo destino. “Nesse tempo não se saía vivo de sítio nenhum. Havia a ilusão da vida na metrópole; de começar tudo de novo, escapar ao caos, ao morticínio. Depressa se desiludiam os iludidos, marcados pelo desenraizamento”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 104)

Boa parte da narrativa memorialística de Isabela Figueiredo dá-se pela viagem que faz em caminho ao aeroporto (dez capítulos), quando os reflexos do acordo de Lusaka se faz sentir pelo sangrento 7 de setembro⁴. Precisavam voltar, como “retornados”, a sentirem-se estranhos em uma metrópole que não os via como iguais. Isabela precisava ir, mas sozinha: o destino, a casa da avó. A partir daqui forma-se uma espécie de busca identitária por parte da protagonista, alguém que “Precisava de uma identidade. De uma gramática. Melhor, de poder mostrá-las sem medo. Sou isto, pronto, sou isto, agora, olhem, arranjem-se. Não sabia

4 Segundo Thomaz (2012, p. 406), “No dia 7 de setembro de 1974 foram assinados em Lusaka, capital da Zâmbia, o acordo entre os representantes do governo português e o representante da FRELIMO, Samora Machel, os quais definiam os termos da transferência de poderes e a independência de Moçambique”.

dizê-lo; tão só senti-lo”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 124-125). A menina em desterro sabe que a partir de “muito cedo na infância, já somos nós, o que há de perseguir-nos para sempre” (FIGUEIREDO, 2018, p. 127). Partia de Moçambique, agora “tinha de me preparar para ser uma mulher, começar uma vida nova, fazer tudo certo. Sabia que era difícil. Que pairava uma longa solidão invisível.” (IDEM) Ao chegar em Portugal, sabe-se mais que portadora de uma mensagem, a detentora de um discurso de fronteira, dual, de transição. A mensagem que nunca foi falada ou escrita era “a verdade deles”. Uma verdade sobre a condição que os brancos da terra, terra queimada para não se deixar os bens aos negros, que foram por eles traídos depois de tantos benefícios que deixaram.

Destruir o que se deixava, para que nada ficasse para aproveitamento dos negros. Terra queimada, tornava-se, assim, a metáfora, a mais expressiva para o que a minha terra se havia tornado. Terra queimada por eles para nós; queimada por nós para eles; queimada, porque eles, sem nós, não se ergueriam das cinzas durante anos e anos, como numa maldição bíblica. (FIGUEIREDO, 2018, p. 149)

Essa mensagem, na ótica da protagonista, nunca deveria de ser revelada. A ausência da revelação da mensagem torna-se para Isabela uma traição para com o pai: “Ninguém me resgatou, me quebrou, me deu a vida só por existir, só por estar ali, sorrir-me, dar-me valor. Dar-me a mão. Pegar em mim. Escutar-me. Só ele a quem trai”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 102). Em vez disso, prefere a autora revelar outro conteúdo, um não tão envolto no mito da mansuetude, o próprio *Caderno* que se revela como significante no ato de contar, não a mensagem deles – colonos brancos racistas – mas a de uma menina que viu no despontar da adolescência uma terra que repercutia nela como lembrança de um passado não muito bom para os negros com quem demonstrava uma empatia que se materializa do princípio ao fim do livro, pois “Nunca entreguei a mensagem de que fui portadora” (p. 132) e “o trai para que pudéssemos levantar a cabeça” (p. 146). Era a mensagem, sem dúvida, de um colonialismo “suave”, a que se queria que fosse perpetuada pelos que viveram a independência moçambicana.

Venham falar-me no colonialismo suavezinho dos portugueses... Venham contar-me a história da carochinha. As pessoas não mudam. Um branco que viveu o colonialismo será um branco que viveu o colonialismo até o dia da morte. E toda a minha verdade será para eles uma traição. Estas palavras, uma traição. Uma afronta à memória do meu pai. Mas com a memória do meu pai podemos bem os dois. (FIGUEIREDO, 2018, p. 165)

Somente a distância, como um olhar de fora – de Portugal para Moçambique – fez a jovem Isabela se aperceber de verdades não notadas no lugar que “sendo a minha terra, não me pertencia” (FIGUEIREDO, 2018, p. 110). Foi na pobreza que vivia na casa de sua avó, em Lisboa, que percebeu estar o pai com a razão quando dizia não serem ricos, “mas remediados” (p. 57). Foi na solidão das ruas e escolas em Lisboa que percebera como era cercada de gente que lhe queria bem, e como as notas de um passado nos traem pelas memórias e lembranças que queiramos que fossem as verdadeiras. O véu do passado, quando descerrado pela visitação que lhe fazemos com a memória, embrenha-se em nossas subjetividades, fazendo com que borrados fiquem alguns eventos, como mostram as passagens próprias da dúvida calcada pela escrita memorialística: “Mas é estranha a localização destas memórias, porque só fomos morar na praceta projetada à Latino Coelho após o massacre de 7 de setembro desse ano”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 94). Para depois, concluir:

Qual dos cenários é real? A conversa sobre o 25 de Abril teve lugar lá em cima, no Alto-Maé, ou na Baixa? Foi a mesma conversa? Foram conversas diferentes sobre o mesmo assunto? Prefiro o segundo cenário. Talvez as duas coisas tenham acontecido.

A coerência do tempo e do espaço, a uma grande distância, perdeu-se. (FIGUEIREDO, 2018, p. 95)

As memórias de Isabela Figueiredo encerram-se aproximadamente em 1976, com seus treze anos. O *Caderno* é uma visitação da adulta, quase quarenta anos depois, convertido em texto, às sendas das lembranças. Nesses anos de formação, à entrada na adolescência propriamente dita, é que a narrativa para, envolta em considerações de teor poético, fazendo, como suspeitávamos, da memória, poesia. A Moçambique

antiga, dos anos 1970, restou-lhe na memória, e só nela, pois quando retorna a Maputo, em 2007 diz que “Reconheci o lugar, mas não havia em mim nenhuma outra afinidade com a cidade que durante tantas décadas ocupou o espaço dos meus sonhos” (FIGUEIREDO, 2018, p. 178). Lugar paradisíaco que não pode ser fisicamente recuperado, pois, seguindo Kristeva (1994, p. 17), “O paraíso perdido é uma miragem do passado que jamais poderá ser reencontrada”. Mais que isso, pergunta-se a autora, ao final do livro, se teria vivido em Maputo, ou no seu pai, “na cidade do meu pai” 178; e ainda, “se há uma relação entre espaço geográfico e o corpo humano?”. A possível resposta, a nosso ver, encontra-se na poesia que não só permite como celebra essa relação, como por exemplo:

Caiu a noite sobre todas as coisas que nascem da terra, que tocam a terra, que confinam os seus limites. Tu estás sobre a terra. Quero dizer, revolves-te nela. Estendeste o teu corpo ao comprido entre os arbustos, quieta, sentindo comichão pelos insetos que deixas subirem-te os braços, sorvendo o odor enjoativo do chão, agora em repouso, o odor acre das folhas que a frescura da noite humedeceu. Era isso que querias. Este cheiro. Sentas-te. Sorris. É exatamente como imaginavas. (FIGUEIREDO, 2018, p. 170)

Sobre tal celebração envolta em força, confirmam-se as memórias convidativas da imaginação, a qual a palavra, como poesia, deixa reter nos desvãos de nossa consciência os aspectos que queremos relembrados, posto que a nosso ser significativos, frutos de percursos tanto propiciados pelos deslocamentos espaciais, quanto os projetados diariamente pela nossa viagem para dentro de nós mesmos. No caso exemplar de Isabela Figueiredo, acreditamos que somente o desterro propiciou tal desencadeamento memorialístico, pois a experiência do exílio, como ensina SAID (2003, p. 46) “nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experimentar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada”.

O exílio/fuga protagonizado pela menina que se vê obrigada a viajar sozinha ao encontro da avó em Portugal, portadora de uma mensagem que nunca entregará, é a condição fundamental pela qual a narrativa

é construída. Sentindo-se só, e principalmente carente da presença – e da força – do pai, Isabela remonta seu passado tendo como lugar de enunciação a metrópole onde havia portugueses “Feios, sombrios, pobres, sem luz no rosto nem nas mãos. Pequenos.” (FIGUEIREDO, 2018, p.157). A figura do desterrado nos é apresentada como a de uma pessoa subtraída de seu lugar, pois a “terra em que nasci existe em mim como uma nódoa de caju, impossível de disfarçar” (FIGUEIREDO, 2018, p. 166), pela qual só restam os vínculos afetivos: “Os desterrados são pessoas que não puderam regressar ao local onde nasceram, que com ele cortaram os vínculos legais, não os afetivos. São indesejados nas terras onde nasceram, porque a sua presença traz más recordações”. (FIGUEIREDO, 2018, p. 166) Desterro insolúvel, nas palavras de Isabela. Desterro metaforizado pela “estátua de culpa” (p. 167). Culpa que “deixamos crescer e enrolar-se por dentro de nós como uma trepadeira incolor, ata-nos ao silêncio, à solidão, ao insolúvel desterro.” (FIGUEIREDO, 2018, p. 167). É a culpa propiciada pelo desterro e ocasionadora de outro desterro, o pessoal, que a leva a escrever suas memórias? Culpa de não ter entregue a mensagem do pai que tanto amava? Culpa de saber que “existe dentro de mim uma terra da qual sou desterrada”? (FIGUEIREDO, 2018, p. 166. Provavelmente tudo, mas principalmente uma conexão com uma terra que já não pode ser o que foi para ela, evidenciada na citação que segue:

Moçambique é essa imagem parada da menina ao sol, com as tranças louras impecavelmente penteadas, perante a criança negra empoeirada, quase nua, esfomeada, num silêncio em que nenhum sabe o que dizer, mirando-se do mesmo lado e dos lados opostos da justiça, do bem e do mal, da sobrevivência. (FIGUEIREDO, 2018, p. 167)

O desterro, propicia lembranças, porque vem na narrativa também assimilado à noção de ser “a filha do colono” (p. 166). Sentir-se estrangeira, a filha “de um pai cuja existência não deixa dúvida alguma, mas cuja presença não o detém” (KRISTEVA, 1994, p. 13). A literatura nos permite ver pelos olhos dos outros as construções poéticas e como o deslocamento e a distância de uma viagem (forçada) engendra constructos que, se não estão em total consonância com uma realidade histórica, são veredas pelas quais transitam o ser humano na reescritura de seu passado e sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse pequeno excursão sobre a escritora e suas memórias verifica-se que de fato para Isabela Figueiredo a sua “vida e o *Caderno confundem-se*” (FIGUEIREDO, 2018, p. 177). Seja porque a escrita de si celebre-se como algo em contínua construção, uma constante reescrita, pois os fragmentos da memória em relação aos eventos do cotidiano permitem-nos que lembremos adicionando eventos nem sempre verificados, mas idealizados; seja porque uma escrita pessoal nutre-se demasiadamente no particularizado terreno do afeto, problematizando tanto a verificação do histórico, quanto o olhar comum que se desenvolve sobre um povo. Apareceram as memórias dos “retornados”, recuperando as últimas décadas da descolonização na África sob um olhar, primeiramente nostálgico, depois mais imbuídos em esforços mais críticos, concernentes às histórias pessoais ou relatos de vida de colonos que se exilavam em Portugal. *O Caderno de memórias coloniais*, de Isabela Figueiredo, segue essa segunda trilha: narrando sobre si, compõe o cenário que, orquestrado pelo pai, desvela um microcosmo da pequena burguesia branca em Moçambique, atravessada, é claro, pelo olhar da lembrança remontada quase quatro décadas após os eventos relatados. Construção e manutenção do poder, intensificadas pela insurgência ao corpo-constructo como espaço, não somente limítrofe, onde se concentram as disposições de uma imaginação que se descobria, mas de segurança, de consistência relacionada à memória e à profusão metafórica que se espraia em terra, natureza, continente. O corpo torna-se matéria verbal, o desterro, o deflagrador da memória: Lourenço Marques, o pai e Isabela unem-se em um corpo em que o relato veste de nudez, em que a memória, imaginação e história tornam-se também uma coisa só, propiciadas pela poesia latente, animadora do tecido textual em que se converteu seu *Caderno*.

O livro *Caderno de memórias coloniais*, mais do que relatar as lembranças edificadas por uma viagem, um desterro, é em si um passeio pela memória, um convite à reflexão sobre o povo negro que tanta curiosidade ocasionou na narradora, um outro olhar sobre os mitos construídos pelos detentores do território da História. As memórias coloniais, ocupando um caderno, lembram que o suporte serve para conter coisas escritas, reescritas às vezes, riscadas, borradas e subtraídas. Nossas memórias são cadernos nos quais a ficção e a realidade seguem curso na mesma viagem, a textual.

REFERÊNCIAS

ARFUCH, Leonor. *O espaço autobiográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. *Moçambique: Identidade, colonialismo e libertação*. (Tese de Doutorado) São Paulo: USP, 2007.

CHIZIANE, Paulina. *Sobre Caderno de memórias coloniais*. IN: FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Editora Todavia, 2018.

FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Editora Todavia, 2018.

GIL, José. *Sobre Caderno de memórias coloniais*. IN: FIGUEIREDO, Isabela. *Caderno de memórias coloniais*. São Paulo: Editora Todavia, 2018.

HENRIQUES, Isabel Castro. Colônia, colonização, colonial e colonialismo. In: SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio (Org.). *Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa*. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 45-58.

JARDIM, Jorge. *Moçambique, terra queimada*. Lisboa: Intervenção, 1976.

JORGE, Silvio Renato. As fotografias de um caderno: passeio pelas memórias coloniais de Isabela Figueiredo. IN: *Metamorfoses*, vol.13, nº 2. UFRJ, 2015.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEJEUNE, Phillipe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SERRA, Pedro. *Estampas del imperio: del barroco a la modernidad tardía portuguesa*. Madrid: Sequitur, 2012.

_____. *Em nome do pai*. IN: *Suroeste*. Revista de literaturas ibéricas, vol. 1, Consejería de Cultura y Turismo de la Junta de Extremadura: Badajoz, 2011, p. 183.

THOMAZ, Omar Ribeiro. Duas meninas brancas. IN: BRUGIONI, Elena et al. (ORGS.) *Itinerâncias. Percursos e Representações da Pós-colonialidade*: Edições Húmus, pp. 405-427, 2012.

