

I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade
I Congreso Internacional América Latina e Interculturalidad
Aty guasu América Latina ha Interculturalidad
América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos

Anais eletrônicos



(Ordenado por nome do autor)

A B C D E F G H J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

ISSN 23593768

Agradecimentos:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA

I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade

I Congreso Internacional América Latina e Interculturalidad

Aty guasu América Latina ha Interculturalidad

“América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos”

07, 08 e 09 de novembro de 2013 - UNILA

ANAIS ELETRÔNICOS

FOZ DO IGUAÇU

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA

REITOR

Josué Modesto dos Passos Subrinho

VICE-REITOR

Nielsen de Paula Pires

DIREÇÃO DO INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTES, CULTURA E HISTÓRIA

Barbara Maisonnave Arisi (Diretora) - Débora Cota (Vice-Diretora)

COORDENAÇÃO DO CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA

Cezar Karpinski (Coordenador) - Maria Eta Vieira (Vice-Coordenadora)

COORDENAÇÃO DO CENTRO INTERDISCIPLINAR DE LETRAS E ARTES

Laura Janaina Dias Amato (Coordenadora) - Eduardo Dias Fonseca (Vice-Coordenador)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS

Mercedes Yazmin Lenzi (Coordenadora) – Andrea Ciacchi (Vice-Coordenador)

Coordenação Geral:

Profa. Maria Eta Vieira (UNILA)

Comissão Organizadora:

Prof. André Luiz Ramalho Aguiar (UNILA)

Profa. Ángela Maria Erazo Muñoz (UNILA)

Prof. Fidel Pascua Vilchez (UNILA)

João Leonildo Tomasini (UNIOESTE)

Profa. Jorgelina Tallei (UNILA)

Profa. Lígia Andrade (UNILA)

Profa. Laura Amato (UNILA)

Prof. Marcelo Marinho (UNILA)

Profa. Natalia Figueiredo (UNILA)

Profa. Tatiana Carvalhal (UNILA)

Prof. Thiago Valenzuela (UNILA)

Comitê Científico:

Profa. Dra. Alai Garcia Diniz (UNILA)

Prof. Dr. Carlos Alberto Bonfin (UFBA)

Prof. Dr. Cezar Karpinski (UNILA)

Profa. Dra. Diana Araujo Pereira (UNILA)

Profa. Dra. Dilma de Melo Silva (USP-SP)

Profa. Dra. I. Gretel Eres Fernández (USP)

Prof. Dr. José Maria Rodrigues (UNA)

Prof. Dr. Leandro R. Alves Diniz (UFMG)

SUMÁRIO

Apresentação	9
---------------------	----------

CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

Bartomeu Meliá Usos y abusos del concepto de interculturalidad en un mundo fragmentado	11
Livia Flores Sob o signo do vagalume: artistas observadores de cidades	21
Marcia Paraquett Contando histórias que fizeram a História do espanhol no Brasil	31
Néstor Ganduglia La tradición oral mágica: lenguaje olvidado de la memoria	43
Roque González Políticas cinematográficas regionales: las experiencias en el Mercosur e Iberoamérica	53
Teófilo Laime Ajacopa Lenguaje policy in Bolivia	65

COMUNICAÇÕES

Alai Garcia Diniz Interculturalidade e tradição/tradução cultural	76
Ana Flávia Andrade de Figueiredo e Juliana Helena Gomes Leal <i>Jovens Quilombolas: identidade e literatura em Vargem do Inhaí/Diamantina/MG</i>	84
Andérbio Márcio Silva Martins e Cássio Knapp O Teko Arandu e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul	94
Berenice Schelbauer do Prado Nós (jesuítas) e os outros (Guarani): a redução jesuítica como um possível espaço de interculturalidade	104
Bruna Pupatto Ruano e Gabriela Loires Diniz O Tandem Português-Espanhol como ferramenta de aperfeiçoamento linguístico e Integração sociocultural dos alunos do Celin UFPR	113
Carlos Benítez Trinidad Produção epistêmica indígena: a periferia do conhecimento	121

Carlos Chávez Sólis e Ángela Erazo Muñoz La intercomprensión en lenguas vecinas, un enfoque plurilingüe para la integración	127
Caroline Fantinel A Lavagem da Madeleine pelas lentes de Duvignaud	138
Daiana Marques Sobrosa Dicionário Trilingue do MERCOSUL: um novo gesto na produção de conhecimento linguístico	147
Delphine Chazot Un escenario pedagógico lúdico para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales	157
Cincinato Marques de Souza Junior Políticas públicas de cultura e cartografia no Brasil	168
Eduardo Rocha e Débora Souto Allemand Para-formal no centro da cidade	177
Edvaldo Teixeira Moraes e Elza Sabino da Silva Bueno Escolha vocabular como determinante na construção do sentido do texto humorístico e sua contribuição para o ensino apredizagem	182
Elisângela B. Manfré Moreira e Maria Ceres Pereira Problematizando a aplicação da provinha Brasil: o caso de Escolas indígenas Douradenses	191
Elys Regina Zils e Grazielle Nack El americanismo como elemento clave en la poesía de José Martí	201
Emerson Pereti Quebras dialéticas no <i>continuum</i> ditadura-mercado na literatura contemporânea sul-americana: três perspectivas de trabalho de luto	209
Fábio Marques de Souza Contribuciones del cine en la difusión del Español como lengua extranjera multidimensional e intercultural en el contexto de la integración latinoamericana	219
Fidel Pascua Vílchez Lengua y sociedad en la película 7 Cajas, de Juan Carlos Maneglia y Tana Schémbori	228
Gilmara Nunes de Miranda Pensando o L do EFL	238
Grazielle da Silva dos Santos O lugar da “Gramática de português como língua estrangeira” no processo de gramatização de PLE no Brasil	244
Hilário I. Bohn e Luiza Machado da Silva Interculturalidade: a complexidade constitutiva de políticas culturais	253

Jefferson Machado Barbosa e Maria Ceres Pereira Memórias da “Colônia General Dutra” – abordagem histórica sobre a Região de Aral Moreira (Brasil) com Cardia (Paraguai): estudo etnográfico	261
Jorge Anthonio e Silva Muralismos na América Latina. O Barroco na Conquista	270
Juan Ignacio Brizuela	276
Kellython Alves de Oliveira A produção de fanzines no Mato Grosso do Sul. Apontamentos semióticos em mídia táctica mestiça impressa	281
Larissa Paula Tirloni e Marcelo Marinho Representações literárias e interculturais da exclusão social: Eduardo Galeano; Octavio Paz e Carolina Maria de Jesus	288
Leila Aparecida de Souza <i>Bakaru</i>: conceitos e manifestações numa comunidade <i>Bororo</i>	303
Ligia Karina Martins de Andrade O Teatro de Nereide Santiago	313
Luciana Contreira Domingo e Daiane Araujo Marinho Formação intercultural docente: o espaço fronteiriço como cenário	322
Margarida Rosa Álvares Sensibilização cultural: uma proposta de intervenção pedagógica	328
María del Pilar Carmona P. Experiencias de interculturalidad: La creación de un Programa de Derecho para las Comunidades Indígenas del Departamento del Cauca: entre la Justicia Ordinaria y la Justicia Indígena en Colombia	337
Maria Josefa de Menezes Almeida Aprofundando saberes na educação de jovens e adultos: exercício de mediação intercultural	344
María Isabel Pozzo Estrategias interculturales con extranjeros no hispanohablantes en Rosario, Argentina	352
Mariana Quadros Gimenez Saindo do armário e quebrando o silêncio	360
Markley Florentino Carvalho O acervo literário e a memória cultural: fontes para os discursos e a formação das identidades pluriculturais	367
Mayra Ferreira Ramos e Heliana Baía Evelin O Assistente Social como mediador cultural em escolas públicas dos bairros de Guamá e Terra Firme	373

Pedro Pablo Velásquez, Andérbio da Silva Martins e Adriana de Oliveira Salles A prática da Tradução nas comunidades Guarani e Kaiowá em Mato G. do Sul	384
Pierre Moreira dos Santos O cinema como ferramenta para o ensino do Espanhol no programa fronteiras da diversidade	395
Renata Orlandi, Emerson Martins e Angélica da SILVA A divulgação científica como instrumento para o ensino e a democratização de saberes no contexto de comunidades rurais - uma experiência do campus de Realeza da UFFS	401
Roberta Rafaela Sotero Interculturalidade e função social do professor de língua estrangeira: possibilidades de uma aproximação pedagógica para integração e formação de cidadãos críticos	411
Roberto Godoy Junior Hábitos e Cultura - uma nova interpretação do rádio para a educação de jovens no ensino	418
Santiago Barona Muñoz El Trueque en los Kokonuko's: Políticas culturales de reivindicación étnica y empoderamiento comunitario. Reflexiones	430
Thiago Leandro Vieira Cavalcante Os Guarani transfronteiriços. A realidade de quem existe sem existir	443

Apresentação

É com satisfação que apresentamos os anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade - América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos, que aconteceu em Foz do Iguaçu, entre os dias 07 e 9 de novembro na Universidade Federal de Integração Latino-Americana e que agora se publicam no site do Programa Interdisciplinar de Estudos Latino-Americanos (Pós IELA).

Vale lembrar que o evento, sob a Coordenação da Profa. Dra. Maria Eta Vieira, tentou estabelecer discussões interdisciplinares, congregando diferentes áreas do Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História (ILAACH). Decorrente do I Seminário de Bilinguismo e Educação Bilíngue, realizado em julho de 2011 e da I Semana de Mediação Cultural, celebrada em novembro de 2012, ambos os eventos de abrangência local ocorridos na Universidade Federal da Integração Latino-Americana, surgiram de uma necessidade interna de reflexão sobre os processos de constituição do ensino de línguas e de um curso de Letras (Letras, Artes e Mediação Cultural) inovador e contemporâneo no contexto particular da UNILA.

Como proposta o Congresso visou promover o debate acadêmico para:

- 1) estabelecer diferentes políticas linguísticas e práticas comunitárias no domínio do multilinguismo e da interculturalidade na América Latina;
- 2) adotar estratégias abrangentes para a promoção de modelos educacionais multilíngues na América Latina, assim como de políticas culturais coerentes com seu complexo e heterogêneo contexto;
- 3) discutir práticas educacionais e culturais para o desenvolvimento da cidadania democrática e para o respeito aos direitos humanos desenvolvidos no âmbito do MERCOSUL;
- 4) dar visibilidade a bens e práticas submergidos pela assimetria cultural;
- 5) dinamizar o processo de cooperação entre diferentes grupos de pesquisa e instituições de ensino superior e organizações artístico-culturais, promovendo, dessa forma, o conhecimento intercultural e interdisciplinar a fim de contribuir para a integração regional.

O I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade se propôs a aprofundar a discussão sobre a inserção e a visibilidade de línguas autóctones na América Latina, como proposta de políticas linguísticas e culturais no interior da UNILA, para o MERCOSUL e para a região. Sabemos que com apenas um evento ampliado é difícil alcançar todos os objetivos supracitados, mas acreditamos que, com periodicidade e persistência dos encontros de pesquisadores, a médio e longo prazo, será possível o reconhecimento das metas e sua

superação com o dinamismo que a UNILA demonstra nestes primeiros cinco anos de existência.

Portanto, concluindo a apresentação, deixamos um agradecimento especial a todos aqueles que atenderam ao chamado para a publicação sobre diferentes eixos temáticos, propostos pelo evento, tais como: a Mediação cultural, a Intermidialidade, os Cenários transculturais, o Multilinguismo e o pluriculturalismo, as Políticas linguísticas e as Políticas culturais.

De acordo com o sumário, adotamos a ordem alfabética a partir dos nomes dos autores para organizar a publicação dos artigos provenientes das comunicações recebidas no prazo previamente estipulado, segundo as normas do evento, esclarecendo que os artigos publicados são de exclusiva e total responsabilidade de cada autor. Agradecemos a todos aqueles que confiaram na proposta do evento.

Maria Eta Vieira

maria.vieira@unila.edu.br

Alai Garcia Diniz

agadin@gmail.com

VIEIRA, Maria Eta; DINIZ, Alai (org.) – *Anais do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade: “América Latina e Caribe: cenários linguístico-culturais contemporâneos”*. Foz do Iguaçu: COORD. CENTRO INTERDISCIPLINAR DE ANTROPOLOGIA E HISTÓRIA/PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS DA UNILA, 2015, 452 p.

CONFERÊNCIAS E MESAS-REDONDAS

USOS Y ABUSOS DEL CONCEPTO DE INTERCULTURALIDAD EN UN MUNDO FRAGMENTADO

Bartomeu Meliá, s.j.

los peritos toman el pulso del ánimo en la lengua
y de ella dijo el Sabio: "Habla, si quieres que te conozca"
Baltasar Gracián, Aforismo 148. *Oráculo manual y arte de
prudencia*, 1647.

La interculturalidad en la piel

Cuando nos encontramos con alguien en la calle o en el monte, la primera impresión es la distancia con ese otro. Nos movemos en escenarios comunes, cada uno vestido de distancias. El guaraní que fue a la ciudad se sintió vestido de distancias. Y ¿Cuál es el primer vestido de la distancia? La piel; porque habitamos una piel y somos habitados por una piel única e irrepetible -la prueba son las huellas digitales. Lo que se ve al primer golpe de vista, que consideramos inmediato y superficial, y por tanto, poco importante, es en fin de cuentas el primer elemento de la diferencia. Lo que vemos de los otros es en un primer momento la piel. Y esta viene vestida de distancias. Aquello por lo que nos definimos a nosotros mismos inicialmente es por la categoría de la distancia. Nos vemos, antes que iguales, diferentes, y lo somos. La piel en vez de ser lo más superficial es lo más profundo.

La vista de la persona en su piel -a través de la piel, decimos hiperbólicamente-, y el oído de su voz son elementos primordiales de conocimiento y sentimiento. Después de la piel está la voz. Roa Bastos es el exilio, y sin exilio no hubiera habido Roa Bastos. Pero su palabra creada y criada en el exilio, no era una palabra exiliada. De su exilio hizo la patria, y en esa isla vivía su comunicación con todo el mundo. Para los exiliados de este mundo, que no son pocos, la obra de Roa era un lugar donde cada uno podía y puede encontrarse consigo mismo.

Roa Bastos andaba siempre vestido de distancias, que a veces son los grandes vacíos de la existencia. Hay que acortar distancias, juntar palabras diferentes y llenar esos vacíos. Era la distancia lo que le acercó al mundo que nunca dejó, el Paraguay que gracias a él es patria de muchos. En la obra de Roa las nuevas generaciones paraguayas todavía se encuentran de vuelta a la familia, con nostalgia por lo perdido, con esperanza en lo que va a suceder. Vestido

de distancias pero no alejado de nada. El exilio le había obligado a vivir distanciado, pero este fue el recurso para ver mejor objeto de su contemplación. Con la distancia nos acercamos al cuadro, porque lo vemos por entero, en su conjunto, en sus relaciones que por contraste no dejan perder detalle.

Vestido de distancias y de espacios vacíos, en un mundo de muchas imperfecciones, cubrió esos huecos del destino con la palabra que da sentido al contexto al reacio y le da consistencia esté donde esté. Vestido de distancias, porque quería ver y comprender el mundo que de momento no tenía debajo de sus pies, pero no menos real en la palabra que lo contaba y le daba consistencia. No sólo nadie se lo quitaría, sino que él lo daría a quien quisiera leerlo.

Usted está frente a una persona que habla, pero usted no entiende lo que habla y sin embargo quiere establecer un diálogo con ella. Las palabras, en este caso, no sirven para ese diálogo, pues carecen de significado y de sentido. Entre las dos palabras, la del otro y la suya, hace falta un algo más firme, menos pasajero, en que (posarnos) y afirmarnos, y esto es la piel, la piel es el gran significante.

Si usted se pone frente a otra persona, a otras personas; está frente a lo único que sí tiene significado; está en un cara a cara con el otro; es sobre todo la piel lo que le da la primera revelación de otro ser, de otro modo de ser.

Ver la piel y sentirla -tal vez tocarla- es el fundamento de la primera y primordial interculturalidad. ¿Por qué interculturalidad? porque en esa piel hay una historia tal vez de miles de años, que me dicen su historia que no es mi historia. Esa piel que habito, en la que estoy siendo habitado, eso que llamamos cultura como fenómeno de un sistema de comunicación mediante el parentesco, el intercambio de bienes y la reciprocidad de mensajes y símbolos, como decía la Claude Lévi-Strauss. Lo único visible y tangible. Las dos pieles pueden ser muy diferentes: rojiza, negra-y sus matices-, blanca y- sus matices-, labios finos o gruesos, nariz chata o aguileña.

Ahora bien de la experiencia de esa piel puede surgir el primer contraste, que se manifiesta en rechazo y desagrado, antipatía y discriminación. No puedo mirarle a la cara, decimos a veces, cuando implícitamente negamos la posibilidad intercultural.

En el primer ejercicio que hace el interlocutor es mirarse en el otro, ver lo mismo y ver lo diferente. No es por casualidad que el primer ejercicio que han solido hacer los aprendices de antropólogo sea intentar entender lo común de lo diferente. Usted está sentada frente al otro, que es reflejo y pintura de sí mismo; mejor si ambos están desnudos para que nada distraiga la atención de lo esencial. Usted señala una parte de su cuerpo y el otro le da nombre; puede ser

que el otro también quiera saber como usted lo nombra.

La mayoría de los vocabularios (que se interculturales) han nacido de este u otros ejercicios semejante. Después usted o él puede vestirse, entrar en la casa, caminar por la selva, cantar y danzar con él, comer y dormir, caminar, caminar mucho porque caminando se hace camino al andar y se va nombrando la piel del mundo, sus paisajes, sus olores, sus aires, sus días y sus trabajos.

Las lenguas manifiestan sus potencialidades en su piel y en las crisis por las cuales esa piel está pasando, de crecimiento, de acné y pecas, de arrugamiento, del brillo y opacidad, hay piel sana y hay piel enferma.

Lo más profundo de la palabra es su piel. Al hablar te veo, y si no hablas no te veo del todo.

La lengua es piel y del placer táctil de esa piel de la lengua tiene el buen gusto de la lengua y la lengua de buen gusto. Así como las palabras de un diccionario están contenidas dentro de las tapas del libro, las palabras vivas del hablante están dentro de la piel en la que habitamos y que nos habita; lo que no está dentro de esa piel, no existe; la piel de la lengua es nuestro hábitat. Una lengua despellejada está en peligro de muerte.

El verbo se hizo carne. Y nos dio la posibilidad de ser interculturales porque nuestra carne también se hace verbo. Las lenguas de fuego de Espíritu son intercomunicables porque son lenguas y están revestidas de piel. Aun hablar en lenguas místicas pasa por la lengua.

La lengua es la piel: sexo e identidad se transforman al cambiar la piel. La piel -y su lengua- hace al monje, no su hábito.

Ahora bien, por otra parte, para hacer intercultural hay que ser monolingüe por convicción. Aun que no un unilingüe. El colonialista no concibe que haya otras lenguas, otras pieles; y así pretende descalificarlas y hasta negarlas como feas, débiles e inservibles.

"Qué raro, yo hablo, y ellos hablan, y no nos entendemos".

" Es que hablan de otra manera", le aclaró mi amiga. " Ah, pero ¿se puede hablar de otra manera?", exclamó la asombrada campesina. Esta anécdota que leemos en las primeras páginas de Bilingüismo y Lenguas en contacto, de Miguel Siguan (Madrid, 2001:13), por desgracia no es sólo perjuicio de campesinos rudos, sino que está en la base de los proyectos coloniales, de los cuales la globalización actual es vórtice y afán. El colonizador, cuanto más bárbaro, se pregunta con mayor descaro: "pero, ¿es lengua esa que hablan ellos?" Porque, si hombres y mujeres somos iguales, ¿por qué hemos de tener lenguas tan diferentes? Así quiere imponer su lengua, la suya, a todos, y si el pie no entra en el zapato que él vende, que le recorten el pie.

2. Teko: modo de ser, de estar, ley, costumbre hábito

Teko ser, estado de vida; condición; estar; costumbre;
ley; hábito; che reko mi ser; mi vida; condición >h-; gu-<
/>teko'a- cogerle su costumbre; imitar;
che reko'a me imita/; aheko'a yo le imito;
aheko'aruka hacer que le imite;
>heko'a/; ñande remieko'arāma Iesu Christo Ñ. J.
el que hemos de imitar es Jesú Cristo nuestro Señor
Antonio Ruiz de Montoya, Tesoro de la lengua guaraní, Madrid, 1639.

La interculturalidad se da en la relación de uno en más. Y hay relación porque hay más de una cultura, y hasta relación entre subculturas o dialectos.

La traducción que da Montoya de la palabra teko, de la cual registra se da combinaciones y aceptaciones que se extienden por sobre 21 columnas (diez páginas) de su diccionario: Tesoro de la lengua guaraní (1639), fol. 363-368, corresponde casi literariamente a la que ofrece el "fundador de la antropología moderna" Edward Burnett Tylor, al principio de su Primitive Culture (London 1871).

En Montoya parece haberse dado una notable interculturalidad, excepto en región, como era de suponer en la época. Eso no quita que fuera tomado como chamán o pajé, reencarnación del hechicero kuarasytí, 'Sol resplandeciente'; él lo sabía y su biógrafo Francisco Jarque, de quien es el dato, se lo habrá oído cantar.

La afirmación de una cultura propia no incluye al principio la posibilidad de interculturalidad; es más bien la condición necesaria para que el diálogo se entre iguales, aunque diferentes.

El guaraní ha categorizado a primera persona del plural en dos realizaciones diferentes: ñande -inclusivo- y ore -exclusivo-. Entre las personas de lo que podemos llamar un mismo teko, se usará siempre el ñande, incluso en sus voces reflexivas y recíprocas: también en el exclusivo ore.

¿Cómo una persona excluida por el ore, podría pasar a entrar en el ñande? ¿Es esto posible? es muy difícil, pero no imposible, al parecer. Cuando a una persona de fuera se le llama, pongamos por caso, ñane ramõi -nuestro abuelo-, ¿se ha roto la moral ya de la exclusividad para la entrada al ñande? Conozco el caso de un alemán del principio del siglo XX, Curt Unkel, que convivió con los Guaraní -Apopokúva y durante una celebración en la que participaba fue llevado al centro de la danza y se le puso un nuevo nombre: Nimuendajú -aquel que se ha dado un lugar entre nosotros, y es áureo y eterno-. Con esto no se llama solamente con un nuevo nombre, sino que como guaraní él era su nombre. Esa persona sin duda ha entrado en

el ñande de la inclusión, es decir de la interculturalidad. En adelante, Unkel se llamará definitivamente como Nimuendajú y todos sus escritos aparecerán bajo ese nombre. ¿Es ya guaraní? Probablemente no, pero es aceptado en el nuevo teko, el cual ya estaba participando desde hacía unos años.

Yo veo una cierta analogía con el pasaje del evangelio de San Lucas (18,24-29), en el cual el hombre rico es invitado al ñande de Jesús que es de pobreza, pero que los discípulos todavía consideran imposible. ¿Quién podrá entonces interculturarse? ahí está dada la dimensión mística de la interculturalidad, que no suele aparecer en ningún programa de educación ni en ninguna política estatal, y sin embargo, cualquier intento de interculturalidad sin esa dimensión está abocado al fracaso. Inculturarse en una nueva lengua puede ser también igualmente difícil, pero no imposible. La relación de amor es el único camino.

De hecho, dialogar con las culturas de la pobreza son la piedra de toque de la interculturalidad.

Debes tener en cuenta que el juego de lenguaje es,
por así decirlo, algo impredecible;
es decir, que carece de fundamento.
Ni razonable, ni no razonable. Es como nuestra vida.
Ludwig Wittgenstein

La farsa del bilingüismo

La *contrefaçon* o remedo de la interculturalidad suele ser el bilingüismo, porque en vez de serlo se reduce a un juego de correspondencias en un mundo llevado a tal punto de abstracción en el cual las palabras de las lenguas son usadas y abusadas sin la lengua. Los bilingüismos bíblicos, las traducciones de la biblia, especialmente las llevadas a cabo por el instituto lingüístico de verano, trabajan en el supuesto de que las palabras tienen un valor abstracto que las hace sin más intercambiables mediante la técnica de la traducción, basada en la ilusión de que cada término puede tener su correspondiente en otra lengua y en otra cultura. Encontrarse con el otro en otra lengua y mediante palabras coparticipadas es un camino que puede llevar a la misma cancha, pero en ella no hay automáticamente interculturalidad. El bilingüismo que tiene el inglés como segundo término no nos tiene cuadrados de espantos. Los programas de anglicismo suelen ser vehículos y puentes de deculturación, a pesar de lo dicho sobre aquel guaraní de que hemos hablado que se resume como guaraní por reacción.

Más aún, la lengua puede representar tal infección en mi propia lengua que hace que las palabras muden de sentido y de significado en una misma lengua al escribirlas en otra cultura,

en este caso la colonial, que es otro teko, otra cultura.

Hablando la misma lengua, se produce bilingüismos que rompen la unidad de la lengua y la tercerizan. Véanse algunos casos de esta evolución histórica, cultural y política que en vez de ir en el sentido de una interculturalidad han ido en el sentido contrario de di-culturar una lengua en su seno mismo y desconyuntarla. La que parece una misma lengua se ha convertido en otra lengua, que en realidad tiene, por otra parte, todo el derecho de existir, que tiene su belleza y encanto y es usada por todo un pueblo, el paraguayo en este caso. Se ha creado un tercer teko y una tercera lengua.

	Pre-Colonial	Siglo XVII (Montoya)	Siglo XXI
Jopói	manos abiertas	dar cosas, dar de comer	regalo, obsequio
tepy	venganza	venganza, paga	precio de algo
kuatia	marca, dibujo	pintura, dibujo, papel	papel, carta
karai	chamán, mago	español, cristiano	señor, bautizado
tupã	dios del trueno y de las lluvias	dios de los cristianos	un dios de los guaraníes, chamán.

Como ya se dijo en el mundo Guaraní (Asunción 2006: 105-106), "los cambios se dieron en todos los campos culturales - la lengua es la matriz y el paradigma cultural por excelencia-, lo que equivale a decir, en el parentesco, la economía, en la religión, en la política, pero también en lo más ordinario de la vida cotidiana. Al decir guaraní paraguayo insistimos en que no sólo se trata de una lengua hablada por los paraguayos, sino una nueva sociedad no indígena que habla una lengua indígena, y todo ello dentro de una homogeneidad de lenguaje notable, hasta nuestros días.

En los "cambios semánticos" se constata que una palabra -y a veces una frase- ha mudado su significado a lo largo de años y siglos. Las causas de estos cambios de significado son muchas y complejas, pero una de las principales es la transformación histórico cultural de la sociedad que habla esa lengua. El guaraní, lengua indígena, se hace también lengua de los paraguayos, que no se identifican, sin embargo, con los guaraníes. Que pertenece sobre todo a otro sistema económico que afecta también a la economía de la comunicación de mensajes, es decir la lengua y los símbolos, es decir el sistema de la representación y de la figura. No querer mirar a otro a la cara, es negar la condición primera de la interculturalidad.

Esos ejemplos citados pueden extender a casi todas las palabras del diccionario, incluyendo las partículas -morfemas- de relación, sus aspectos modales y temporales. La deixis propia de los

diferentes sistemas: el señalamiento mediante ciertos elementos lingüísticos, que indican presencias y ausencias, modos de estar, cercanías y distancias, ayeres y futuros, inmediates en el tiempo o alejamientos, situaciones de tiempo primordial, admiraciones, es un campo en el cual la interculturalidad se hace especialmente difícil y motivo de desintelencias. ¿Qué significa el "había sido que era mi madre" del castellano paraguayo, o el " mañana o sea pasado mañana"? ¿Puede uno de fuera entrar en ese comportamiento bilingüe que tanto le extraña?

Pero está siempre amenazante la farsa del bilingüismo que no es propiamente la perplejidad a la que nos conducen ciertas expresiones de la otra lengua, que al final podemos llegar a entender y hasta hacernoslas propias, sino el uso colonial de la práctica de ese bilingüismo que llaman acertadamente diglosia.

En esta diglosia las dos lenguas están desequilibradas por presupuestos discriminatorios y actitudes de valor. Una es la lengua de rango, superior, oficial, escrita y decretal, al fin la lengua del poder y de la riqueza; la otra es coloquial, la de la calle, sin escritura, sin poder y reducida al uso de los pobres. Esta distinción diglósica es origen y efecto de la falta de interculturalidad entre los que están en contacto a veces durante siglos, pero sin diálogo real.

Aparece entonces una tercera lengua, que un misionero del siglo XVIII, el padre José Cardiel, tachaba de jerigonza y algarabía (Meliá, la tercera lengua, Asunción 2013: 67).

¿Qué interculturalidad sería posible entre el plantador de soja y el campesino desplazado por esa misma soja? ¿Hay bilingüismo entre el amo y el esclavo?