ABSTRACT: This work study how memory and how distance in time and space - an exile - allows us to trace a biographical past as a poetic word. At the heart of the study are the writings of Isabela Figueiredo, a portuguese language writer, who portrays her history in Mozambique, where she was born, rebuilt by the memory and empathic conscience of the black people and the suffering of a country on the eve of its independence. For this purpose, we will read his book *Caderno de memórias coloniais* (2009), which focuses on the story of the Mozambican liberation from the Portuguese yoke and the life of a girl who is forced to go into exile in the metropolis of Portugal. Stories reconstructed by the distant view of memory by the recomposition of memorial fragments more than forty years after leaving for exile. In this way, we aim to make considerations about Isabela Figueiredo's work, how fiction and factual intertwine, how memory is reinforced, reconstructed by the dynamism of distances. We will base ourselves on authors such as Arfuch, Cabaço, Chiziane, Said and Kristeva and their reflections that bring up the concept of memory, exile and exile in doing the *facta, ficta*.

KEYWORDS: Isabela Figueiredo; Biography; Memory; Exile.

O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: na Sala de Aula, há Alternativa Possível?

Marcelo D'Ávila Amaral

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0202-6226>

IFPR, UFPR

União da Vitória, Curitiba – Paraná

RESUMO: Este ensaio pretende problematizar o ensino de literatura a favor de uma virada epistemo-pedagógica e ética quanto ao ensino com textos literários escritos, apresentando a noção de escritas do professor Antonio de Pádua Dias da Silva como uma alternativa possível à leitura de obras canônicas, estendendo essa noção às dimensões existenciais do educando leitor frequentador das escolas públicas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Educação básica brasileira; Educação pública brasileira; Cânone literário; Conceito de escritas.

“Eu vou mandar um salve pra comunidade do outro lado
do muro As grades nunca vão prender nosso pensamento”
(Mano Brow, Ice Blue. *Sobrevivendo no Inferno*)

Antes de mais nada, é preciso prevenir ao leitor que estas palavras se pretendem um ensaio. Como nos avisa o gênero, não se busca exaurir ou, quiçá, traçar caminhos certos e seguros para a resolução dos problemas aqui levantados; falarei, no muito, de simples e segundas¹ problematizações acerca do tema o ensino de literatura na educação básica pública brasileira (aqui me interessa especificamente o ensino público porque, nele, suponho ainda, e aí vai já uma crítica, uma atividade docente livre das pressões do Mercado que visam ao lucro em detrimento à criticidade e à cidadania dos jovens brasileiros em idade escolar). A escolha desta abordagem se dá por conta de meus escritos quererem se impregnar de minha subjetividade, seja por minha práxis docente em linguagens importar (e nisso, existe um risco de repetição de palavras minha emitidas aqui e acolá) – assim o creio e quero, seja pela assumpção da responsabilidade sobre o que **eu** digo.

Aqui, por ora, tendo um eu que escreve e um eu que ouve ou lê situados social e historicamente, podemos ter um diálogo, um colóquio, conforme me foi proposto pela Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR), a propósito do I Seminário de Estudos Linguísticos e Literários do Campus de União da Vitória, no ano de 2019; quando eu, agora, sou chamado a pensar sobre o que lá disse.

ESCOLHAS

Quais escolhas, o que devemos ler quando em nossas aulas na educação pública, nós que ensinamos literatura a adolescentes e crianças em escolas brasileiras? Quais enfoques devemos dar?, um enfoque historiográfico, biográfico ou eminentemente textual? Se textual, em perspectiva sociointeracionista ou sob a égide das Belas Letras? Primamos pela

1 Venho defendendo as perspectivas que apresento aqui em minha atividade como professor do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Assim, já ofereci àquela comunidade docente perspectivas sobre a ética e a estética no ensino de literatura na educação básica, assim como não é a primeira vez que apresento a noção de escritas do professor Antonio de Pádua Dias da Silva.

estrutura, pelo estranhamento da construção frásica do verso como os formalistas russos ou pela ruptura com a tradição sonhada por nossos modernistas mais célebres? Quais recortes: formais, temáticos ou socio-culturais? Qual perspectiva privilegiar quando das análises de objetos poéticos?, optamos pela sincronia ou pela diacronia? Haverá interseccionalidade: gênero, raça, classe social? A decisão sobre o que ler é isenta de parcialidade e responderá a anseio suprainstitucionais alheios ao nosso querer? Se institucional, as escolhas do que ler, então, poderão comungar com um programa inclusivo de estudantes ou as narrativas indicadas por nos currículos escolares (sempre mais branco e euro-usa-centrado) serão soberanas e suficientes em si mesmas e, assim, inquestionáveis?

*

Hoje toda crítica (quero crítica também a atividade docente) que se pretenda imparcial ou total é falaciosa: não há boas escolhas e leituras quando se prescindir do sujeito que lê; e o sujeito é parcial e particular; é restrito e singular; é política, social e ideologicamente motivado em suas escolhas, mesmo que, também, condicionado, normatizado e coagido para suas preferências. Assim, quando o sujeito é parte integrante das escolhas (democráticas, é bom que se o diga), sua visão de mundo, seu lugar de fala, sua ideologia, além de seus afetos e dores, também devem perfazer, segundo penso, escolhas, mesmos as institucionalmente construídas, como o são nossos currículos escolares. Ao menos, **minhas** escolhas. **Eu** deveria ser o primeiro passo em direção a leituras cuja fruição **me** dissesse respeito.

A subjetividade, ela se dá em construção relacional, eminentemente intersubjetiva, quando o outro é seu contraponto, ou melhor, seu fim último. O ser é segundo o outro: o sujeito se constitui numa relação dialógica — e linguisticamente dialógica em grande medida. E esse outro é igualmente um eu, ou seja, também ele (esse eu) se constitui como sujeito passivo (carente?) de especificidades como, igualmente, seu outro as tem, o outro eu do qual partiu este raciocínio. Nessa relação entre sujeitos, cujas realidades são pungentes de vida e, assim, de vicissitudes, não marca apenas uma relação de alteridade. Marca uma existência histórica e social de um outro, um outro também sujeito, também um eu: marca uma outridade, como prefiro chamar. Outridade, assim, seria uma

construção subjetiva que se aprumasse por uma ética, cujo o outro é o horizonte equalizador da formação psicossocial do eu, já que lhe tem não meramente como alguém com quem se deva conviver, mas alguém que se deva ter em respeito – sintoma de uma vida em perspectiva solidária capaz de conceber um mundo possível.

Ainda: penso que o sujeito em formação deva praticar suas escolhas da forma mais consciente possível e, por isso mesmo, mais livre possível conquanto elas sejam conformes a sua existência, tanto psíquica quanto social e física. O que desejo dizer é isto: mesmo que a jovem ou o jovem estudante, cuja construção identitária se dá correlacionada ao outro e ao seu olhar (correlação que a juventude só faz radicalizar) precisa ser, ainda assim, autônomo(a) quando de suas escolhas; ou, em outras palavras, crítico(a) às suas escolhas; leia-se: às suas leituras. Não vejo como cidadania, fim perquirido por nossas escolas públicas, possa vir antes de autonomia. Se vier, seu caráter é o da outorga. Se quisermos formar jovens protagonistas, inseridos no mundo onde se reconheçam seus nós para daí desatá-los, a outorga definitivamente não é o caminho. Mais uma vez, o ponto de partida para escolher o que leio sou **eu** mesmo. Eu sou o princípio gerador e **ético** que orientará minhas leituras e, assim, minhas opções **estéticas**. Digo, eu que sou professor e eu, aluno, em diálogo e conscientes de nossas funções dentro e fora da escola.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa **formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas**. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. (FREIRE, 2017, p. 34. Grifos nossos).

O ensino de literatura, assim, deve poder instrumentalizar os leitores iniciantes para percepções cada vez mais agudas acerca das diferenças existentes entre a realidade objetiva e **sua** experiência do real. O texto, o discurso – mormente o literário – prima pela mediação da realidade para o sujeito. Não há realidade humanamente organizada que prescindia da subjetividade, dos indivíduos que a formam, pois a

realidade não pode ser em si mesma experienciada. Ainda: somente temos acesso à realidade por meio de algum instrumental que constitui a linguagem humana. A palavra é, de modo privilegiado, instrumento de acesso do sujeito ao real, ao mundo em que vive, ainda que opte por um discurso que seja refratário a esse mesmo mundo. Em outros termos, a linguagem dá ao sujeito sua dimensão existencial, ao passo que o insere no real que só por meio das linguagens humanas, ainda que verbo-visuais, pode ser experienciado. Nesse caminho, vacilante e lacunar decerto, sua dimensão ética, para além da moral (branca e cristã e europeia), é constituída progressiva e abertamente ao entorno de si, ao seu redor.

Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte* e do *mundo* nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”. (FREIRE, 2017, p. 53. Grifos do autor)

A “responsabilidade ética, histórica, política e social” fomenta a reação às outorgas que nos sujeitam; outorgas que pretendem tornar-nos, por suas ações, objetos da história do mundo. Como diz Emicida: “sem identidade somos objeto da história/quem endeusa herói e forja, esconde os retos na história”.

As outorgas que nos interessam aqui são aquelas promovidas pelas agências que sustentam o cânone literário no Brasil, entre as quais está o currículo escolar de literatura brasileira. Não digo que o cânone não seja um paradigma importante. Ele o é. Entretanto, o que me concerne como professor é estimular e exercitar uma criticidade a esse mesmo cânone toda a vez que percebo minha aluna ou meu aluno não contemplado em suas perspectivas de mundo, ficando eles aquém de uma formação humanista que os invista de cidadania, cujo instituto pressupõe escolhas

autônomas. Então, não posso aceitar, por meu turno, que estudantes da educação básica e pública brasileira sejam meros objetos da história.

Ora, uma moral pensada e constituída a partir da ideia do “vazio-vazio”, isto é, uma moral que abole a experiência, a história presente formada de nadas cotidianos, de mil lacunas e intervalos desconhecíveis e desconhecidos, é o ponto de partida para o artifício e as aparências. Essa moral constrói, pois, um outro mundo, artifício do pensamento dominante. Dá-se a ideia de realidade uma virtude muito própria e peculiar, ligada às concepções daqueles que criam essa realidade”. (NOVAES, Adauto, p. 16, 2007)

A leitura nunca é um ato positivo, uma ação fecunda se não for desejada genuinamente. Um sujeito não provocado, que não consiga antever o prazer da leitura, ainda mais imberbe, não a admitirá na composição do seu caráter ou, até, de sua formação escolar ou profissional e, decerto, mais fácil será cooptado por uma moral de um “fora”, seja ela político-filosófica, cultural ou religiosa; ou ainda pior, uma moral de cultura de massa para usufruto consumista da mercadoria expurgada para as periferias do mundo pelo Capital.

Mesmo que eu aqui tenha falado em prazer – e vejo nisso algo fundamental, pois não afasto o hedonismo como traço característico de todo sujeito são –, pretendo problematizar as questões éticas que envolvem o ensino da literatura hoje a partir de uma das caracterizações da posição iluminista da construção do saber (ainda que tenha muita reserva a essa mesma perspectiva). Persigo, assim, um direito fundamental que minha aluna e meu aluno devam ter: o direito à felicidade.

EUDEMONISMO

O nosso atual mundo possui tudo que possa extasiar quaisquer tipos de hedonismos. As telas (de nossa época eletronicamente imagética) são materiais mais que potentes e suficientes para dar conta de toda necessidade de ficção e poesia que o espírito humano possa desejar. Competição injusta a que a literatura deva travar, não? Como pedir à

menina ou ao menino que leia Camões, leia os grandes épicos da “humanidade” se com um aperto de botão se alcança o mundo maravilhoso de Asgard, Westeros ou mesmo Wakanda? E você adulto, mesmo professora ou professor de literatura, deixaria de fora de seu cotidiano os *realities* sobre moda, cozinha e decoração de interiores em prol de uma vida quase monástica para a leitura? Duvido que muitos. Ao menos, a maioria não. Então o que nos faz acreditar que as meninas e os meninos de 15, 16 e 17 anos optarão pelos romances e poemas clássicos recitados desde sempre pela escola em detrimento ao cinema hollywoodiano e às séries fomentadas pelas plataformas mundiais de streaming? Apenas uma ação programática de nossa formação acadêmica; a impressão e a necessidade de universalidade que o cânone literário ocidental nos impõe, que as academias literárias, os críticos e os professores de grande renome nos dizem; por conta da hegemonia estética (branca e cristã e europeia) a que não nos foi dado ainda contra-argumentar...

Mesmo com grandes ressalvas às posições iluministas da construção do conhecimento – e sua vocação universalista está entre as que mais me incomodam, pois universal para quem, cara pálida? – tomo de empréstimo do conceito de eudemonismo, caro a essa mesma inclinação iluminista, para salientar o preceito ético das escolhas que devam necessariamente, assim o acredito, incluir os sujeitos e suas vicissitudes para a construção dos objetos estéticos, dos patrimônios culturais construídos e mantidos por nossa sociedade, promovendo o acesso a tais bens, pois bens constituídos pelo fomento de impostos (aí sim universais) pagos por todos nós.

O eudemonismo diz do direito à felicidade, direito à plenitude do gozo relativo aos homens, porque imanente à condição humana. Direito esse pressuposto a partir da natureza, segundo os preceitos morais desenvolvidos pelos sensualistas do século XVIII, cujas categorias fundamentavam julgamentos a partir do que fosse agradável ou não; do que seja ou não prazeroso, pois, segundo Sergio Paulo Rouanet (2007, p. 209), para tais empiristas “O homem naturalmente é movido pelo desejo de buscar o seu prazer e evitar o desprazer, e nisso consiste o seu interesse. É esse o fundamento da moral, um fundamento leigo, puramente imanentista”.

Não quero com essa categoria afirmar o individualismo como última instância de decisão, porque estabeleço-me em oposição aos filósofos europeus mencionados e desejo o caminho comunitário para a

felicidade de todos e não somente de alguns indivíduos. Essa é a defesa que faço da escola pública contra a iniquidade que sempre lastreou as políticas de nosso país. Entretanto, vejo nessa categoria de pensamento uma oportunidade de, em acordo com parâmetros ocidentais, erigir uma criticidade ao que se propõe como dado, pronto-e-acabado, em cujas decisões não nos foi dado o direito da participação. Mesmo acreditando que os laços comunitários devessem prevalecer às escolhas individualistas (o ubuntu da emancipação), penso que não podemos abrir mãos das conquistas feitas até aqui, que também respondem por nossa formação humanista e, acreditando, como Sergio Rouanet, que a vocação universalista do pensamento iluminista também fora “agudamente sensível à experiência da diferença” (p. 212), proponho que tomemos de empréstimo a noção do eudemonismo para pensar nossa posição sobre o que ler e, assim, pensar o mundo a partir do lemos.