Los programas de bilingüismo en realidad difícilmente superan la diferencia radical de sistemas, porque ellos mismos la engendran y promueven. El caso de los indígenas a los cuales se orienta hacia el bilingüismo es dramático, pues al tornarse bilingües pierden lo que tenían y apenas arañan lo que supuestamente tendrían que conseguir. Los bilingüismos diglósicos son engañosos o farsantes. Los verdaderos bilingüismos, cuando son interculturales, podrían, sí, deshacer la maldición de Babel, que es el unilingüismo. La maldición no está en las muchas lenguas, sino en el poder único que se atribuye a sí mismo los vicios del monoteísmo, la monarquía y el monopolio.

Pero no hay interculturalidad cuando una de las lenguas y la piel de otra persona ha sido negada o despreciada. Pero tampoco cuando uno no quiere reconocer y amar su propia piel.

Un guaraní boliviano que fue a vivir a América del Norte, decía: "cuanto más tuve que hablar inglés me volví más guaraní". "Me hice más mallorquin, en cuanto me volví más guaraní", podría también decir. Creo que nunca he sido tan Jesuita como cuando estuve cantando y

danzando de 12 a 14 horas por día durante semanas con los Enawené Nawé del río Juruena (Brasil), recién contactados. Ahí sentía que me volvía, no un Jesuita atípico, sino típico.

Esta especie de alegato contra el bilingüismo tramposo no descalifica enteramente el intento y posibilidades reales de una cierta interculturalidad que se construye a partir de la capacidad y gracia de sentir internamente que hay otra piel, que la puedo mirar y respetar y entrar en diálogo con ella, porque nunca dejé de ser yo mismo, limitado y diferente, pero participe de la palabra fundamental, el Ayvu Rapyta Guaraní.

El fundamento del lenguaje humano

1 El verdadero Padre Ñamandú, el Primero,
de una pequeña porción de su propia divinidad,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
hizo que se engendrasen llamas y tenue neblina.

2 Habiéndose erguido
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
concibió el origen del lenguaje humano.
De la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
creó nuestro Padre el fundamento del lenguaje humano
e hizo que formara parte de su propia divinidad.
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
creó aquello que sería el fundamento del lenguaje humano
e hizo el verdadero Primer Padre Ñamandú que formara parte de su
propia divinidad.

3 Habiendo concebido el origen del futuro lenguaje humano,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
concibió el fundamento del amor.
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas primigenias,
antes de tenerse conocimiento de las cosas,
y en virtud de su sabiduría creadora
el origen del amor lo concibió.

4 Habiendo creado el fundamento del lenguaje humano,
habiendo creado una pequeña porción del amor,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
el origen de un solo himno sagrado lo creó en su soledad.
Antes de existir la tierra
en medio de las tinieblas originarias,
antes de conocerse las cosas
el origen del himno sagrado lo creó en su soledad.

5 Habiendo creado, en su soledad, el fundamento del lenguaje humano;
habiendo creado, en su soledad, una pequeña porción de amor;
habiendo creado, en su soledad, un corto himno sagrado,
reflexionó profundamente
sobre a quién hacer partícipe del fundamento del lenguaje humano;
sobre a quién hacer partícipe del pequeño amor;
sobre a quién hacer partícipe de las series de palabras que componían el
himno sagrado.
Habiendo reflexionado profundamente,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora
creó a quienes serían compañeras de su divinidad.

6 Habiendo reflexionado profundamente,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora,
creó al (a los) Ñamandú de corazón grande.
Lo creó simultáneamente con el reflejo de su sabiduría.
Antes de existir la tierra,
en medio de las tinieblas originarias,
creó al Ñamandú de corazón grande.
Para padre de sus futuros numerosos hijos,
para verdadero padre de las almas de sus futuros numerosos hijos
creó al Ñamandú de corazón grande.

7 A continuación,
de la sabiduría contenida en su propia divinidad,
y en virtud de su sabiduría creadora
al verdadero padre de los futuros karai,
el verdadero padre de los futuros Jakairá,
al verdadero padre de los futuros Tupã
les impartió conciencia de la divinidad.
Para verdaderos padres de sus futuros numerosos hijos,

para verdaderos padres de las palabras-almas de sus futuros numerosos hijos,
les impartió conciencia de la divinidad.

8 A continuación,
el verdadero padre Ñamandú
situarse frente a su corazón
hizo conocedora de la divinidad
a la futura verdadera Madre de los Ñamandú;
Karai Ru Eté
hizo conocedora de la divinidad
a quien se situara frente a su corazón,
a la futura verdadera Madre de los Karai.
Jakairá Ru Eté, en la misma manera,
para situarse frente a su corazón
hizo conocedora de la divinidad
a la verdadera Madre de los Jakairá.
Tupã Ru Eté, en la misma manera,
a la que se situaría frente a su corazón,
hizo conocedora de la divinidad
a la verdadera futura madre de los Tupã.

9 Por haber ellos asimilado
la sabiduría divina de su propio primer padre;
después de haber asimilado el lenguaje humano;
después de haberse inspirado en el amor al prójimo;
después de haber asimilado las series de palabras del himno sagrado;
después de haberse inspirado en los fundamentos de la sabiduría creadora,
a ellos también llamamos:
excelsos verdaderos padres de las palabras-almas;
excelsas verdaderas madres de las palabras-almas.

SOB O SIGNO DO VAGALUME: ARTISTAS OBSERVADORES DE CIDADES

Livia Flores

Agradecimentos¹

À Organização do I Congresso

À DIANA ARAUJO PEREIRA

Ao poeta, artista, crítico, ADOLFO MONTEJO NAVAS

À presença dos colegas e do público

Resumo

O texto estabelece um diálogo entre a imagem do vagalume, evocada por Georges Didi-Huberman em *Sobrevivência dos vagalumes*, as obras *Vaga-lume* e *Fantasma*, de Antonio Manuel e a fotografia de Fernell Franco. Junto com o *Bólido-lata*, de Hélio Oiticica, essas obras constituem uma constelação mínima que se desenha em torno de luzes-fogos que ardem na cidade – a cidade entendida como entidade política, agonística, em permanente disputa por territórios e imaginários.

Palavras chave: Artes visuais; Fotografia; Fernell Franco; Hélio Oiticica

A questão que me guia é de ordem poética e política e foi deflagrada (ou reconfigurada) na visita à exposição *Fotolivros latino-americanos*. Lá, chamou-me atenção o trabalho do fotógrafo colombiano Fernell Franco, que não conhecia, falecido em 2006.

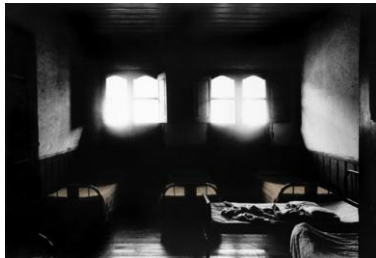
Seu trabalho me fez pensar nas formas plasmadas pelas forças da exclusão, formas negativas, formas de ausência, verdadeiras “cartas roubadas” que os artistas observadores de cidades nos devolvem em potência.



Voltando a Fernell Franco, não sei o que primeiro me impressionou, se foram as imagens ou o que li ao seu redor, pouco importa. Certamente o conjunto, sua inteligibilidade sensível, que vai se desdobrando progressivamente. Ali na exposição, sob a vitrine estava o fotolivro, singelamente intitulado *Fotografias*, publicado em 83; algumas ampliações da série *Interiores*,

¹ Agradeço a oportunidade impar de estar aqui, me parece muito excitante isso que vocês propõem nessa zona de confluência. Embora eu nunca tenha produzido uma reflexão específica a partir da noção de intermedialidade, acredito vive-la intensamente, como artista na atualidade em que a questão das categorias compartimentadas se torna anacrônica pois há pelo menos 150 anos, desde a invenção da fotografia, da imagem técnica, nascemos intermediários. Isso sem falar no ready-made, também já idoso de um século, que Dick Higgins menciona em seu artigo fundador do termo Intermídia (1966---81) Ele diz: “O ready made, ou objet trouvé, de certo modo uma intermídia, uma vez que não tem a intenção de se conformar à pura mídia (...) sugere uma locação entre a área geral da mídia arte e aquela da mídia vida.” Essa frase fornece exatamente o ponto que me interessa: repito: essa locação (naturalmente móvel) entre a mídia arte e a mídia vida.

que mostra velhos casarões decadentes, testemunhas da dinâmica luxo-lixo, passado-presente-futuro. De seus habitantes, seria melhor dizer, de seus passageiros ocasionais, ou simplesmente: os que restaram.



A isso veio se somar a informação de que Fernell Franco trabalhara em Cáli nos anos 70, época em que a cidade sofreu um radical processo de modernização, substituindo o velho centro disfuncional por um moderno aparelhamento da cidade – para o capital, nem é preciso dizer – mas que na bela síntese dialética de Caetano Veloso se traduz como: “a força da grana que ergue e destrói coisas belas”².

Fernell formula a íntima relação entre seu trabalho e a observação e registro desses processos da seguinte forma:

*Hoy me queda claro, viendo el trabajo que he hecho, que mucho es sobre la destrucción y sobre la incapacidad de conservar la memoria, que es algo que va tan ligado a los problemas de Colombia y de América Latina. Los latinoamericanos hemos vivido una violencia contra la ciudad igual a la que hemos vivido contra los hombres*³.

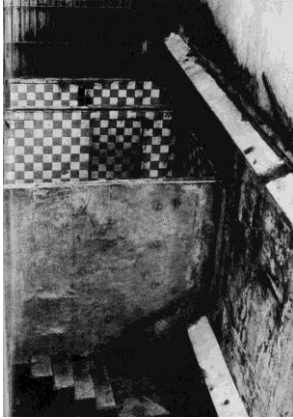
Note-se aqui a solidariedade entre cidades e homens, atingidos ambos por essa mesma potência, a violência, disseminada num vasto território que nos inclui: América Latina. Coincidências não implicam necessariamente em semelhanças, coincidências são aproximações móveis, pontuais e efêmeras, pequenos choques que fazem o pensamento mover-se.



Em seus *retratos de cidade*, Fernell a vira de cabeça para baixo, transforma-a em miragem

² Caetano Veloso, *Sampa*

³ Fernell Franco <http://fernellfranco.org/>



em labirinto, onde não se vislumbra a saída



ou aponta para a necessidade de deixar tudo pronto para a fuga. Esses *amarrados* – o nome da série – são como esfinges que não dizem o futuro, apenas avisam que é provisório e urgente.

Sobre essa série, Fernell diz que

o elemento trágico, pobre, transitivo que é encontrado em toda a América Latina está encapsulado nestas imagens. O ato de amarrar, despachar e armazenar fala de uma classe sem defesa que existe em cada um destes países, onde há pessoas que nunca possuíram propriedade e cuja única alternativa para conservar o pouco que tem é amarrar e embrulhar antes de se mover para algum lugar.⁴

Essa mobilidade, para o bem e para o mal, é a própria história de vida de Fernell. Foi assim envolto e incógnito, “tapado, oculto e irreconhecível” que ele viu seu pai fugir. Ainda em criança, Fernell foi obrigado pela violência a deixar seu pueblo, cujo nome ecoa o de um palácio, Versailles. Muda-se para a periferia pobre de Cali. Para sobreviver, trabalha em várias empresas como office-boy e como encarregado de limpeza em um estúdio fotográfico. Assim começa a percorrer a cidade e a fotografia. A respeito dessa mudança, ele conta ainda:

A mudança do campo para a cidade produz um choque muito forte, porém, nem por isso deixa de ter aspectos maravilhosos. Uma das grandes diferenças da cidade que me atraiu desde o princípio foi a aglomeração de luzes artificiais. Na noite do campo, se tem o espetáculo das estrelas no céu,

⁴ Fernell Franco, *idem*

e em contraste, o que vi ao chegar a Cali foi que ali as estrelas estavam na terra.⁵



Difícil não sentir o impacto desta imagem. Sob a luz dos holofotes, no campo imantado que eles desenham contra a escuridão, passeia-se tranquilamente. Nenhum corpo crispado. Confinados? Não, atraídos pela luz, como mariposas.

Existências expostas à luz clarão, essa metáfora tão fotográfica que Walter Benjamin evoca na *Pequena História da Fotografia*, através de uma citação de Tristan Tzara:

*Quando tudo o que se chamava arte se paralisou, o fotógrafo acendeu sua lâmpada de mil velas e gradualmente o papel sensível à luz absorveu o negrume de alguns objetos de uso. Ele tinha descoberto o poder de um relampejar terno e imaculado, mais importante que todas as constelações oferecidas para o prazer dos nossos olhos.*⁶

Assim, Tzara parece sugerir que a arte cede lugar à fotografia; o fotógrafo, como um deus criador, extrai um mundo da própria escuridão do mundo.

No mesmo texto, de 1931, Benjamin anuncia a legendagem como parte essencial da fotografia. Considera que ela é tarefa do fotógrafo e exigência da própria fotografia – cujo choque, derivado de imagens “cada vez mais efêmeras e secretas, diz ele, paralisa o mecanismo de associação do observador”⁷.

Afinal, pergunta-se Benjamin, não seria analfabeto o fotógrafo que não sabe ler as próprias fotografias? Em outros termos, ele parece dizer que se a fotografia possui essa incrível capacidade de apropriar-se indistintamente do mundo, de tudo o que ali se pode ver, caberia ao fotógrafo recortar-lhe algum sentido. Nesse caso, a legenda seria justamente aquilo que salva o fotógrafo da fotografia, aquilo que o impede de satisfazer-se com a beleza das imagens mecânicas de tudo, que interpõe entre seu dedo e o aparelho a distância – ou a palavra – da arte.

⁵ Fernell Franco, *idem*

⁶ Tristan Tzara *apud* Walter Benjamin. “Kleine Geschichte der Fotografie” in *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit: Drei Studien zur Kunstsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1977, p.62

⁷ Walter Benjamin, *Op.cit.*, p.64



Ora, mas o que exatamente dispara esta insinuação sobre a responsabilidade do fotógrafo pela leitura das próprias imagens e consequente legendagem? O disparador é Atget, cujas fotografias são comparadas a imagens de locais de crime. Cito Benjamin: “Mas não será cada palmo das nossas cidades um local de crime? [...] não terá o fotógrafo que revelar, nas suas fotografias, a culpa e caracterizar os culpados?”⁸



Fernell sabe perfeitamente ler suas imagens. Ele sabe de que cidade fala, de que lado da lente está, sabe que habita as próprias imagens em “impecável solidão” – título de sua exposição retrospectiva.



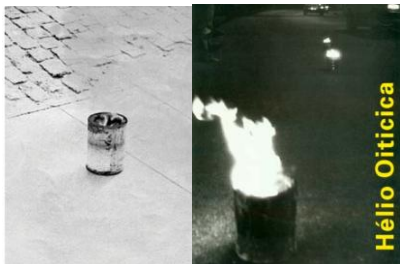
Voltemos à primeira imagem. Diante daquela vitrine, encontro o homem incandescente, aquele que vai desaparecer. Por enquanto, está vivo, aceso. Talvez ele tenha sido ali flagrado em sua última luminescência. Já não é signo de nada, ele é apenas o homem-vagalume, que pode piscar e sumir.

Vaga e incerta luz que vaga – a palavra vagalume é poética, por si só. Mas não desprezo o pirilampo. É nele que penso aqui, apesar da sua sonoridade, talvez infantil, talvez antiquada,

⁸ *Idem, ibidem*

ou justamente por isso, porque essa palavra exige um salto no tempo: em direção à infância, ao antigo.

Pirilampo, literalmente lâmpada de fogo, traduz em termos humanos e urbanos o fenômeno natural do vagalume. É como se nessa metáfora, houvesse uma espécie de sugestão mimética, um eu-vagalume, com fogo no rabo, que alumia o barro, o lume entre o fogo e a luz, ele próprio esforço de forma esculpindo a escuridão que ameaça nos engolir: um sinal cósmico, um *bólido-lata*.



Bólido-lata ou lata-fogo é uma proposição de Hélio Oiticica que apoia fortemente a ideia de que museu é o mundo, está no mundo. Nomeada e datada, *Bólido-lata, apropriação 2 consumitivo*, 1966, é obra que não pertence ao artista, mas a todos e a ninguém. Designa latas usadas como recipiente para material inflamável, cujo fogo serve como sinal luminoso, em estradas, por exemplo. Cedo a palavra ao artista:

a experiência da lata-fogo a que me referi está em toda parte servindo de sinal luminoso para a noite – é a obra que isolei na anonimidade da sua origem – existe aí como que uma <apropriação geral>: quem viu a lata-fogo isolada como uma obra não poderá deixar de lembrar que é uma <obra> ao ver, na calada da noite, as outras espalhadas como que sinais cósmicos, simbólicos pela cidade.⁹

Latas-fogo são, portanto, um índice de coletividade. Quem vê uma, vê todas. A apreensão não se dá na unidade, mas na multiplicidade, no espalhamento, na forma da constelação, ou do enxame. Pertencem à humanidade, à vida – como diz Hélio, continuando a citação: “nada existe de mais emocionante do que essas latas sós, iluminando a noite (o fogo que nunca apaga) – são uma ilustração de vida: o fogo dura e de repente apaga um dia, mas enquanto dura é eterno”¹⁰.

Lucrécio também via a vida como breve intervalo de luz entre nascimento e morte, mas fala de luz, de imagens: finas películas em revoada que vem chocar-se contra nossos olhos abertos, imprimindo-se aí e produzindo tudo o que vemos, inclusive em sonhos.

⁹ Hélio Oiticica. *Cat. Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Centro de Arte Hélio Oiticica, 1996, p. 104

¹⁰ *Idem, ibidem*

Hélio fala do fogo que se apaga, e que, no entanto mantém-se sempre ardente, iluminando a noite. *Bios* se torna aqui signo de *pólis*. Estes fogos pertencem à cidade. Clitemnestra, protagonista de *Ésquilo*, anuncia com sua língua de fogo, a tragédia, mas também, o advento da cidade, suas disputas jurídicas. “E a chama chama a chama no correio feroso, até aqui”¹¹. A única trilogia de *Ésquilo* que chegou completa até nós, abre-se com a imagem deste fogo político que continua a queimar.

Nesta fotografia de rua de 1965, diante do Rio cosmopolita do museu de arte moderna,



recém-inaugurado, corre outro rio, o rio das latas e parangolés. Hélio coloca em primeiro plano a anti-arte, seu *programa ambiental*, como explica: “Parangolé é a anti-arte por excelência: inclusive pretendo estender o sentido de <apropriação > às coisas do mundo com que deparo nas ruas, terrenos baldios, campos, o mundo ambiente, enfim”¹². Nisso, o bólidelata confirma o parangolé de forma exemplar.

Falemos agora da origem do nome parangolé mas com um pequeno desvio pelo *ready-made*. Em uma nota intitulada *Precisar os ready-mades*, Duchamp projeta para um momento futuro, não importa quando, a *inscrição do ready-made*. Só a partir do projeto de inscrição é que o *ready-made* será procurado. “O importante então é essa relojoaria, este instantâneo, como um discurso pronunciado por ocasião de não importa o que, mas *a tal hora*. É uma espécie de encontro marcado [*rendez-vous*].”¹³

O parangolé não é um *ready-made*, apesar de perfeitamente inscrito, isto é, devidamente legendado, inserido enquanto discurso no programa ambiental de Hélio. O objeto não é *ready-made*, mas a palavra que o nomeia, sim. Ela é este instantâneo, vejam a metáfora fotográfica, este encontro marcado, que Hélio narra nos seguintes termos:

Isso eu descobri na rua, essa palavra mágica. Porque eu trabalhava no Museu Nacional da Quinta, com meu pai, fazendo bibliografia. Um dia eu estava indo de ônibus e na praça da Bandeira havia um mendigo que fez assim uma espécie de coisa mais linda do mundo: uma espécie de construção. No dia seguinte já havia desaparecido. Eram quatro postes, estacas de madeira de uns 2 metros de altura, que ele fez como se fossem

¹¹ *Ésquilo. Agamemnon/tradução, introdução e notas Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 37*

¹² Hélio Oiticica. *Op. cit.*, p. 103

¹³ Marcel Duchamp. “La mariée ...”. *Duchamp du Signe* (org.) Michel Sanouillet, Paris : Flammarion, 1994, p. 49.

vértices de retângulo no chão. Era um ter reno baldio, com um matinho e tinha essa clareira que o cara estacou e botou as paredes feitas de fio de barbante de cima abaixo. Bem feitíssimo. E havia um pedaço de aniagem pregado num desses barbantes, que dizia: “aqui é...” e a única coisa que eu entendi, que estava escrito era a palavra parangolé. Aí eu disse: “É essa a palavra”.¹⁴

A palavra parangolé é apropriada no duplo sentido de palavra certa, ou seja, a mais própria, mas também como resultado de uma apropriação daquilo que não é seu. Poderíamos talvez dizer que parangolé é uma palavra apropriada da exclusão, parafraseando Adolfo Montejo Navas¹⁵. A anonimidade que HO busca no *bólido-lata* ganha aqui outro sentido. Quem escreve parangolé não tem nome: é mendigo que não pede, dá. Ao acolher este dom num gesto fundador, Hélio inverte simbolicamente a mão da história do Brasil.

Penso nos africanos rebatizados com o nome dos portos de onde partiram para a escravidão no Brasil. Penso em como perdem seus nomes de origem, e são lançados ao mundo com o nome do lugar que os expulsa para sempre do próprio lugar. Penso nos escravos alforriados que ganharam o nome de família de seus ex-proprietários para poderem ingressar na vida civil. Penso para onde a liberdade os levou. Penso nos processos de formação e de remoção de favelas. Penso em *Vaga-lume*, conjunto de ações propostas por Antonio Manuel, envolvendo a distribuição de 200 lanternas entre o público que acorre ao Parque da Catacumba para ver-fazer o trabalho.



Vale a pena situar o lugar onde acontece o trabalho – e o faço a partir do texto de um blog que diz o seguinte:

Construído onde ficava uma favela, o Parque da Catacumba é resultado da execução de dois projetos notáveis: na parte baixa, até a meia encosta do morro, uma sólida obra de arquitetura, ajardinamento e paisagismo criou no local um espaço suntuoso e agradável, formado por alamedas, praças e jardins, com muitas árvores, e uma exposição ao ar livre de esculturas de artistas famosos. Em um outro momento, da meia encosta ao alto do morro, foi feito o reflorestamento. (...)Uma trilha leva ao ponto mais alto do morro, onde um mirante permite apreciar uma das mais belas vistas da Lagoa Rodrigo de Freitas.¹⁶

¹⁴ Hélio Oiticica *apud* Tania Rivera. “Hélio Oiticica – A criação e o comum” in *Viso · Cadernos de estética aplicada*. Revista eletrônica de estética n. 7, 2009. <http://www.revistaviso.com.br/>

¹⁵ Adolfo Montejo Navas. “Ver para pensar, ou ao contrário?” in *Livia Flores*. Rio de Janeiro: Automática, 2012, p.79

¹⁶ www.parquedacatacumba.com.br



Hoje em dia ninguém mais se lembra de que havia ali uma favela, literalmente apagada da paisagem em 1970. Photoshop melhor, impossível. No entanto, passada pouco mais de uma década, no começo dos anos 80, Antonio Manuel reevoca-a por um breve instante, entre o dia e a noite, fundindo público e obra na imagem dos vagalumes.

Vaga-lume surgiu com o desafio de trabalhar a Catacumba. Pesquisando aquele espaço, que era uma antiga favela na Lagoa Rodrigo de Freitas, surgiu a ideia de realizar o Vaga-lume como experiência poética. Alguns anos atrás, em Visconde de Mauá, numa noite de breu vi milhares de vagalumes flutuando, como se estivessem abrindo caminho no escuro. Achei algo poético, de luz, e guardei na memória.¹⁷

“Por que ele nos inventou o desaparecimento dos vaga-lumes?”¹⁸, pergunta Didi-Huberman, questionando Pasolini. Poderíamos quase invertê-la: Por que Antonio Manuel nos inventou esses milhares de vagalumes?



Passada mais uma década, as lanternas que produzem os vagalumes reaparecem em outro ato poético-político de Antonio Manuel, iluminando com sua força fraca outro momento crucial da história da cidade: 1993, chacina da Candelária. Na calada da noite, 8 meninos de rua que dormiam sob os pilótis do centro da cidade, são assassinados à queima-roupa, restando apenas um. Ele se torna imediatamente: *Fantasma*.

¹⁷ Antonio Manuel. “Sucessão de fatos” in *Arte&Ensaio* n.22. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ, julho de 2011

¹⁸ Georges Didi-Huberman. *Sobrevivência dos vagalumes*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 59

Nesta instalação de Antonio Manuel, um fantasma fala em meio ao espaço explodido, calcinado pelo fogo dos carvões que ainda ardem na noite. A testemunha ocular não pode ser vista. As lanternas escutam-no, amplificando a voz que não ouvimos na fotografia do jornal.



CONTANDO HISTÓRIAS QUE FIZERAM A HISTÓRIA DO ESPANHOL NO BRASIL

Marcia Paraquett¹⁹

À Prof. Isidora de Mercedes Ruiz

Esse texto recobrirá os anos de minha história como aluna e professora de espanhol, mais especificamente entre 1967 e 2007, ciclo de quarenta anos em que estive na Universidade Federal Fluminense, no Rio de Janeiro, período que me serve como marco temporal para recuperar alguns eventos históricos, pelos quais passamos os que nos dedicamos a aprender e a ensinar o espanhol no Brasil.

Quero começar, dizendo que dedico este texto à memória de minha querida professora de espanhol, Isidora de Mercedes Ruiz, nascida no Paraguai, mas radicada no Brasil desde muito jovem, devido às incompatibilidades com o regime político do ditador Strossner, que governou aquele país durante 1954 a 1989, totalizando 35 anos de governo ditatorial. Aquela professora, a única que tive nos três anos de minha formação em espanhol, foi totalmente responsável pelo que aprendi sobre a língua espanhola e suas culturas, embora tenha colocado o seu foco muito mais na América Hispânica. Se hoje sou uma profissional que se interessa e que divulga as variantes culturais e linguísticas hispano-americanas, certamente, devo isso a ela.

Gostaria de ressaltar que optei por um tipo de texto, no qual entrelaço minha experiência com a produção de meu pensamento crítico, por acreditar que fazemos teoria com base no que lemos, mas, sobretudo, no que vivemos. A partir dessa tipologia, organizei o texto em quatro partes: na primeira, contextualizo a discussão que trago; na segunda, proponho uma reflexão sobre uma equivocada relação que se estabelece entre o português o espanhol no Brasil; na terceira, aponto para os discursos que orientam minha prática; e na última, sugiro algumas conclusões.

1. Contextualizando a discussão:

No momento em que iniciava o Curso de Letras, 1967, optar por francês ou inglês era a única maneira de ser absorvida pelo mercado de trabalho em línguas estrangeiras, embora essa

¹⁹Marcia Paraquett, UFBA, Doutora, marciaparaquett@gmail.com

definição nunca tenha recebido respaldo legal. Mas profissionalizar-me nessas duas línguas não alimentava minha fantasia juvenil de repetir o que já ouvia na Música Popular Brasileira (MPB) sobre a América Latina de língua espanhola, quando tivemos acesso a discursos que tão fortemente marcaram minha geração. Sem ter muita consciência das escolhas que fazia, optei pela licenciatura em português e espanhol, decisão que mudou os rumos de minha vida pessoal e profissional.

Parece contraditório o que vou afirmar, mas foi na minha primeira aula de espanhol, iniciada com um ditado de palavras descontextualizadas, que comecei a entender que todos os modelos de aprendizagem de línguas são válidos e explicados nos seus contextos sociopolíticos. Além desse aprendizado, naquele momento, a Prof. Isidora estava me dizendo, implicitamente, que nossas línguas, o português e o espanhol, eram línguas próximas, mas numa “justa medida”, conforme muito mais tarde viria a aprender com Kulikowski e González (1999). Talvez sem saber, ela me estava proporcionando a agradável sensação de confiança que se precisa ter na hora de aprender uma nova língua.

Ao iniciar pela habilidade da escrita, ela estava privilegiando, justamente, a competência que se considera a mais difícil na aquisição de línguas, sejam estrangeiras ou maternas. De fato, estava comprovando que a aprendizagem de espanhol por brasileiros pode começar por um nível de exigência maior, quando comparado à aprendizagem de línguas menos próximas, conforme é o caso do inglês e até mesmo do francês, apesar desta pertencer ao bloco latino. É bem verdade, que seu modelo de aprendizagem correspondia às crenças de seu tempo, quando se priorizava a ideia de língua como sistema fechado e um ensino com foco na forma. Suas aulas me deixaram uma rica herança, dentre as quais ressalto duas por julgá-las importantes para o que se discute na área de estudos hispânicos atualmente: a dita ‘proximidade’ entre o português e o espanhol; e os modelos de aprendizagem que ensaiamos ao longo desses anos.