No caminho do consumismo capitalista, do ter sem precedentes de hoje, o livro passa apenas por mero fetiche – mais um fetiche, claro está. Como fetiche, o livro e as dieceges que ele contém são meras mercadorias; objetos que só têm a acrescentar mais resíduos ao solo e ao ar; objetos que nada podem fazer por nossos espíritos e mentes e, igualmente, nada a acrescentar ao nosso (à nossa visão do) mundo. Davi Kopenawa, xamã yanomami e liderança cosmopolítica do mundo que se quer outro – ou que teima ainda em ser outro, um mundo possível – tem muito a nos dizer sobre o fetiche da mercadoria, a nós, brancos não indígenas, aos quais o xamã chama-nos “povo da mercadoria”:

No começo, a terra dos antigos brancos era parecida com a nossa. Lá eram tão poucos quanto nós agora na floresta. Mas seu pensamento foi se perdendo cada vez mais numa trilha escura e emaranhada. [...] Construíram fábricas para cozê-los e fabricar mercadorias em grande quantidade. Então, seu pensamento cravou-se nelas e eles se apaixonaram por esses objetos como se fossem belas mulheres. Isso os fez esquecer a beleza da floresta. Pensaram: ‘*Haixopë!* Nossas mãos são habilidosas para fazer coisas! Só nós somos tão engenhosos! Somos mesmo o povo da mercadoria! Podemos ficar cada vez mais numerosos sem nunca passar necessidade! [...] Então fizeram o papel de dinheiro proliferar por toda parte, assim como as panelas e as caixas de

metal, os facões e os machados, facas e tesouras, motores e rádios, espingardas, roupas e telhas de metal. Eles também capturaram a luz dos raios que caem na terra. Ficaram muito satisfeitos consigo mesmos. Visitando uns aos outros entre suas cidades, todos os brancos acabaram por imitar o mesmo jeito. E assim as palavras das mercadorias e do dinheiro se espalharam por toda a terra de seus ancestrais. É o meu pensamento. Por quererem possuir todas as mercadorias, foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. Foi com essas palavras da mercadoria que os brancos se puseram a cortar todas as árvores, a maltratar a terra e a sujar os rios. (KOPENAWA, 2015, p. 407).

O que Kopenawa nos apresenta nessa longa citação é uma reflexão **ética** porque feita a partir do seu ponto de vista (de seu local de enunciação), considerando sua dimensão existencial, como um alerta a nós, nivelados que estamos todos pela mercadoria. Uma quase inédita reflexão não-eurocentrada sobre a filosofia e técnicas brancas, tão cara às nossas instituições democráticas, ainda mais às que instituem nosso cânone literário. A mercadoria é uma metáfora fértil para pensarmos o livro como portador de narrativas escolhidas *a priori*, alheias a nós e aos nossos modos de existência, nós professores e alunos formados e atuantes na escola pública brasileira. A especificidade para qual aponto é a dimensão ética primeira que deva ser considerada, assim penso, nas políticas públicas sobre o que ler e sobre as práticas ledoras, que vão desde o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à (re)estruturação do currículo relativo às aulas de literatura. Desconsiderar isso é atentar contra a formação subjetiva dos sujeitos que formamos, as alunas e os alunos das escolas públicas brasileiras, aleijando-os do valor que o diferente, que a diferença agrega ao seu modo de ver e viver o seu mundo de maneira eminentemente crítica porque eminentemente ética.

Se, na leitura, se prescindir do sujeito e de suas escolhas sobre o que ler, a dimensão ética de sua formação será tanto mais falha, aleijando (repito, insisto) nossas alunas e alunos de sua cidadania ainda incipiente, ainda por construir. A nós, professores, devemos encará-los, nossos alunos, como sujeitos **que(m)** são:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é **um imperativo ético** e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] o professor que desprezita a curiosidade do educando, **o seu gosto estético**, a sua inquietude, a **sua linguagem**, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia [...] **transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência** [...] É neste sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, **se tornam radicalmente éticos**. (FREIRE, 2017, p. 58-59. Grifos nossos).

O valor de um texto, na modernidade que ainda pensamos desfrutar, pode residir tanto na pessoa que os enuncia (autores, escritores, professores, críticos; o cânone afinal) quanto na estruturação mesma dos objetos tidos por literários. O que teimo em dizer, amigas e amigos professores, é que a estética nunca afasta a ética. Nesse sentido, o trabalho crítico, a tomada docente como virada epistemológica, criva-se no lugar de uma insegurança permitida somente pela abertura à dúvida – traço que caracteriza o sujeito humano (a redundância é proposital, pois pretendo assinalar que queremos sujeitos que não se tenham como únicos herdeiros do mundo, do qual podem usufruir até à exaustão, o povo da mercadoria de que fala Kopenawa). Devemos fomentar a construção de um conhecimento que perpassasse uma ética rigorosa, radical conforme nos exorta Paulo Freire; um conhecimento que, para ser plenamente possível e adequado à autonomia que queremos para nossos alunos(as), seja constitutivo de um saber científico, aí sim, conforme a identidades (a um *ethos*) que não podem mais ser silenciadas: “Como o saber passa não da ignorância ao saber, da nescidade à ciência, do vazio ao cheio, mas da ciência confusa à ciência lúcida e precisa, assim a virtude, segundo Aristóteles, vai da ação à ação mediante as regras éticas: a virtude confirmada pelos atos vai a outros atos cada vez mais numerosos e assegurados” (JANKÉLÉVICH, V. *apud* NOVAES, A, p. 15, nota 11, 2007)

ESCRITAS²

A necessidade pragmática no preparo de nossas aulas, por sua vez, nos impõe uma resolução mais concreta, mais tangível para além das problematizações um tanto teóricas que mantive até aqui. Para dar cabo da concretude que sempre se nos apresenta vivamente na prática docente da educação básica brasileira, trago para o colóquio que ora estabeleço a noção de **escritas**, desenvolvida pelo professor Antonio de Pádua Dias da Silva, da Universidade Estadual da Paraíba.

Em seu livro-ensaio *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas*, o professor Antonio Silva nos apresenta um modo bastante elucidativo e útil para a abordagem do tema o ensino de literatura. Estabelece, a título de pesquisa de campo, duas comparações que deverão (ou deveriam) se corresponder: o conceito de literatura e o apontamento de obras que sejam ou não textos literários consoantes aquele conceito. Para tanto, o leitor **em** seu livro (o participante de sua pesquisa) deveria enumerar os textos que julga literários a partir e em consonância com o conceito de literatura de que comunga e sobre o qual fora inquirido naquela pesquisa. A análise estabeleceu-se em campo como um estudo de caso acerca de alunos e professores de dois colégios estaduais da cidade de Campina Grande, na Paraíba, levados, assim, a encarar suas noções sobre literatura e suas leituras de literatura.

Antonio Silva parte da hipótese de que, dado os suportes, os temas, as linguagens atuais e concernentes aos gostos dos alunos do ensino médio, a ideia e o uso da literatura desse aluno (e desse professor) não corresponderiam ao ensino de literatura dito clássico, ao ensino baseado no cânone estabelecido, nas obras escritas de relevância conforme a academia. O aluno, nessa hipótese, desenvolveria **não** uma aversão à leitura de literatura, mas uma resistência feita ao que lhe é imposto como literatura pela escola:

O que há é uma frente de resistência ao modelo imposto de leitura, de autoria, de gênero, de linguagem, de época, de tema, de suporte que não atende, sozinho

2 Como informado, já apresentei a noção de escritas do professor Antonio de Pádua Dias da Silva, no âmbito do IFPR, sob o mesmo texto que ora apresento. Tal apresentação consta em resposta à chamada por edital publicação interna do Editora IFPR, no ano de 2020, sem resultado até à finalização deste texto.

ou exclusivamente, aos anseios dos jovens que se veem constantemente bombardeados por vários suportes, gêneros, intenções, motivos de outras escritas. Ou seja, constantemente são cooptados para outras escritas que superam, em sua época, os modelos da tradição que, para eles, não fazem sentidos. (SILVA, 2016, p. 33)

Propõe, então, um instrumental de trabalho que, sem a pretensão de assumir a centralidade para nossa prática docente, possa, conjuntamente com outras hipóteses do fazer o ensino de literatura em sala de aula, ajudar a escola contemporânea em suas propostas ledoras nos mais amplos aspectos; mesmo naqueles que não dizem diretamente respeito ao ensino da língua materna. É nesse sentido, no sentido mais democrático do termo e da proposta, que chamo a atenção para a negociação que ele propõe, que, como todo acordo, precisa levar em conta ambas as partes nele tomadas:

Meu objetivo geral, então, procura investigar os textos que fazem parte da leitura de jovens leitores de hoje para revelar que o conceito tradicional de Literatura, por si só, constrange esse leitor porque a linguagem, os códigos sociais, fatores geracionais, temas, modos de dizer, personagens e vozes que falam nesses textos sempre foram e continuam distantes dessa juventude que encontra o que precisa ou lhe satisfaz nas escritas do rap, do funk, da Super Júlia, Super Sabrina, Super Bianca, Momento Íntimos, nos blogs, nos facebooks, nos sites de relacionamento, nos reality shows, nas várias publicações impressas de fofocas, HQ, nos referenciais de cultura, de moda, de linguagem, de comportamento, de sociedade. Dois extremos que não se encontram em sala de aula, mas que podem ser mediados com a ação pedagógica do professorado comprometido em, primeiro, entender a questão e, depois, **negociar** com seu alunado as regras da leitura de textos e escritas em sala. (SILVA, 2016, p. 33-34. Grifo nosso).

Então, após mensurar o alcance que os conceitos sobre o que é literatura, aliados a reflexões sobre sua subjetividade enquanto leitor desde a juventude, cunhou a noção de **escritas** como possibilidade de

respeito às práticas de leitura – que entende de fato feitas pelos alunos da educação básica brasileira – a defender sua eficácia se e quando usadas nas aulas de literatura.

Antes de chegarmos ao ponto central de tal conceito, permito-me alinhar aos caminhos que o professor Antonio Silva traçou em seu ensaio, e que o levam à noção de escritas, salientando os caminhos que aponte aqui de início: as dimensões éticas da leitura, e assim da literatura, e das escolhas sobre o que ler.

A autonomia do professor sobre suas práticas, sobre suas abordagens teóricas, sobre seus métodos só é possível se se tem a autonomia do aluno resguardada. No horizonte da atividade docente, na eficiência da práxis pedagógica assumida pela escola na qual leciona, subjaz a ética de um eu em respeito a um outro, em respeito à sua diferença. A ética, no espaço escolar, é a garantia da individualidade para uma solidariedade possível, para uma humanidade possível.

A dimensão ética da aula de literatura diz respeito, ao meu ver, à individuação do ato de ler em si, que pressupõe um eu dotado de escolhas sobre o que ler, sendo esse eu tanto o professor, quanto o próprio aluno. Nesse sentido, o que falo sobre as aulas de literatura deve resvalar na própria noção do que seja para mim o exercício do magistério, a residir num diálogo só possível porque permeado por respeito ao outro, ao aluno.

Por sua vez, a dimensão estética diz do prazer que todos temos também a partir de nós mesmos, de nossos hedonismos. De todo modo, a leitura me figura com imensa fonte de prazer, porque abre possibilidades para afirmar existências, no plural. Essa afirmação da existência diz da felicidade de sermos quem somos. No prazer individual da leitura encontra-se parte considerável da alegria de ler. A fruição do literário, assim e ao meu ver, perpassa todo corpo do texto para perfazer-lhe uma estética contígua e em respeito às emoções, aos anseios, às visões de mundos e aos desejos de um sujeito leitor, em respeito a uma ética da leitura, fazendo-o dele, o sujeito que lê, alguém pronto para a construção de uma existência cidadã e feliz.

Nesse sentido, nesse respeito ao outro, ao aluno que vejo na proposição da noção de escritas uma real possibilidade de fruição estética em nossas salas de aula; algo facilmente inteligível se estivermos abertos à multiplicidade textual de nosso entorno, mais ligado à prática e à autonomia e menos ao comando programático de nossa formação “clássica”;

mais ligado à prática nossa docente do dia-a-dia. Vejamos, pois, de mais de perto, a noção desenvolvida pelo professor Antonio Silva.

Escritas, a começar pelo óbvio, traz inscrita no próprio vocábulo a noção de número, de um plural que perfaz seu sentido mais profundo, no que me parece. Plural como possibilidade e não como univocidade; como versatilidade e não monovalência; como flexibilidade e não imobilidade; como corpo interino não como marca indelével. Assim, a prática de leitura de literatura seriam práticas de leituras de literaturas: suporte, visualidade, interface (hipertextualidade), genericidade, concomitância, sonoridade, sacralidade, intersemioticidade, ecletismo, simbiose, tudo são possibilidade de fruição de textos, em definição ampliada, que propõem um alargamento das noções normatizadas do que venha ser literatura – como arte da palavra escrita ou símbolo de uma tradição ou ícone de um registro histórico ou, “comumente”, como ficção e poética. Daí, segundo Antonio Silva, o conceito de literatura que conhecemos tenha chegado a uma crise, mormente quando de seu ensino na educação básica brasileira. Crise que figura no descompasso entre assunção do conceito por nós professores/as e o consumo de texto por nossos/as alunos/as (e por nós mesmos). Após uma crítica aguçada aos teóricos que compõem o currículo de nossas faculdades de Letras, nacionais e estrangeiros, Antonio Silva aponta para a crise no ensino de literatura pelo apelo que todos esses críticos fazem à manutenção da Literatura clássica como *status quo* crítico-acadêmico, prática considerada por ele como “quase cancerosa”:

São, pelo discurso expresso nas obras citadas, defensores da Literatura esmerada e valorada *por e para* as elites e a classe média que tem poder aquisitivo, que se forma na tradição do mando e do comando nas e das estruturas sociais e que, ao fim e ao cabo, formam opinião, estabelecem a crítica, a não crítica, os modos de ler, de consumir, de interpretar os textos e os elegem como cânones para serem motivos de leitura. Se esses textos vão para a Educação Básica porque já circulam nas academias, isso vai depender, basicamente, de duas instâncias potencialmente poderosas: os cursos de Letras e seus professores adeptos dessa visão e os órgãos deliberativos do MEC envolvidos diretamente com o livro didático e os currículos escolares (PCN, PNLD, OCEM). (SILVA, 2016, p. 62 - 63. Grifos do autor).

A proposição do trabalho com escritas, assim, apresenta-se como uma perspectiva contra hegemônica ao abrir-se para possibilidades de leituras outras, nas quais os limites e as fronteiras estabelecidos por uma tradição elitista sejam borrados, rasurados (diria eu “pixados”!) tal qual a escolha discente de leituras alternativas ao sagrado já dado, à enunciação canonizada, ao “dado aí” de que nos fala Paulo Freire. A pluralidade do conceito de escritas, que, como já dito, não pretende exclusividade ou expurgo desse mesmo cânone, traça um caminho de possibilidade a uma humanização pelas literaturas, tal qual preconizam aqueles mesmos críticos e professores de renome:

Por que escritas, dentro das possibilidades que defendo, atende de forma mais lógica a diversidade de textos espalhados, produzidos, lidos, comentados, analisados, vendidos, recusados e ainda por vir em nossa cultura? Por uma gama de possibilidades de sua performance, dos modos de se realizar, de materializar as ideias que são projetadas nela(s) e por ela(s) [...] os textos com os quais a nossa cultura letrada se depara atualmente, longe de cair nas graças da tradição que idealiza uma língua e fôrma Literárias, podem ser cabivelmente interceptados de modo afirmativo pela noção de *escritas* e, assim, filtrados em sua base semântica para corresponder de forma mais democrática às chamadas Literaturas.

Isso só é possível porque, diferentemente dos termos-expressões “arte da palavra”, registro e ficção, *escritas*, como uma tecnologia, não apenas escreve (registra) como também rasura, borra as fronteiras da língua-sistema, da língua-cultura e nos dá como possibilidades várias outras potências literárias que se ajustam à noção de devir: textos que podem vir a ser... (SILVA, 2016. p. 55-57. Grifos do autor)

O professor Antonio Silva também possui o mérito de empreender pesquisa qualitativa e de campo em área que, na maioria esmagadora dos casos, é tão somente especulativa. O cerne de sua averiguação nas escolas estaduais de ensino médio de Campina Grande como até aqui informado ratifica suas hipóteses quanto à dissociação da noção de literatura assumida, tanto por docentes como por discentes – consoante

a prescrição dos textos ditos clássicos –, e o consumo de textos outros, cujos objetivos são igualmente aqueles *a priori* desejados para a fruição estética perquirida por esses mesmos leitores. Assim, Silva dar-nos a ver a urgência de, mais que uma revisão de conteúdos nas aulas de língua materna e suas literaturas, uma anuência docente em prol de uma prática ledora que, de fato, vá ao encontro das vicissitudes que açoitam as existências que envolvem as leituras na sala de aula da educação básica pública cá nestas terras.

AO FIM, AINDA A ÉTICA

As questões que levantei até aqui decerto não são novas. Eu mesmo, como afirmei, já as tenho repetido há um tempo. A literatura, como instituição teórica fartamente especulativa, é um objeto que nos escapa inúmeras vezes. Há, de fato, um patrimônio imenso de obras a inventariar quando nos aventuramos por esse campo do conhecimento humano, cujos instrumentais teóricos podem ser tão díspares como o são as culturas que produziram os textos para os quais servem de parâmetros de análise, de categorias de pensamento. Patrimônio quase tão desregrado quanto a realidade, objetiva ou não, a qual os textos buscam captar, mimetizar, poetar ou lhe contrapor. Essa proliferação de obras e teorias sobre as obras dizem-nos muito da insegurança da qual jugo signo positivo da literatura.

Evidentemente, identificar a literatura com o valor literário (os grandes escritores) é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo mais geral, de outros gêneros de verso e prosa. Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende que um outro não é. O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê, o que ele lê é sempre literatura, seja Proust ou uma fotonovela, e negligencia a complexidade dos níveis de literatura (como há níveis de língua) numa sociedade [...] o próprio cânone dos grandes escritores não é estável, mas conhece entradas (e saídas). (COMPAGNON, 2014, p. 33)

Assim, conquanto pese a complexidade dos sistemas literários, não nos cabe negar o valor “de direito” dos textos lidos pelos jovens dentro e fora de nossas aulas. E esse direito diz da ética intrínseca ao exercício do magistério. O direito à felicidade sob uma rigorosa construção ética, conforme penso, a mostrar uma constituição humana incluída e inclusiva, potenciais necessários e urgentes na formação do alunado brasileiro para o exercício da cidadania. Se esse não for o caso, ficamos a ver um mundo outro, não identificado aos nossos valores e afetos. Mesmo que argumentem se tratar a literatura de ficção e efabulação de eus, busco que minhas alunas e alunos com essas ficções e efabulações se identifiquem, porque, daí sim, narrativas e poemas, versos e prosas se tornam concretos (ainda que imaginados) porque co-respondentes aos seus anseios e desejos desses jovens. Do contrário,

[...] somos convidados a assistir ao espetáculo do mundo e a participar dele sem o desejarmos: temos, portanto, pouca coisa ou quase nada de real no que vemos, em particular em um mundo dominado por imagens e espetáculos incoerentes dos novos meios de comunicação – qualquer coisa é mostrada ou dita, aparece e desaparece por força de uma vontade estranha a nós. Se lidamos apenas com a noção dada, ficamos diante de um problema insolúvel... (NOVAES, 2007, p. 16)

Mormente entre nós brasileiros, latino-americanos, o entrelugar de nossa literatura e cultura, como o disse Silviano Santiago em ensaio célebre (SANTIAGO, 2019), é marca de infiltração, corrosão que nos caracteriza cultural, artística e politicamente. Devemos “falsa obediência” à ordenação mesma que nos produziu, pois, fazendo o caminho inverso daquele que o colonizador (branco e cristão e europeu) empreendeu e levou ao genocídio os povos e as culturas autóctones, além do sequestro e escravidão de povos inteiros vindos d’África, reiteramos teimosamente nossa forma híbrida de existir – sempre sob tensão desde quando aqui chegaram eles. Nesse sentido, a poesia – entendendo “poesia” como produção poética, literária, artística como um todo – gesta a esperança, que nos falta muitas vezes, em um mundo melhor. É ela, ao meu ver, um refúgio (último?) da utopia que nos mantém, professoras e professores da escola pública brasileira, resilientes aos estilhaçamentos promovidos por

lógicas que sujeitam existências e afetos a objetificações das mais sórdidas, reificando as relações, nivelando-as pela mercadoria; como o povo da mercadoria, de quem nos diz Kopenawa. É preciso, pois, uma atividade docente crítica tal como crítico o é o fazer literário, o fazer poético. Haroldo de Campos, referindo-se à delimitação que Octavio Paz cunha para a poesia contemporânea, do agora (“a poesia da presentidade”), aponta-nos a atitude correlata ao poeta que, penso, nós, professoras e professores, devemos emular:

Frente à pretensão monológica da palavra única e da última palavra, frente ao absolutismo de “um interpretante final” [...], o presente não se conhece senão sínteses provisórias e o único resíduo utópico que nele pode e deve permanecer é a dimensão crítica e dialógica que inere à utopia. Esta poesia da presentidade, no meu modo de ver, não deve todavia ensejar uma poética da abdicação, não deve servir de álibi ao ecletismo regressivo ou à facilidade. Ao invés, a admissão de uma “história plural” nos incita à apropriação crítica de uma “pluralidade de passados”, sem uma prévia determinação exclusiva de futuro. (CAMPOS, 1997, p. 269)

Entendo que, tal como em todo campo da cultura e, por conseguinte, pedagógico, devamos sempre a afirmação de nossa identidade, de nossas especificidades, de nossas vicissitudes, mesmo que a contragolpes. Assim, também na escola, ou principalmente na escola, a nossa contra-argumentação deva ser possível porque ainda deva ser utópica.

Como disse, consigo vislumbrar o valor e a importância dos paradigmas estabelecidos pelo cânone; entretanto, nós, professoras e professores da educação básica pública brasileira, temos o imperativo ético de afirmar a identidade dos corpos que, mesmo que mercadologicamente vencidos e ultrajados, portam vontades intactas porque desenvoltas na juventude de seus desejos. Pela felicidade desses desejos, pela emancipação de nossas alunas e alunos, nos valem, na sala de aula, os desenlaces estéticos; ainda que não canônicos, mas sempre relevantes porque poéticas de um agora cada vez mais urgente. Silviano Santiago, no mesmo ensaio célebre, nos fala de nossa (sobre)vivência como contra hegemônica: “Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra”. Eu acrescento: ler

significa: ler contra. Ou melhor, como acrescentaria nosso mestre: “Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo? (FREIRE, 2017, p. 75. Grifos do autor)”.

*

Post scriptum: recomendo fortemente a leitura na íntegra do livro do professor Antonio de Pádua Dias da Silva, facilmente encontrado na web.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Haroldo. **O arco-íris branco**: ensaios de literatura e cultura. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1997.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte, Editora Ufmg, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

NOVAES, Adauto. Cenários. In: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ROUANET, Sergio Paulo. Dilemas da moral iluminista. In: In: NOVAES, Adauto (org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTIAGO, Silviano. **35 ensaios de Silviano Santiago**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SILVA, Antonio de Pádua Dias da. **O ensino de literatura hoje**: da crise do conceito à noção de escritas. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

ABSTRACT: This essay aims to problematize the teaching of literature in favor of an epistemo-pedagogical and ethical turn towards teaching with written literary texts, presenting the notion of writings (escritas) by Professor Antonio de Pádua Dias da Silva as a possible alternative to reading canonical works, extending this notion to the existential dimensions of the educating reader who frequents public schools in Brazil.

KEYWORDS: Teaching literature; Brazilian basic education; Brazilian public education; Literary canon; Concept of writings (escritas).

CULTURAS E IDENTIDADES (NEGOCIAÇÕES) DE ACADÊMICOS DESCENDENTES DE POLONESES NA UNESPAR – CAMPUS DE UNIÃO DA VITÓRIA

Bernardete Ryba

UNESPAR – Curso de Letras /
Português/Inglês
União da Vitória – PR

RESUMO: Este estudo é pautado em perspectiva de investigação qualitativa, com enfoque interpretativo e traz à discussão negociações sobre aspectos culturais e identitários promovidos por acadêmicos descendentes de poloneses que estudam na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – Campus de União da Vitória. Abordamos a negociação de identidades em relação ao uso da língua polonesa e da língua portuguesa e as participações em eventos culturais. Para esse propósito, utilizamo-nos de narrativas curtas e escritas. O embasamento teórico está respaldado em Bhabha (2014), Blommaert (2013), Canclini (2015), Georgakopoulou (2014), Hall (2009), Moita Lopes (2013), Pavlenko e Blackledge (2004), Silva (2009), Wachowicz (1970, 1981), entre outros. Resultados apontam que, neste corpus, o uso da língua polonesa restringe-se ao ambiente familiar e há participação em alguns eventos culturais.

PALAVRAS-CHAVE: Negociação de identidades; Descendentes de poloneses no Paraná; Acadêmicos descendentes de poloneses.

INTRODUÇÃO

O grande contingente de acadêmicos descendentes de poloneses presentes na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de União da Vitória nos despertou o interesse em conhecer melhor suas histórias de vida e suas culturas. O interesse teve um acréscimo ao saber que alguns desses estudantes são filhos de agricultores, trabalham durante todo o dia na roça e, para assistir às aulas, geralmente, no período noturno, viajam de suas localidades (grande parte mora em outros municípios circunvizinhos à universidade) na esperança de um futuro melhor.

Os imigrantes poloneses vieram ao nosso país em substituição à mão de obra escrava, liberta à época e para fugir ao domínio de outros países: Rússia, Prússia, Áustria e Alemanha. A Polônia encontrava-se com a economia agrária esfacelada em função da perda de suas terras produtivas e a língua materna e a cultura sofreram perseguições pelos países invasores. A imigração para o Brasil, onde faltava mão de obra agrícola, principalmente nas fazendas de café, foi considerada como uma alternativa promissora. De 1890 até o início da Primeira Guerra Mundial, chegaram ao nosso país grandes levas de imigrantes poloneses que localizaram-se principalmente no Rio Grande do Sul e no Paraná; muitos vieram para regiões próximas à União da Vitória, onde situa-se o Campus da UNESPAR, no qual estudam os acadêmicos participantes de nossa pesquisa: Cruz Machado, Mallet, São Mateus do Sul, entre outros municípios.

União da Vitória e as localidades circunvizinhas (constantes desta pesquisa), desde suas origens, possuem suas economias baseadas na agricultura e na pecuária. Nesses locais, encontramos, atualmente, muitos descendentes de imigrantes poloneses que cultivam os hábitos de seus antepassados em vários aspectos: religião, músicas, danças, culinária. A língua polonesa também é usada simultaneamente com a língua portuguesa. Ao tomarmos conhecimento desses detalhes, tivemos certeza de que uma pesquisa científica tornar-se-ia relevante do ponto de vista social, pois busca ouvir e compreender vozes historicamente silenciadas: as vozes dos povos eslavos, mais especificadamente, as vozes dos descendentes de imigrantes poloneses que se fixaram no Estado do Paraná. Relevante também do ponto de vista científico, tendo em vista o escasso número de pesquisas publicadas sobre o assunto e inédita no tocante a sua especificidade: vozes de estudantes universitários (em nossa

instituição, denominados acadêmicos) descendentes de poloneses, no campo da negociação de identidades. Este capítulo é baseado em minha tese junto à Universidade Federal do Paraná, área de Estudos Linguísticos, defendida em 2019.