2. ‘Proximidades’ e ‘facilidades’

O tema da ‘proximidade’ tem sido pesquisado, fartamente, nos programas de Pós-graduação no Brasil, por tratar-se de uma questão bastante pertinente a pesquisadores brasileiros ou àqueles que estejam desenvolvendo suas pesquisas no Brasil, pois este é um dos aspectos com os quais mais podemos colaborar para os estudos hispânicos. Afinal, é a partir do contraste

que fazemos entre língua portuguesa e espanhola, assim como entre as culturas dessas línguas, que depreendemos o grau de maior ou menor 'proximidade' que há entre elas.

A tese de doutorado de Neide González, *Cadê o pronome? O gato comeu: Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*, defendida na Universidade de São Paulo, em 1994, é o primeiro trabalho importante na discussão da 'proximidade' linguística. Hoje, há muitas pesquisas que procuram entender os diferentes graus de proximidade entre nossas línguas, explicando que essas relações não determinam 'facilidade' ou 'dificuldade' na sua aprendizagem.

Esta foi outra questão levantada por González, juntamente com duas autoras: Kulikowski, em 1999, e Celada, em 2000. No texto de 1999, a autora se refere a uma 'suposta proximidade' que explicaria a maneira como se representava a língua espanhola no Brasil. Ignorava-se a variedade linguística e cultural, e se entendia, grosso modo, que o espanhol era a língua da Espanha ou, na melhor das hipóteses, da Espanha e da América Espanhola, como se fosse possível dividir essa língua em dois grandes blocos.

Além dessa falsa representação, o espanhol foi representado como sendo uma língua fácil, que se resumia a algumas regras gramaticais e a uma lista de palavras que poderiam ser aprendidas através da memorização. Refiro-me aos hetero-semânticos, hetero-genéricos e hetero-tônicos, ou os famosos 'falsos amigos', representação que, infelizmente não foi eliminada.

Segundo González e Celada (2000), essa crença e essa representação da língua espanhola nascem na primeira metade do século XX, quando o Prof. Antenor Nascentes, já professor de espanhol no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, publicou sua *Gramática de língua espanhola para uso dos brasileiros*, em 1934. Nascentes teria estabelecido uma relação equivocada entre 'proximidade' e 'facilidade' na aprendizagem de espanhol por brasileiros, que se intensificou em 1945, com a publicação do *Manual de Español*, de Idel Becker, que seguia a mesma linha de Nascentes.

Durante muitos anos, portanto, teve-se a crença de que aprenderia espanhol quem mais tivesse capacidade de memorizar os 'falsos amigos'. Era comum encontrar a palavra 'exquisito', por exemplo, que em espanhol significa 'gostoso, delicioso', em exercícios que pretendiam mais confundir do que ensinar. A esta palavra se somavam outras, bastante repetidas nas aulas de espanhol, como 'embarazada' ou 'rato' que correspondem, respectivamente, à 'grávida' e a 'um momento, um instante'. Palavras como essas quase nunca vinham contextualizadas, dificultando ou impedindo a inferência do aluno. O mesmo acontecia

com os 'hetero-tônicos' e os 'hetero-genéricos', que eram apresentados aos alunos em listas de palavras, num esforço de fazê-los repetir 'teléfono' (telefone) ou dizer 'la nariz' (o nariz).

Essa prática não foi diferente no meu processo de aquisição, e nem mesmo nos primeiros anos de minha prática profissional. Mas como a Prof. Isidora era visionária, não dava atenção à forma e nos apresentava um texto literário por aula, levando-me a ler e, conseqüentemente, a escrever em espanhol. E, de brinde, me apresentou os principais escritores em língua espanhola num curso que durou apenas três anos. Saí da universidade sem ter tido tempo de memorizar os 'falsos amigos', mas tive acesso a Cervantes, Góngora, Quevedo, Unamuno, Calderón de la Barca, García Lorca, Antonio Machado, Pablo Neruda, Miguel Ángel Asturias, Carpentier, Rubén Darío, Gabriela Mistral, Borges, Cortázar, García Márquez, Juan Rulfo, Mario Benedetti, Augusto Roa Bastos e muitíssimos outros nomes da literatura em língua espanhola. Por sorte, a Prof. Isidora estava em desacordo com as tendências que afetavam as aulas de línguas estrangeiras naquele momento, sobretudo as de inglês, que ganhavam importância no cenário nacional e internacional. Portanto, não tivemos oportunidade de ligar aparelhos de fita cassete e repetir diálogos abstratos que poderiam ter-me levado a aprender frases como 'el libro está encima de la mesa', numa tradução direta do famoso 'the book is on the table'.

Enfim, ela fez da proximidade tipológica, que de fato há entre o português e o espanhol, uma ferramenta útil para minha formação leitora, levando-me a perceber que havia muitos elementos históricos e culturais no contraste de nossas línguas. Portanto, mais do que proximidades ou diferenças semânticas, fui levada a identificar a proximidade ideológica, política, geográfica e, conseqüentemente, cultural, que temos com a Espanha e com os países de língua espanhola da América Latina.

E a essa proximidade gosto de dar atenção até hoje, procurando levar meus alunos a pensar na interação que devemos estabelecer, sobretudo, com nosso continente. Dar a conhecer as línguas e as culturas desses países próximos é contribuir, politicamente, para a integração da América Latina. Aliás, olhar para os países de língua espanhola da América Latina é um exercício que faço desde 1967, o mesmo ano em que Gilberto Gil e Capinam compunham um poema-canção emblemático para minha geração: *Soy loco por ti, América*. Muitos nos lembramos que aquela América de que falavam os poetas baianos era a América Latina, compreensão óbvia naquele momento, na medida em que havia referência clara, embora velada devido à censura, a Che Guevara e a José Martí, ícones da Revolução Cubana²⁰.

²⁰ Vejam-se, por exemplo, os seguintes versos: "Que su nombre sea Martí" e "El nombre del hombre muerto". O primeiro se refere ao poeta cubano José Martí, enquanto o segundo a Ernesto Guevara, ativista político, nascido na Argentina, que liderou a Revolução Cubana ao lado de Fidel Castro.

Naquele contexto, o substantivo *América* dispensava seu referente, *Latina*, embora em 2005, uma nova versão musical, com a interpretação da cantora baiana, Ivete Sangalo, tenha sido tema de abertura de uma telenovela, mudando seu sentido original. Refiro-me à *América*, de Glória Perez, telenovela que discutiu o tema dos imigrantes brasileiros para a América do Norte, ou mais especificamente, para os Estados Unidos. Já tive oportunidade de discutir essa questão²¹, quando constatei que, afinal, estávamos em um novo contexto sociopolítico, e era natural que os ouvintes, e também os alunos que me ajudaram a entender aquele fenômeno, transmutassem a América de um lugar ideológico a outro.

Para mim, aquela transmutação não poderia ter sido mais fenomenal, na medida em que aprendi a dizer *Soy loco por ti, América*, pensando nos ícones de minha geração latino-americana. E além de José Martí e Che Guevara, pensava no movimento Tropicalista e em poetas brasileiros daquele contexto, em cujos poemas nos descortinavam um universo cultural de pouco acesso durante a ditadura militar brasileira, que me atingiu desde o início do Ensino Médio. Falar ou cantar poemas que se referiam, direta ou indiretamente, a Cuba, à Argentina, ao Chile ou ao Uruguai era resistir ao poder instituído. Por isso, aprender a literatura de Astúrias (Guatemala), Roa Bastos (Paraguai), García Márquez (Colômbia), Neruda (Chile), Cortázar (Argentina) entre outros; ou ouvir canções na voz de Mercedes Sosa (Argentina), Violeta Parra (Chile), Víctor Jara (Chile), Daniel Viglietti (Uruguai), Atahualpa Yupanqui (Argentina), poetas e cantores apresentados nas minhas inesquecíveis aulas de espanhol pela Prof. Isidora, era fazer o ensaio para a resistência.

Minhas opções até hoje, certamente, estão marcadas por aquelas experiências. E, por sorte, tenho o respaldo de grandes pensadores brasileiros, dos quais quero ressaltar três: Paulo Freire, Milton Santos e Darcy Ribeiro. O primeiro, porque me deu uma base sólida sobre os valores e os caminhos para uma educação crítica; o segundo, porque me ensinou que há saída para um mundo mais justo; e o terceiro porque colaborou para a definição de uma base política nos documentos que regem a educação nacional, conforme demonstrarei a continuação.

3. Discursos orientadores

É bastante confortável quando se pode reconhecer que o que acreditamos tem base sólida para sua realização. Esta é a sensação que sinto, hoje, como educadora brasileira. É bem

²¹ Refiro-me a PARAQUETT (2011).

verdade que para fazer essa afirmação precisei de muito tempo, já que os primeiros anos de minha prática profissional foram realizados de maneira quase intuitiva ou a partir da repetição dos bons modelos que tive na minha formação.

Hoje posso, com bastante tranquilidade, falar de minhas opções teórico-metodológicas, pois tenho à minha disposição discursos oficiais que foram produzidos no Brasil a partir de 1996, ano em que foi promulgada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como LDB. Além da lei propriamente dita, cujo mentor foi o educador e antropólogo Darcy Ribeiro, há outros documentos que me ajudam a orientar minha prática em prol de uma educação cidadã. É o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, criado para servir de apoio às escolas na produção de seus projetos pedagógicos; e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, pensado para contribuir com a prática docente e o diálogo entre professor e escola.

Esses documentos, de âmbito nacional, além de outros que se espalham pelos diversos estados brasileiros, de cunho municipal ou estadual, repetem as propostas de Paulo Freire para uma educação crítica, assim como nos orientam para a criação de possibilidades que levem a novos modelos de globalização, conforme sugeriu Milton Santos. Talvez meu discurso seja demasiadamente otimista, pois é fato que existe uma distância enorme entre as orientações oficiais e a realidade das escolas brasileiras, mas prefiro mantê-lo. E não se trata de produzir um discurso irresponsável, pois tenho vivido experiências concretas com meus alunos na realização de projetos que possibilitam uma aprendizagem de línguas para a formação cidadã em escolas públicas de meu país. De certa forma, estou sempre repetindo as lições aprendidas com Paulo Freire ou Milton Santos, esses dois cidadãos brasileiros que preferiram abrir portas em lugar de fechá-las. Também não perco de referência os princípios e fins da LDB, sobretudo no Artigo 3º, onde se sente a presença de Darcy Ribeiro a falar de igualdade, liberdade, pluralismo, respeito, valorização etc. Esses discursos otimistas e racionais me ajudam a entender meu papel social e político como educadora brasileira.

A LDB e os PCN nasceram num contexto no qual ainda predominava a crença no ensino de línguas de base estruturalista. Somada a esta crença, havia outra bastante arraigada, que acreditava que o ensino de línguas estrangeiras se limitava ao Inglês. Aliás, essa é uma crença que apenas começa a mudar e a resposta talvez esteja nas ações políticas entre o Brasil e alguns países da América do Sul, iniciadas, formalmente, a partir da assinatura do MERCOSUL, em 1992.

Vale recordar que, no que se refere às línguas estrangeiras na educação básica, a LDB determina que: “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma **língua estrangeira moderna**, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26, § 5º.). E no Ensino Médio, a lei ressalta que: “será incluída uma **língua estrangeira moderna**, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”. (Art. 36). Ou seja, em ambos os artigos, a LDB não determina qual língua estrangeira moderna deverá ser oferecida aos alunos, orientando, inclusive, que a escolha seja feita pela comunidade escolar, desde que haja possibilidade para tal.

Este fato confirma que a opção recorrente pelo inglês e o paulatino desaparecimento do francês, assim como a quase ausência de outras línguas de imigrantes, como o italiano ou o alemão, sejam consequências de crenças relativas aos valores que cada uma dessas línguas estrangeiras modernas tem na sociedade brasileira. Dessa forma, mesmo que os PCN ressaltem a importância quanto à preocupação que se deve ter com a pluralidade cultural, nossas escolas não estão possibilitando a diversidade quanto à oferta de línguas estrangeiras modernas que fazem parte da constituição plural de nossa sociedade. E, de certa forma, as escolas estão reproduzindo as crenças de uma sociedade fortemente marcada por valores que não colaboram para o reconhecimento de nossa pluralidade.

Quanto ao espanhol, o referido documento sugere, claramente, que é preciso haver projetos que ponham fim à hegemonia da variante europeia, incluindo-se as hispano-americanas, bastante ausentes nos manuais didáticos que até então eram encontrados no Brasil. Este quadro se modificou, significativamente, nos últimos cinco anos, como consequência da assinatura da lei 11.161, de 2005²², que determinou uma série de ações públicas, inclusive a inclusão do espanhol na seleção de obras didáticas do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio.

Tudo isso é bastante curioso e me leva a pensar que há uma diferença enorme entre os motivos que determinaram minha opção pelo espanhol e os que teriam mobilizado os jovens de décadas seguintes, sobretudo, as de 1980 e 1990. Fica evidente que não foram os países da América Hispânica, com sua língua e suas culturas variadíssimas, que definiram a escolha de muitos dos alunos com que convivi na UFF. Poucos jovens tinham notícias da América

²² Essa lei determina que no Ensino Médio o Espanhol seja oferecido pela escola, obrigatoriamente, em horário regular, mas faculta essa escolha ao aluno. Portanto, a obrigatoriedade está apenas na oferta. No ensino fundamental, a oferta é facultativa, tanto para os alunos quanto para a escola.

Hispânica e o que era pior, muitos acreditavam que o ‘melhor’ espanhol era aquele falado na Espanha.

Uma dissertação de Mestrado, realizada sob minha orientação naquela universidade, comprovou que havia (e talvez ainda haja) um imaginário entre a comunidade de professores e alunos de espanhol no Brasil que dava/dá sentidos diferentes aos termos ‘espanhol’ e ‘castelhano’. E as diferenças não se explicam por razões históricas, o que seria natural, mas pela valorização ou desvalorização que essa língua tem. Segundo a autora da dissertação, Cecilia Martha Botana, o termo **espanhol** é designado como “uma língua **propriamente dita, correta, melhor, útil, pura, isenta de gírias (...)**. Contrariamente, o termo **castelhano (...)** é caracterizado pelas **gírias (a língua exótica)**, pela **impureza**, pela **incorreção**, pela sua capacidade de **descompor** o espanhol, por ser **pouco interessante** para os estudantes”. (BOTANA, 2005, grifos da autora).

O resultado de sua pesquisa revelou o desconhecimento que se tem, no Brasil, sobre a língua majoritária da América Latina, mas, de qualquer forma, quero comemorar a mudança do cenário brasileiro. Gostaria de lembrar que nos anos 60 e 70, a Espanha ainda se encontrava em regime ditatorial, iniciado desde 1936, o que limitava suas ações em prol do reconhecimento de sua língua fora de seu território. Portanto, minha geração não poderia ter-se encantado pela variante ibérica, na medida em que ela não chegava ao Brasil. Contrariamente, eram os países de língua espanhola da América Latina que estavam em evidência, pelo menos para a classe estudantil e dos intelectuais, que se mobilizavam contra o sistema autoritário, buscando em Cuba, no Uruguai, na Argentina e no Chile, discursos que falassem de nossos sonhos. Não era possível, portanto, que houvesse um imaginário que desvalorizasse o ‘castelhano’ e valorizasse o ‘espanhol’, para valer-me das categorias utilizadas por Botana (2005).

Ou seja, há episódios históricos que explicam, de certa forma, as mudanças que vivemos ao longo desses quarenta anos. As alterações de nosso foco quanto aos modelos de aprendizagem e quanto às variantes linguísticas e culturais do espanhol pelas quais optamos no Brasil estiveram e ainda estão aliadas aos sistemas políticos que temos aqui ou nos países de língua espanhola. Oxalá chegue o momento em que possamos valorizar todas as variantes dessa riquíssima língua, independentemente dos regimes políticos que governem nosso país e os muitos países onde ela é falada.

Mas voltando aos PCN, vale lembrar que a sugestão é que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não deva limitar-se aos aspectos formais, e sim preocupar-se com a formação

geral dos alunos como cidadãos. Por isso, nossa opção deve ser pela compreensão leitora, tomando-se como base a lição de Paulo Freire (1997, p.11), que nos ensinou que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Ou seja, um professor de espanhol na educação básica precisa levar seu aluno a ler o mundo para, conseqüentemente, ler a palavra. O diferencial é que esse mundo lhe chega em espanhol, possibilitando-se o acesso a um universo cultural que, a princípio, lhe era estrangeiro. E para não mantê-lo na *estrangeiridade*, a saída é *desestrangeirizar*²³ seu mundo, que é próprio e alheio ao mesmo tempo. Afinal, através dos estudos culturais (HALL, CANCLINI, SARLO, PIZARRO), a ciência está comprovando que as relações interculturais são cada vez mais próximas, embora haja vozes dissidentes. É o caso de GALEANO (2006, p.149) que, em suas sempre ácidas críticas, acredita que “nosso mundo se parece cada vez mais com um reino de mudos”, apesar dos avanços da tecnologia.

Dessa forma, minhas experiências me levaram a compreender que aprender línguas significa uma oportunidade de crescimento pessoal, de reflexão e de autocrítica. Aprendo línguas para conhecer o que é diferente de mim e, a partir do conhecimento desse novo mundo, conheço-me melhor, através dos discursos de outros, com quem ainda não tinha tido a oportunidade de conviver, mesmo que essa convivência se dê na interação entre texto e leitor. Nesse sentido, a experiência da aprendizagem de línguas estrangeiras nos serve como ferramenta importante na construção de sentimentos e práticas que colaboram para o diálogo e para a inclusão social e cultural.

Esta não é uma tarefa fácil, mas sedutora. E abrir um universo novo ao aluno, conforme o fazemos nas línguas estrangeiras, é propiciar-lhe melhor conhecimento de mundo e, conseqüentemente, fazê-lo um leitor melhor. E se quem mais lê, melhor diz, essa proposta está em perfeita consonância com projetos que pretendam dar voz em lugar de silenciar pessoas.

Nesta mesma linha vai o pensamento de Milton Santos (2007), em cujo livro *Por uma outra globalização*, publicado originalmente em 2000, propõe uma saída mais humanística para o planeta. Segundo o geógrafo, o modelo de globalização que está sendo seguido, “mata a noção de solidariedade, devolve o homem à condição primitiva de cada um por si e (...) reduz as noções de moralidade pública e particular em quase nada”. (p. 65)

Esse discurso crítico em favor de uma globalização humanitária propõe um novo modelo que “supõe uma mudança radical das condições atuais, de modo que a centralidade de todas as ações seja localizada no homem” (p.147). Verifica-se, portanto, que Santos está atento ao

²³Tomo essas palavras de Almeida Filho (2003), p.13.

homem, desprezando o capital e focando sua atenção no que fazemos e no que somos. E na sala de aula, essa preocupação é primordial. Opto, assim, pelo otimismo de Santos, pois percebo racionalidade em seu discurso, ao acreditar que as mudanças necessárias para a virada do mundo não virão do centro, mas das periferias do planeta. Por isso, ao se referir a 'outra globalização' estaria nos convidando a dar ouvido aos novos discursos, os que saem da periferia local e global, pois segundo ele, "a globalização atual não é irreversível", já que "uma história universal verdadeiramente humana está, finalmente, começando" (p.174).

Não deveria ser, mas dar atenção às variantes culturais do espanhol latino-americano na formação de alunos cidadãos das escolas públicas brasileiras ainda significa falar da e para a periferia.

4. Encerrando essas reflexões

Deveria ter iniciado este texto com uma frase de Miguel Angel Asturias²⁴, retirada de seu conhecido romance *El Señor Presidente* (1946), por ter sido o primeiro texto que li em língua espanhola durante minha formação profissional: "alumbra, lumbre de alumbre, Luzbel de piedralumbre sobre la podredumbre". Naquela ocasião não pude dar sentido às palavras que compunham esta frase, mas o que ouvia na voz de minha professora me provocava uma forte emoção. Talvez tenha nascido naquele momento a certeza de que poderia conhecer um mundo fantástico se pudesse ler naquela língua, até então, apenas exótica para mim. E talvez não tenha sido por outra razão que, muitos anos mais tarde, tenha defendido uma tese de doutorado, na Universidade de São Paulo, sobre outro escritor da Guatemala: Arturo Arias.

Um aluno em formação profissional não se dá conta da experiência que está vivendo, pelo menos na intensidade que hoje me parece tão clara. É muito gratificante, produzir um texto, mais de quarenta anos depois que entrei para o curso de Letras da UFF, e rememorar as aulas da Professora Isidora que, juntamente, com outro(a)s professore(a)s, me deram uma sólida base para ser uma professora de língua estrangeira que tem competências para estabelecer contrastes interlinguísticos e interculturais. Assim como também é um privilégio poder recuperar a invenção da minha querida professora paraguaia, comprovando-me que todo modelo de aprendizagem é capaz de levar o(a) aluno(a) a aprender, desde que haja elementos como os que ela priorizou:

²⁴Miguel Ángel Asturias (1899/1974) nasceu na Guatemala e recebeu o Prêmio Nobel da Literatura no ano de 1967, exatamente no mesmo ano em que iniciava meus estudos na UFF.

- O despertar de minha curiosidade, a atualidade e pertinência do que discutia;
- A possibilidade de estabelecer diálogos interculturais com minha realidade sociocultural;
- O fortalecimento de meu respeito aos diferentes de mim;
- A minha autoestima;
- A minha capacidade de ter acesso a informações históricas que não me chegaram através da escola.

Enfim, seu modelo de aprendizagem, tão na contramão das tendências que chegavam dos Estados Unidos ou da Europa, e que se pautavam numa concepção de língua como comunicação pragmática, mas ainda descontextualizada, me levou a aprender uma língua que estava além de meras 'proximidades' linguísticas e semânticas. Desde aqueles primeiros anos, fui levada a identificar outro tipo de proximidade que deveria ter com os países de língua espanhola, sobretudo, na América Latina: a de percebê-los como parcelas de mim, como povos com quem compartilhava a mesma ideologia, a mesma história, com quem dividia o mesmo território geopolítico e com quem me reconhecia culturalmente.

Depois de tantos ensaios, aprendi que um(a) professor(a) em formação precisa que lhe acendam a luz, para que seja um iluminado e não um desprovido de saberes, porque isso sim é viver na podridão de que falava o poeta guatemalteco, através da voz da Prof. Isidora. Naquele momento, tanto o meu país quanto o dela se mantinham num túnel que poderia ter comprometido minha geração, caso não tivéssemos tido a oportunidade de frequentar os bancos de uma universidade que soube burlar a censura, levando-nos a perceber que havia luz no fundo do túnel.

O meu discurso não é irresponsável, insisto em dizê-lo, mas otimista. E meu otimismo tem obtido respostas nos muitos projetos e pesquisas realizadas por meus ex-alunos daquela Universidade e os da Universidade Federal da Bahia, onde me encontro hoje. Tenho o orgulho de fazer parte dessas gerações que estão dando uma cara própria ao ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, observando particularidades que só os que estamos desenvolvendo prática pedagógica e pesquisa na e sobre nossa complexa realidade sociocultural podemos perceber. E entre tantas questões que estão sendo levantadas, me orgulho de estarmos, de novo, voltando nosso olhar para os demais países da América Latina, fazendo, portanto, uma curva na nossa história em direção ao ponto onde comecei em 1967.

Espero que meu relato, carregado de emoção e de saudade, tenha contribuído para a proposta desta mesa, levando à compreensão de que a interculturalidade não é um bicho de sete cabeças, mas o resultado de uma prática profissional comprometida com a formação cidadã de nossos alunos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993

BOTANA, Martha. **As águas turvas do discurso**. Uma análise em torno da dualidade Espanhol-Castelhano no Brasil. Dissertação de Mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade cultural e orientação sexual. Secretaria de Educação e Cultura, Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União n 151, em 8 de agosto de 2005.

BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006, p.127-164.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2006.

CELADA, María Teresa y GONZALEZ, Neide. Los estudios de lengua española en Brasil. **Revista Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. Suplemento: El Hispanismo en Brasil. Brasília: Thesaurus, 2000, p.35-58.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

GALEANO, Eduardo. A caminho de uma sociedade da incomunicação? In: MORAES, Denis de (Org.). **Sociedade Midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.149-154.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

KULIKOWSKI, María Zulma; GONZÁLEZ, Neide. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. **Revista Anuario Brasileño de estudios hispánicos**, n 9. Brasília: Thesaurus, 1999, p.11-19.

PARAQUETT, M., O diálogo intercultural entre o português e o espanhol na América Latina. In: MENDES, E. **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes, 2011, p.49-70.

PIZARRO, Ana. **El sur y los trópicos**. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2007.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Intelectuais, arte e videocultura na Argentina. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2004.

LA TRADICIÓN ORAL MÁGICA: LENGUAJE OLVIDADO DE LA MEMORIA

Néstor Ganduglia²⁵

En Atacama, zona minera de Chile, cuentan que cada tanto ronda en las noches de aquellas alturas un pájaro al que llaman “alicanto”. No es un pájaro cualquiera. Sus ojos despiden extraños fulgores que lo envuelven en un brillo raro e inconfundible, y lo más importante: se alimenta únicamente de oro y plata. Aunque los mineros pasan su vida entera deseando encontrarse con un alicanto, son perfectamente conscientes del peligro al que se enfrentarían. Porque el alicanto puede llevarte a la fuente misma de su comida mineral, pero también despeñarte por el abismo de las montañas andinas. Cuando el alicanto se siente perseguido, se mueve lentamente llevándote al borde del precipicio, y allí suelta un destello de luz dorada tan fuerte que te dejará completamente ciego. Si vas poseído por la codicia, terminarás irremediabilmente en el fondo de la quebrada.

El sencillo relato de tradición oral no es más que uno de los muchos que, a todo lo largo y ancho de América Latina, parecen querer hablar sobre las cosas verdaderamente valiosas, como si los mineros de Chile (mayoritariamente indígenas desde tiempos de la invasión europea) tuviesen en el relato un modo de reflexión, o más bien una forma de tornar visible el conflicto ancestral entre dos escalas de valores, quizás la expresión más vigente del propio conflicto de la Conquista. Es que en un mundo dominado por el Mercado, en el que la felicidad y el progreso se confunden fácilmente con la capacidad de consumir más, aún seguimos hipnotizados por el destello irresistible del alicanto.

La idea de que la leyenda del alicanto expresa un conflicto de valores parece coincidir con otros muchos relatos de la tradición oral de los pueblos latinoamericanos. De hecho, en casi veinte años de esfuerzo por comprender las tradiciones culturales de América Latina, ésta es quizás la línea de pensamiento más recurrente que subyace al patrimonio oral de nuestros

²⁵ Psicólogo y psicólogo social. Profesor de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Univ. de la República (1994-2001), Profesor Titular de la Maestría en Educación Popular de la MFAL (desde 1991), docente e investigador en temas de culturas populares en varios países de América Latina. Consultor de UNESCO (2007). Director científico del Foro Latinoamericano “Memoria e identidad” (desde 2004). Actualmente Gestor de la Unidad de Proyectos y Cooperación del Decanato de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Autor de *15 años de Teatro Barrial* (Ed. Yoea, 1995), *Historias de Montevideo mágico* (Ed. Planeta, 2006, 5ª edición 2010), *Historias mágicas del Uruguay Interior* (2008, 4ª ed. 2010), *País de magias escondidas* (tomos I y II, 2011), *Los caminos de Abya Yala* (Signo-AECID, 2008) entre otros libros, publicaciones y múltiples artículos en diversos países de América Latina.

pueblos. En Ecuador y Colombia, por ejemplo, la leyenda popular guarda relatos de “guacas”, tunjos de oro puro enterrados por los muiscas para evitar la depredación de los conquistadores españoles. Sacar una guaca de la tierra no es cosa sencilla: hay que conocer el ritual, que comienza por orinar sobre el cofre antes de abrirlo, como despreciando el valor mercantil de su contenido. Los más avaros, hipnotizados por la perspectiva fácil de riqueza y poder, lo abren sin ritual y quedan ciegos o mueren en el intento. Conocí la historia de un afamado guaquero de las afueras de Tunja, de nombre don Ramiro, que no pudo soportar la tentación y olvidó el riguroso procedimiento cuando logró arrancarle a la tierra la guaca más grande de su vida. Y la última. No quedó ciego, pero enfermó de un mal que le impedía comer. Pese a toda su inmensa fortuna, murió de hambre en la clínica más cara de Nueva York.

En la campaña argentina y uruguaya, las noches suelen iluminarse con lo que llaman “luces malas”, que según se afirma, se dejan ver en lugares donde hay enterrados tesoros invaluable, ocultados en tiempos de guerra por sus dueños, que jamás pudieron volver a buscarlos. Aunque la gente ve las luces malas, jamás se atrevería a cavar en el lugar porque esa, dicen, es “plata malhabida”, es decir, riqueza sucia, botines de guerra o fortunas logradas con engaños.

En el hoy tranquilo pueblo de Guatavita la gente asegura que, en ocasiones, se ha visto salir de la laguna a un toro de oro puro, pero también advierte que quien intente atraparlo acabará junto con él en el fondo. Y no es casual. La laguna sagrada de Guatavita fue, según la mayoría de las opiniones, el sitio de origen de la leyenda de El Dorado, que atrajo la peor desgracia para las poblaciones muiscas originarias: la invasión de la codicia conquistadora, que en la persecución obsesiva del oro, se extendió por toda Nueva Granada y hasta buena parte de la Amazonía.