Os resultados que se apresentam são resultantes de uma pesquisa sob a perspectiva de investigação qualitativa com enfoque interpretativo por acreditarmos que a realidade não pode ser separada de nosso conhecimento sobre ela e se dá em momentos e contextos específicos. Optamos pela análise de narrativas autobiográficas escritas (GEORGAKOPOULOU, 2014), pois elas podem trazer algumas experiências e/ou críticas de situações vividas dentro e fora de um espaço, bem como posturas frente a alguns acontecimentos. Além disso, podem trazer à tona situações que permanecem na memória dos participantes em relação aos seus antepassados (nesse caso, relações com seus bisavós ou avós imigrantes poloneses). Buscamos, através dos textos produzidos pelos acadêmicos pesquisados, as relações feitas entre as histórias/experiências de seus antepassados, o cotidiano atual e as negociações advindas das identidades linguísticas e culturais.

Os nove participantes desta pesquisa foram escolhidos seguindo-se dois critérios: ser acadêmico da UNESPAR/Campus de União da Vitória e ser descendente de poloneses.

CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS PROPICIADORAS DA VINDA E FIXAÇÃO DOS IMIGRANTES POLONESES NO PARANÁ

O Brasil, de acordo com Bagno e Rangel (2005), é classificado pela UNESCO como um país multilíngue: além da Língua Portuguesa, considerada a oficial, convivemos com cerca de duzentas línguas diferentes – aproximadamente, cento e setenta indígenas e as demais trazidas por imigrantes que para cá vieram; algumas línguas (línguas minoritárias, de acordo com Coracini (2003)) em vias de desaparecimento ou tentando sobreviver em espaços da sociedade – entre elas, encontra-se a Língua Polonesa.

Por comungarmos com as ideias de Bhabha (2014) de que os imigrantes auxiliaram e auxiliam na construção de língua(gens) e nos processos culturais, identitários e ideológicos que as acompanham, trazemos

um breve panorama das condições sócio-históricas quando de sua vinda ao Brasil e fixação no Estado do Paraná. Consideramos também que “línguas são um produto de intervenções sociais e históricas”, sob o ponto de vista de Makoni e Meinhof (2006, p. 193) que promovem “uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo [...] certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais [...] como prática de dominação ou resistência”. Alguns traços identitários, ideológicos e culturais são apontados, bem como a questão da construção e funcionamento das primeiras escolas, por serem as maiores responsáveis pelo contato das crianças imigrantes com a Língua Portuguesa.

Segundo Wachowicz (1981, p. 10), em fins do século XVIII, a população da Polônia, dominada politicamente por três potências à época: Prússia, Áustria e Rússia, era mantida fundamentalmente por uma economia agrária. Anteriormente, a evolução social, econômica e política desse país ocorreu na contramão da situação na Europa Ocidental: o feudalismo, em decadência no Ocidente, persistiu na Polônia – a classe camponesa, os artesãos e os indivíduos urbanos dependiam do nobre da região. Essa situação chegou ao fim após a perda da independência do país; houve, então, a desagregação da economia agrária e um processo de adaptação à economia de concorrência capitalista. Wachowicz (1981, p. 11) afirma que:

Foi este camponês, que vive o regime senhorial no limitado mundo de sua aldeia ou de sua região, ou o filho do mesmo, que emigrou para o Brasil, não suportando as campanhas sistemáticas que os governos estrangeiros realizavam para tirar-lhe a propriedade da terra, as perseguições contra sua própria língua e cultura e o sistema agrário caótico.

Foi pela situação vivida (medo da perda de suas terras e perseguição pelo uso da língua e cultura) que o patriotismo polonês (espírito nacionalista denominado “polonidade”, segundo Wachowicz, 1981, p. 11) adquiriu características de desconfiança, introspecção, submissão e ressentimento, sentimentos que foram trazidos para as terras brasileiras quando da imigração. A Polônia dominada (impérios russo, prussiano, austríaco e, mais tarde, alemão) não possuía um estado capaz de promover o nacionalismo, ou seja, um sentimento nacional em sua forma tradicional. De

acordo com Hobsbawn (1990), o nacionalismo polonês voltou-se à recuperação da Polônia fundamentado mais na religião (catolicismo) que na “unidade linguística”; havia muitos dialetos e línguas e o catolicismo polonês foi significativo para manter a consciência nacional polonesa.

A vinda dos imigrantes poloneses ao Brasil procurava sanar a falta de mão de obra, principalmente nas fazendas de café, ocasionada pela abolição da escravatura africana em 1888, além de criar núcleos coloniais nos estados meridionais do Brasil para garantir o fornecimento de produtos de subsistência. O movimento de importação de mão de obra agrícola europeia recebeu a designação de “febre brasileira” e, segundo Wachowicz (1970a, p. 54-55), situou-se de 1890 até o advento da Primeira Guerra Mundial. Dos imigrantes poloneses vindos ao Brasil, cerca de 45% localizaram-se no Rio Grande do Sul; 40% no Paraná e 15% em Santa Catarina, São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais.

Dos imigrantes que se localizaram nos arredores de Curitiba – Paraná, a maior parte preferiu continuar a ser colonos em cidades menores e próximas que a fazer parte das atividades do quadro urbano – o conservadorismo fazia parte das características identitárias desse povo e foi embasada nas condições conjunturais a que a sua pátria na Europa estava submetida à época da imigração. A ligação com a agricultura, geralmente de subsistência, passou a ser um rótulo que fez com que seus descendentes encontrassem, nas palavras de Wachowicz (1981, p. 141) “reticências quanto às suas origens: ser de origem polaca era admitir pertencer a uma camada mais baixa da sociedade e esse fato levou-os a sentir vergonha de sua origem étnica – os descendentes passaram a apresentar-se como austríacos, russos ou alemães”, origens que constavam em seus passaportes. Wachowicz (1981, p. 142) orienta que era comum o uso de expressões estereotipadas como “polaco sem bandeira”, “polaco e colarinho não se quadram”, “polaco burro é pleonasma”, acentuando o complexo de inferioridade em relação à origem étnica aos descendentes desses imigrantes.

Para tornar os imigrantes e seus descendentes de fato cidadãos brasileiros não bastaram as leis nacionalistas que os igualavam: as leis “abrasileiraram” as pessoas, mas as condições para o acesso à cultura brasileira apresentavam-se mínimas. As escolas, um dos principais instrumentos para se atingir o propósito do conhecimento da cultura e do uso da língua para imigrantes e descendentes, não foram oferecidas aos filhos dos colonos, salvo algumas tentativas do governo provincial.

Para Wachowicz (1970b, p. 15), o índice de analfabetismo na parte do território polonês sob o domínio prussiano era baixíssimo (3%). A intenção era que as crianças esquecessem a língua materna “convertendo inicialmente as escolas em bilíngües, sendo mais tarde proibido o polonês nas mesmas: impuseram inclusive a língua alemã na administração e em todos os tribunais”. Segundo o mesmo autor (p. 16), nas regiões que estavam sob os domínios russo e austríaco, havia “o agravante do grande índice de analfabetismo: 60% no domínio russo e 41% no austríaco”. Com esses apontamentos, podemos verificar que a alfabetização em língua polonesa era crítica nos territórios russos e austríacos e direcionada ao apagamento no território prussiano.

No Brasil, a vida nas colônias formadas por imigrantes poloneses era de ausência de comunicação com outras colônias, mesmo que não estivessem distantes. Os imigrantes dirigiam-se às terras a eles destinadas e iniciavam a construção de suas casas e começavam as primeiras plantações que lhes assegurassem subsistência. Logo em seguida, providenciavam a abertura de estradas que dessem à colônia alguma comunicação com outras colônias, bem como escoassem seu produtos. Como eram muito católicos, reuniam-se na residência de um deles para tratarem da construção de uma igreja ou capela; procuravam, também, trazer um sacerdote polonês, tarefa difícil de ser concretizada nas primeiras décadas da colonização polonesa no Brasil. Após essas etapas, para as quais eram dispendidos muito tempo, “reuniam-se novamente os colonos, agora para resolverem o problema da alfabetização de seus filhos” (WACHOWICZ, 1970b, p. 19). Em nosso estado, a essa época, para esse quesito, contar com a ajuda do governo esbarrava na falta de recursos materiais e humanos e “esse fato contribuiu para o retardamento da aculturação dessas populações na comunidade brasileira”, pois, de acordo com Wachowicz (1970b, p. 20):

Era bem real a impossibilidade de se darem professores nacionais às crianças polonesas, ou de qualquer outra nacionalidades, devido ao fato do desconhecimento da língua portuguesa pelas mesmas. Como poderia o Governo, que ainda lutava com a falta absoluta de professores competentes para as próprias crianças brasileiras, proporcionar professores para os estrangeiros?

Woodward (2009, p. 27) orienta que Hall (1990), ao afirmar uma determinada identidade, diz que “podemos legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado [...] que os movimentos nacionalistas [...] buscam a validação do passado em termos de território, cultura e local”. O fato dos imigrantes poloneses fazerem questão da construção de uma igreja ou capela e procurarem trazer um padre polonês (católico) nos remete ao que disse Woodward (2009, p.27), ao citar Hall (1990) e complementa a citação anterior “o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica”. Para os imigrantes, com os padres, haveria a “conservação” da língua polonesa, bem como a “manutenção” da fé religiosa existente em seu país de origem. A comunidade que conseguisse esses intentos, estaria “recuperando a ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade’ de uma história e de uma cultura partilhadas” (HALL, 1990, apud WOODWARD, 2009, p. 28).

A religiosidade foi um dos traços que constituiu e ajudou a “manter” a identidade polonesa no Brasil. Possuiu também papel fundamental na vida dos poloneses e seus descendentes que se fixaram em nosso país. Segundo Durkheim (1954), citado em Woodward (2009, p. 41), “a religião é algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas; os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recusar certos estados mentais nesses grupos”. Ainda lembrando Durkheim (1954), citado por Woodward (2009, p. 41), “sem símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência apenas precária” – a religião é usada como um modelo para mostrar que as relações sociais são produzidas e reproduzidas por meio de rituais e símbolos que classificam as coisas em sagradas e profanas.

Muitos dos símbolos e rituais religiosos são mantidos pelos descendentes de poloneses, principalmente nas colônias, onde essa etnia é numerosa; esses fatos culturais propiciam o uso da língua polonesa nas rezas das missas de domingo e dias santos e na reza do terço por volta das 18:00 horas.. Citamos também a Vigília de Natal com a partilha do “opla-tek” (pão ázimo feito de massa muito fina à semelhança das hóstias da comunhão católica); a benção dos alimentos servidos na Ceia da Páscoa (as famílias levam à igreja, em uma cesta, no sábado à tarde, dia anterior à Páscoa, os alimentos que serão usados na Páscoa: pães de farinha de centeio, pães doces, linguças, ovos e geleias); a confecção dos “pisanki”

(trabalho artesanal que utiliza a colagem de palha de trigo na casca de ovos e depois os pinta). Para a reza dos terços e missas são usados livros que trazem as sequências das rezas e dos cânticos usados para essas ocasiões; há, dessa forma, decorrente da religiosidade, o letramento litúrgico, através do uso da leitura e da escrita (presentes nos catecismos). Esses eventos de letramentos litúrgicos unem os falantes em atividades comuns e ajudam a manter a língua em uso, além de unirem a comunidade, fazendo reavivar o sentimento de pertencimento a uma etnia.

No setor de ensino, à época da imigração polonesa ao Brasil, era permitido aos estados legislarem sobre o assunto; no Paraná, o Decreto nº 93, de 11 de março de 1901, em seu Artigo 83, rezava que: “É obrigatório o ensino da língua nacional nas escolas primárias particulares, e nestas, como nos demais estabelecimentos de instrução de qualquer natureza, o ensino será ministrado em língua vernácula, exceto quando se tratar de ensino prático de línguas estrangeiras” (WACHOWICZ, 1970b, p. 36). Em 1917, as autoridades paranaenses criaram, sob a influência do nacionalismo reavivado pela Primeira Guerra Mundial, o Código de Ensino, que em seu Artigo 180, dizia: “É obrigatório, em todas as instituições particulares do curso primário ou secundário, nacionais ou estrangeiras o ensino de Língua Portuguesa” (WACHOWICZ, 1970b, p. 37). Apesar dessa obrigatoriedade, em inúmeras escolas públicas ou particulares da época, principalmente as localizadas nas colônias, o maior uso estava na língua trazida pelos imigrantes. Lembramos aqui Rosenblatt (1967, p. 117) “E a língua, como traço cultural saliente, é ao mesmo tempo fator da coesão social e alvo das pressões da sociedade, ciosa de preservar sua identidade”.

Em 1937, de acordo com Wachowicz (1970b, p. 63), das 167 escolas polonesas no Paraná, 128 estavam em funcionamento, 31 fechadas por falta de professores e 8 escolas estavam em construção. Das 167 escolas, 137 eram leigas e 30 de congregações religiosas. Quanto ao uso da língua “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa, enquanto que 14 exclusivamente da portuguesa, ao passo que 143 escolas eram bilíngües isto é, utilizavam-se simultaneamente das duas línguas, conforme a cadeira a ser lecionada”. Wachowicz (1970b, p. 91) nos coloca a par da situação que o governo federal brasileiro e, por consequência, estadual paranaense, enfrentou:

Não resta dúvida que a rede escolar polonesa retardava a assimilação da imigração, na comunidade nacional. As escolas da imigração apresentavam às crianças que as freqüentavam a idéia da existência de “duas pátrias”, uma que o [imigrante] viu nascer e o alimentava, outra que paulatinamente ia-se apagando em sua memória, apesar das descrições feitas por seus pais, avós ou professores. Essa idéia de uma pátria longínqua era estimulada e cultivada por estas escolas.

Wachowicz (1970b) usa o termo “assimilação” com o sentido do imigrante polonês assumir (como sua) a cultura brasileira. As escolas desempenharam um papel estratégico ao propiciar ou negar às crianças descendentes de imigrantes poloneses o conhecimento da cultura brasileira, junto com a prática da Língua Portuguesa. Esse “pertencer a duas pátrias” nos lembra Silva (2009, p.73), ao dizer que o “multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. O autor alerta-nos, porém, para o fato de que “na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição” (SILVA, 2009, p. 73). Essa posição, segundo o estudioso, é tomada, levando-se em conta a oposição: identidade (aquilo que se é) e, nesse caso, a diferença (o que o outro é). O posicionamento leva-nos a pensar no caso do cultivo às duas pátrias por parte dos imigrantes poloneses e seus descendentes – eu sou brasileiro/eu sou polonês (e, portanto, não sou brasileiro), sem tomar uma decisão. No caso das escolas, os governos brasileiro e paranaense tentaram direcionar a escolha dos imigrantes para que “se tornassem” brasileiros. No processo de “escolha”, a identificação com a representação pode acontecer ou não, dependendo de vários fatores, geralmente externos, tais como, oportunidades de emprego.

Para Silva (2009, p. 75), “as afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades”. No caso das escolas polonesas, houve aproximação entre a diferença e a identidade, unindo mundos diferentes e propiciando o respeito às duas identidades que conviviam em uma comunidade escolar. Concordamos, através do fato mencionado que a identidade “só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por

outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou pré-determinadas” (SILVA, 2009, p. 85). O autor ainda complementa que, no caso das identidades nacionais, a língua é um dos elementos centrais, “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum” (SILVA, 2009, p. 85). À época de 1917 e anos seguintes, devido à grande contingência de imigrantes que para o nosso país vieram, as autoridades brasileiras sentiram a necessidade de impor a língua brasileira sob o estabelecimento da identidade nacional.

Para Silva (2009, p. 81), a identidade, tal como a diferença “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias [...]”. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações de poder. Dessa maneira, a “ordem” para o uso exclusivo da língua portuguesa nas escolas dos imigrantes precisou vir das autoridades federais e estaduais. Como a ordem não foi totalmente acatada, pois “10 escolas utilizavam-se exclusivamente da língua polonesa [...] (WACHOWICZ, 1970b, p. 63), houve o fechamento de algumas.

Há, segundo Silva (2009, p.86), movimentos socialmente organizados (como o movimento negro) que defendem a mobilidade entre diferentes territórios de identidades. O hibridismo, de acordo com Silva (2009, p.87), na perspectiva da teoria cultural contemporânea e usado no sentido de mistura, conjugação, intercuro entre diferentes nacionalidades, entre diferentes etnias, entre diferentes raças,

coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas, divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde grandes traços delas.

A imigração polonesa e seus descendentes, embora de forma um pouco relutante e guardando muitos traços das identidades trazidas da

Polônia, também aceitavam e passavam a praticar traços de identidades da nova pátria, também passavam por processos de hibridização, como assinalam Silva (2009) e Canclini (2015).

Para Hall (2009, p. 108), “as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência”, e elas (as identidades) “têm a ver, entretanto com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”. No caso dos imigrantes poloneses, era necessário, ao mesmo tempo, reforçar a história que alimentava o pertencimento étnico-nacional polonês, mas também havia a necessidade de adequação à língua e à cultura nacionais brasileiras. Nesse contato, os imigrantes negociavam suas identidades e vivenciavam, sob diferentes aspectos, processos de hibridização.

CULTURAS E IDENTIDADES - NEGOCIAÇÕES

É de extrema importância que conheçamos algumas pesquisas no campo de negociação de identidades, pois muitas delas nos trazem situações similares às que encontramos em nossos estudos e trazem à luz de suas discussões, mostras de caminhos e resultados a serem seguidos ou refutados. As negociações de identidades acontecem entre sujeitos em suas comunidades (familiares, laborais, de estudos, de lazer). As práticas linguísticas, orais ou escritas, são um dos caminhos para a negociação.

Para Pavlenko e Blackledge (2004, p. 1), em ambientes multilíngues, as escolhas linguísticas e as posturas usadas para as negociações de identidades são inseparáveis de arranjos políticos, relações de poder, ideologias linguísticas e visões que os interlocutores possuem sobre suas identidades e as identidades dos outros. As situações sociais, econômicas e políticas “oferecem” opções para as negociações de identidade, e o momento histórico e as ideologias pertinentes a esse momento legitimam algumas identidades em detrimento de outras. Alguns acontecimentos e/ou tendências mundiais facilitaram o que os pesquisadores denominam de “flutuações” em ideologias linguísticas: globalização, consumismo, explosão de tecnologias midiáticas, a busca por novas identidades nacionais, formação de novas coalisões (União Europeia), a dissolução de

algumas coalisões (União Soviética), o aumento de migrações transnacionais. Alguns desses fenômenos, quando presentes, propiciam a presença de marcadores de identidades étnicas em alguns contextos; em outros, representam um capital simbólico ou significam controle social e, em outros (contextos), ainda, auxiliam o aparecimento do multilinguismo na construção de identidades transnacionais.

Em sociedades multilíngues, a negociação acontece entre os sujeitos dos grupos minoritário e majoritário e, de forma especial, entre instituições e aqueles que a ela servem. Os grupos minoritários procuram resistir através de variedades e formas linguísticas às identidades que lhes são impostas, tais como celebrações religiosas e de feriados, comemorações que envolvam pratos típicos, uso de roupas; nesses eventos, as práticas linguísticas são “fortalecidas” e usadas como um dos caminhos para a negociação. Vários são os estudos nos campos do multilinguismo e da sociolinguística que consideram as relações entre linguagem e identidades e suas negociações. Os pesquisadores Pavlenko e Blackledge (2004, p. 04) assinalam que as explicações para as negociações de identidades podem estar situadas nos processos sócio-econômico, sócio-histórico e sócio-político e que a língua não é somente “um marcador de identidade”, nas sociedades pós-modernas, ela é também um indicador de “resistência, empoderamento, solidariedade ou discriminação”. Há de se considerar, também, a questão das línguas estarem ligadas ao aspecto profissional e não somente étnico. Muitos imigrantes, por exemplo, podem desenvolver alto grau de competência linguística em função de suas atividades profissionais e apresentar baixo grau de identificação com a cultura que somente diz respeito as suas atividades laborais.

Para Blommaert (2013, p. 02), a língua é um dos índices que imediatamente marca a diversidade; através de pequenas diferenças de sotaque, podemos localizar de onde o falante se origina. Através da fala e de termos escritos, são notadas diversidades regionais, de classe, etnia, gênero; o fato de ouvirmos falas “diferentes” que nos causam estranhamento indica que há novos sujeitos transitando naquele espaço. Referindo-se aos imigrantes, Blommaert (2013, p. 04) nos diz que “as línguas são construções ideológicas” e, dessa forma, podemos considerar como importantes pequenos aspectos específicos da língua, tais como: instrução ortográfica padrão, conhecimento de jargões profissionais, acentos específicos. Alguns detalhes, como é o caso de um sotaque não

prestigiado, podem levar os sujeitos a sanções não esperadas em alguns eventos comunicativos como entrevistas de emprego, abordagens policiais, etc. Ainda citando Blommaert (2013, p. 06), as comunidades de fala surgem sempre que os sujeitos se reconhecem e se entendem através de recursos comunicativos, mesmo que haja diferenças na língua, origem social, idade; pertencemos a várias comunidades de fala: família, amigos, trabalho, estudos, atividades físicas. Estamos nos movendo o tempo todo de uma comunidade para outra, sejam elas comunidades estáveis/duráveis ou instáveis/temporárias e, para cada uma das “arenas sociais”, utilizamos registros específicos: “registros, gêneros, estilos”.

Os pesquisadores Pavlenko e Blackledge (2004, p. 14) citam uma pesquisa de Mills (2004) sobre as identidades de mães imigrantes na Grã-Bretanha, frente à ideologia materna e o conceito, assumido por elas, do que é “ser uma boa mãe” – há um conflito entre as pesquisadas nesse grupo minoritário: a promoção da língua materna e dos valores religiosos e culturais e a promoção da língua inglesa que será a garantia do sucesso dos filhos no âmbito escolar e, mais tarde, no profissional. O poder da identidade une e também divide os indivíduos, grupos, comunidades e sociedades em seus interesses. Ainda, sob a ótica de Gal e Irvine (1995), mencionadas por Pavlenko e Blackledge (2004), muitas vezes, há uma ligação das variedades linguísticas com traços culturais de caráter social, intelectual ou moral. Assim, são atribuídos aos falantes das variedades prestigiadas a maior intelectualidade, assim como, os valores morais e culturais mais elevados. Uma vez que nem todos os falantes estão conscientes do exercício de poder implicado nessa correlação entre variedades linguísticas ou línguas e valores morais, segundo os autores Pavlenko e Blackledge (2004), é importante examinar o poder em lugares onde ele parece “invisível”, pois, o poder invisível pode ser exercido somente com a cumplicidade dos que não sabem que estão sujeitos a ele.

Pavlenko e Blackledge (2004, p. 28) nos informam que o objetivo maior de pesquisas sobre negociação de identidades é “tornar visível o valor simbólico que sustenta uma unidade ideológica em direção à homogeneidade”, pois, esse valor é excludente e essa injustiça social continua a existir em estados democráticos e modernos e suas instituições respondem de maneiras diferentes para as suas populações, cada vez mais diversificadas. Com relação à justiça social, especialmente, com relação ao acesso aos recursos materiais e simbólicos, há uma relação

direta não apenas com comportamentos linguísticos, atitudes, crenças, mas também dizem respeito aos contextos sociais que incluem classe, raça, etnia, geração, gênero e opção sexual. Os mesmos pesquisadores propõe para a negociação de identidades uma estrutura com três tipos de identidades: identidades impostas, que não são negociáveis em um determinado tempo e lugar; identidades assumidas, que são aceitas e não negociadas e identidades negociadas, que são contestadas por grupos e indivíduos (2004, p. 21).

As identidades devem ser olhadas como únicas, pois, assim são as condições sócio-históricas nas quais elas ocorrem; as identidades que não são passíveis de serem negociadas em um determinado tempo e lugar, podem ser negociadas em outros contextos. Também há diferenças de posicionamentos de prioridades de uma pessoa para outra: o questionamento de algumas identidades por alguns indivíduos podem ser aceitos por outros. Lembramos que as prioridades são definidas pelas relações de poder existentes nas comunidades onde ocorrem as negociações.

As narrativas autobiográficas, de acordo com Pavlenko e Blackledge (2004), são espaços para a negociação de identidades, pois os autores não mostram somente as suas vozes, mas também as vozes de outros. Pavlenko (2004, p. 34), em um estudo sobre narrativas de identidades escritas por imigrantes, examinou a construção e a negociação de identidades, através do viés sócio-histórico, da primeira geração de imigrantes europeus que aportaram os Estados Unidos, antes de 1880 e comparou-as com biografias escritas por imigrantes europeus vindos ao final do século XX. A pesquisadora verificou que os “novos imigrantes” tiveram maiores dificuldades em sua “americanização”. Dentre as identidades que foram negociadas pelos dois grupos, Pavlenko (2004, p. 42) cita que a identidade étnica possuiu um papel importante – alguns informaram que insultos étnicos eram comuns e na primeira geração desses imigrantes, não houve negociação. Algumas identidades foram rejeitadas: mulheres judaicas tiveram a possibilidade de frequentar escolas, costume negado pelas prescrições do Judaísmo Ortodoxo (PAVLENKO, 2004, p. 43). Segundo a autora (p.44), as narrativas trouxeram, para a imagem da identidade nacional americana, a transformação do arquétipo privilegiado em “homens anglo-saxões brancos de classe média” para as pessoas que a partir do século XX passaram a compor a nação americana, tais como mulheres imigrantes e grupos raciais minoritários.

Em relação às dificuldades encontradas pelos imigrantes poloneses na adaptação ao Brasil, mais especificamente, aos “insultos étnicos”, houve também a ocorrência desse fato, principalmente, em relação às pessoas que não queriam permanecer na agricultura e procuravam alternativas de trabalho e de vida nos centros urbanos. Segundo Wachowicz (1981, p. 141), a ligação com a agricultura de subsistência, o não pertencer ao quadro urbano, agravados pela memória das condições conjunturais a que a Polônia estava submetida à época da imigração para o Brasil fez com que os imigrantes poloneses e seus descendentes sentissem “vergonha” de sua origem étnica e informassem como sua a origem de seus passaportes: austríacos, russos ou alemães. Em nossa pesquisa, realizada através de narrativas, pudemos observar que, pela maioria, não há sentimento de vergonha da origem étnica de seus antepassados; há, sim, gratidão pelos ancestrais terem enfrentado as adversidades que se apresentaram em solo brasileiro com a finalidade de que seus filhos e netos tivessem um futuro melhor (RYBA, 2019).

Segundo Pavlenko (2004, p. 63), as negociações de identidades, em suas pesquisas, deixam claro que as circunstâncias sócio-históricas impactam as negociações de identidades e nos alertam que as narrativas pessoais dos sujeitos não são simplesmente performances individuais; são histórias escritas por e para pessoas. Nesse olhar, trazemos algumas considerações dos historiadores Wachowicz (1981) e Campos (1998) que impactaram o processo de fixação dos imigrantes poloneses no Brasil e no Paraná.

A Região Sul do Brasil, por volta de 1930, concentrava grandes levas de imigrantes de origem europeia e seus descendentes. Entre eles, estavam os poloneses, localizados principalmente no Rio Grande do Sul e Paraná. Tradicionalmente, sustentavam-se da agricultura familiar realizada em pequenas propriedades – eram os “colonos”. Embora participassem do mercado econômico e do trabalho, principalmente, na forma de venda dos produtos agrícolas por eles cultivados, os relacionamentos sociais eram baseados em atos solidários entre vizinhos e parentes que se encontravam próximos; tanto no aspecto social quanto de trabalho, a solidariedade fazia-se presente pois se ajudavam mutuamente nos trabalhos de roça e abate de animais, como nos casos de doenças e outras necessidades. Segundo Wachowicz (1981), as construções de casas, igrejas, escolas e associações recreativas – espaços de lazer, onde também eram

ensinados cantos, música, culinária – eram feitos com base na ajuda mútua, semelhante ao processo de mutirão.

Nessas comunidades, sem a presença do Estado, inclusive nas escolas por carecer de professores brasileiros, a língua polonesa fazia-se presente. Campos (1998, p. 108) nos alerta que, com o governo Getúlio Vargas, houve mudança no

enfoque dos tempos que tratavam do trabalho como atividade construtora do futuro e do progresso do país. Preocupações a respeito de possibilidades de formação de quistos raciais, grupos lingüísticos, vinculados com o estrangeiro, desrespeito a medidas de caráter nacional e separatismos, levaram os governos federal e estadual a intervir junto às regiões onde estavam concentrados núcleos e imigrantes estrangeiros e seus descendentes.

A língua foi um dos principais pontos a sofrer “controle” e enfocou, principalmente, crianças e adolescentes em idade escolar. Para Campos (1998, p. 109), “Na ânsia de ver rapidamente generalizado o uso da língua nacional, a fiscalização atingiu a organização e o funcionamento das escolas de forma detalhada. Os programas de ensino foram reorganizados [...]” com a obrigatoriedade do ensino das disciplinas em Língua Portuguesa.