A todo lo largo y ancho del continente, como si fuera un lenguaje olvidado, las tradiciones orales guardan historias que mantienen viva, en la memoria, la advertencia en torno al conflicto entre el deseo desmedido de riqueza material y la ceguera que, irremediamente, sobrevendrá a quien la persiga como ideal. Parece haber una antigua ética sobreviviendo en el imaginario colectivo de amplios sectores socioculturales de América Latina, una escala de valores que hoy late como una advertencia frente a la avaricia y el consumismo dominantes en occidente, tan hipnóticos que se pueden perder de vista los valores elementales que han asegurado por siglos la supervivencia de las comunidades humanas.

Para quien aún dude de que la temática subyacente a todo este conjunto de leyendas populares (apenas una fracción de las que hemos documentado en los más diversos rincones

de América Latina) es un conflicto entre dos escalas de valores, vale la pena escuchar a la gente del poblado de Chalinga, en la región chilena de Coquimbo. Allí se cuenta que, hace muchos años, un caminante que venía desde Salamanca se rindió ante el cansancio y se quedó dormido al costado del camino. Cuando se despertó, estaba en medio de una fiesta rarísima, en el fondo de una cueva, con un montón de gente muy animada y amable y mujeres preciosas que le tendían la mano para invitarlo a bailar cueca. También cebaban unos mates riquísimos con licores, pero lo que más llamó la atención del caminante era que los mates eran de puro oro macizo. En lo mejor de la fiesta, cuando la gente ya estaba suficientemente alegre como para no prestar atención a lo que hacía, el hombre se echó uno de aquellos mates al bolsillo. Al rato largo, ya a punto de amanecer y después de divertirse de lo lindo, volvieron a llevar al caminante al lugar donde lo habían encontrado dormido. Una vez solo, el hombre quiso admirar su botín. Pero en el bolsillo no encontró otra cosa que bosta humana. Allí, imagino, aprendió lo que ya deberíamos saber todos y todas tras varios milenios tomando mate: que el mate es oro puro cuando se comparte con alegría, y que lejos de la compañía de la gente, el oro más perfecto no es más que mierda.

Lo cierto es que, comprendidos así, los relatos de la tradición oral mágica poco tienen de superstición o ignorancia. Son dispositivos complejos de sostén y elaboración de la memoria colectiva. No es ese el lugar que han ocupado y ocupan aún en un amplio sector del ámbito académico, e incluso en la opinión de destacados investigadores. Daniel Granada, por ejemplo, adjudicaba estas historias a “la inocencia del hombre primitivo”, pero mucho más recientemente, el cubano Samuel Feijóo, tras reconocer su valor como “documentos del pueblo”, las atribuye a “la fabulación poética, la fantasía exagerada o la superstición nociva”. Oreste Plath, el más reconocido investigador chileno en estos temas, aseguraba hace unos años que los mitos “pertenecen a una época en que la inteligencia del hombre primitivo no era apta para desentrañar los fenómenos que en torno suyo se desarrollaban”, en una conjugación de pasado que obliga a preguntarse por qué esas historias se cuentan aún hoy, no sólo en los ámbitos rurales o comunidades indígenas (sedes imaginarias del “hombre primitivo”), sino también en las más modernas ciudades. Por su parte, el uruguayo Eduardo Faget afirmaba sobre estas historias que son “productos alienativos o aculturales”. Al menos éste último alcanzaba a preguntarse por qué estas historias son contadas por la generalidad de los uruguayos y uruguayas, y no por “los sectores económico-culturales donde se sabe que anida generalmente la superchería: los ignorantes que no pueden eludirla y los desesperados a quienes los cánones comunes están vedados”.

Esta actitud en relación con los relatos de la tradición oral mágica ha obstaculizado por décadas la comprensión de las funciones que cumple la tradición oral incluso en las sociedades modernas, y los dispositivos que se ponen en movimiento en cada acto de narración, de tal importancia que han hecho de las mujeres Griô de las quilombolas del Brasil o los Cuitrufe mapuches personajes clave en la supervivencia comunitaria. En el extremo opuesto de aquél pensamiento tanto tiempo dominante en el ámbito académico, Leonel Lienlaf, poeta mapuche del sur de Chile a quien tuvimos el honor de recibir para la apertura de nuestro 1er. Foro Latinoamericano "Memoria e identidad", decía "Sólo ustedes los *winkas* creen que nosotros, los indios, preservamos nuestras tradiciones como una manía de sujetarnos al pasado. Nosotros buscamos en nuestras tradiciones una filosofía, no un folklore." Vale agregar que, para las comunidades mapuche, la capacidad oratoria ha sido siempre un objetivo mayor de crecimiento, al punto de que un adolescente comienza a ser considerado un miembro adulto de la comunidad cuando es capaz de conmovier, con su relato, el corazón del Lonko.

Un último ejemplo en este sentido, ilustra bien los contenidos de este conflicto esencial, proyección presente del conflicto de la colonización al que Gallardo llamaba "la Conquista Interminable", porque jamás finalizó en el imaginario de amplios sectores indígenas, afroamericanos y rurales. Pero también introduce a la naturaleza misma de los contenidos subyacentes a estas historias de la tradición oral mágica:

Cuentan en un pueblito del altiplano cundiboyacense de Colombia llamado Monguí, que en esas noches especialísimas en que se juntan el Plenilunio y el Viernes Santo, un indio muy alto y viejo sale a ver la luna entre las rocas de una montaña cercana. A quien tiene la fortuna de encontrárselo, lo invitará a seguirlo sin decir palabra, y lo llevará por un camino secreto entre las rocas. Para asombro del acompañante, el camino lo conducirá al valle donde se levanta un pueblo entero idéntico a Monguí, pero hecho totalmente de oro puro. Si además el afortunado conoce la palabra mágica, el viejo indígena le permitirá llevarse un valioso recuerdo antes de que la madrugada lo vuelva a ocultar junto con su ciudad.

La leyenda insiste en el tema, pero introduce algunas variantes significativas. En principio, la noche signada para el encuentro entre lo moderno y lo ancestral es el Viernes Santo de Plenilunio, que señala la síntesis de dos espiritualidades: la cristiana y la originaria muisca, para quienes la Luna Llena representa a Chía, la Madre de todo lo muisca. Sólo en esa noche es posible acceder, guía indígena mediante, a la Ciudad de Oro. No es difícil imaginar que se trata de una utopía, la misma ciudad pero con valores superiores, asimilables a los que el oro representaba para los pueblos originarios de América antes de la llegada de los invasores. La

llave para llevarse el recuerdo es, una vez más, la palabra sagrada o mágica. Aparece aquí, entonces, una representación asociada al oro diametralmente opuesta a la anterior, ya presente pero menos evidente en los ejemplos anteriores. Ya no representa la codicia de riqueza material y poder, sino justamente lo contrario: una espiritualidad superior porque surge del encuentro entre dos religiosidades populares otrora en pugna. Monguí, comunidad situada en “zona roja” del prolongado conflicto armado de Colombia, parece ofrecer desde la tradición oral su propia versión de una paz posible.

Así es como el arte de los cuenteros populares (y en especial, de las cuenteras populares, porque la mujer sigue siendo la principal responsable de la articulación intergeneracional) pone al tiempo patas arriba. El propio Leonel Lienlaf decía *“Sólo ustedes creen que el futuro está delante. En mi pueblo siempre se ha sabido que lo que está por delante no es el futuro, sino el pasado. Por eso lo podemos ver. La única forma verdadera de cambiar es transformando el pasado”*. Una idea seguramente muy familiar para los psicoanalistas, con la diferencia de que los mapuche lo han sabido, según Lienlaf, por siglos. La afirmación implica una conclusión asombrosa si se mira desde nuestra lógica occidental, pero que es perfectamente coherente con lo dicho hasta ahora: la tradición es una herramienta de cambio, y no lo que es inmutable, como solemos imaginar. La idea prejuiciosa de que “tradición” es lo que no cambia, no sólo es insostenible, sino que es negatoria de las verdaderas dinámicas de las tradiciones culturales. Se trata, apenas, de uno de los prejuicios con que la cultura dominante subestima a las demás y sostiene su carácter de tal.

Detengámonos un momento en esta cuestión fundamental. Un relato de tradición oral se constituye como tal mediante un complejo dispositivo que ya describía René Kaës décadas atrás en la dinámica de los grupos humanos con el nombre de *resonancia fantasmática*, mediante el cual se ponen en común contenidos subyacentes al discurso dicho. La dinámica demuestra que, para mantenerse viva, una tradición debe ser capaz de cambiar constantemente, adaptándose a las nuevas condiciones de realidad. Lo hace, promoviendo nuevas resonancias, sin perder el núcleo fundamental de contenido que explica su supervivencia. De ahí que las tradiciones deben preservarse, no conservarse, porque de permanecer inmutables se extinguen, al no poder cumplir su función.

Pero lo más importante es que los relatos de tradición oral mágica están lejos de ser expresión de ignorancia o mera superstición de los sectores populares, sino instrumentos de elaboración colectiva de conflictos no resueltos, función que Kaës asignaba a la resonancia en la dinámica de los grupos humanos.

En el Departamento de Durazno, en Uruguay, hay un paraje conocido por su laguna (que se afirma es muy profunda), pero más aún porque la gente que vive allí asegura que, en algunas noches, se escucha claramente sonar una campana. Es un tañido fuerte y claro que, según dicen, detiene la noche del campo, como si ya no se moviera el viento ni volaran pájaros. Tras el segundo tañido, afirman, vienen las voces. Algunos creen escuchar que son muchas voces que se lamentan y lloran. Otros, en cambio, dicen que son muchas voces que cantan en un idioma desconocido. Pero pocos desconocen esto que llaman “la Campana de San Borja”. Y sin embargo, raramente se recuerda de dónde vino la campana de la que hablan. Llegó como parte de un inmenso botín, que incluía decenas de carretas repletas de obras de arte y finísimos instrumentos sinfónicos contruidos por manos guaraníes, miles de cabezas de ganado y cientos de hombres, mujeres y gurises descalzos y semidesnudos. Todo ello, cosas, animales y gente, eran parte del botín que el General Fructuoso Rivera acumuló durante el saqueo sistemático de los pueblos de las Misiones Orientales. Tras obsequiar sus animales y objetos a los estancieros y generales afines, aquella gente fue obligada a construir una ciudad entera para uso exclusivo de los oficiales, mientras ellos y ellas vivían a la intemperie. En uno de esos maravillosos eufemismos de la Historia, la ciudad se llamó “Santa Rosa de la Bella Unión”.

Pero luego, la guerra distrajo a los militares y toda aquella gente guaraní fue trasladada a un paraje cercano a la Villa del Durazno, para que construyeran su propio pueblo. Durante la guerra, el pueblo de San Borja del Yí creció y se volvió próspero y solidario a la manera guaraní. Al punto de que, terminada la guerra, el ejército rodeó el pueblo con la consigna de no dejar escapar a nadie. Desmantelaron cada edificio, quemaron los ranchos, y se afirma que los últimos sobrevivientes alcanzaron a arrastrar la campana de su capilla y arrojarla al fondo de la laguna, para que nunca volviera a ser propiedad de nadie. Se cuenta que tras ella, se arrojaron ellos mismos y ellas mismas, muchos con sus niños en los brazos. Nada de esto suele estar en los textos de Historia. Y sin embargo, siglo y medio después, aún sigue sonando la Campana de San Borja, quizás esperando que algún día tengamos el valor de reconocer que manos de muchos colores construyeron la nación en que ahora vivimos. “*Cuando la memoria duele, todo duele*”, decía el subcomandante Marcos.

Así, las historias de tradición oral se parecen a los sueños: escenas en las que se depositan los miedos, conflictos no resueltos, valores que contradicen los dominantes, y anhelos que la comunidad decide, mediante el relato, que no se extingan en el olvido. La labor del cuentero popular contribuye a la elaboración colectiva de esos contenidos. Se trata de procesos de

creación en el sentido que le otorgaba Winnicott al término: un ámbito donde ponerse en juego. O mejor aún como lo describiera Pichón Riviere: un viaje a través de lo siniestro para retornar con capacidad reparatoria. Por ello es que las historias de tradición oral se mantienen vivas no porque refieran a hechos de un pasado más o menos remoto, sino por su vigencia. Son, como diría Le Boeuf, intentos de sanar la relación dañada entre la Historia y la Memoria. Platón ya advertía, hace más de dos milenios, que la memoria jamás podría asentarse solamente en la escritura, porque el pueblo que cometiera tal error condenaría al olvido su experiencia.

Al igual que el de los sueños, el de los relatos mágicos de tradición oral es un lenguaje olvidado, pero no una lengua muerta ni perdida. No expresa la ignorancia de los pueblos, sino más bien la nuestra. Necesitaremos un marco teórico sólido sólo para salvar la distancia interpuesta entre las culturas populares y la cultura dominante quizás más por sostener el carácter de esta última que por limitaciones de nuestra capacidad de comprensión. Y corresponde a la Universidad, creo, restablecer ese diálogo fecundo. Ello implicará, ni más ni menos, enfrentar los miedos al abandono del pretendido monopolio del conocimiento y de la forma “verdadera” de producirlo, que heredamos del modelo europeo junto con sus condicionantes, más ligadas a razones de poder que de legitimidad de las formas de producir saberes.

Lo cierto es que la tradición oral constituye un universo comunicacional de saberes virtualmente ignorados. No sólo el tiempo se pone patas arriba en este universo mágico de la tradición oral. Aquí, indios y negros son próceres, las mujeres ocupan un lugar de trascendencia inversamente proporcional al que tienen en la cotidianidad social, los héroes son niños o peones y los valores, como veíamos, parecen trastocados frente a los dominantes. Incluso la vida y la muerte tienen otro significado en este universo extraño y fascinante.

No existe, en todo el campo uruguayo y buena parte del sur de Brasil, otra devoción más extendida que la del Negrito del Pastoreo. Mi abuela, y seguramente la de muchos y muchas de ustedes, lo invocaba cuando perdía algo importante como una tijera o una llave. La invocación es simple: basta encender un cabo de vela, y pedirle al Negrito del Pastoreo que te ayude a encontrar lo perdido. Dicen que es infalible. El relato habla de un niño esclavizado que desde muy pequeño demostró una notable habilidad para tratar con los animales, por lo que el patrón de la estancia en la que era obligado a trabajar para ganarse el plato de comida lo puso a cuidar sus ovejas, según la versión que se cuenta en el Uruguay (o sus caballos, según la más conocida versión brasileña). Una tarde de tormenta, dicen, una oveja se le perdió en el

monte y el niño, viendo que llegaba la noche y temeroso de perder otras, no tuvo más remedio que volver a la estancia y confesar el descuido a su patrón. Malhumorado, el hombre lo golpeó salvajemente y le ordenó volver al campo, en plena noche de tormenta, a buscar el cordero perdido. El niño le contestó llorando que no podría ver nada en aquella oscuridad, y en tono de burla, el patrón le arrojó un cabo de vela, “pa’ que te alumbres”. Las versiones difieren sobre lo que pasó después: que el niño fue encontrado muerto sobre un hormiguero, o que jamás regresó. Las gentes más humildes de la campaña lo ven pasar, cada tanto, con su corderito al hombro, y le encienden un cabo de vela para alumbrarle el camino.

Visto desde la lógica de las familias rurales, aquel niño negro jamás murió del todo. Sigue representando una luz de esperanza para quienes ya han perdido demasiadas cosas importantes. Los wayúu, un pequeño pueblo que ha habitado por siglos la península de la Guajira, entre Venezuela y Colombia, dicen que en su pueblo se muere tres veces. La primera, es la más conocida, la muerte que se puede ver. Que la segunda muerte es mucho más dolorosa y terrible: es cuando se muere en el corazón de la gente querida. Pero que nada es tan frío y espantoso como la tercera muerte, que es cuando morimos en la memoria de la comunidad a la que pertenecemos. Es que la muerte, tal como la concebimos desde el pensamiento occidental, es un producto de la era industrial, que mecaniza las subjetividades hasta que nosotros y nosotras mismas nos concebimos como máquinas, como ya lo describieran Deleuze y Guattari. Por ende, la muerte es para nosotros y nosotras el momento en que la máquina que somos deja de funcionar. Pero en el universo mágico de las tradiciones orales, la muerte nada tiene que ver con máquinas, sino con la comunidad. Alguien estará vivo mientras sea capaz de ganarse y sostener un lugar en la memoria de su comunidad. De este modo, podemos ir a trabajar cada día, y en realidad estar muertos. O bien podemos estar bajo tierra desde hace mucho, y aun así seguir vivos. En el universo mágico de la tradición oral de los pueblos latinoamericanos, la verdadera muerte es el olvido.

Tal la función que cumple la memoria de los pueblos, en buena medida expresada y preservada mediante historias. De ahí que el motivo de que estas historias se sostengan más allá de la muerte de la generación que las narró por primera vez, flotando en el aire de los pueblos sin ser jamás escritas, no es que se refieran a hechos significativos de un pasado más o menos remoto. Es su vigencia lo que las mantiene vivas. En cada acto de narración, la historia pasa por el alma y la subjetividad de quien la cuenta, actualizando sus contenidos. Y con ello, el narrador o narradora vuelve a darle vida a su historia. Su propia vida.

Es por ello que he desechado el término “recuperar” la memoria colectiva, porque la palabra parece aludir a algo que está perdido o enfermo, y en la realidad comunitaria las tradiciones orales están en perfecto estado de salud. Lo mismo pasa con la idea de “rescatar” la memoria, que se refiere a algo que está por ahogarse o morir. En ambos términos, rescatar o recuperar, lo que subyace es cierta actitud mesiánica del investigador, que cree que algo valioso morirá o se perderá irremediabilmente si no interviene. Nuestra labor como investigadores es mucho más modesta que esa: se trata de esforzarnos por comprender ese lenguaje olvidado, para tender puentes interculturales capaces de habilitar nuevas síntesis de saberes.

Sin embargo, realizarlo requerirá un esfuerzo adicional respecto de nuestras tareas habituales de investigación. No son éstas historias que se cuenten en cualquier lugar, en cualquier circunstancia o a cualquier persona. Circulan en lo que ahora llamo “las redes ocultas de la comunicación popular”, protegidas por un complejo dispositivo al que algunos antropólogos como Turner llaman “situación de performance”, un conjunto de condiciones sin las cuales no emerge la ritualidad en la que el relato se produce en el ámbito social. Se requiere un vínculo de confianza entre quien narra y quien escucha, cierto aislamiento de terceros, y muy especialmente horizontalidad, condición fundamental de cualquier diálogo real. Cuando recién iniciaba mi primera labor sistemática de documentación de relatos mágicos de tradición oral en mi ciudadita, Montevideo, hace ya dos décadas, mis primeros intentos de captar las historias tal como se narran en sus ámbitos naturales, en el fogón o la rueda de amigos o en el encuentro entre abuela y nieto, eran un fracaso espantoso. Quemé mis pestañas revisando libros de metodología de la investigación en Ciencias Sociales, hasta que comprendí que el obstáculo no era metodológico, sino actitudinal. Mientras el Otro u Otra sea para el investigador un objeto de estudio, no podrá ser un sujeto de diálogo. Se trata de desarticular las jerarquías que rodean al investigador, de ser parte del fenómeno que intenta comprender. Implicará el abandono de las relaciones de poder o, como suelo decir, habrá que tener el valor de bajarse del caballo del conquistador. Una actitud creativa, nuevamente en el sentido de Winnicott y Pichón. Pero... ¿qué sentido es éste? El mismo que, por milenios, le dio el pueblo aonikenk.

Desde hace por lo menos doce mil años viven los aonikenk al sur del río Chubut en la Patagonia y hasta la Tierra del Fuego. Opusieron una resistencia tan tenaz y valiente a la invasión europea que los mismísimos mapuches les llamaron “tehuelches”, que en la hermosa lengua mapudungún quiere decir “gente brava”. Guardan todavía hoy una memoria cuyo origen se pierde muchísimo más allá de las estrechas fronteras del tiempo que pueden concebir

nuestras cabezas modernas. Y desde allá lejos, trajeron la historia que dice que Koóch, *el que siempre existió*, vivía allá donde ahora apenas llega la aguda vista de los aonikenk, rodeado de una neblina oscura. Estaba solo, y lo que es peor, se sentía tremendamente solo. Es duro ser el que siempre existió, pensaba triste Koóch sentado a oscuras en la rayita del horizonte. Cierta vez no pudo más de tristeza y lloró, lloró y lloró por un tiempo incontable. Tanto y tan amargo, y por tanto tiempo, que las millones de millones de lágrimas que lloró hicieron un mar inmenso. Cuando Koóch se dio cuenta, el mar le pareció tan lindo que dejó de llorar, y suspiró enamorado del océano. Ese suspiro fue el principio del primer viento, que dibujó olas y espuma en el mar recién nacido. Entonces a Koóch le vinieron unas ganas enormes de ver bien toda esa belleza y se alejó en el espacio, pero como la neblina no le dejaba ver, levantó la mano y de ella salió una chispa grandiosa que lo iluminó todo. Cuando la chispa de su propia mano encendió el Sol, recién allí pudo ver con claridad. Y lo que vio en aquella primera mañana, quiso que jamás lo olvidara generación alguna de la gente aonikenk: que el único modo verdadero de superar la tristeza y la soledad, es crear.

REFERENCIAS

DELEUZE, Guilles y GUATTARI, Félix (1972): *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 2005.

FAGET, Eduardo (1969): *Folklore mágico del Uruguay*. Editorial Taurus, Montevideo, 1969.

FEIJÓO, Samuel (comp., 2003): *Mitología cubana*. Ed. Letras Cubanas, La Habana, 2003.

GALLARDO, Helio (1993): *Fenomenología del mestizo: violencia y resistencia*. DEI, Puerto Rico.

GRANADA, Daniel (1896): *Reseña histórico-descriptiva de antiguas y modernas supersticiones del Río de la Plata*. Versión CD-ROM publicada por Entrebytes, Montevideo, 1999. Versión en libro, con el título *Supersticiones del Río de la Plata*. Ed. Capibara, Montevideo, 2003.

KAËS, René (1977): *El aparato psíquico grupal*. Ed. Gedisa, Barcelona.

LIENLAF, Leonel (2005): Conferencia de Apertura del 1er. Foro Latinoamericano “Memoria e identidad”; en GANDUGLIA, Néstor y REBETEZ, Natalia (2005): *El descubrimiento pendiente de América Latina. Diversidad de saberes en diálogo hacia un proyecto integrador*. Signo, UNESCO, Universidad de La Rioja. Montevideo.

PICHÓN RIVIERE, Enrique (1987): *El proceso creador*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1999.

PLATH, Oreste (1973): *Geografía del mito y la leyenda chilenas*. Ed. Grijalbo, Santiago de Chile, 7ª edición 1999.

SIERRA, Malú (1992): *Donde todo es altar; Mapuche, gente de la tierra*. Santiago, Editorial Persona, 1992.

WINNICOTT, D.W. (1971): *Realidad y juego*. Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.

POLÍTICAS CINEMATOGRAFICAS REGIONALES: LAS EXPERIENCIAS EN EL MERCOSUR E IBEROAMÉRICA

Roque González

Sociólogo (Universidad de Buenos Aires). Consultor del Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue becario en las universidades de Texas en Austin, Estados Unidos, y de Calgary, Canadá. Trabajó en el INCAA y en la RECAM (Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur). Constituyó junto a Octavio Getino el Observatorio del Mercosur Audiovisual (OMA-RECAM) y el Observatorio del Cine y el Audiovisual Latinoamericano (OCA-FNCL). Es el referente latinoamericano del Observatorio Europeo del Audiovisual. Ha publicado libros, artículos y estudios sobre producción, mercados de cine, industrias culturales, nuevas tecnologías audiovisuales y diversidad cultural en Argentina, Brasil, México, Colombia, Uruguay, Estados Unidos e Italia.

Resumen

Desde hace 20 años —a partir del vendaval neoliberal— las políticas públicas de cinematografía en América Latina se encuentran enfocadas casi exclusivamente en la producción. Los intentos de construir políticas cinematográficas ibero y latinoamericanas no han tenido los resultados esperados.

La conformación y el desarrollo de la actividad cinematográfica y audiovisual sólo pueden llevarse a cabo con el firme apoyo del Estado, debido a las altas y riesgosas inversiones necesarias que este sector requiere, en un marco de concentración oligopólica de la distribución y la exhibición —básicamente, en manos de las *majors* (Buena Vista, UIP, Warner, Fox, Sony), o de grandes empresas asociadas a éstas—, amén de los —relativamente- reducidos mercados.

Esto es cierto en todo el mundo, a excepción de los Estados Unidos, China y la India, países que cuentan con un enorme mercado interno que hace posible la amortización de sus productos audiovisuales —e inclusive en el caso de los Estados Unidos, el sector cinematográfico se beneficia de distintos apoyos estatales (al contrario de lo que el sentido común indica), tales como subsidios directos (desgravaciones y exenciones fiscales, pagos diferidos, amortizaciones aceleradas) e indirectos (incontables estrategias y recursos políticas y económicos que presionan a nivel mundial en favor de sus propias empresas) (Wasko, 2003; Guback, 1980). En China el Estado también se encuentra presente a la hora de fomentar su cine nacional.

Con excepción de Paraguay y las Guayanas, todos los países de América del Sur y México poseen legislación nacional de fomento a la cinematografía²⁶ y órgano rector de la actividad.

A nivel general, las políticas públicas de fomento al cine en América latina se basan en ayudas directas –sobre todo a la producción, aunque en algunos casos, también a la distribución, a la exhibición y a la promoción—, principalmente, a través de subsidios o créditos blandos. En algunos países los incentivos se extienden a otras actividades audiovisuales, como la producción y difusión de contenidos televisivos y audiovisuales –tal como sucede en Chile o en Colombia (en los últimos años, Brasil aprobó una ley de televisión paga que obliga a emitir contenido brasileño, buscando fomentar la producción nacional, mientras que en la Argentina se lanzaron programas específicos para producir contenidos destinados a la futura televisión digital).

Sin embargo, en la práctica, las políticas de fomento en América Latina se concentran mayoritariamente en la producción, siendo la distribución, la exhibición y la comercialización en general la gran asignatura pendiente.

Desde hace más de dos décadas existen intentos para articular legislaciones, políticas y acciones gubernamentales de fomento al cine y al audiovisual a nivel regional. Los antecedentes más importantes son la Conferencia Iberoamericana de Autoridades Cinematográficas (Caci) y la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (Recam).

Contexto Producción cinematográfica en América Latina

Desde hace algunos años en América Latina se producen entre 300 y 350 largometrajes anuales (con picos de 400, en 2008), un número notablemente superior al de las décadas recientes: durante los años ochenta se produjeron, en promedio, 230 largometrajes anuales, y durante los noventa, ese promedio bajó a 91 producciones al año (González, 2012, p. 107).

Durante el último decenio, la producción cinematográfica en varios países de la región ha alcanzado picos históricos. El fomento estatal a la producción cinematográfica existente en casi toda América Latina ha permitido el aumento en la producción de películas como nunca antes en la región; inclusive en países como México, Brasil y Argentina el número de filmes realizados alcanza valores que sólo se habían conseguido décadas atrás.

América Latina produjo, en total, alrededor de 2500 largometrajes durante la última década (González, 2012, p. 95). La decidida acción del fomento estatal en la mayoría de los países latinoamericanos se vio reflejada en la cantidad de largometrajes producidos. Sin embargo, a pesar de estos incrementos, en ningún país latinoamericano se termina de configurar una

²⁶En algunos países, como Perú, Bolivia y Venezuela, existen debates al interior del sector para reformular sus respectivas leyes de cine.

“industria”, sino sólo un ecosistema fragmentado en el que conviven algunas pocas empresas profesionales con innumerables microemprendimientos sin sustentabilidad, atomizados e inconexos, con el peso puesto —tanto desde el sector público como en el privado— en la producción mas no en la comercialización y exhibición de los filmes nacionales.

Por su parte, la coproducción internacional se convirtió, en las últimas décadas, en una estrategia para hacer frente a obstáculos como el difícil financiamiento y las dificultades para que los filmes circulen más allá de las fronteras nacionales. Para varios países de la región la coproducción fue fundamental para revitalizar y fortalecer su sector cinematográfico, como en los casos de Cuba, Bolivia y Uruguay.

Comercialización

En 2012 América Latina sumó alrededor de 2.600 millones de dólares de recaudación —o 2,6 billones de dólares, según la nomenclatura anglosajona que, en la región, utiliza Brasil—²⁷. Esta cifra se debe, principalmente, a la constante suba del ticket de cine —que duplicó su precio durante el último decenio (en los últimos dos años, empujado por los precios *premium* de las salas 3D)- y a la alta inflación registrada en los últimos años en Argentina y Venezuela —estos países se encuentran entre los países con mayores tasas de inflación del mundo.

A su vez, en 2012 se vendieron en América Latina 545 millones de entradas —que, en promedio, cuestan 7,2 dólares cada una— para asistir a alguna de las 10.800 salas existentes en el subcontinente para elegir entre los 210 estrenos que, en promedio, se estrenan anualmente²⁸.

Si los latinoamericanos —que, en promedio, concurren 0,8 veces al cine al año— tuvieran una circulación cinematográfica regional óptimamente eficiente, tendrían —en teoría— más de 300 filmes regionales anuales entre los cuales escoger. Sin embargo, ello no ocurre: anualmente se estrenan entre 3 y 20 filmes latinoamericanos no nacionales —dependiendo del país—, cuyo público suele ser menor al 1% del total de los espectadores de cine (González, 2012, p. 107).

La difícil situación que atraviesa gran parte de los cines nacionales en América Latina —sobre todo, en el sentido de su muy escasa llegada al público y de su poca sustentabilidad— no se basa en la cantidad de producciones realizadas sino en la distribución y en la exhibición.

²⁷ Elaboración propia en base a datos de las agencias nacionales de cine de Argentina, Brasil, México, Colombia, Chile, Perú, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Ecuador, de las consultoras Rentrak, Ultracine, de distribuidoras, exhibidoras y medios especializados.

²⁸ Elaboración propia en base a datos de las agencias nacionales de cine de Argentina, Brasil, México, Colombia, Chile, Perú, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Ecuador, de las consultoras Rentrak, Ultracine, de distribuidoras, exhibidoras y medios especializados.

Justamente, estos eslabones de la cadena de valor audiovisual están profundamente descuidados por los Estados latinoamericanos —como también ocurre en otras regiones del mundo, como la Unión Europea (a pesar de sus abultados fondos de ayuda, destinados mayormente a la producción cinematográfica).

Durante la década del 2000 se consolidó la concentración elitista del mercado cinematográfico, que prepondera las ciudades y las zonas más ricas, a la vez que a las clases más pudientes, para consolidar el incremento sostenido en las taquillas con menos diversidad en las pantallas y de espaldas a las masas que sustentan la base de la pirámide social.

En efecto: entre las décadas del setenta y del noventa cerraron casi la mitad de las salas de cine que había en América Latina (Getino, 2005, p. 82). La mayoría de ellas se encontraba en los interiores de los países, que es donde históricamente siempre se vio más cine nacional. Actualmente, existen en la región entre 5 y 20 salas de cine —40 en el caso de México— por cada millón de habitantes —tres veces menos que hace tres décadas (González, 2012, p. 119).

De esta manera, el incremento del 65% promedio que el parque exhibidor regional mostró en la década del 2000 —empujado por México, Brasil y Colombia (en el resto de los países, la cantidad de salas casi no ha variado)— hay que ubicarlo en el contexto de una alta concentración geográfica y clasista y del alto costo de las entradas, que representan —considerando una sola salida familiar al cine— alrededor del 10% del ingreso mensual medio latinoamericano (González, 2012, p. 120).

.1. La presencia del cine nacional en América Latina

Durante la última década, la oferta de cine nacional se ha incrementado notablemente en los casos de Argentina, México y Brasil, duplicando en el primer caso, y triplicando en los dos restantes el número de películas nacionales estrenadas. El resto de los países ha mostrado una tendencia a incrementar levemente el número de estrenos locales (González, 2012, p. 125).

Aunque las políticas públicas de cine hayan incrementado la producción de cine durante la década, las audiencias de los distintos filmes nacionales son muy bajas, no superando, en promedio, el 10% del *market share* en países con una tradición importante de cine nacional, como Argentina, México o Brasil —salvo años excepcionales, con *blockbusters* nacionales que convocan a un gran número de espectadores, como por ejemplo *Tropa de elite*, *El secreto de sus ojos* o *El crimen del padre Amaro*. En el resto de los países, ese porcentaje ronda entre el 1% y el 5%, salvo casos excepcionales, en que un título local logra llegar al público (González, 2012, p. 124).

En el caso de los filmes iberoamericanos no nacionales, el panorama es peor: la oferta y el consumo de estas películas se ubican entre el 0,02% y el 2% —salvo la presencia de algún éxito

excepcional, generalmente distribuido por alguna *major* norteamericana (González, 2012, p. 124).

Intentos de integración cinematográfica en Iberoamérica

La Conferencia de Autoridades Cinematográficas de Iberoamérica (CACI)

En noviembre de 1989 los representantes de distintos gobiernos iberoamericanos firmaron en Caracas tres importantes documentos dirigidos a promover el cine iberoamericano: el Convenio de Integración Iberoamericana, el Acuerdo Latinoamericano de Coproducción Cinematográfica y el Acuerdo para la Creación del Mercado Cinematográfico Latinoamericano. A partir de estas firmas nació la Conferencia de Autoridades Cinematográficas de Iberoamérica (Caci) –luego se le agregó el término “audiovisual” al “cinematográfico”, cambiando la sigla a Caaci; sin embargo, desde hace un par de años, el nombre de este organismo volvió a remitir solamente a lo cinematográfico (volviendo a la sigla Caci).

En octubre de 1995, la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Bariloche, Argentina, aprobó de un programa de fomento de la industria audiovisual iberoamericana que sería el único que alcanzaría cierta trascendencia en el sector: Ibermedia. Este programa fue lanzado buscando dar impulso *“a la distribución, la promoción, la formación, las coproducciones y el desarrollo de proyectos”*.

Ibermedia, cuya primera etapa abarcó desde enero de 1998 hasta diciembre de 2002, fue constituido en sus comienzos con la adhesión institucional y el aporte monetario de nueve países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, España, México, Portugal, Uruguay y Venezuela. Luego, a lo largo de los años, se irían incorporando Chile, Perú, Ecuador, Puerto Rico, Costa Rica, República Dominicana, Panamá y Paraguay.

También es de mencionar el programa DocTV Iberoamérica –que se encuentra enmarcado en la Caci-, integrado por las agencias nacionales de cine y las televisoras públicas-estatales de casi todos los países de la región, cuyo objetivo es fomentar la creación y difusión de documentales latinoamericanos.

De manera paradójica el nacimiento de la Caci, y posteriormente, de Ibermedia, se dio en años en los que la política neoliberal de desguace del Estado y de baja en las medidas de protección y fomento a distintos sectores productivos ocurría en la mayor parte de América Latina, con las consecuencias de dismantelar las industrias locales y facilitar el ingreso irrestricto de bienes y servicios extranjeros –especialmente, de compañías transnacionales-. Todas las cinematografías que tenían algún respaldo estatal tuvieron golpes que las dejaron al borde de la desaparición.

Ese fue, por ejemplo, el caso de México, en donde se produjo el desmantelamiento de la presencia del Estado y de las empresas estatales relacionadas con la producción, la distribución, la exhibición y la comercialización de películas locales -Pelimex, Cotsa y Conacite, entre otras (Lay, 2005, p. 54). En Brasil, por su parte, el gobierno de Collor de Melo prácticamente clausuró de un día para el otro la presencia del Estado para fomentar el cine - siendo la extinción de Embrafilme el golpe más duro para el sector-. En Perú si bien no existía una sólida tradición cinematográfica como en los dos países antedichos, sí existía una ley que fomentó la creación de varias productoras para filmar cortos –especialmente- y largometrajes. En Colombia sucedió algo parecido con distinta normativa de fomento –como la “Ley de Sobreprecio”- y, especialmente, con la constitución de la Compañía de Fomento Cinematográfico (Focine), que fue cancelada durante los noventa (Castañeda López, 2011, p. 147). En la Argentina si bien el cine también sufrió drásticos recortes –mayormente debido a la histórica hiperinflación y crisis económica que sufrió hacia fines de los ochenta y comienzos de los noventa-, hacia comienzos de la década de 1990 produjo la menor cantidad de largometrajes en varias décadas, el presidente Menem poseía una especial inclinación por el cine y la farándula, por lo que mientras se privatizaban los distintos medios de comunicación, el cine logró pasar una ley que fomentaba fuertemente al séptimo arte en este país –aunque Menem vetó la cuota de pantalla para la televisión, y quitó la autarquía a la agencia nacional de cine.

Excepto en la Argentina, en todos estos países durante la década del noventa se intentó paliar estos recortes con medidas basadas en renuncia fiscal y mecenazgo.

La Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (Recam)

En marzo de 1995 se realizó en Buenos Aires la Primera Reunión Especializada de Cultura del Mercosur. Allí se conformaron siete Comisiones Técnicas para tratar distintos aspectos de la cultura subregional; una de ellas se dedicó al sector de las industrias culturales. Desde ese momento comenzaron a realizarse distintas reuniones periódicas, dentro de las cuales tuvo un lugar destacado el sector cinematográfico y audiovisual.

Sin embargo, hubo que esperar hasta diciembre de 2003 para que el Grupo Mercado Común del Mercosur –uno de los más altos órganos decisorios de esta instancia supranacional- creara la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales (Recam), invocando el Tratado de Asunción y el Protocolo de Ouro Preto –ambos, documentos fundantes del Mercosur-, además del Protocolo de Integración Cultural del Mercosur, el Protocolo de Montevideo sobre Comercio de Servicios y las Decisiones del Consejo del Mercado Común.

Así, el GMC acordó

crear la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales (Recam), con la finalidad de analizar, desarrollar e implementar mecanismos destinados a promover la complementación e integración de dichas industrias en la región, la armonización de políticas públicas del sector, la promoción de la libre circulación de bienes y servicios cinematográficos en la región y la armonización de los aspectos legislativos (GMC, 2003).

Pocos meses después, en marzo de 2004, la Recam realizó su primera reunión ordinaria. Desde entonces forman parte de la Recam, como países miembros, Argentina (Incaa), Brasil (Secretaría del Audiovisual y Ancine), Paraguay (Dirección Nacional del Audiovisual) y Uruguay -Instituto Nacional del Audiovisual (INA), que desde 2008 se llama Instituto del Cine y el Audiovisual del Uruguay (Icau)-. Y como países asociados se encuentran Bolivia -Consejo Nacional del Cine (Conacine)-, Chile -Consejo Nacional del Arte y la Industria Audiovisual- y Venezuela -Centro Nacional Autónomo de Cinematografía (CNAC)-; desde 2012 Venezuela es país miembro –en el contexto de similar incorporación de Venezuela al Mercosur, luego de la suspensión de Paraguay a partir del “golpe institucional” contra el presidente Fernando Lugo-. En 2011 Ecuador se sumó a la Recam como país asociado, a través del Consejo Nacional de Cinematografía (CNCine).

.1.1. Aunque el nombre de este organismo refiere tanto a cine como a “audiovisual”, en lo concreto, sólo el ámbito cinematográfico intentó tener cabida en la Recam: nunca hubo un acercamiento ni participación con autoridades relacionadas con el ámbito televisivo u otro relacionado con el quehacer audiovisual no cinematográfico.

Esbozo de balance de las iniciativas de integración cinematográfica

La cooperación audiovisual depende de la cooperación política, económica y cultural de los gobiernos y espacios regionales en donde se inserta. Así, mientras de estas administraciones suelen centrarse en temáticas económicas, comerciales, financieras y políticas, la cultura suele quedar relegada.

En el ámbito cultural se observa que los organismos regionales existentes suelen actuar sin coordinación, solapadamente, superponiéndose. A su vez, los acuerdos que se toman suelen ser meras declaraciones de buenas intenciones que no son vinculantes -la Carta Cultural Iberoamericana es un buen ejemplo de ello-: las decisiones tomadas en los organismos regionales de cultura escasamente se trasladan a las normativas nacionales. En el ámbito audiovisual, esta deficiencia es aún mayor –la nula coordinación entre la Caci y la Recam, es un ejemplo de ello (son varios los países que pertenecen a ambas instancias, con repetidos

objetivos y declaraciones de intenciones similares, pero que no dialogan ni se potencian entre sí).

Por otra parte, se continúa imponiendo una visión nacional que busca imponer sus intereses por sobre el resto: reuniones que debieran ser de cooperación terminan siendo feroces competencias, en donde la fortaleza de los países más grandes termina imponiéndose.

Esto es lo que sucede en las distintas reuniones de Ibermedia –el programa regional más exitoso en lo que hace al audiovisual-, según relatan varias autoridades presentes en esas reuniones²⁹: allí, el éxito es medido por sus participantes por la cantidad de proyectos nacionales seleccionados y premiados, y sobre todo, por la suma de apoyos monetarios recibidos en relación a la cuota aportada. A su vez, esto es así porque –merced a las limitaciones presupuestarias para el sector- las asociaciones nacionales de productores y realizadores interpelan fuertemente a los representantes nacionales de sus agencias nacionales de cine: Ibermedia termina perdiendo la perspectiva, y finalmente se reduce a reuniones con duras negociaciones para tratar de obtener los mayores recursos posibles, más que un lugar de reflexión y acción sobre la construcción y fortalecimiento de un espacio audiovisual regional, con su valor agregado a partir de sinergias y potencialidades que vayan más allá de un mero agregado de realidades nacionales y tengan en cuenta una mayor integración, circulación y espacio común de producción, conocimiento y consumo.

La mayoría de los recursos de Ibermedia se destinan a la coproducción. La diferencia con el resto de áreas del programa -distribución, el desarrollo de proyectos y la formación- es bastante significativa. A su vez, Argentina, Brasil, México, Chile y España son los países con más proyectos apoyados –es decir, los países con mayores recursos—, mientras que un porcentaje importante de los recursos se destina a proyectos que no se concretan y menos del 30% de los filmes resultantes de este programa se estrenan allende las fronteras de su(s) país(es) productor(es) (González, 2012, p. 103).

Otro aspecto importante a tener en cuenta es la profesionalización de los funcionarios de estos organismos públicos.

La CACI tiene una Secretaría Ejecutiva en Caracas, ejercida por el presidente de la agencia venezolana de cine –el Consejo Nacional de Cinematografía (CNAC)-, y a su vez, su principal programa Ibermedia tiene en su oficina de Madrid a profesionales con posgrados o gestores culturales con experiencia. El caso de la Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales es bien diferente.

²⁹ Entrevistas personales realizadas con carácter confidencial a algunos funcionarios y autoridades nacionales de cine presentes en algunas de esas reuniones.

Aunque la Recam posee una secretaría técnica, esta institución –que figura oficialmente en el organigrama del Mercosur- ha estado comandada en la práctica por la Argentina, bajo la influencia de su agencia nacional de cine –el Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales (Incaa).

En casi diez años de funcionamiento la Recam no ha conseguido ningún logro sustentable e importante: el que pudo haber sido su mayor logro, el Observatorio del Mercosur Audiovisual –constituido por el reconocido investigador hispano-argentino Octavio Getino-, quedó congelado en 2008 ante la salida de la Recam por parte de Getino debido a discrepancias políticas.

En 2003, en la etapa de conversaciones para crear la Recam entre las distintas agencias nacionales de cine del Mercosur, Argentina y Brasil firmaron un acuerdo de codistribución -uno de los primeros en el mundo- para fomentar el estreno de filmes argentinos en Brasil y brasileños en la Argentina -seis por año en cada país- con apoyo de las respectivas agencias nacionales de cine. Sin embargo, y aunque se incrementó momentáneamente la oferta de estos filmes en ambos mercados, la calidad de los lanzamientos y la respuesta del público fue pobre en Argentina, en donde la ejecución de este convenio dejó mucho que desear por parte de los funcionarios del Incaa³⁰: se hizo un pobre seguimiento a la comercialización, al marketing y a la difusión de las películas brasileñas –en el lado brasileño se manejaron más profesionalmente-. Por ello, tras dos años de intentos, Brasil decidió dejar de aplicar el acuerdo.

En 2004, la Recam había intentado avanzar en un Sello Cultural del Mercosur dedicado al audiovisual, pero ante falta de personal capacitado que trabajara mancomunadamente con Cancillerías, ministerios de Economía, Hacienda y Aduanas, entre otras instituciones, el proyecto quedó en la nada. Tampoco fructificaron ideas sobre una “cuota de pantalla regional” y sobre un “certificado de nacionalidad” regional para las películas de países miembros del Mercosur.

A su vez, en 2009 la Recam firmó un convenio con la Unión Europea por un monto de 1,86 millón de euros para reforzar el espacio cinematográfico mercosureño -1,5 millón de euros aportados por la Unión Europea, y 360 mil euros aportados por la Recam –a través de los aportes de los países integrantes-. El programa para llevar a cabo este convenio se denominó

³⁰ Argentina es un país que no tiene examen de ingreso para ingresar a la función pública, por lo que la enorme mayoría de los funcionarios –inclusive secretarios de Estado y hasta ministros- apenas tienen educación secundaria. Casi la totalidad de los funcionarios públicos ingresan por contactos políticos o por tener un familiar o conocido con poder trabajando en el Estado. A su vez, los funcionarios comienzan a trabajar sin tener conocimiento alguno para el cargo que fueron asignados. La única excepción dentro del Estado argentino es el ámbito de Cancillería: allí sí existen duros exámenes para acceder a los cargos diplomáticos.

Programa Mercosur Audiovisual (PMA) e iba a durar tres años (GMC, 2009). Se establecieron objetivos que, a agosto de 2013, no se cumplieron.

Uno de los principales objetivos del Programa Mercosur Audiovisual era reforzar el observatorio; cuando se comenzó a implementar, fue lo primero que se dio de baja.

Otro de los objetivos importantes era crear una red de unas 30 salas digitales en todo el Mercosur para proyectar exclusivamente películas de los países que conforman la Recam; desde 2008 se viene anunciando que “en breve” se comenzaría a implementar (Agence France-Presse, 2008; UPI, 2012). A agosto de 2013 todavía no se construyó ni una sala de esa red.

Otro de los objetivos del PMA era la realización de estudios e investigaciones. No se hicieron públicas las convocatorias, a pesar de que la Unión Europea así lo mandaba. El organismo europeo también pedía que los consultores tuvieran –mínimamente- título universitario y experiencia en el tema sobre el que iban a investigar: las investigaciones terminaron recayendo en productores afines a la jefatura del Incaa y hasta en empleados de ese organismo argentino que no tenían título universitario ni experiencia en la temática –según la Unión Europea, ningún empleado de cualquier agencia nacional de cine del Mercosur podía haberse presentado; por este tema, existe una denuncia ante la Oficina Anti-fraude de la Unión Europea³¹.

Las oficinas del Programa Mercosur Audiovisual se encuentran en un edificio del Incaa, y el director fue puesto por este organismo: la designación recayó en Guillermo Saura, quien entró a trabajar al Incaa cuando su presidente era Jorge Coscia –amigo personal de Saura (juntos dirigieron el largometraje “Mirta, de Liniers a Estambul”)-. A su vez, Saura tiene denuncias de corrupción, realizadas anteriormente a su designación como director del Programa Mercosur Audiovisual³². Este funcionario es director de cine, no tiene estudios universitarios y nunca tuvo ninguna experiencia sobre cooperación internacional.

En 2009, año de la firma del convenio entre la Recam y la Unión Europea, se anunció que el Programa Mercosur Audiovisual iba a comenzar a implementarse el 1 de julio de ese año (GMC, 2009). Sin embargo, el inicio de la implementación se dio recién en febrero de 2011 (PMA, 2011) –momento en el que tendría que haber estado transcurriendo el penúltimo año de implementación.

Hasta agosto de 2013 lo único concreto que se realizó fueron talleres y encuentros dispersos – especialmente, a partir de 2012, cuando la Unión Europea comenzó a pedir a la Recam que dé

³¹ Denuncia personal realizada ante la Oficina Europea de Lucha contra el Fraude (OLAF) el 16 de julio de 2012.

³² Entrevista confidencial con sindicalistas del Incaa.

concreción al Programa Mercosur Audiovisual, que debería haber concluido a mediados de 2012³³.

.1.2. A manera de conclusión

Las distintas agencias nacionales de cine latinoamericanas casi no han variado sus políticas de fomento, volcadas casi exclusivamente a la producción, con criterios que no varían mucho de las de hace medio siglo.

La presencia de los filmes nacionales y latinoamericanos en las pantallas es ínfima: 5% promedio para las películas nacionales y 0,5% promedio para los filmes latinoamericanos (González, 2012) —en este último caso, vistos casi exclusivamente por pocos miles de espectadores de buen nivel económico y educativo (es decir, una reducida minoría dentro de la población de la región).

Sin embargo, en la televisión de América Latina los contenidos locales son mayoría, en un medio en que el habitante latinoamericano mira entre tres y cuatro horas diarias, a diferencia de la hora y media que, en promedio, dedica cada dos años para ver una película en el cine, o de los 16 años que —según marca el promedio— transcurren para que elija ver una película nacional en las salas... No obstante, la presencia del cine latinoamericano en la televisión es prácticamente nula.

Desde hace muchos años se vienen realizando periódicamente llamadas a plantear unas políticas integrales del audiovisual, que engloben al cine, a la televisión y a las nuevas tecnologías audiovisuales. Existen casos aislados, muy voluntariosos, loables y esforzados, impulsados en ocasiones por profesionales probos y bien intencionados, como el mencionado Programa Ibermedia, DocTV Iberoamérica, TAL TV o de la fallida Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur (Recam), amén de distintos foros y encuentros que se crean y se esparcen por toda América Latina convocados por productores, realizadores, documentalistas, exhibidores, funcionarios y distintos agentes del sector.

Sin embargo, nada concreto ha salido de ello —excepto algunas medidas en pos de la cooperación cinematográfica³⁴ (siendo Ibermedia la que mayores logros ha conseguido) y de la televisión educativa y documental (sin mayor repercusión en la industria ni en las audiencias).

REFERÊNCIAS

AGENCE FRANCE-PRESSE. “La UE destina 1,5 millones para potenciar el sector audiovisual en Mercosur” en <http://www.google.com/hostednews/afp/article/ALeqM5g7RJUtMIutmjPr9yKfbDVUWS3jw>(22 de setiembre de 2008 – Ultimo acceso: 27 de agosto de 2013)

³³ Entrevista confidencial con un importante funcionario relacionado con la cooperación cinematográfica iberoamericana.

³⁴ Un claro ejemplo en este sentido es el caso del área francófona, con un foro institucionalizado de televisoras de distintos países de habla francesa, existente desde hace años.

CASTAÑEDA LÓPEZ, Liliana. "Agentes del sector cinematográfico y la diversidad cultural en Colombia" en: *Comunicación y sociedad*. Número 15, enero-junio de 2011.

GETINO, Octavio. *Cine iberoamericano: los desafíos del nuevo siglo*. San José de Costa Rica: Editorial Veritas, 2005.

GONZÁLEZ, Roque. "Cine latinoamericano: entre la pantalla de plata y las pantallas digitales (2000-2009)" en Octavio Getino (coordinador), *América Latina: producción y mercados en la primera década del siglo XX*. Buenos Aires: Ciccus, 2012.

_____ *Cine latinoamericano y nuevas tecnologías audiovisuales*. La Habana: Fundación del Nuevo Cine Latinoamericano, 2011.

GRUPO MERCADO COMÚN DEL MERCOSUR. *Resolución N° 49: Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur*. Reunión LII. Montevideo, 10 de diciembre de 2003.

_____ Resolución DCI/ALA/020-297, 2009.

GUBACK, Thomas. *La industria internacional del cine* [1969]. Madrid: Fundamentos, volúmenes 1 y 2, 1980.

LAY, Tonatiuh. *Análisis del proceso de la iniciativa de Ley de la Industria Cinematográfica de 1998*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2005.

PROGRAMA MERCOSUR AUDIOVISUAL-RECAM. Nota 14/11 del 9 de febrero de 2011.

UNITED PRESS INTERNATIONAL. "Uruguay coordinará red de audiovisuales del Mercosur" - <http://espanol.upi.com/Noticias-destacadas/2012/12/17/Uruguay-coordinar%C3%A1-red-de-audiovisuales-del-Mercosur/UPI-26221355795503/> (17 de diciembre de 2012. Último acceso: 27 de agosto de 2013).

WASKO, Janet. *How Hollywood Works*. Londres: Sage, 2003.

PRINCIPALES SITES DE ORGANISMOS CONSULTADOS

www.programaibermedia.com

www.recam.org

LANGUAGE POLICY IN BOLIVIA

Teófilo Laime Ajacopa³⁵,
UMSA / UMSS, Bolivia, 2013.

1. INTRODUCTION

This article distinguishes between language policy and linguistic policies. The first one is also named the politics of language, which interprets the essentials of language diversity as a problem, as rights or as linguistic capital. It analyzes at the national and international level, whereas linguistic policies are the constraints that can be understood from linguistic rights and they follow a certain language policy. These constraints are measures at the intra-national level. Then, the plurilingualism of Bolivia is overt thanks to the recognition of languages at the meso and macro level, say, in the community and in the society.

2. THREE SOCIAL ROLES OF LANGUAGE

The natural languages of the world are used in a society for communication face to face, by telephone or through the mass media. Thus a language is a medium of communication. On one hand, the same languages are useful for constructing identities, say, simultaneously a cultural, a social and/or a personal identity. On the other hand, the languages contextualize role relationships, socially in vertical and horizontal directions, temporal-spatially as the future-in-front (in Spanish/English thinking) or as the future-behind (in Aymara/Quechua thinking), and also notionally, because the languages shape the form and movement of physical things.

2.1. Languages for communication

The first social role of a language is communication. The language serves to interact between a speaker and a hearer. In this way, the hearers compose the audience. According to our study (2011), a bilingual and trilingual audience listens to the radio and watches TV when they stay at home.

Over half of that multilingual audience chooses a vernacular language (Aymara or Quechua) and a vehicular language (Spanish) for listening to the radio and watching television. Under half of the audience listens to the radio and watches TV only in Spanish, which is the vehicular language of Bolivia.

³⁵Teofilo Laime is a linguist and sociolinguist. *Docteur (PhD) en Langues et Lettres, Université catholique de Louvain, Belgium 2011.*

Both groups (large and small halves) have constructed a dichotomous attitude of a multilingual audience for the mass media. Hence, this multilingual dichotomy means that the bilingual choice is a good option for taking both local/regional and (pluri)national information, in contrast, the monolingual Spanish choice is a second option for receiving indistinctly the local and national information.

2.2. Languages for identity construction

Our research (2011) has found that bilingual and trilingual speakers construct their ethnic identity, associating their native language with the respective indigenous culture. More than two thirds of the trilinguals identify themselves with an indigenous culture. They do not speak only a native language, but they consider themselves as a genuine part of the Aymaran or Quechuan culture. Thus, they transform their native language into an indigenous language.

Likewise, bilingual and trilingual speakers do not always stay as an indigenous group; they take the ethnic identity as a primary factor of the multiple identity. Almost one third of the trilinguals construct their social identity anchored on nationality, in this case, being Bolivian. This sort of identity is made possible by their Spanish language. So, they construct their complementary factor.

In addition, some trilinguals have reached a good proficiency in English who apart from being in the English speech group, they also develop a personal identity linked to their job or profession. This personal identity is the supplementary factor. Thus, they construct their multiple identity, say, ethnic, social and personal one as a whole. So, they could be communital/community speakers and cultural actors, simultaneously social and individual speakers. When the community speakers privilege their ethnic culture they are considered native speakers; meanwhile, if they privilege their foreign language, they are called secondary speakers.

2.3. Languages for pragmatic contextualizing

Following the results of my sociolinguistics thesis (2011) a language could be changed from a formal to informal register or vice versa. This is the case of Spanish as an L2. It can be used by two unknown interlocutors for their formal communication; it can also be used between two friends for their informal conversation.

Apart from more and less formalization the use of "*usted*" (you superior, in Spanish) and of "*tú*" (you inferior, in Spanish) are the social deictic when the conversation is between a boss and a clerk. Just for this reason, Bolivian clerks choose Spanish instead of Aymara or Quechua

at work places. Besides, there is the third term “vos” (you intimate, in Spanish) for communicating face to face between two close friends. This kind of individual language choice is not triglossia; it is a personal praxis with social deixis as a consequence of diglossia. There is another example in English to explain the formal and informal utterances, say, “yes OK”, “yes sir” versus “yeah”, “yes my friend”, which are the individual effect of diglossia³⁶.

Therefore, there are various interpersonal praxes, either vertically “usted-tú” or three horizontal praxes: distant relations “usted-usted”, proximate relations “tú-tú”, and close associations “vos-vos”. We can say the same of “yes” versus “yeah” in English pragmatics. All of them are deictic markers of both pragmatic codes (formal and informal codes).

3. LANGUAGE PERSPECTIVES IN STAGES

Worldwide linguistic habitus has been considered in three perspectives, namely, (1) language as a problem, (2) language as a right, and (3) language as linguistic capital (Ruiz 1984, cited by Baker 1997; Bourdieu 2002). These perspectives do not occur at the same time, but consecutively; so that, they are organized in three stages: the monolingualist stage, the bilingualist stage and the trilingualist one.

3.1. Monolingualist stage

The language planners of several countries, such as Bolivia, United Kingdom, France and others, thought in nineteenth century and in the first half of twentieth, that language diversity was a problem for the country; consequently, bilingual education was a problem, because language planners thought that the pupils would have confusions between the official language (Spanish³⁷, English or French) and their mother tongue, mainly in the learning process of the curriculum content.