O maior “controle” recaiu sobre os imigrantes e descendentes de alemães, como mencionado por Campos (1998), em função do contexto da Segunda Guerra Mundial; os italianos e os povos eslavos sofreram as mesmas medidas. Denúncias de uso de línguas estrangeiras, feitas por desafetos dos denunciados, eram encaminhadas aos órgãos de Segurança Pública da época e, em consequência, foram fechados canais de comunicação – geralmente, programas de rádios, que se utilizavam de línguas estrangeiras. Tornou-se obrigatória a transmissão da Hora do Brasil – a medida visava retirar do ar os programas realizados em línguas estrangeiras, geralmente veiculados naquele horário, quando os trabalhos da agricultura findavam e as pessoas voltavam aos lares.

Toda e qualquer manifestação linguística em línguas estrangeiras foram proibidas. Campos (1998, p. 111) cita que, em relação aos imigrantes e descendentes de alemães, as intervenções passaram aos níveis de privacidade, como, por exemplo, arrancar panos bordados com

conteúdos religiosos, escritos em língua alemã, das paredes. Junto ao exacerbado controle aos alemães, culminando com prisões, Bethlem (1939), considerado um dos “nacionalizadores” da década de 30, informa-nos que houve brusca mudança de estereótipos difundidos com relação à imagem dos imigrantes e seus descendentes:

O mesmo que, para o caso dos colonos alemães, aconteceu por parte do poder público quanto às colônias polacas: deixaram-nos em absoluto isolamento enquistados no coração do Paraná por 50 anos a fio, mantendo seus costumes, línguas e tradições. Considerados, por todos, como núcleos inofensivos de pacatos agricultores, surpreenderam extraordinariamente, quando iniciada a Campanha de Nacionalização, começaram a aparecer as denúncias e os fatos, e, mais ainda, quando fechadas as associações e partidos, entrou-se no âmago da União Central dos Polacos no Brasil, e através de seus arquivos, se pôde surpreender documentos simplesmente alarmantes (BETHLEM, 1939, apud CAMPOS, 1998, p. 112).

O Exército Brasileiro, respaldado pelas autoridades à época, tentou “estender o controle estatal sobre regiões não submetidas aos padrões de homogeneidade que o Estado Novo pretendeu fixar” (CAMPOS, 1998, p. 113). Em 20/08/1938, através do Decreto Federal nº 3.010, foi determinada fiscalização para evitar a constituição de núcleos coloniais estrangeiros de uma única nacionalidade e para controlar a distribuição dos estrangeiros no Brasil; através do mesmo Decreto, criou-se o Conselho de Imigração e Colonização.

Através de Decretos, à mesma época, ficaram proibidas a organização, criação e manutenção de quaisquer estabelecimentos de caráter político e de difusão de ideias políticas do país de origem dos imigrantes, bem como as publicações de jornais e/ou revistas; foi também regulamentada, através do Decreto-Lei nº 329, de 27/04/1938, a expulsão de estrangeiros que comprometessem a Segurança Nacional. A nacionalidade brasileira foi regulamentada através do Decreto-Lei nº 389, de 25/04/1938.

Com relação específica à língua em território brasileiro, foi criado o Instituto Nacional do Livro que organizou e publicou a Enciclopédia

Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional; o Instituto teve como política “aumentar, melhorar e baratear a publicação de livros no país, incentivando a organização e auxiliando a manutenção de bibliotecas públicas em todo o território nacional” (CAMPOS, 1998, p. 116); sua criação aconteceu em 21/12/1937, através do Decreto-Lei nº 93. A Academia Brasileira de Letras regulamentou o uso da ortografia oficial brasileira, através do Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa, em 1932 – essa exigência de uso estava também nos livros didáticos. Intervenções políticas da época incidiram sobre o uso da língua – os imigrantes e seus descendentes foram coagidos a não mais usar sua língua materna – os padrões de “comportamento” do povo brasileiro à época atingiram em cheio os “falares diferenciados”, exigindo homogeneidade.

Recorrendo a Bourdieu (1998), em sua afirmação de que a língua e a cultura dominantes – e, impostas – contribuem para a construção da identidade nacional e legitimam a cultura nacional, Blackledge (2004, p. 72) salienta que é necessário questionar quem possui acesso aos recursos simbólicos e materiais, quem está “in” e quem está “out” da comunidade imaginada/Nação e procurar estudar esses fenômenos não somente nas atitudes e nos usos da língua, mas também nos discursos educacionais, políticos, econômicos, legais e na mídia. Partindo desse princípio, Blackledge (2004, p. 72-73) nos alerta que falantes de línguas minoritárias são vistos como inaptos para fazer parte da comunidade imaginada, mas, a realidade é que a heterogeneidade está presente no mundo social, cultural e linguístico – a tensão entre a ideologia dominante da homogeneidade nacional e a heterogeneidade traz importantes implicações para as identidades multilíngues e a justiça social nos estados democráticos liberais. Segundo o pesquisador (2004, p. 73), embora a tendência das instituições produzam e reproduzam a ideologia dominante da homogeneização construída nos discursos públicos, há alguns caminhos que apontam para os falantes de línguas minoritárias “ganharem” acesso às comunidades imaginadas como monolíngues. A linguagem considerada como elo forte de ligação com a identidade, de acordo com Pavlenko (2004), fez com que surgissem políticas de identidade linguística por parte do Estado, em seu sentido profundo, através da cobrança da fluência falada e escrita, já nas imigrações para os Estados Unidos no início do século XIX; não falantes de língua inglesa eram estigmatizados e perententes a grupos minoritários. De modo semelhante se processava a

questão da imposição da língua no contexto britânico – o governo exigia que o conhecimento da língua deveria ser suficiente para que o imigrante cumprisse seus deveres como cidadão e pudesse se comunicar com as pessoas do ambiente de trabalho em língua inglesa.

Em outra pesquisa, Egbo (2004, p. 243) analisa como o letramento afeta as maneiras através das quais as mulheres letradas e as não-letradas concebem seus papéis na sociedade e como os indivíduos letrados se percebem em relação aos não-letrados. O local da pesquisa é uma região rural da Nigéria, situada na África sub-saariana – região composta por 47 países, localizada geograficamente ao sul do Deserto do Saara e chamada África Negra. A análise de Egbo (2004) possui o intuito de verificar o impacto do letramento nas vidas e nas identidades de dois grupos de mulheres na zona rural, baseando-se na ideia de que há interligação entre práticas linguísticas e letramentos e a reprodução ou mudança das estruturas de poder nas sociedades pós-modernas.

Para a pesquisadora (2004, p. 243-244), as mulheres da região pesquisada e da África sub-saariana têm acesso limitado e excludente aos letramentos pela visão colonialista que as excluem de participação na vida nacional. Às mulheres caberia, como papel, a esfera doméstica que, na visão colonialista, não carecia de educação formal. Pavlenko e Blackledge (2004) lembram que as identidades são historicamente valorizadas ou não dependendo das ideologias sociais – essa visão colonialista que restringia a importância da mulher somente ao ambiente doméstico, tornou-se opressiva, impedindo-a de participar de outros espaços. Egbo (2004, p. 247) levanta a possibilidade do letramento propiciar discussões de problemas do cotidiano que, em seu aprofundamento, remetem a discussões da estrutura sócio-política de uma comunidade, facilitando a participação de grupos oprimidos, nesse caso, as mulheres, nas mudanças de suas comunidades. Lembramos, por oportuno, que houve, por parte dos imigrantes poloneses que se fixaram no Brasil, preocupação com o letramento de suas crianças e que, como, muitas vezes, professores não eram designados pelo Estado, essa tarefa era desempenhada pelos próprios imigrantes e, muitas vezes, ministrados em língua polonesa,

Ao analisar os dados de sua pesquisa, Egbo (2004) verificou que as mulheres letradas eram bilíngues: a língua local e o inglês – idioma no qual eram letradas, possuíam melhor qualidade de vida, conseguiam negociar suas identidades dentro de suas casas e na comunidade, tinham

acesso a maiores oportunidades de emprego e trabalhavam menos, além de se considerarem visíveis e menos propensas a serem discriminadas.

DISCUSSÃO DE DADOS – RESULTADOS

Através de alguns excertos retirados das narrativas dos acadêmicos (descendentes de poloneses) da UNESPAR/Campus de União da Vitória, tecemos nossas discussões, subsidiadas nas teorias anteriormente apresentadas. Os nomes dos sujeitos participantes são fictícios e foram retiradas quaisquer marcas que possam identificá-los. Houve autorização (por escrito) para o uso científico das informações aqui detalhadas (pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná).

“Em geral, pode-se dizer que o costume de falar polonês foi perdido, mas não por proibições ou algo desse gênero. O costume foi sendo deixado de lado dentro da própria família. Meu pai, por exemplo, aprendeu primeiro polonês; quando entrou na escola, não falava português. Assim, teve muitas dificuldades, vindo mais tarde a abandonar a língua polonesa completamente – JUNIOR.

A dificuldade, sentida pelo pai, com o uso da língua, pode ter ocasionado a imposição da identidade linguística brasileira aos seus descendentes; embora seja dito que “o costume de falar polonês foi perdido, mas não por proibições ou algo desse gênero”, temos a observação de que “o costume foi sendo deixado de lado dentro da própria família”. A política de obrigatoriedade de uso da língua nacional na Era Vargas (CAMPOS, 1998), somada às dificuldades encontradas na escola, instituição onde há o cultivo da língua materna de um país, em sua variedade padrão (MOITA LOPES, 2013) e a projeção de melhores empregos (BLACKLEDGE, 2004) e posições sociais para seus descendentes (PAVLENKO, 2004) foram os fatos que tiveram grande importância em atitudes como as que o pai de JUNIOR tomou em relação à língua de seus antepassados.

“[...] o uso da língua portuguesa hoje é praticamente unânime. Porém, anos atrás, com a presença ainda de meus avós, a língua polonesa era mais frequente em nosso meio (principalmente entre meu avô e minha avó) doméstico, ou ainda na presença de amigos mais íntimos que também tenham essa descendência” – DANIEL.

“Toda a família é voltada para a religião católica. Isso se deu ao fato dos antepassados sempre serem famílias conservadoras e, dessa forma, terem influência direta de tal crença passar de pai para filho, de geração para geração [...]” – DANIEL.

“[...] as tradições, por sua vez, se fazem muito presentes. Em comemorações como casamentos e festas de igrejas localizadas em localidades rurais, ocorrem músicas, danças e culinárias típicas polonesas. Trata-se de uma cultura rica e que se encontra viva em seus descendentes” – DANIEL.

Embora sintamos, na situação narrada, encaminhamento para o apagamento do uso da língua polonesa, algumas marcas denotam que ela ainda se faz presente (“era mais frequente”); não há menção de que essa negociação foi imposta ou ocorreu naturalmente. Com relação aos segundo e terceiro trechos de DANIEL, podemos inferir que a religião cristã católica, presente na maior parte da Polônia à época da vinda dos primeiros imigrantes ao Brasil, foi um dos fatores que uniu os imigrantes em sentimento de nacionalismo, caracterizado pela tentativa de recuperação de sua pátria. De acordo com Hobsbawn (1990), o nacionalismo polonês (denominado “polonidade”), fundamentado mais na religião que na “unidade linguística” pode ter ocorrido em função de haver muitos dialetos e línguas, ocasionados pelas invasões anteriores. A religião, segundo Durkheim (1954), citado em Woodward (2009, p. 41) é “algo eminentemente social. As representações religiosas são representações coletivas, os ritos são uma maneira de agir que ocorre quando os grupos se reúnem, sendo destinados a estimular, manter ou recusar certos estados mentais” nesses grupos. As comemorações festivas, que também são representações coletivas, permanecem, principalmente em localidades rurais onde vivem descendentes de poloneses, em sua maioria, agricultores. Podemos verificar a mesma tese no excerto escrito por MARIA, transcrito a seguir:

“Mantemos, com relação a culinária polonesa, muitos pratos dos nossos antepassados – principalmente o pierogi, pastel feito com uma massa parecida com a massa de pastel, um pouco mais grossa e consistente e recheado com requeijão misturado com uma batata cozida. O pierogi pode ser recheado também com repolho azedo e feijão cozido. Nas festas de aniversário e casamento fazemos muito pierogi – as famílias que moram perto vem ajudar – a minha avó diz que quando a região foi colonizada, esse era um costume muito comum – ajudar a fazer as comidas para as festas” - MARIA

“A língua polonesa é presente quando vou para a casa de meus pais; meu pai fala polonês e alguns parentes também. Falam o polonês entre a família; o português é usado normalmente no cotidiano” – JOANA

“No começo [está se referindo à época em que entrou para a universidade], algumas pessoas caçoavam do jeito que eu falo algumas palavras [notamos que a pronúncia do /R/ é feita como “tepe”], mas eu não ligo pra isso” – JOANA.

“Tenho pouco contato com a cultura polonesa” – JOANA

Blommaert (2013) nos indica que a língua é um dos índices que imediatamente marca a diversidade; pequenas diferenças de sotaques nos dão pistas de diversidades regionais, de classe, etnia, gênero, etc. JOANA, na presença dos pais, que moram no interior do município e são agricultores, a identidade linguística polonesa se faz presente. Na ausência dos pais, há a negação da identidade polonesa (“tenho pouco contato com a cultura polonesa”), que lhe traz lembranças de algumas situações embaraçosas (“caçoavam do jeito que eu falo”), embora ela afirme o contrário (“eu não ligo para isso”). Notamos a presença de alternância de códigos linguísticos (junto aos pais e longe deles), bem como a alternância de identidades polono-brasileiras. Lembramos que o uso de alternância de códigos linguísticos, segundo Pavlenko e Blackledge (2004, p. 10), muitas vezes, está ligado à competência linguística dos falantes.

“[...] a qual falava conosco na maioria das vezes em polonês” – LUIZ

“Ela dizia que era importante que aprendêssemos polonês para não deixar a língua morrer” – LUIZ.

“Quando fomos à escola, nas séries iniciais, sofremos um pouco, porque a professora exigia que tudo fosse falado em Português [...] e as vezes misturávamos as línguas, um pouco Português, um pouco Polonês, mas com o passar do tempo e muita leitura entendemos que devíamos falar e escrever em Português” – LUIZ.

“Atualmente, não tenho domínio completo sobre o idioma polonês, mas nas conversas de família consigo me defender” – LUIZ.

Nos dois primeiros excertos de LUIZ, a referência é para a avó paterna. À época, ele e sua família moravam no interior, em uma comunidade onde também havia outros poloneses e seus descendentes. No segundo excerto, podemos notar a imposição da língua (identidade imposta): a língua polonesa, sendo parte constituinte da identidade e da cultura “precisava/era importante” que fosse aprendida e usada. Georgakopoulou (2014) nos lembra que o espaço (local) social permite certas escolhas de linguagem em detrimento de outras; a comunicação feita através da língua polonesa era comum na localidade onde vivia a avó de LUIZ, pois muitos vizinhos e amigos possuíam a mesma descendência. Os pais colaboravam para que a língua polonesa estivesse presente, mas alternavam com a portuguesa (“e as vezes misturávamos as línguas”).

Na escola, representada no terceiro trecho, notamos a passagem da imposição de identidade (“a professora exigia que tudo fosse falado em Português”) para a negociação de identidades (“as vezes misturávamos as línguas”) para chegar em uma situação de identidade assumida (“entendemos que devíamos falar e escrever em Português”) que, trouxe como consequência, a “minimização” de sua primeira língua – não “apaga” totalmente, como podemos perceber em “nas conversas de família consigo me defender”. Através dessa última citação, podemos denotar que a mesma imposição que a avó fazia quando ele era criança (“não deixar a língua morrer”) é feita por parte da família que continua a viver no mesmo local onde a língua polonesa é usada com grande frequência.

CONCLUSÕES

Os seres humanos encontram-se em constantes atos de (re)construção (BHABHA, 2014), o que ocasiona que tanto as identidades, quanto as culturas estejam constantemente “em processo” (HALL, 2009, p. 38), através das negociações de identidades. As (re)construções de identidades culturais são moldadas pelos papéis e tarefas desempenhados e permitem “uma certa continuidade das culturas de origem dos imigrantes, não sem transformações, devidas ao novo ambiente social” (CUCHE, 1999, p. 66).

O ato de “deixar de lado” a primeira língua, conforme excertos de relatos constantes do item anterior, caracteriza mudança/negociação. Em relação à influência da escola no abandono da língua materna (no caso, a polonesa) em detrimento da língua nacional, Makoni e Meinhof (2006, p. 193) posicionam-se que “línguas são produtos de intervenções sociais e históricas”; governos e instituições educacionais/escolares elegem uma variedade como padrão e representativa “apagando ou ignorando os modos como as pessoas vivem/constroem suas vidas sociais por meio da linguagem nas práticas linguísticas em que estão situadas” (MOITA LOPES, 2013, p. 106).

A língua é um dos elementos centrais para as identidades nacionais, “a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua única e nacional” (SILVA, 2009, p. 85) e as identidades, assim como a diferença (de identidades), segundo o mesmo autor (2009, p. 81) “está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas”. Localizamos essa imposição em nossas narrativas em referência à Era Vargas e às leis da época, o que ocasionou a postura de alguns pais imigrantes ou filhos de imigrantes não praticarem e/ou não ensinarem a língua polonesa aos seus filhos.

Nas narrativas que analisamos, ao falar das representações culturais, percebemos que é comum a referência a que esses hábitos ainda existam nas zonas rurais/no “interior”. Lembramos Campos (1988, p. 26-27) que nos mostra que “a noção de comunidade aparece como um componente muito forte presente na cultura”. Complementamos com os ensinamentos de Bakhtin (2010, p. 31) de que cultura é um evento “concreto e sistemático” ligado à história e a fatos sociais e que dialoga

com a “realidade pré-existente de outras atividades culturais”, portanto, em nosso corpus, essas manifestações deixam de ser cópias fiéis das comemorações polonesas à época da vinda dos imigrantes para o Brasil e passam a ser manifestações polono-brasileiras, adequadas às realidades de nosso país.

A conclusão final é que, em sua maioria, os acadêmicos descendentes de poloneses da UNESPAR/Campus de União da Vitória, em sua maioria, possuem influência direta dos avós (geralmente, os imigrantes); as experiências foram adquiridas e interiorizadas na infância e, mesmo que pareçam “esquecidas” por força das circunstâncias (escola que tende a homogeneizar as culturas, trabalho, etc), são “lembradas” através de contatos com lugares, objetos, histórias contadas por outros descendentes da mesma etnia. Em relação à negociação de uso das línguas polonesa e portuguesa, concluímos que: o uso da língua polonesa se faz presente, via de regra, quando os avós fazem parte ou convivem com a família dos acadêmicos pesquisados. Alguns pais desses acadêmicos fazem uso da língua de seus ancestrais e, os que o fazem, quase sempre, vivem no interior e/ou são agricultores.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos e RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. V.5, nº 01, 2005. Disponível em www.redalyc.org/articulo.oa?id=Red_de_Revistas_Cientificas_de_America_Latina,_el_Caribe,_Espana_e_Portugal_12052014. Acesso em 12/05/2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance**. São Paulo:Hucitec, 2010.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte:Ed. UFMG, 2014.

BLACKLEDGE, Adrian. Constructions of identity in political discourse in multilingual Britain. In: PAVLENKO, Aneta and BLACKLEDGE,

Adrian (orgs.). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. UK, USA, Canada, Australia:Multilingual Matters Ltd./Cromwell Press Ltd., 2004.

BLOMMAERT, Jan. Language and the study of diversity. **Working papers in urban languages & literacies**. Paper 113. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, King's College London, 2013.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil**. Tese de doutorado. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo:EDUSP, 2015.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. **Identidade e Discurso**. Campinas:Ed.UNICAMP, 2003.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru:EDUSC, 1999.

EGBO, Benedicta. Intersection of literacy and construction of social identities. In: PAVLENKO, Aneta and BLACKLEDGE, Adrian (orgs.). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. UK, USA, Canada, Australia:Multilingual Matters Ltd./Cromwell Press Ltd., 2004.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra. Between narrative analysis and narrative inquiry: the long story of small stories research. **Working papers in urban language & literacies**. Paper 131. Universiteit Gent, University at Albany, Tilburg University, King's College London, 2014.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

HOBBSAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1990.

MAKONI, Sinfree e MEINHOF, Ulrike. Linguística aplicada na África: Desconstruindo a noção de “língua”. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo:Parábola, p. 191-213, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **O Português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo:Parábola, 2013.

PAVLENKO, Aneta. The making of an American: Negotiation at the turn of the twentieth century. In: PAVLENKO, Aneta and BLACKLEDGE, Adrian (orgs.). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. UK, USA, Canada, Australia:Multilingual Matters Ltd./Cromwell Press Ltd., 2004.

PAVLENKO, Aneta and BLACKLEDGE, Adrian. Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In: PAVLENKO, Aneta and BLACKLEDGE, Adrian (orgs.). **Negotiation of identities in multilingual contexts**. UK, USA, Canada, Australia:Multilingual Matters Ltd./Cromwell Press Ltd., 2004.

ROSENBLATT, Ángel. **El critério de corrección lingüística – unidad o pluralidade de normas em el español de España y América**. Bogotá, 1967. Disponível em: www.persee.fr/.../hispa. Acesso em 15/06/2014.

RYBA, Bernardete. **Acadêmicos descendentes de poloneses – Negociação de identidades em uma universidade pública estadual paranaense**. Tese de Doutorado. Estudos Linguísticos, Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. A “febre brasileira” na imigração polonesa. In: **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. V.I – Ano 1970. Curitiba:Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970a.

_____. As escolas da colonização polonesa no Brasil. In: **Anais da Comunidade Brasileiro-Polonesa**. V.II – Ano 1970. Curitiba:Superintendência das Comemorações do Centenário da Imigração Polonesa ao Paraná, 1970b.

_____. **O camponês polonês no Brasil**. Curitiba:Fundação Cultural Casa Romário Martins, 1981.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 9ª ed. Petrópolis:Vozes, 2009.

ABSTRACT: This study is based on a qualitative research perspective, with an interpretative focus and brings to the discussion negotiations on cultural and identity aspects promoted by college students of Polish descents, who study in Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – Campus de União da Vitória. We approach the negotiation of identities in relation to the use of the Polish and the Portuguese languages and participation in cultural events. For that purpose, we use short written narratives. The theoretical basis is supported by Bhabha (2014), Blommaert (2013), Canclini (2015), Georgakopoulou (2014), Hall (2009), Moita Lopes (2013), Pavlenko and Blackledge (2004), Silva (2009), Wachowicz (1970, 1981), among others. Results indicate that, for this corpus, the use of the Polish language is restricted to the family environment and there is participation in some cultural events.

KEYWORDS: Identity negotiations; Polish descents in Paraná; College students of Polish descents.

SOBRE OS AUTORES

Alessandra Bernardes Bender

Graduada em Letras – Português e Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória em 2008. Especialista em Língua Inglesa pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória em 2009. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional em 2017. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Santa Catarina em 2019. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa no Instituto Federal do Paraná desde 2015. Pesquisadora e entusiasta dos seguintes temas: educação profissional e tecnológica, abordagem intercultural no ensino de línguas, competências linguísticas, idiomaticidade, gramática por meio de mecanismos de consciência linguística.

Bernardete Ryba

Graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG (1977). Possui Especialização em Administração de Empresas (1989) pela Faculdade Católica de Administração e Economia/FAE; Especialização no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2000) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná/CEFET, atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR; Mestrado em Letras/Estudos Linguísticos (2005) e Doutorado em Letras/Estudos Linguísticos (2019) pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Foi professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública e particular, na cidade de São Mateus do Sul – PR. Atualmente, professora universitária na Universidade Estadual do Paraná/UNESPAR – Campus de União da Vitória, no Curso de Letras – Português/Inglês. Suas pesquisas centram-se nos campos da Sociolinguística e da Linguística Aplicada.

Caio Ricardo Bona Moreira

Doutor em Teoria Literária pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina); Mestre em Ciências da Linguagem pela UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina). Especialista em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (FAFIUV); Graduado em Letras (FAFIUV). Professor de Literatura Brasileira e Teoria Literária na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), campus de União da Vitória. É autor de *Fábrica de Flores, Papele e Oriki Daqui* (ed. Medusa), e *Esquinas* (ed. Micronotas).

Édina Aparecida da Silva Enevan

Docente no curso superior de Licenciatura em Letras Português e Espanhol, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus União da Vitória. Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). Foi bolsista do Instituto Caro y Cuervo - Colômbia em parceria com o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras, recebendo o título de Diplomado em Pedagogía y Didáctica de Español para Brasileños (2015). Graduada em Letras Português/ Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2012). Atuou no ensino básico e superior de instituições públicas da esfera estadual e federal (SEED-PR, UEPG, UNICENTRO, IFSC), também foi professora da pós-graduação *lato sensu* em Educação e Diversidade no IFSC. Possui pesquisas e publicações relacionadas às temáticas de raça, gênero e classe no ensino de espanhol.

Josuel Kovalski

É graduado em Letras, Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciência e Letras de União da Vitória, hoje Campus da UNESPAR. Especializado em Língua Portuguesa e suas literaturas pela mesma instituição. Mestre em Letras, pela UFPR e doutorando na mesma Universidade.

Karim Siebeneicher Brito

Licenciada em Letras-Português e Inglês (FAFIUV), especialista em Ensino de Língua Inglesa (FAFIUV), Mestre e Doutora em Letras (UFPR). Realizou pesquisas de Doutorado (Philipps-Universität, Marburg) e Pós-doutorado (LMU, München) na Alemanha. É professora adjunta no Curso de Letras-Português e Inglês no campus de União da Vitória da Unespar – Universidade Estadual do Paraná. Interesses de pesquisa: Plurilinguismo, Identidade Linguística, Ensino-Aprendizagem de Línguas. E-mail: karim.brito@unespar.edu.br.

Luana Thaísa Portella

É graduada em Letras pela UNESPAR – Campus de União da Vitória e Mestra em Letras pela UFPR. É professora de literatura na rede particular de ensino de Porto União – SC.

Marcelo D'Ávila Amaral

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, também atua como professor de ensino básico, técnico e tecnológico na rede de ensino dos Instituto federais, onde ministra aulas de língua portuguesa, produção textual e literatura, assim como desenvolve projetos de pesquisa e extensão no âmbito do Instituto Federal do Paraná. Sua concepção do estudo da língua materna e literatura tem como pilar uma formação escolar por meio de conhecimentos construídos majoritariamente a partir da materialidade linguística que circunda o estudante e funda sua percepção da realidade. Deseja desenvolver a articulação linguística dos alunos, tanto escrita como oral, em prol de uma construção do conhecimento praticada horizontal, crítica, solidária, afetiva e livremente e, assim sendo, situar o estudo da língua social, histórica e politicamente.

Silvia Regina Delong

Possui doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (2016). Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (2005). Especialização em Ensino de Espanhol para Brasileiros pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (2002). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de União da Vitória e coordenadora do curso de Letras Português Espanhol. Tem experiência na área de Língua Espanhola, atuando com os seguintes temas: formação de professores, estratégias de leitura, multiletramento e multimodalidade, vitalidade linguística e identidade étnico-linguística, mais especificamente dos descendentes de poloneses residentes no sul do Paraná.

Valéria Vaz Boni

É professora adjunta na Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR desde 1996. Possui *PostDoc* em Comunicação Intercultural pelo CEMRI – Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais na Universidade Aberta de Lisboa- UAb - Portugal. Doutora e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas pela mesma instituição. Especialista em *TEFL – Teaching English as a Foreign Language pela University of South Florida, Tampa, U.S.A.* Pesquisadora e docente na área de Estudos Linguísticos, Linguística Aplicada Crítica, Ensino de Língua Inglesa, Comunicação Intercultural Crítica e Formação de Professores. Orientadora do Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná (PDE). Membro do Conselho Editorial da Revista Ensino e Pesquisa – UNESPAR. Parecerista *Ad Hoc* do periódico *Trabalhos em Linguística Aplicada* na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Membro *Ad Hoc* da Comissão Científica na Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: valeriavazboni@hotmail.com

Lingua
Literatura
Identidade



UNESPAR

Universidade Estadual do Paraná
Campus de União da Vitória

ISBN: 978-65-86007-19-0



9 786586 007190 >