During that time, the first solution, for instance in Bolivia, was the exclusion of indigenous language speakers from the political arena, since they were to not be considered citizens, but rather, as part of the Bolivian landscape (Mendoza 2009, pers. com³⁸). The second solution was to give up indigenous languages in the educational system; thus, transitional bilingual education was the best solution to assimilate that population into Spanish.

3.2. Bilingualist stage

³⁶Diglossia means the superposition of two varieties of a language, while triglossia is of three languages.

³⁷Before 2009, Spanish in Bolivia was the official language in fact, but not overtly, in written law.

³⁸Carlos Mendoza is a Bolivian sociologist living in Belgium, who in 2009 shared his experiences related to social changes in Bolivia.

In the last couple decades, the world has changed to another perspective, where the language diversity is a kind of wealth, since the indigenous are already considered citizens. The native language-speaking population must learn the official language as a second language (or L2) in order to exercise their rights as citizens. In addition, they could also maintain their mother tongue. For that reason, Bolivia (1994) officially started Bilingual Intercultural Education (EIB) through the Educational Law N° 1565.

EIB was an educational approach (it is still an approach) where the native language must be maintained and developed, but linked to Spanish in the national context. That educational reform has considered bilingualism to be for indigenous language-speaking peasants, but not for the urban population (see art. 9, Law N° 1565). In some ways, this stage has allowed linguistic rights to be applied.

3.3. Trilingualist stage

Many Latin American countries, simultaneously sharing with Bolivia, started an EIB approach, such as Peru, Ecuador and others. However, Bolivia with the indigenous President, Evo Morales, started to change again in 2006, manifestly towards the decolonization of this country, from a nation-state to a plurinational state. It was a big change, in deed, as pinpointed by the new Political Constitution of the State.

This political and legal change has considered internal ethnic groups as the indigenous nations constructing the plurinational state. At the same time, 36 indigenous languages were acknowledged as official languages, in addition to Castilian Spanish. Afterwards, the Educational Law N° 070 took into account the acquisition of an indigenous language, Spanish and one foreign language, as trilingual education (see arts. 7 and 10, Law N° 070). Likewise, the Linguistic Law of Bolivia (Law N° 269) corroborates that those 36 indigenous languages and Castilian Spanish (*castellano* or Bolivian Spanish) are official languages.

Therefore, the Bolivian trilingual perspective opens anew the linguistic rights in two ways, say, for inner and outer languages, since collective linguistic rights belong to inner indigenous languages and the individual linguistic rights belong to foreign languages. In addition, Bolivians cannot work in the public sector (including public universities), if monolingual in Spanish or in heritage language (Aymara, Quechua, etc.)³⁹. Hence, bilingualism between a native language and Spanish, and the learning of a foreign language, results in the creation of linguistic capital, applied within a certain linguistic market.

³⁹The Public University of El Alto (UPEA), demands as a linguistic requirement for being university teacher the certificate of a native language and English.

4. LINGUISTIC RIGHTS AND LANGUAGE POLICY

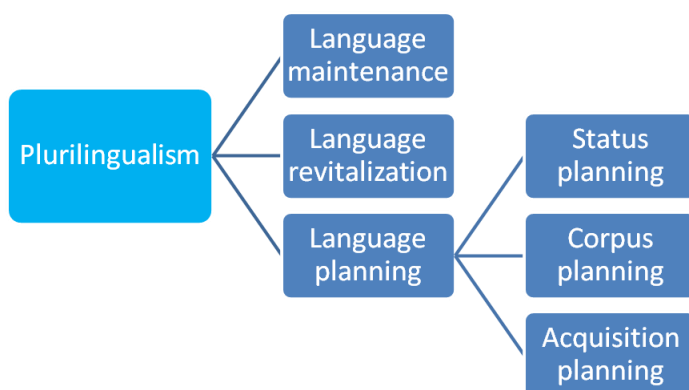
At the international level, linguists attended a world conference in Barcelona (1996) in order to agree on linguistic rights. This event stated the Universal Declaration of the Linguistic Rights, which in its first article defines two sociolinguistic categories for conceding linguistic rights. Those are language community and language group. Article 1, paragraph 1 says:

“This declaration considers as a language community any human society established historically in a particular territorial space, whether this space be recognized or not, which identifies itself as a people and has developed a common language as a natural means of communication and cultural cohesion among its members. The term language specific to a territory refers to the language of the community historically established in such a space” (UNESCO 26-03-2010, online).

And paragraph 5 of the same article completes the definition:

“This Declaration considers as a language group any group of persons sharing the same language which is established in the territorial space of another language community but which does not possess historical antecedents equivalent to those of that community. Examples of such groups are immigrants, refugees, deported persons and members of diasporas” (UNESCO 26-03-2010, online).

Then, a language community and the language groups can receive linguistic rights in a country; nevertheless, this Declaration has to be recognized and operationalized through linguistic laws. With regard to language policy, we know two contrastive sorts: assimilationist policy and pluralist policy. Sociolinguists like Fishman (1971, 1972), Kloss (1969), Cooper (1989) and Swann et al (2004) studied different sorts of language policy. Fishman, for instance, states that language shift is an assimilationist policy and language maintenance is related to pluralism. Otherwise, language maintenance means L1 & L2 learning, and it contrasts language shift. Now, we organize below the policentric policy, which is called plurilingualism and it is classified in three constraints: language maintenance, revitalization and planning. Likewise, language planning is understood as status planning, corpus planning and acquisition planning:



This plurilingualism scheme is a new way with great potential for sociolinguistics in several countries, which are also considered (each one) as a sociolinguistic area or they have one or more sociolinguistic areas. We mention some of them: Bolivia, Peru, Ecuador, India, Belgium, Spain and so on.

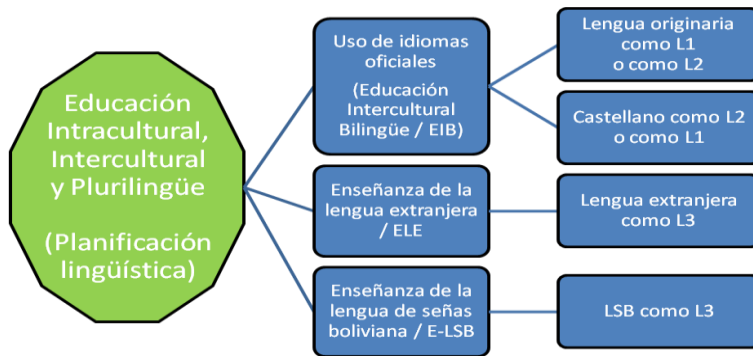
5. LANGUAGE POLICY AND LINGUISTIC POLICIES IN BOLIVIA

According to the Political Constitution of the Plurinational State (CPEP), Bolivia has plurilingualism as its language policy. The first article of the CPEP declares cultural and linguistic pluralism to form the background of the country. The fifth article recognizes Castilian Spanish (*castellano*, in Spanish) and 36 indigenous languages to have official status. This is the plurilingualism of the country. Likewise, the CPEP states that the plurinational government and the regional governments will use two official languages. The regional governments must use their own native language and Spanish.



The 95th article of the CPEP delegates tasks like language revitalization, preservation, development, learning and broadcasting to the universities. The 234th article demands that the public sector is obligated to be bilingual in the workplace. Finally, the tenth transitory provision to the Constitution indicates that public employees or clerks may learn little by little an indigenous language.

On the other hand, the Educational Law "Avelino Siñani – Elizardo Pérez", Law N° 070, declares an Intracultural, Intercultural and Plurilingual Education (Art. 3rd, numeral 8). The 7th article, numeral 1, 2, 3, 4, 5 and 6 explains that the indigenous language must be taught and learned as L1 or L2, conversely, Castilian Spanish as L2 or L1. Likewise, it demands the teaching of a foreign language beginning in primary school. Finally, the teaching of Bolivian Sign Language is part of plurilingual education.



In this way, Intracultural, Intercultural and Plurilingual Education (EIIP) specifically aims for a sort of trilingual education, namely, the acquisition of two official languages (L1 & L2) and a foreign language as L3. This is confirmed in article 10, numeral 4 of the Law Nº 070, which indicates that trilingual competence⁴⁰ in an indigenous language, Spanish and a foreign language is an aim. Perhaps this transversal trilingualism is not attainable for all, but it is a goal for university students and for higher education.

On the other hand, the General Law of linguistic rights and linguistic policies, Law Nº 269, aims to recognize, to protect, to promote, to diffuse, to develop and to regulate the individual and collective linguistic rights:

“Reconocer, proteger, promover, difundir, desarrollar y regular los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los habitantes del Estado Plurinacional de Bolivia” (LGDPL, art. 1).

This linguistic law establishes plurilingualism as the language policy of Bolivia, where there are 36 indigenous languages and Castilian Spanish as the “statal” language, as well as Bolivian sign language. It merely recognizes some foreign languages, namely, English, Portuguese, French, Chinese and others.



⁴⁰Trilingual competence means having ability for communicating in three languages.

This linguistic law also distinguishes the normalization, the normatization and the standardization of the languages. However, the three concepts belong to the language normalization, which is the third linguistic policy of Bolivia, after language revitalization and language maintenance⁴¹. The normalization of a language is applicable to the task of status planning, while both normatization and standardization are pertinent to corpus planning, thus all of them are encompassed in language planning.

For language legislation, this law (Law Nº 269) takes mainly the personality principle and the territorial principle, but the others such as decolonization, (sociolinguistic)-equitableness, (linguistic)-equality and interculturality are more general principles. With respect to these principles, the Political Constitution of the State (2009) and the Educational Law (2010) mention the sovereignty principle, in order to distinguish between the official languages and foreign languages.

Yet, according to UNESCO (cited by Romero et al 2012), Bolivia has several endangered languages. Spanish is the only language which is not endangered. Aymara, Quechua, Guarani, Chipaya, Weenhayek, Guarayu and Chiman are all vulnerable. Machineri, Moxeño and others of the 36 languages are at risk of extinction, and the Puquina language is considered extinct.

We can corroborate that endangering process, because minimally it is necessary three factors of language vitality: the size of the ethnic group, the saturation of speakers and the rate of vernacularity. The minimal size of the group for vitality is estimated 5.900 inhabitants (Crevels 2007, cited by Romero et al 2012). The saturation has to be approximately 70% of minority language speakers (Baker 1985). The rate of vernacularity can be at least 56% of indigenous language as L1 (Laimé 2011). Therefore, the plurilingualism of Bolivia is nowadays a challenge for revitalizing minority languages, perhaps except for Aymara, Quechua and Guarani.

6. FINISHING WORDS

The three social roles of language are not equitable in a country. When one of them is considered important, this one changes the sociolinguistic situation of a country. In that manner, the communication always was and is still considered a more important factor within the society. Thus the hierarchization of languages is the subject-matter, which is named triglossia, or the hierarchization of bilingualisms, called nuanced triglossia. However, when the culture and the ethnic identity are regarded as important, the triglossia falls down. It results in sociolinguistic change, from nuanced triglossia to nuanced plurilingualism, that is to say, the

⁴¹Language maintenance against language shift or plurilingualism vs monolingualism.

distribution of languages in various nuanced communities (bilingual communities) all round the country.

Nevertheless, if the context of interpersonal praxis is privileged, the pragmatic contextualizing can consolidate language hierarchy or territorial bilingualism, depending on the deictic weight in societal or intercultural relations. We understand the societal as the hierarchical, but the intercultural as the distance relationships. In addition, we discover that the sociolinguistics of trilingualism contributes to metalinguistic studies.

BIBLIOGRAPHY

ALARCÓN, Amado. 2005. "Factor mobility, efficiency and language discrimination: analysis of four company scenarios in Catalonia". pp. 1-6. Online: http://www6.gencat.cat/llengcat/noves/hm05hivern/docs/a_alarcon.pdf

ALAVI, Zacarías; ABAN, María Isabel & ABAN, Genaro Nelson. 2012. Atlas sociolingüístico geopolítico y cultural de las cuencas del río Desaguadero y lago Poopó. Serie: Saberes Andinos. UMSA, DIPGIS, ASDI/BRC-TB. La Paz-Bolivia: Impreso en Artes Gráficas Catacora.

ALBÓ, Xavier. 1995. Bolivia plurilingüe: Guía para planificadores y educadores. Volumen 1. La Paz: UNICEF-CIPCA.

APAZA, Ignacio. 1996. "Acercamiento a las categorías del bilingüismo". p. 51-61. In: Revista Lengua Nº 6. La Paz-Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

BAKER, Colin. 1997. Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo. Madrid-España: Ediciones Cátedra.

BARNES, Julia. 2006. Early Trilingualism: A Focus on Questions. SLA. Clevedon-England: Multilingual Matters Ltd.

BERNSTEIN, Basil. 1987. "Social class, codes and communication". p. 563-579. In: Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society. First Volume. Walter de Gruyter, Berlin, New York.

BOURDIEU, Pierre. 2001. Langage et pouvoir symbolique. Imprimé en France: Éditions Fayard.

CALVET, Louis-Jean. 2006. La sociolinguistique. Que sais-je?, Paris-France: PUF.

CERRÓN-PALOMINO, Rodolfo. 1994. Quechumara. La Paz-Bolivia: CIPCA.

CREVELS, Mily y MUYSKEN, Pieter (editores). 2009. Lenguas de Bolivia. Tomo I. Ámbito andino. Koninkrijk der Nerderlanden, MUSEF. La Paz-Bolivia: Plural editores.

FERGUSON, Charles. 2007 [1959]. "Diglossia". p. 33-46. In: LI WEI. The bilingualism reader. London and New York: Routledge.

FISHMAN, Joshua A. 1972. The sociology of language. Printed in the USA: Newbury House Publishers.

GARCÉS, Fernando. 2005. De la voz al papel. CENDA. La Paz-Bolivia: Plural editores.

- HAMERS, Josiane & BLANC, Michel. 1993. Bilinguality and bilingualism. Great Britain: Cambridge University Press.
- HARDMAN, Martha y otros. 1988. Aymara: compendio de estructura fonológica y gramatical. La Paz-Bolivia: ILCA.
- HILAQUITA, Julia. 2013. Factores que determinan el escaso uso del quechua de los estudiantes de 1º de secundaria de la Unidad Educativa Eduardo Abaroa. UMSS, Tesis de Licenciatura. Cochabamba-Bolivia: L-EIB, UMSS.
- HOWARD, Rosaleen. 2007. Por los linderos de la lengua: Ideologías lingüísticas en los Andes. IFEA, IEP. Lima-Perú: PUCP – Fondo Editorial.
- JESSNER, Ulrike. 2006. Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Great Britain: Edinburgh University Press.
- LABOV, William. 1983. Modelos sociolingüísticos. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A.
- LAIME, Teofilo. 2011a. Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia. Doctoral thesis. Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve, Belgium.
- LAIME, Teofilo. 2011b. Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia. UCL, WBI. La Paz-Bolivia: Plural editores.
- LAIME, Teofilo y LUCERO, Virginia. 2008. Aru imara, aru jayma: Descolonización y comunización lingüísticas. La Paz-Bolivia: Creart Impresores.
- LAIME, Teofilo y otros. 2007. Iskay simipi yuyayk'ancha: Diccionario bilingüe quechua-castellano, castellano-quechua. Segunda edición publicada por Software Libre, online.
- LAURA, Pamela Elsa. 2012. Situaciones de uso de la lengua aimara en el contexto escolar de niños del nivel primario de la Unidad Educativa Tilacoca, provincia Camacho – La Paz. UMSS, Tesis de Licenciatura. Cochabamba-Bolivia: L-EIB, UMSS.
- LIMACHI, Vicente. 2012. “Los desafíos para la enseñanza del castellano como segunda lengua en el marco de la ley de educación Avelino Siñani y Elizardo Pérez en Bolivia”. p. 149-174. En: Revista Página y Signos Nº 8. Cochabamba-Bolivia: Grupo Editorial Kipus.
- LÓPEZ, Luis Enrique. 2005. De resquicios a boquerones: La educación intercultural bilingüe en Bolivia. PROEIB ANDES. La Paz-Bolivia: Plural editores.
- LUCCHINI, Silvia; HAMBYE, Philippe; FORLOT Gilles & DELCOURT, Isabelle. 2008. Francophones et plurilingues: Le rapport au français et au plurilinguisme des Belges issus de l'immigration. Français & Société. Culture langue français. E.M.E. Bruxelles-Belgique.
- MOLINA, Ramiro & ALBÓ, Xavier. 2012. Atlas de idiomas y pertenencia a pueblos indígenas y originarios de Bolivia. IBIS, UCB “San Pablo”. La Paz-Bolivia: Plural editores.
- MOLINA, Ramiro & ALBÓ, Xavier. 2006. Gama étnica y lingüística de la población boliviana. La Paz-Bolivia: Sistema de las Naciones Unidas en Bolivia.
- MONTOISY, Pascal. 2007. “Didáctica de lenguas originarias y desarrollo de competencias colectivas”. p. 1-16. Simposio ET/DH-7. CEISAL. Bruselas-Bélgica.
- MOREAU, Marie-Luise (Compilación). 1997. Sociolinguistique: Concepts de base. Liège: Éditeur Mardaga.

PLAZA, Pedro (coord.). 2011. Historia, lengua, cultura y educación en la nación yurakaré. FUNPROEIB Andes, SAIH, CEPY y UMSS. Cochabamba-Bolivia: Talleres Gráficos Kipus.

ROMERO, Ruperto (coord.). 2012. Estudio sociolingüístico de los pueblos mojeño trinitario, mojeño ignaciano, tsimane', chácobo, cavineño, esse ejja, weenhayek, yuracaré y gwarayu. UAGRM, Ibis, CIDOB. Santa Cruz-Bolivia: Talleres de Industrias Gráficas SIRENA.

SICHRA, Inge. 2003. La vitalidad del quechua. PROEIB ANDES. La Paz-Bolivia: Plural editores.

SWANN, Joan; DEUMERT, Ana; LILLIS, Theresa & MESTHRIE, Rajend. 2004. A Dictionary of Sociolinguistics. Edinburgh-Great Britain: Edinburgh University Press.

TERBORG, Roland y GARCÍA, Laura (coord.). 2011. Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. UNAM, CELE. México, D.F.: Talleres de Navegantes de la Comunicación Gráfica.

TRUDGILL y HERNÁNDEZ. 2007. Diccionario de Sociolingüística. Madrid: Editorial Gredos.

UNESCO. 1996. World conference on linguistic rights: Universal Declaration of Linguistic Rights. Barcelona-Spain. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001042/104267e.pdf>

UNICEF & FUNPROEIB Andes. 2009. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Cochabamba-Bolivia: UNICEF, FUNPROEIB Andes.

WEINERMAN, Catalina. 1976. Sociolingüística de la forma pronominal. México D.F.: Editorial Trill

COMUNICAÇÕES

INTERCULTURALIDADE E TRADIÇÃO/TRADUÇÃO CULTURAL

Alai Garcia Diniz (PVS-UNILA)

Resumo

No papel de mediadora da mesa INTERCULTURALIDADE E TRADIÇÃO/TRADUÇÃO CULTURAL, apresento considerações sobre o enfoque do Prof. Néstor Ganduglia sobre a tradição oral e a seguir à exposição de Ana Rossi que trouxe a questão da tradução de *Ayvu Rapita*, agradecendo a ambos pelas contribuições e passo a trazer à mesa alguns elementos sobre a questão da interculturalidade e da tradução cultural de modo a contribuir com o debate.

PALAVRAS CHAVE: Tradição; interculturalidade; tradução cultural.

Introdução

Em primeiro lugar, valeria a pena entender que o conceito de interculturalidade dependendo dos contextos em que é aplicado pode ter adquirir diferentes sentidos. Além disso, a interculturalidade se distingue de alguns outros termos que, embora se assemelhem, não teriam a mesma genealogia. Caso, por exemplo, do multiculturalismo que provem de um recorte neoliberal, referindo-se a países ocidentais de centro e que indicam descrições de diversas culturas que buscam reconhecimento, tolerância e respeito, mas que oculta a permanência de desigualdades. *Pluriculturalismo* é usado em constituições na América Latina e indica convivência de culturas em um mesmo território, explica a diversidade cultural de um país. Deste modo, se formos aproveitar a reflexão de Catherine Walsh, a diferença fundamental é que a interculturalidade não existe. É algo a se construir. (p.11).

Então, o termo interculturalidade consistiria em um projeto histórico alternativo de escuta ao movimento indígena. Enquanto o multiculturalismo sustenta a diferença dentro dos moldes de colonialidade, a interculturalidade refunda estruturas, lógicas, modelos, práticas e modos de pensar, atuar e viver. A interculturalidade se transformaria em um caminho permanente de escuta, negociação e resistência. No caso da Bolívia e do Equador seriam estados *plurinacionais* e *interculturais* em busca dessa trilha.

Há quem pretenda ver a interculturalidade como um processo de gestão da cidadania para o século XXI que se operaria de modo interdisciplinar, por exemplo, no âmbito educacional, na comunicação, na economia e na configuração de políticas públicas.

A elaboração de processos de mediação intercultural são os desenvolvidos pelos povos indígenas da América do Sul em suas lutas como a dos Kaiowa, Mbya Guarani ou Chiripa ou pelas propostas e estratégias dos povos Mapuche no Chile para resistir à aplicação das leis anti-terror de Pinochet, ainda em vigência e outros grupos indígenas da Bolívia, Peru, Colômbia e Equador.

Por um lado, a interculturalidade operaria contra a assimetria que configura as diferentes formas de colonialidade, seja a do poder que estabelece um sistema de classificação social - brancos; mestiços, índios e negros, ou a colonialidade do saber cujo posicionamento eurocêntrico descarta outras racionalidades epistêmicas ou outros conhecimentos que não sejam a dos brancos europeus. Além disso, haveria ainda outros prismas a *descolonizar* como as do próprio sujeito – se exerce pela subalternização, inferiorização e desumanização dos brancos com os indígenas.

Referindo-me também ao destaque para o conceito de tradição oral, seria possível entender que o domínio de uma tradição tenderia a reforçar ou a intensificar a indissolubilidade do vínculo humano com o passado? Com Gadamer, significa abandonar a perspectiva de subjetividade, uma vez que a toda escolha e projeção de si mesmo rumo ao futuro subjaz a procedência como não-opção do que já somos, e toda auto consciência fica relativizada como consciência de si mesmo que não é original, mas aquele que se chegou a ser? Compreendendo a existência afundada na tradição se entrelaçaria a experiência do compreensível, como um processo comunicativo, cujas instâncias mediadoras entre emissor e receptor seria a linguagem e o tempo.

E atualizando a discussão poderia trazer o conceito de Diana Taylor na obra *Arquivo e Repertório (2013)* em que formula a ideia de que uma prática incorporada destina-se a repensar as manifestações artísticas a partir da presença, do corpo, da mescla das artes e também da memória coletiva. A partir daí pode-se introduzir um conceito de *performance*, dependendo da área do conhecimento ou da arte de onde provenha.

Se, em lugar de tradição oral, adotássemos o conceito de performance, cujas genealogias poderiam remeter à obra de Victor Turner, a relação entre ritual e liminaridade apresenta uma situação extraordinária que escapa do paradigma da ordem (TURNER, 1987, p.77) As posições sociais aparecem dissolvidas na efemeridade do ato e, nesta interrupção, há religação entre os sujeitos daquela comunidade. No caso das sociedades complexas, a liminaridade se estabeleceria de outro modo.

Segundo Rubens Alves da Silva: “Ao repensar a sua teoria do rito a partir da noção de performance, Turner recorre à contribuição de diferentes áreas disciplinares, tais como o teatro, a filosofia e a linguística, particularmente no que diz respeito ao estudo da comunicação não-verbal.” (SILVA, 2005, p.37).

No campo da arte da performance, a liminaridade se apresenta como uma mistura de linguagens (música, poesia, corpo, etc.). A abordagem de Richard Schechner que não distingue ritual de teatro, pensa a performance como eficácia e entretenimento, mas acrescenta que, como um ato efêmero pode também surgir ou provocar comportamentos inesperados como uma irreverência, um canto, um choro ou outros modos de atuação que, sem estar totalmente previsto, surpreendem os sujeitos no encontro entre diferentes atores sociais. (Schechner, 1988, p. 142).

A tradução para além da interlíngua pode propor a performance não apenas como suporte teórico ou uma proposta de leitura das práticas culturais, mas como parte de procedimentos interculturais. Com isso seria possível infestar a barbárie civilizatória com a visibilidade a poéticas ameríndias, sejam dos mapuches, Tomaraho, Ava Guarani e aprender com eles como sobreviver séculos a fio à heterogeneidade que estabelece assimetrias e a superposição entre as culturas.

Com Viveiros de Castro considerar que a cultura humana é aquilo que vincula todos os seres – incluindo animais e plantas – ao passo que os seres estão divididos por suas diferentes naturezas, ou seja, seus corpos (VIVEIROS DE CASTRO, 1992); outro modo de apresentar essa ideia, em palestra na UNILA, em 2011, o cacique Ava Guarani do Santa Helena, Pedro Alves, anunciou sobre como ele entendia o *Ayvu Rapita*:

“Pra cultivá nossa palavra encantada precisamos do rio, da árvore, da terra que o não- índio destruiu. A semente da palavra ouve o que tá em volta. Para criar a semente da palavra tem que ouvir o que ´tá em volta.” (09/2011)

A modernidade fez da tradução um terreno surdo de uma via única, como estratégia de colonização, do norte para o sul. A tradução serviu como ponte inter-hemisférica entre as culturas, mesmo que demonstrando suas assimetrias no âmbito das passagens Norte/sul. Hoje, seria preciso desnortear a bússola como estratégia em favor da interculturalidade em uma tarefa particular de dar o troco às culturas hegemônicas, como, por exemplo, ao emergir a terceira margem do rio Paraná com a cultura guarani, a fim de que a incompreensão rompa o dique do mal estar civilizatório para o *buenvivir* da floresta, não só vegetal como de signos e relatos criados, cujo projeto de presença deixe o espaço da racionalidade para performar e interconectar a pesquisa com a recepção e o desejo. Promover a descolonização na dispersão sofrida de uma luz de vagalume. Fecundar o

instante com a presença e o corpo que fala em uma língua esquecida. Este seria um modo de desconfiar do conhecimento universal para o saber *pluriversal* no reconhecimento das vozes mudas e no conhecimento de categorias das oralidades não disseminadas, além de práticas desinstaladas da interculturalidade ou de um patrimônio imaterial da humanidade.

Abrigando a palavra como suspeita e ambivalência no domínio da tradução cultural a fim de profanar fronteiras da literatura em trânsitos pós-autônomos (Ludmer) operar a performance, não apenas como suporte teórico, mas como parte de um procedimento tradutológico intercultural que se experimenta, a tradução se filtra para além da interlíngua, em busca de interação vocalizada e corporal.

Isto combina com o primeiro produto que se situa no campo da oralitura e no eco das leis antiterroristas pinochetistas - *o Relato de mi sueño azul* de Elicura Chiuailaf

Em primeiro lugar, Elicura Chiuailaf causa impacto não porque abrigue a ironia ou trave algum duelo com o cotidiano dos mapuche. Em seu apelo, arma a poeira em uma horizontalidade vertical

Nestes solos vivem estrelas
Neste céu canta o rio da imaginação
Mas além das nuvens que surgem
dessas águas e desses solos
sonham conosco os antepassados
Seu espírito, dizem, é a Lua Cheia
O Silêncio: seu coração que bate.⁴²

A partir de um discurso corporificado e localizado no espaço de uma cultura, a mapuche que traduz no nome “o que a gente da terra ia dizendo”, alude a presenças silenciadas no direito ao *mapudungun* - língua dos mapuche - nada barroca para uma cultura banida que resiste ao anacronismo unilateral do Estado chileno que continua a tratar essa cultura ancestral como terroristas, com leis criadas no regime ditatorial chileno e ainda não revogadas com o Estado democrático, cujo congresso parece ter-se “esquecido de aboli-la.” Mesmo que Ben Emmerson, assessor especial da ONU no Chile denuncie claramente: “recomiendo que debería cesar todo uso de la legislación antiterrorista en conexión con las protestas territoriales mapuche” (julho de 2013), entenda-se que ele fala da cidade de Biobio.

Mesmo depois de um século da guerra que separou a nação araucana em duas partes, e chamou a usurpação de 94% do território mapuche de “Pacificação” em 1883. Quem seria o

⁴² Tradução de Patricia Moura Leite. Informação do próprio poeta mapuche Elicura Chiuailaf (04/03/2013).

selvagem? Alguns obstinados não admitem até hoje essa perda da terra - e preferem morrer de inanição em greves de fome a sofrer na pele as leis que os condenam como inimigos da nação chilena. Insistência no mapudungun e a escuta do relato do primeiro espírito que veio caindo lá do azul e das almas que como estrelas se penduravam no infinito. O desejo de um território próprio para além do recorte realizado pelos Estados nacionais resiste na memória dos sobreviventes de uma ancestralidade que só a montanha separava e um sistema geopolítico insistiu em dividir em dois: wallmapu (no Chile) e pualmapu (na Argentina). Naquela região, os mapuche ficaram indiferentes à castelhanização e em alguns ícones da modernidade, por haver sido, anteriormente, habitada por outros relatos, valores e ritos que nem as guerras, nem os heróis construídos pela mitologia dos Estados Nação nacionais conseguiram apagar. Bem antes de Freud, em diferentes culturas sul-americanas, a dos mapuche, ou a dos Tomárho no Chaco paraguaio, persiste o costume de se auscultar o sonho como um modo de buscar premonições, ou escavar enigmas:

“por las mañanas nuestros mayores se preguntaban unos a otros si habían soñado: Pewmaymi / Pewmatuymi? / Soñaste?”, decían. La cultura mapuche sigue siendo una cultura en la que el lenguaje de los Sueños ocupa un espacio muy importante. Desde allí surgen, con frecuencia, nuevas Palabras, nos dicen. Los verdaderos Sueños tienen un carácter de anunciador de lo que vendrá. En los Sueños se constata que cuando andamos dejamos huellas, pero al mismo tiempo proyectamos otras. Por eso podemos develar su derrotero en el devenir del tiempo, porque son huellas más prístinas y pueden –por lo tanto– ser “leídas” más fácilmente que aquellas del pasado lejano o inmediato y menos o más cubiertas por el polvo de la tierra y el recuerdo.” (Chiuailaf, 2013)

A marca de oralidade presente nas culturas ameríndias pode sintetizar como é possível ler a alteridade (o Branco) a partir de outra perspectiva. O comentário do líder dos yanomamis reflete como a transmissão oral cria o momento de compartilhamento e exercita de modo convincente a mente: “Os Brancos desenham suas palavras porque seu pensamento é cheio de esquecimento”, diz Kopenawa (Apud Viveiros de Castro, 2002).

Cabe pinçar imagens do último século, como a famosa anedota contada por Levi Strauss em *Tristes Trópicos*, em 1930, quando antes de viajar ao Brasil para lecionar Sociologia na USP, dirige-se ao embaixador brasileiro para saber como faria para visitar uma aldeia e obtém a resposta convicta:

“Ah, meu senhor, no Brasil há muito tempo não há mais índios. Essa é uma história muito triste, mas o fato é que os índios foram exterminados pelos portugueses, pelos colonizadores, e hoje não há mais índios no Brasil,” disse Luiz de Souza Dantas. (Apud Viveiros de Castro, 2010).

Desse desespero pela busca da modernização à proposta de emancipação feita pelos militares durante a ditadura, havia uma proposta clara de desindustrialização acelerada para liberar os territórios indígenas à sua entrada no mercado fundiário brasileiro. Com a emergência das minorias étnicas, de gênero e a ascensão do movimento sindicalista nos anos 70 e 80, houve uma transformação dessas intenções do poder e se constituiu, segundo Viveiros de Castro, “uma resistência contra o projeto de emancipação: uma resistência contra o projeto de privatização econômica, o branqueamento político e a estupidificação cultural do Brasil”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2010)

Neste sentido, caberia pensar que a epistemologia do sul deve propor um amplo debate sobre as formas como as sociedades latino-americanas forjaram a convivência desigual, assimétrica que oculta linguagens, lógicas, pensamentos como se o fato de não “desenharem palavras” fosse motivo para aceitarem o espólio; a discriminação. Como um tipo de iconografia rupestre desconhecida a sua leitura pode organizar pensamentos a partir de outras mitologias.

Finalmente, caberia pincelar o que seria um modo de sistematizar a experiência de orientar uma pesquisa como a de Jazmin Rocío Gutiérrez, estudante do curso de Letras, artes e Mediação Cultural, iniciado em 2011 que traduziu ao guarani *El propietario* (1983), peça teatral breve de Roberto Espina, dramaturgo argentino, a fim de organizar um repertório poético em língua guarani que saísse de um contexto meramente tradicional acadêmico para um projeto de tradução intercultural. A primeira interação em eventos locais deu visibilidade ao guarani, estimulando outras atividades como as traduções de teatro breve para os encontros mensais de poesia em Foz do Iguaçu. Passou-se a um âmbito cultural de hegemonia como o de uma Feira Internacional do Livro de Foz do Iguaçu para um contexto intercultural bilíngue como o de uma escola Fortín Mbororé em Puerto Iguazu, Argentina. Foi possível observar como ao tratar das línguas originais faz-se necessário trazer à baila uma metodologia intercultural que passasse pelo corpo em ato performático. Em uma etapa posterior de pesquisa com a performance aos Mbya guarani da escola intercultural de Fortin Mbororé de Puerto Iguazu, em agosto de 2012, permitiu observar como a tradução em guarani paraguaio, podia alcançar outra variante linguística guarani como o público jovem Mbya guarani.

A partir dessa discussão elaborada com a estudante houve mudanças no ato tradutológico para contemplar modificações para tornar mais coloquial o diálogo, assim como a certeza de que se o interesse for o de passagem da língua minoritária à hegemônica, o procedimento não precisa restringir-se ao texto escrito, pois seria um modo de conferir visibilidade a poéticas ameríndias. E quando de uma língua neolatina “colonial”, como a portuguesa ou a

espanhola a tradução for para uma língua autóctone como o guarani parece fundamental experimentar e testar a compreensão dos espectadores.

A metodologia da performance como procedimento intercultural pode extrair do exercício da tradução a pesquisa sobre a recepção e a consciência das diferentes etapas tradutológicas de um texto dramático. Uma possibilidade a ser testada em diferentes contextos e com fins definidos quanto á eficácia das variantes da língua guarani em diferentes espaços, públicos e perspectivas que pode ter na proposta de Patrice Pavis, os elementos que fazem do teatro uma arte intercultural que ele também elabora de modo consciente, quando diz:

No teatro a tradução passa pelo corpo dos atores e pelos ouvidos dos espectadores; não se traduz simplesmente um texto linguístico para outro: confronta-se, e faz-se comunicar graças ao palco, as situações de enunciação e de culturas heterogêneas, separadas pelo espaço e pelo tempo
(PAVIS, 2008, p. 124)

Caberia pelo menos aqui observar como a imaginação ancestral oralizada da cultura guarani em *Ayvu Rapita* surge na poética contemporânea pelo deslocamento com a poeta de “Desalma” e mesmo da obra *Ayvu membyre* (2001) de Susy Delgado? Escancarar a discussão descolonial que se concebe como especulação entre temporalidades e territórios interculturais moventes, fluidos entre o império das línguas, a moldura da pátria e as antinacionalidades?

Exemplificando aqui com algumas chaves interculturais como a dos guarani - “nação” sem Estado; como a dos mapuche cuja nação foi deslocada, desterritorializada e dividida pela colonização e pelos Estados modernos do século XIX e que continuam sofrendo um ataque opressivo com a expansão do agronegócio e da pecuária.

Neste silêncio de vozes perambulam por entre caminhos condenados, seja com o substrato da tradição oral indicado por Nestor Ganduglia, seja pela análise tradutológica de Ana Rossi ou pelo passeio pela interculturalidade, resistem danados em deixar que lhe pisem outros interesses econômicos do Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina como potências de culturas complexas, lúdicas cuja lucidez ensinam outra visão.

REFERÊNCIAS

ALVES DA SILVA, Rubens – “Entre artes e ciências: a noção de performance e drama no campo das Ciências Sociais” in *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 35-65, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n24/a03v1124.pdf>>.

CHIUAILAF, Elicura – *Relato de mi sueño azul*. Envio por email diretamente do autor no dia 04/03/2013.

TURNER, Victor – *Drama, campos e metáforas*. Niterói: EDUFF, 2008.

_____. *O processo ritual. Estrutura e antiestrutura*. Trad. Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo – “Antropologia renovada” em *Revista Cult*, n. 153, 2010.
Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/12/antropologia-renovada/>>

WALSH, Catherine – “interculturalidad, pluriculturalidad e decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar un Estado.” In *TABULA RASA*. n. 9, jul-dic de 2008.

JOVENS QUILOMBOLAS: IDENTIDADE E LITERATURA E VARGEM DO INHAÍ/DIAMANTINA/MG

Ana Flávia Andrade de Figueiredo e Juliana Helena Gomes Leal⁴³

RESUMO

Esta apresentação discorrerá sobre a execução do projeto de extensão/cultura *Jovens Quilombolas: identidade e literatura em Vargem do Inhaí/Diamantina/MG*, coordenado pela professora Ana Flávia Figueiredo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O projeto intenciona produzir, em conjunto com jovens quilombolas de Vargem do Inhaí, material literário infanto-juvenil que expresse o imaginário ou imaginários quilombola(s) dessa comunidade para que, *a posteriori*, possa ser apropriado por equipamentos e movimentos culturais locais e inserido na estrutura da educação escolar do município de Inhaí ou de outras localidades que por ele se interessem. A metodologia de trabalho para produção desse material se referenciará nos dispositivos e técnicas (os *círculos de cultura*, por exemplo) da educação popular, inspiradas na “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire (1977), via de acesso a um processo educativo libertador que possibilite a construção do *ser mais*. Ato humanizador que reconstrói a lógica massacrante instaurada entre opressores e oprimidos por meio de um diálogo recíproco de consciências. O exercício da narração ou da fabulação, ligada à noção de sujeito, oferece condições de ampliar o entendimento sobre o si mesmo, formando uma compreensão histórica mais significativa desse si mesmo no e diante do mundo a partir do contato com representações artísticas várias ligadas ao repertório cultural afrodescendente e quilombola. Repertório que permitirá, segundo a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que a perpetuação de uma única narrativa (normalmente a hegemônica) sobre negros, povos e países não se converta em textualidade exclusiva, porque incompleta, para apresentar as identidades desses sujeitos. Permitir, portanto, a apropriação do verbo (falado, escrito, desenhado, imaginado...) pelos jovens quilombolas de Vargem do Inhaí nos parece um caminho justo para que eles possam (re)encontrar-se e (re)conhecer-se e, consciente e autonomamente, penetrar política e ativamente no mundo a partir de seu lugar de enunciação afrodescendente.

PALAVRAS CHAVE: Literatura; Identidade; Quilombolas; Vale do Inhaí/Diamantina

Em março de 2013 foi iniciado pela Faculdade Interdisciplinar em Humanidades (FIH) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - *Campus* de Diamantina/MG (UFVJM), um projeto de cultura, financiado pelo Edital PROCARTE/PROEXC, denominado *Jovens Quilombolas: identidade e literatura em Vargem do Inhaí/Diamantina/MG*, cuja coordenação se encontra a cargo da professora Me. Ana Flávia Andrade de Figueiredo. Inicialmente pensado por alunas participantes da equipe, o projeto foi elaborado no quadro do curso de graduação de Bacharelado em Humanidades (BHU), da FIH/UFVJM, a partir de suas incursões como bolsistas no Projeto de Pesquisa e Extensão: “Contribuição à formação em agroecologia e à produção do conhecimento agroecológico nos Vales do Jequitinhonha e Mucuri”, vinculado ao NAC – Núcleo de Agroecologia e Campesinato, e coordenado pelo professor Dr. Claudenir Fávero, docente da Faculdade de Ciências Agrárias, também da UFVJM.

⁴³ Ana Flávia Andrade de Figueiredo, UFVJM, Mestre em Antropologia pela UFPE, ana_flavia_pe@yahoo.com.br e Juliana Helena Gomes Leal, UFVJM, Doutora em Literatura Comparada pela UFMG, juleal@yahoo.com

O projeto *Jovens Quilombolas* conta hoje com uma equipe de cinco discentes, entre os quais as bolsistas Rafaela Domingues Vale e Maria Mariana Batista Cangussu dos cursos BHu e História, respectivamente, a voluntária Bruna Lara Alvarenga Barros da Engenharia Florestal e duas docentes, a coordenadora (professora do curso de Turismo) e eu (professora do BHu e do curso de Letras Português/Espanhol) como colaboradora. O projeto tem intenção de produzir, em conjunto com jovens quilombolas de Vargem do Inhaí/Diamantina/MG, material literário infanto-juvenil que expresse o imaginário ou imaginários quilombola dessa comunidade para que, *a posteriori*, essa produção artística possa ser apropriada por equipamentos e movimentos culturais locais, sendo, talvez, inserida na estrutura da educação escolar do município de Inhaí ou de outras localidades que por ele se interessem.

A ideia é que esse material literário seja produzido a partir de uma metodologia de trabalho referenciada nos dispositivos e técnicas da educação popular, inspiradas na Pedagogia do Oprimido ou *Pedagogia do Homem* do educador brasileiro Paulo Freire que se centra no desenvolvimento da consciência crítica do si mesmo e, conseqüentemente, do mundo que faz deslocar o sujeito do lugar do oprimido para o do protagonista. Esse desenvolvimento se potencializa por meio da criação de situações-estímulos a partir das quais o processo de humanização, historicamente negado às classes oprimidas, é estimulado visando impulsionar o exercício da vocação humana do *ser mais*. Em outros termos, uma “pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2011, p. 43), forçando a alteração, como assevera Stuart Hall, do equilíbrio de poder nas relações da cultura, mudando as disposições e configurações do poder cultural (HALL, 2006, p. 339).

O produto literário como resultado final do trabalho desenvolvido com os jovens quilombolas da comunidade de Vargem do Inhaí está relacionado com a crença que temos na importância da narrativa ou da fabulação que, ligada à noção de sujeito, lhe dá condições de construir uma compreensão histórica mais ampla e significativa do si mesmo no mundo (sua intersubjetividade) a partir do contato com estímulos vários (mais tarde transformados, desejamos, em desafios) que amparem o processo de reflexão continuada e humanizadora dos oprimidos, engajando-os cada vez mais, para que resulte em *práxis* efetiva, na necessária compreensão política de serem uma comunidade socio-cultural de valor, restituindo-os, assim, de sua histórica e ontológica, afirma Paulo Freire, vocação humana de *ser mais*. (FREIRE, 2011, p. 58).

Além disso, esse material literário permitirá, segundo as palavras da escritora nigeriana Chimamanda Adichie, que a perpetuação de uma única narrativa (normalmente a hegemônica) sobre negros, povos e países não se converta em textualidade exclusiva para revelar a

identidade desses sujeitos. Segundo Adishie, o problema das narrativas únicas não é que sejam errôneas, mas fundamentalmente, porque são incompletas.

A compreensão de identidades no plural vem de encontro a essa ideia porque assume o complexo processo de construção identitária enquanto arena de disputas políticas inseridas num contexto globalizado diante do qual os oprimidos sofrem um processo de invisibilidade por estarem historicamente imersos em uma realidade opressora que anula a possibilidade da consciência de si como pessoa (FREIRE, 2011, p. 44). Prova disso foi Dona Joana, 81 anos, que ajudou a pôr ao mundo ao menos três gerações da comunidade quilombola de Vargem do Inhaí, que revelou acanhamento, durante minha primeira visita à comunidade, em nos contar sobre sua longa experiência como parteira frente ao saber do *ômi de branco*, isto é, os médicos de Diamantina que, segundo ela, são os que realmente “sabem” das coisas. Questionada por nós, no entanto, sobre quantas crianças ou mães haviam falecido em suas mãos não hesitou em dizer que nenhuma.

Possibilitar, nesse sentido, a apropriação/construção dessas narrativas literárias por esses jovens, agora como autores e não mais como personagens coadjuvantes que lhes confere, ainda que simbolicamente, o poder de narrar os sentidos vários do *ser quilombola* a partir de seu lugar de enunciação negro e não a partir das compreensões de outros sujeitos que, segundo podemos extrair de muitos dos poemas de Adão Ventura, não vivenciam a negritude da pele enquanto lugar de estigma, de exclusão, de fragilidade. Esse empoderamento no ato de narrar pode abalar, em nossa opinião, a lógica da “imersão na realidade opressora”, mencionada por Paulo Freire, que ao invés de pretender, por parte do oprimido, a identificação com seu contrário (o opressor), intenciona a superação por meio do engajamento pela liberdade que decorre do reconhecimento enquanto oprimidos. Assim, diz Freire, “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2011, p. 54).

No desenvolvimento das atividades do projeto temos organizado um coletivo de trabalho/pesquisa denominado por Paulo Freire como “círculo de cultura”, composto por jovens da comunidade de Vargem do Inhaí que a ele se aderiram por livre escolha⁴⁴. No percurso dessas atividades, está sendo escolhida uma equipe de facilitadores para colaborarem com a mediação do diálogo intercultural, composto por sujeitos da comunidade e outros participantes (benzedeira, velhos sábios, parteira, representantes de grupos culturais:

⁴⁴O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será devidamente repassado a todos os envolvidos diretamente na produção do material literário, fruto do projeto.

capoeira, dança-afro, foliões, etc.). Em um dos círculos realizados em Vargem, por exemplo, no qual o tema era sons e corpo, contamos com a valiosa colaboração de um morador de Diamantina chamado Calebe, dançarino negro, que propôs o desenvolvimento das práticas corporais realizadas nesse dia, fundamentalmente focadas na capoeira, e da conversa realizada com os jovens. Conversa que resultou, inclusive, no grande interesse por parte de um dos rapazes mais velhos entre os jovens de Vargem (Mateus) que afirmou ter gostado bastante da experiência de jogar capoeira, nunca antes vivida. Advertido por nós, no entanto, sobre a visível habilidade que demonstrou ter durante a dança, expressou com firmeza sobre a vontade grande que surge de também fazer algo quando uma pessoa o faz com habilidade. “Dá vontade de fazer o mesmo”, afirmou.

Pelas características e sensibilidade necessária ao alcance dos objetivos do projeto nos fundamentaremos também no paradigma da complexidade como premissa teórica e metodológica (MORIN, 2005a, 2005b) capaz de alcançar um conhecimento mais aproximado da dialogia presente nos saberes e na memória vinculados à natureza e à cultura quilombola. Essa dialogia, realizada nos círculos de cultura promovidos pelo projeto, tentar estar em consonância com o conceito de *ecologia de saberes* desenvolvido pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos que sugere uma concepção pragmática do saber a partir da qual “o saber científico possa dialogar com o laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês” (2011, p. 32-33) e, agregamos, com o saber quilombola.

O tema e a problemática do projeto *Jovens quilombolas* estão situados no contexto dos estudos sobre Identidade Quilombola e Africana; Dialogias entre natureza e cultura; da implantação e aplicação do marco legal da Lei da Promoção da Igualdade Racial e de Gênero, promulgada em 2012, além de estar em consonância com a aplicação da lei 11.645/2008, que orienta a implantação do ensino das Histórias e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas nas educações básica e superior, responsabilizando, principalmente, os professores e professoras de História, Literatura e Artes para sua efetivação nos currículos.

Em várias referências bibliográficas verifica-se a luta e a resistência da população negra e indígena do Brasil para transformarem a realidade em que vivem e denunciar a sua invisibilidade na história do país, assim como o preconceito e discriminação sofridos. População essa que, segundo Hugo Achugar, ficou de fora do “macrorrelato da história e da cultura que privilegiou a produção elitista das belas letras e das belas-artes, em detrimento das manifestações populares ou massivas” (2006, p. 146). A contextualização e historicidade desta problemática social e sua inclusão no rol dos assuntos e conteúdos escolares e

acadêmicos ressoa não apenas bem próximo de nós, ainda que não percebamos, mas em todo território nacional. Daí sua importância.

A comunidade de Vargem do Inhaí está localizada no Distrito de Inhaí, município de Diamantina, Alto Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais. Está situada há 15 km da sede do povoado, distante 70 km de Diamantina e à margem esquerda do Rio Jequitinhonha. O nome do lugar deve-se à sua ocupação ter ocorrido em área de porções de terras inundáveis do Rio Jequitinhonha, local conhecido pelos moradores da região como “Vargem”. Está composta, atualmente, por 27 (vinte e sete) famílias negras, constituídas por afro brasileiro(a)s cujas origens remontam à escravidão e, possivelmente, ao povo banto que habitava as regiões sul e sudeste do continente africano, matriz ancestral de grande parte da população quilombola de Minas Gerais.

De acordo com pesquisas recentes realizadas entre a Universidade do Estado da Bahia e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2010-2012), por meio de relatos de seus moradores mais antigos, os antepassados da Comunidade de Vargem do Inhaí pertenceram a um grupo de negros escravizados que fugiram das áreas de garimpo próximas à Diamantina, ou que migraram com a decadência da extração de diamante na região.

Já se passaram mais de três séculos da presença de africanos e, posteriormente, de afrobrasileiros originários da escravidão que atravessaram a República e permanecem nos dias atuais. Porém, o tempo parece não ter passado perante o isolamento e a precariedade no acesso aos bens, serviços e às produções culturais desta face negra de nossa sociedade. As condições de vida dos afrobrasileiros não sofreram grandes alterações de lá para cá, pelo menos é o que divulgam a mídia e as estatísticas que servem para medir o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). É certo que a escravidão entre estes parece que já acabou, porém, os direitos sociais que conferem a esses brasileiros, plenas possibilidades de uso da cidadania estão, há mais de um século, atrasados.

Entre a sede do distrito Inhaí até Vargem, parte central da comunidade, percorre-se 15 km em uma estrada sob condições sempre precárias. Atravessam-se dois cursos d’água (Córrego das Corujas e Córrego Preto) sem que se encontre ponte alguma. O serviço de transporte coletivo que a liga a Diamantina só chega à sede do distrito, Inhaí, e não à localidade onde moram essas 27 famílias. O resto do trajeto os moradores o fazem a pé e/ou a cavalo. Existe uma Escola Municipal na comunidade, funcionando no sistema multisseriado da 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Para continuar os estudos (da 4ª. série até o Ensino Médio), as crianças e adolescentes são transportados pela Prefeitura Municipal para escolas em Inhaí. Na época de chuvas, com o aumento no nível das águas nos cursos d’água que cortam as estradas (sem

ponte), os veículos não conseguem trafegar por elas o que implica em caminhadas de até 6 km para se chegar ao transporte escolar.

A atuação da Organização Não Governamental Projeto Caminhando Juntos (PROCAJ) viabilizou a implantação de duas infraestruturas para a comunidade: instalação de um reservatório de água com canalização desde uma nascente até as casas dos moradores e construção de uma “casinha de cultura”, assim denominada pelos comunitários. A “casinha de cultura” é um espaço de convivência, lazer, encontros, reuniões, etc. e se tornou uma referência para a comunidade. Inclusive, vale destacar, que em uma das atividades realizadas pela equipe do projeto com os jovens de Vargem do Inhaí (exibição do desenho animado francês Kiriku, seguido de produção de ilustrações) a casinha de cultura, entre outras coisas como a natureza, os rios e a comunidade, foi apontada por eles como sendo algo cuja permanência deve ser protegida.

Na última década, o território que é secularmente ocupado e utilizado pelos membros desta comunidade foi inserido dentro da zona de amortecimento do Parque Nacional das Sempre-vivas, criado em 2002. Com sua criação e implantação, boa parte do território de ocupação e uso tradicional pela comunidade ficou no interior da zona de amortecimento do parque. A população passou então a ser submetida a uma séria de restrições, de criminalizações e penalidades, inclusive, à multa ambiental.

Em 2011, a comunidade de Vargem do Inhaí conseguiu reconhecimento identitário enquanto comunidade tradicional quilombola, com certificado atestado pela Fundação Palmares (Processo administrativo dessa função, Nº 01420.00542), embora siga guardando resultado do processo de estudo e delimitação de suas terras pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) para que possa continuar a fazer uso de seu território, tal e como faziam seus antepassados, não só como forma de sobrevivência, mas para manutenção de sua cultura: plantar, extrair seus remédios, colher sempre-vivas, pescar, fazer festas e cultos religiosos, brincar nas cachoeiras etc.. Essa espera, a que está submetida essa comunidade quilombola, tem relação direta com conflitos socioambientais devido à tentativa de implementação de monocultivo de eucalipto e criação dessa unidade de conservação de proteção integral que criminaliza práticas tradicionais de utilização histórica da natureza como: pescar, coletar plantas medicinais, frutos e flores do serrado, entre outros.

Um *espistemidício*, isto é, morte de conhecimentos alternativos, que, segundo Boaventura de Sousa Santos, impede o avanço no processo de emancipação social de certos grupos sociais porque revela uma preponderância da influência da racionalidade do Norte nas nossas maneiras de pensar e conceber o mundo, as coisas e a vida que exclui uma enorme parcela de saberes tradicionais e práticas alternativas que são sistematicamente descredibilizados,

juntamente com seus povos e grupos sociais. Mas arremata com justa lucidez: “a compreensão do mundo é muito mais ampla que a ocidental” (SANTOS, 2007, p. 23, 29).

Segundo o Decreto 48887/03 “consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações específicas, com presunção de ancestralidades negra relacionada à opressão histórica sofrida”. Desde os anos 1950, os movimentos negros vêm imbuindo ao termo quilombo uma referência ideológica, cultural e política que caracterize os espaços sociais historicamente reconhecidos como terra de pretos, comunidades negras rurais, mocambos, visando o acesso a direitos básicos cidadãos.

Diante desse contexto de ameaça ao uso territorial por parte desta comunidade quilombola, o presente projeto visa à promoção de um trabalho, especialmente com os jovens pertencentes a esse grupo, dentro do qual sejam discutidas questões tais como: 1. Quem é o jovem quilombola de Vargem do Inhaí? Que imagens produzem de Si, de sua identidade? O que sabem da história da comunidade a qual pertencem? O que sabem sobre seus antepassados? Que ressonâncias podem vir a ser produzidas na experimentação com estes jovens da aplicação da lei 11645/2008? O que sabem dos saberes e das práticas de suas comunidades? Quais consideram específicas ao grupo e às suas origens?

Promover o trabalho com a memória do passado de grupos sócio-culturais como o da comunidade quilombola de Vargem do Inhaí é essencial porque, segundo Márcio Selligman-Silva, “nossas identidades dependem disso” (2003, p. 77) e porque isso afronta a visão essencialista e paternalista da identidade que tanto marca a retórica da subalternidade ao promover espaço para que esses sujeitos, confrontados com imagens, linguagens (da dança, da literatura, do cinema, da fotografia etc.) possam se apropriar efetivamente de seu lugar de enunciação quilombola e se reconhecerem enquanto protagonistas de seu passado e, principalmente, de seu futuro. E, sobretudo, para “descobrir e pensar como podem as culturas populares sair de seu abandono local [que em nossa opinião é político e cultural] e, com suas criações e saberes, participar competitivamente do comércio global” (CANCLINI, 2008, p. 94).

Destaca-se neste cenário, principalmente os grupos social e historicamente dominados, silenciados, invisibilizados pelos registros oficiais que os ignoraram e ainda ignoram: grupos e etnias indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, crianças, mulheres e jovens. Negar, ignorar ou marginalizar o universo cultural e simbólico desses grupos seria forjar e dar voz somente para uma versão ou lado de uma história de conflitos, colaborando para que ela permaneça sendo reproduzida nas estruturas educativas, impedindo que políticas que eduquem para a igualdade racial avancem.

Foi este o sentido da conquista vitoriosa do marco legal, assegurando, não só uma política nacional de ações afirmativas, de cotas, de inclusão de conteúdos históricos e culturais na grade de conteúdos curriculares, como também, disciplinando as relações nos contextos das práticas sociais. A lei 11645/2008 foi elaborada e sancionada como regulamentação ao artigo 68 da Constituição Federal de 1988, e, em complementaridade às diretrizes e parâmetros curriculares nacionais (PCN).

Ana Lúcia Valente (2003), ao abordar a questão da temática etno-racial na escola, nos chama atenção para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, VOLUME 10). Tomando como referência uma análise do tema transversal *pluralidade cultural*, observa nele aspectos positivos e negativos, reafirmando a necessidade de se pensar de modo mais consistente as diretrizes para a educação em comunidades quilombolas, porque muito embora o PCN de Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio tenha sido implantado a partir de 1990 e abordado no curso de formação dos profissionais da educação, ele parece não ter provocado mudanças significativas no que tange às questões étnico-raciais.

[...] Não apresentaram propostas definidas de combate ao preconceito e não fazem referência à contribuição do negro no processo de construção da nação. A insistência no ocultamento destas questões no currículo escolar traz sérios transtornos na formulação da identidade da criança negra que não vê a si e nem a seus ascendentes de forma produtiva (VALENTE, 2003).

O fato é que o debate está posto e está apenas no começo. O segmento cultural que aqui se apresenta está, inclusive, inserido nas Metas do Plano Nacional de Cultura, quando este aponta que as comunidades quilombolas devem ser percebidas em suas especificidades e contempladas em diferentes campos estratégicos do plano, especialmente os vinculados à meta 4 - *Política nacional de proteção e valorização dos conhecimentos e expressões das culturas populares e tradicionais implantada*:

Até maio de 2012, o Brasil e outros 121 países já haviam ratificado a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco. De acordo com essa Convenção, nosso país tem obrigação de criar políticas e leis que protejam e promovam todas as expressões culturais, entre elas as populares e tradicionais. Isso significa garantir os direitos daqueles que detêm os conhecimentos e produzem as expressões dessas culturas. Também significa dar condições sociais e materiais para a transmissão desses saberes e fazeres. Para consolidar a política nacional de proteção vigente será preciso criar ou atualizar leis para: [...] trazer os conhecimentos e expressões culturais populares e tradicionais para dentro da escola. A escola precisa incluir as pessoas reconhecidas pela sua própria comunidade como portadoras de saberes e fazeres das tradições. Essas pessoas, mestres, mestras e praticantes, são a memória viva e afetiva de suas comunidades e das tradições transmitidas de geração em geração. Dar oportunidade para essas pessoas ensinarem na escola formal é

uma maneira de valorizar a identidade, ancestralidade e criatividade do povo brasileiro nos processos educativos. Isso também permite aos alunos vivenciar o aprendizado de tradição oral. (MINC, 2012, p. 29).

E, nem mal se inicia, já existem formuladas e à espera de respostas uma série de outras perguntas em torno de temáticas etno-raciais. Mas o contexto regional norte mineiro e de Diamantina também formulam suas próprias perguntas: Que literatura infantil se apresenta nas articulações escolares e domésticas que dialogue com a história e imaginário de nossas comunidades tradicionais? Quem irá formar os formadores(a)s para atuarem com estas novas temáticas e na formação do(a)s seus sujeitos afros brasileiros que começam a tomar assento nas universidades, inclusive na UFVJM? É preciso produzir materiais específicos e contextualizados para serem utilizados nas escolas e universidades? O que sabemos dos negros que povoam nossa região e município? O que se pode dizer sobre eles? É preciso investir em pesquisas para identificar e conhecer o acervo cultural desconhecido, preservado pela oralidade nas comunidades de afro brasileiro(a)s que preservam suas tradições de África e do Brasil? Enfim, é necessário conhecer os universos linguísticos que resistiram à diáspora africana no Brasil, isto é, o que as comunidades quilombolas que viveram por décadas no isolamento têm a dizer?

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

ADISHIE, Chimamanda. *Os perigos de uma história única*. Disponível em:
<http://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY> e em
<http://www.youtube.com/watch?v=SZuJ5O0p1Nc>.

BOSI, Eclea. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, Néstor García. *Latino-americanos à procura de um lugar neste século*. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2008.

DIONNE, H. *A pesquisa-ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro, 2007. Série Pesquisa; v.16.

DURAND, Gilbert. O imaginário, lugar do entre saberes. In: *Campos do Imaginário*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. Que “negro” é esse na cultura negra? In: *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 335-349.

MACHADO FILHO, A. da M. (1909). *O negro e o garimpo em Minas Gerais*. São Paulo: Itatiaia, 1985. Coleção Reconquista do Brasil; v. 88

MINISTÉRIO DA CULTURA. *As Metas do Plano Nacional da Cultura*. Brasília, 2012.

MORIN, Edgar. Conclusões Éticas. In: *O Método 6 – Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

_____. *O Método 1. A Natureza da Natureza*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005b.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. *O Sujeito Vivo*. Congrès Inter-Latin pour la Pensée Complexe (CILPEC), Rio de Janeiro, setembro, 1998.

PINSKY, C. B. (org). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SELIGMANN-SILVA, Marcio (org.). *História, Memória, Literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

SMIERS, Joost. *Artes sob pressão: promovendo a diversidade cultural na era da globalização*. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. *Relatório Técnico Final do Projeto da Pesquisa Intercultural e Interinstitucional para o Desenvolvimento e Sistematização de Processos e Produtos educativos experimentados na disseminação do conhecimento agroecológico com as Populações Tradicionais dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, nos estados de Minas Gerais e na Bahia* (MCT/CNPq/MDA/SAF/Dater. Processo: 558560/2009-1). Salvador/BA, 2012.

VALENTE, A. L. E. F.. Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão da pluralidade cultural. In: Gusmão, Neusa Maria Mendes de. (Org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo: Editors Biruta, 2003. p. 17-46.

VENTURA, Adão. *Costura de nuvens*. Sabará: Dubolsinho, 2006.

O TEKO ARANDU E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE VALORIZAÇÃO, FORTALECIMENTO E AMPLIAÇÃO DO USO DA LÍNGUA MATERNA DOS GUARANI E KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL

Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins⁴⁵ - FAIND/UFGD

Prof. Me. Cássio Knapp⁴⁶ - FAIND/UFGD

RESUMO

Neste trabalho, apresentaremos e discutiremos as políticas linguísticas adotadas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Como opção consciente, a formação é ofertada somente aos indígenas Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul. Dessa forma, desde o processo seletivo para o ingresso no Curso, é previsto um trabalho que reforça a importância da língua indígena a partir de uma avaliação de proficiência oral e escrita por parte dos candidatos. Neste trabalho, demonstraremos a dinâmica do processo seletivo adotado, o espaço da língua indígena no Bloco de formação comum do Curso, bem como na área de Linguagens - uma das quatro áreas que o curso habilita. Portanto, explicitaremos de que forma o Curso, no período de formação comum, tem favorecido o desenvolvimento de competências e habilidades de comunicação oral e escrita na língua materna e na segunda língua e de que maneira, na área de Linguagens, o curso tem auxiliado para, dentre outras coisas, produzir conhecimentos novos com a língua indígena a fim de ampliar o contexto de uso desse sistema; compreender o funcionamento de variedades da língua Guarani e do Kaiowá e suas implicações para o ensino da língua indígena como L1; entender a organização do conhecimento linguístico da língua indígena e como aplicar esse conhecimento no ensino de língua materna nos níveis Fundamental e Médio das escolas indígenas Guarani/Kaiowá; desenvolver competências e habilidade no uso da língua Guarani e do Kaiowá em diversos gêneros textuais, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita; elaborar recursos e materiais didáticos monolíngues em Guarani e em português a fim de que os mesmos possam ser utilizados no ensino de língua Guarani e no ensino de língua portuguesa nos níveis Fundamental e Médio.

Palavras Chave: Língua materna; Ensino; Guarani/Kaiowá; oralidade; escrita.

1. Considerações Iniciais

A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* tem o objetivo de formar professores bilíngues para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As áreas de habilitação contempladas pelo Curso são: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. A Licenciatura tem uma duração de quatro anos e meio e se desenvolve a partir da metodologia da alternância. O público alvo é indígena, das etnias Guarani e Kaiowá, bilíngues e, preferencialmente, professores nas escolas indígenas das comunidades localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul, que abrange a região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Como o objetivo deste texto não é relatar todo o histórico da

⁴⁵Professor e coordenador do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Graduado em Letras, com mestrado e doutorado em Linguística. E-mail: anderbiomartins@ufgd.edu.br

⁴⁶Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*. Graduado, mestre e doutorando em História. E-mail: cassioknapp@ufgd.edu.br

Licenciatura em si, reservamos apenas este espaço para apresentarmos o Curso, a fim de contextualizarmos a nossa posição frente às políticas linguísticas adotadas nele.

A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* foi implantada no mesmo ano em que o antigo Campus, em Dourados, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tornou-se a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Isso se deu em 06 de janeiro de 2006. Logo, a partir da Lei 11.153, de 29/07/2005, publicada no DOU de 01/08/2005 se institui uma nova universidade pública no estado de MS, ampliando as possibilidades de criação de cursos que pudessem atender as demandas e os anseios da sociedade envolvente. Naquele mesmo ano, outros cursos também foram implantados: Ciências Sociais, Zootecnia, Engenharia de Produção, Engenharia de Alimentos, Química, Gestão Ambiental. Cabe destacar que o *Teko Arandu*, enquanto proposta, projeto, implantação e desenvolvimento; contou (e ainda conta!) com o protagonismo do movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, já que foram indígenas dessas etnias que levaram a proposta para a UFGD que, por sua vez, acatou a proposta e assumiu a responsabilidade de conduzi-lo.

Para a consolidação do curso na Universidade, foi necessário o apoio político, econômico e pedagógico de instituições parceiras como, por exemplo, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS); as Secretarias Municipais de Educação de alguns municípios em que havia candidatos ao curso (Dourados, Douradina, Caarapó, Amambai, Juti, Tacuru, Paranhos, Eldorado, Japorã, Bela Vista, Antônio João, Ponta Porã, Laguna Carapã, Maracaju, Aral Moreira e Rio Brillhante) a FUNAI e a SESAI.

Consideramos hoje que Licenciatura Intercultural Indígena -*Teko Arandu* na UFGD- se encontra numa segunda fase de desenvolvimento. A primeira fase ocorreu quando o curso ainda estava na Faculdade de Educação (FAED), no período de 2006 a 2011. Durante essa fase, embora o curso tenha sido lotado na FAED, boa parte das disciplinas permaneceu distribuída em outras Unidades Acadêmicas: Faculdade de Artes, Comunicação e Letras (FACALE); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA); Faculdade de Ciências Exatas (FACET) e Faculdade de Educação (FAED). Dessa forma, havia sempre uma contribuição dos professores das outras faculdades para o desenvolvimento do Curso. Além desses docentes, as parcerias realizadas, tanto para pensar a concepção do curso quanto a sua implantação, foram fundamentais para que a Licenciatura progredisse. Nesse sentido, muitos Módulos também eram ministrados por professores da UCDB, da UFMS e por professores da SED/MS.

A Licenciatura Intercultural Indígena foi pensada como um curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que, grosso modo, consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade, Presencial/Não-Presencial) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Por essa razão, o curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade.

No início do curso, o Tempo Universidade ficava sob a responsabilidade dos professores "titulares", que eram aqueles que preparavam as aulas, selecionavam os materiais a serem utilizados durante o período de aula e ministravam os conteúdos. O Tempo Comunidade, por sua vez, ficava sob a responsabilidade dos professores "assistentes", sendo estes, em sua maioria, professores cedidos da Secretaria de Educação de MS para desenvolver o trabalho de orientação das atividades solicitadas pelos professores titulares em cada Tempo Universidade. Contudo, como a demanda passa a aumentar, aos poucos, os professores da UFGD passam também a atender os alunos em suas respectivas comunidades. Os problemas decorrentes dessa estrutura são vários e foram sendo identificados à medida que o curso se desenvolvia. Entre eles, podemos destacar os seguintes:

(a) a falta de clareza do que é a metodologia da alternância fazia o curso se desenvolver como se fosse um curso modular com etapas intensivas, dando ênfase ao Tempo Universidade e menor importância aos trabalhos a serem desenvolvidos no Tempo Comunidade. Nesse sentido, concentravam-se as aulas na Universidade, com pouco ou nenhum planejamento para dar continuidade à formação dos professores indígenas no período em que os acadêmicos estavam em suas comunidades. Isso ocasionava quebras no curso, dificultando o estabelecimento de um fio condutor que permitia aos professores e acadêmicos enxergarem o movimento necessário da alternância que, por sua vez, prevê início de atividades planejadas, desenvolvimento e conclusão, considerando todo o percurso espaço-temporal necessário para cursos que funcionam nessa perspectiva;

(b) a divisão de professores em "titulares" e "assistentes", além de estabelecer uma hierarquia desnecessária, impedia a constituição de uma equipe pedagógica que, coletivamente, pudesse desenvolver os trabalhos na universidade e nas comunidades, pois somente os assistentes acompanhavam os acadêmicos nas áreas indígenas, vivenciando e aprendendo novas experiências, aproximando-se, de fato, da realidade dos professores indígenas em formação;

(c) o fato de não ter um corpo docente exclusivo para o curso, impedia o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir de reflexões coletivas, pois a rotatividade de professores internos e a participação de professores externos (apenas nas etapas presenciais e

em raras reuniões) não facilitavam encontros regulares necessários para a realização de possíveis ajustes pedagógicos, visando aumentar a qualidade da formação oferecida;

(d) um curso como esse, sem um corpo docente específico, não consegue pensar no seu desenvolvimento, por mais especialistas que os docentes sejam em suas áreas de conhecimento. Nesse tipo de curso, o diálogo e a reflexão precisam ser constantes, não só para planejar as aulas, elaborar material, fazer avaliações acerca do andamento do curso, preparar as etapas presenciais no Tempo Universidade e os atendimentos pedagógicos que ocorrem no Tempo Comunidade; mas também para discutir e amadurecer concepções sobre Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e autônoma; interculturalidade; interdisciplinaridade; transdisciplinaridade; docência multidisciplinar; bilinguismo e políticas linguísticas, por exemplo. Nesse sentido, não podemos nos satisfazer apenas com ações pontuais, mas todas essas questões devem ser compreendidas, aceitas, defendidas e postas em prática por todo o corpo docente.

É nesse contexto que a segunda fase do curso começa a se desenvolver. Primeiro ocorre a retirada do curso da FAED, ficando alguns meses ligado diretamente à PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação). Até que, em 28 de maio de 2012, é criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na qual o curso passou a ser lotado. Com isso, o curso teve direito a 11 vagas de professores efetivos e exclusivos, sendo que cinco deles foram redistribuídos das outras Unidades Acadêmicas da UFGD; abrindo, posteriormente, 6 vagas para concurso, sendo que, até o dado momento, cinco delas já foram preenchidas. Atualmente temos 10 professores efetivos (2 da área de Matemática, 2 da área de Fundamentos da Educação e da Educação Escolar Indígena, 3 da área de Ciências Humanas, 2 da área de Ciências da Natureza e 1 da área de Linguagens); 4 professores temporários (1 da área de Ciências Humanas, 1 da área de Ciências da Natureza e 2 da área de Linguagens); 4 professores cedidos da Secretaria de Educação de MS (um de cada área de habilitação do curso: Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens); totalizando 19 professores com encargos de ensino exclusivos, excetuando os casos de professores que também atuam em Programas de Pós-Graduação.

Parte desse grupo de professores passou a estudar o Projeto Pedagógico do curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência do curso e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do curso. Temas como alternância,

interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas.

Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura. Neste texto, porém, trataremos apenas das escolhas linguísticas conscientes que fizemos, com base nas reflexões coletivas, a fim de reforçar o valor da língua indígena dos acadêmicos no âmbito da formação, tendo em vista que ela é a primeira língua; e aperfeiçoar o domínio da língua portuguesa, entendendo que esta é a segunda língua dos indígenas matriculados no curso.

Após essa contextualização, compreendemos a necessidade de nos situar naquilo que hoje é comumente denominado como políticas linguísticas. Para tanto, buscamos esclarecer essa definição no tópico seguinte e apresentar um breve panorama das políticas linguísticas no Brasil desde a sua "descoberta" até os dias atuais. Em seguida, apresentamos as principais políticas linguísticas adotadas na Licenciatura Intercultural Indígena a fim de valorizar, fortalecer e ampliar o uso da língua indígena no Curso.

2. Políticas linguísticas

Embora haja autores que distinguem *política linguística* de *planejamento linguístico*. Neste texto, assumimos a ideia de que o termo *política linguística* não esteja limitado somente às metas, mas contemple também as ações, lembrando que esse posicionamento já tem sido utilizado por alguns pesquisadores como, por exemplo, Cunha (2008); Maher (2010) e D'Angelis (2012). Nesse sentido, entendemos que política linguística pode se referir ao estabelecimento de objetivos (socio)linguísticos, a partir de uma escolha consciente, quanto à forma de concretização dos mesmos. Todavia, cabe ressaltar que os estudos sobre as políticas linguísticas no Brasil são ainda recentes, tendo em vista que a área nasceu como campo de estudos na década de 1960, com o objetivo de avaliar a relação entre o poder e as línguas, ou, mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade (cf. MONSERRAT, 2006).

Para entendermos melhor o porquê da importância de se adotar políticas linguísticas que não só valorize a língua indígena, mas que também amplie o seu uso na Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*– sentimos a necessidade de retomarmos alguns pontos da história das políticas linguísticas que, direta ou indiretamente, foram adotadas em nosso país.

2.1 As políticas linguísticas adotadas no Brasil

Em boa parte da história do Brasil, houve uma política de negar a diversidade linguística e impor a língua portuguesa como língua nacional e oficial. O processo de fortalecimento e

difusão da língua portuguesa se deu de maneira mais expressiva a partir do século XVIII, com a intervenção do Marquês de Pombal, em 1759, instituindo um decreto que proibia o uso de qualquer outra língua que não fosse o português no ambiente escolar. Antes disso, sabemos que os sistemas linguísticos de comunicação vigentes no Brasil eram as línguas indígenas, sobretudo as Línguas Gerais⁴⁷. Mas, nas escolas, os poucos privilegiados que conseguiam acessá-las, obtinham conhecimento através da língua latina (cf. SOARES, 2002).

Com a obrigatoriedade do ensino em português nas escolas a partir do século XVIII, e a inserção da língua portuguesa como disciplina no currículo escolar a partir do século XIX, nasce uma política linguística favorável apenas à língua oriunda de Portugal. É nesse contexto que as línguas indígenas brasileiras vão sendo deslocadas, cada vez mais, propagando-se a ideia de que são línguas desimportantes perante a sociedade dominante, mesmo sendo ainda extremamente funcional no espaço em que são usadas pelas minorias (cf. SOARES, 2002).

Dentro da realidade indígena, com o aumento do número de escolas nas aldeias no século XX, a partir da estrutura adotada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), além da ideia fixa de integrar os indígenas à “sociedade”, torna-se obrigatório o uso do português como língua de instrução nas escolas das aldeias. Ocorrendo, portanto, a alfabetização em língua portuguesa. Contudo, logo se percebeu que essa modalidade monolíngue de ensino era contraproducente, tendo em vista as dificuldades de se aprender a ler e a escrever em uma língua que não se compreende. Portanto, por uma nova estratégia de integração dos índios à sociedade falante de português, é implantado, a partir da década de 70 do século XX, com o apoio do FUNAI, um modelo de ensino bilíngue trazido e difundido pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL). Nesse modelo de educação, como afirma D’Angelis (2012, p. 23):

[...] a inserção da língua indígena no ensino escolar só contribui para a desvalorização da própria língua, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar à introdução e domínio da língua nacional. O ponto máximo do programa em “favor da língua” constitui a tradução da Bíblia para a língua indígena, no caso de algum falante nativo alfabetizador decidir ler na sua língua materna (grifo nosso).

Essa forma de bilinguismo adotada na maioria das escolas indígenas é chamada de bilinguismo de substituição ou de transição, já que a língua indígena serve apenas como instrumento de alfabetização, justamente porque as crianças chegam à escola com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. Essa política linguística não favorece a língua materna do aluno, pois gradativamente sua primeira língua é substituída pela segunda língua no âmbito escolar (cf. CUNHA, 2008; MAHER, 2010; e D’ANGELIS, 2012).

⁴⁷ Para o entendimento do que são Línguas Gerais, seus desenvolvimentos e usos, veja Rodrigues (1986).

Tomando essas informações, e observando as escolas indígenas guarani e kaiowá, percebemos que o modelo de educação descrito acima está instaurado na maioria desses estabelecimentos de ensino. Por conta disso, acreditamos que se houvesse uma discussão mais ampla do tema na Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu* e se nesse Curso fossem adotadas políticas linguísticas que possibilitassem uma real valorização da língua indígena, bem como seu fortalecimento e sua ampliação de uso; a realidade das escolas indígenas acerca da funcionalidade da língua Guarani poderia ser positivamente modificada com o tempo. Nesse sentido, apresentamos a seguir as principais políticas linguísticas implementadas na Licenciatura após o processo de reestruturação pelo qual passou o Curso. Lembrando que algumas ações já eram realizadas durante a primeira fase do *Teko Arandu*, mas sentimos a necessidade de aperfeiçoá-las para o melhor desenvolvimento das competências e habilidades orais e escritas da língua Guarani nas práticas e atividades das quais os professores em formação participam, bem como os procedimentos de avaliação dessas competências comunicativas.

3. As políticas linguísticas adotadas na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*⁴⁸

Conscientes do que foi exposto até o momento, e acreditando que, por meio de políticas linguísticas alternativas, podemos paulatinamente reverter a situação atual, favorecendo, de fato, os interesses das comunidades indígenas que o *Teko Arandu* atende. Para tanto, apresentamos as ações adotadas no âmbito da Licenciatura:

(a) desde a seleção dos alunos para ingressarem na Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* fica nítida a valorização da língua materna, pois os candidatos devem saber ler e escrever na língua indígena, bem como saber se expressar oralmente, demonstrando domínio da língua de sua comunidade. Por isso, mantivemos a prova de redação em língua Guarani (respeitando suas variedades);

(b) o registro do que se desenvolve em sala de aula, em termos de conteúdos e discussões, é feito tanto em português, quanto na língua indígena. Assim, damos condições para que haja o desenvolvimento da escrita em ambas as línguas no gênero textual apropriado para a documentação de um evento predominantemente oral, que é a própria aula expositiva;

(c) as reuniões propostas pelos acadêmicos para discutir os mais variados assuntos são proferidas quase que, exclusivamente, na língua indígena, bem como as noites culturais promovidas pelos mesmos;

⁴⁸Por conta da limitação de páginas, apenas descrevemos parte das políticas linguísticas conscientemente adotadas no Curso, mas ressaltamos que um texto com mais detalhe e reflexão se encontra no prelo de uma publicação da Faculdade Intercultural Indígena - FAIND.

(d) a reza que inicia e encerra os trabalhos acadêmicos das etapas presenciais é um ato que reforça não só as crenças religiosas tradicionais, mais põe em relevo, para a compreensão dos rituais, o pleno domínio da língua indígena;

(e) na parte administrativa do curso, contamos com a colaboração de um secretário bilíngue português/Guarani. Com isso, podemos pensar no fornecimento de documentos referentes ao curso nas duas línguas, inclusive normas, regimentos internos, etc.;

(f) a abertura de concursos públicos com a possibilidade de entrada de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Hoje, contamos com quatro professores que dominam a língua indígena. Trata-se de um professor efetivo, da etnia kaiowá, que contribui para a formação de professores na área de Ciências da Natureza. Além dele, temos um professor temporário, também da etnia kaiowá, que vem contribuindo para a formação de professores da área de Ciências Humanas; uma profa. kaiowá, formada em pedagogia, cujo trabalho desenvolvido está relacionado ao ensino da teoria, técnicas e práticas de tradução. Contamos ainda com um professor na área de Linguagens, falante do Guarani Paraguaio, com mestrado em Letras, e que vem ministrando disciplinas cujo foco é a tradução e o ensino de Língua Guarani nas escolas indígenas guarani/kaiowá;

(g) embora o quadro de professores da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* seja hoje constituído quase que exclusivamente por não falantes da língua Guarani, há uma preocupação entre os docentes de se apropriarem gradativamente dos sistemas de comunicação utilizados pelos acadêmicos indígenas do Curso. Assim, há alguns que estudam a língua informalmente, outros reforçam seus estudos por meio de cursos ministrados por falantes nativos do Guarani. No entanto, vemos que isso ainda é muito pouco, por isso, urge a necessidade de cursos regulares de conversação em língua Guarani para não-falantes da língua, fomentados pela própria Universidade que oferece a Licenciatura ou por outras instituições que se preocupam com a formação dos formadores de professores indígenas guarani e kaiowá;

(h) o processo de reestruturação dos últimos dois anos pelo qual o curso passou reflete na nova matriz curricular, onde as políticas linguísticas adotadas tendem a valorizar claramente a língua materna do discente, tanto no Bloco Comum quanto no Bloco Específico, sobretudo na área de Linguagens. Tornando mais evidente que, na formação de professores dentro dessa área, os conteúdos e as metodologias a serem desenvolvidos devam considerar, de fato, que a língua indígena seja a primeira de seus alunos, e que a língua portuguesa se firme como segunda língua. Além disso, por estarmos formando professores indígenas para ministrar aulas de língua Guarani (em guarani) e língua portuguesa (em língua portuguesa) nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, torna-se perceptível, nessa área que distintas

metodologias de ensino devam ser apreendidas e aprimoradas por nossos acadêmicos para que consigam desenvolver um ensino bilíngue bem sucedido nas escolas em que atuam ou que irão atuar;

(i) propõe-se também, como forma de fortalecimento da língua indígena dentro do curso e o aprimoramento do domínio de língua portuguesa, que ambas as línguas tornem-se Componentes Curriculares comuns a todos os discentes. Dessa forma, estaremos ajudando a desenvolver as habilidades de oralidade, leitura e escrita nas duas línguas, pois acreditamos que não somente os alunos que optarem pela área de Linguagens tenham o dever de ampliar seus conhecimentos nas duas línguas, mas também os que forem para as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Acreditamos que, com isso, a oferta do ensino de língua portuguesa para todos os discentes possibilitará uma maior intimidade com a língua majoritária, ajudando na melhor compreensão das explicações dos professores monolíngues em português de cada uma das áreas, bem como na apropriação gradativa da língua portuguesa para se sentir mais seguro, quando nossos acadêmicos sentirem a necessidade de darem continuidade a seus estudos em outros níveis de ensino, tais como mestrado e doutorado. De outro modo, a oferta do ensino de língua Guarani propiciará melhores condições para os alunos de todas as áreas a elaborarem materiais didáticos diversos escritos em sua própria língua e permitindo também a divulgação de suas pesquisas em sua própria língua.

Por fim, cabe ressaltar que estamos cientes de que o *Teko Arandu* não dá e não dará conta de resolver os problemas da Educação Escolar Indígena dos guarani e dos kaiowá, todavia não acentuará também os problemas já existentes, pelo contrário, estamos sempre pensando de que forma é possível sonhar com uma escola inteiramente indígena e acreditamos, para tanto, que a língua indígena deva ocupar um espaço privilegiado na formação dos alunos indígenas, em qualquer nível de ensino; no entanto, nessa luta, é preciso rever por completo o sistema de educação bilíngue que está posto.

4. Considerações finais

A produção deste texto se justificou pela necessidade de esclarecermos quais são as propostas de políticas linguísticas adotadas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, lotado na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. As escolhas foram conscientes, pois acreditamos na possibilidade de que o prestígio da língua indígena no âmbito universitário pode repercutir positivamente nas comunidades e nas escolas indígenas guarani e kaiowá. Nesse sentido, entendemos que nossa proposta de formação deve levar em conta as possibilidades de melhoria da Educação Escolar Indígena dos

Guarani e Kaiowá. Por conta disso, vemo-nos responsáveis por apresentar políticas linguísticas que favoreçam a valorização, o fortalecimento e a ampliação de uso da língua indígena não apenas na Universidade, mas também nas escolas indígenas em que os professores indígenas em formação atuam e/ou atuarão.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar*. Curitiba, n. 32, pp. 143-159, 2008, Editora UFPR.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.1, pp. 33-48, jan/jun 2010.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi (org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SOARES, MAGDA. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓS (JESUÍTAS) E OS OUTROS (GUARANI): A REDUÇÃO JESUITICA COMO UM POSSÍVEL ESPAÇO DE INTERCULTURALIDADE

Berenice Schelbauer do Prado⁴⁹

RESUMO

Este trabalho apresenta a parte inicial do levantamento das fontes documentais: Crônicas de Descobertas e Viagens, Documentos Missionários e Literatura Antropológica, que pretende analisar o contexto histórico e sociocultural da presença indígena nas Reduções Jesuíticas do Guairá. Considerando que a pesquisa está, ainda, em sua fase inicial, optou-se por apresentar neste artigo, alguns elementos significativos das práticas culturais dos guarani, presentes na Obra Conquista Espiritual, de autoria do padre jesuíta Antônio Ruiz de Montoya, publicado em Madri no ano de 1639, para procurar entender o encontro entre duas culturas, totalmente distintas e, de épocas históricas diferentes. Analisam-se as práticas culturais dos indígenas da etnia guarani que viviam na Província do Guairá entre os anos de 1608 e 1630 e far-se-á uma tentativa de descrever como que, determinadas práticas culturais do Tekoha - modo de ser Guarani - como o nimongarai, a poligamia, a couvade e outros ritos são descritos por Montoya na sua obra. É um encontro entre um estrangeiro com o “outro”, o nativo, ambos distanciados em tempos e culturas distintas que transformaram a redução em um espaço singular. Como expectativa, este trabalho almeja aprofundar as questões pontuadas, buscando preencher uma lacuna existente em termos de pesquisa etno-histórica sobre as Reduções Jesuíticas inseridas no contexto da sociedade colonial, durante o período em que a maior parte da região onde hoje se situa, o Estado do Paraná, fazia parte da América Espanhola e, principalmente, dar visibilidade à cultura guarani, na sua permanência e significância histórica.

Palavras Chave: Reduções, Práticas Culturais, Guarani

1 Enquanto os indígenas não contarem a sua história, ela será sempre a história do colonizador⁵⁰.

A narrativa aqui produzida fará uma incursão pelo mundo Guarani⁵¹, a partir das fontes existentes privilegiando aquelas existentes no livro Conquista Espiritual feita pelos Religiosos da Companhia de Jesus nas Províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape e sua relação com o Tekoa, modo de ser guarani, a simbiose entre dois mundos, o encontro entre duas culturas, que consiste em perceber historicidades diferentes, para desconstruir uma relação

⁴⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Orientador: Prof Dr Arno Alvarez Kern. e-mail: beliz05@yahoo.com.br—berenice.prado@unila.edu.br

⁵⁰ Este trocadilho feito com o provérbio africano: “*Enquanto os leões não começarem a escrever sua própria história, a história continuará a ser a história dos caçadores*”, é uma “provocação” para a discussão que este artigo propõe: uma tentativa de trazer a público o que a narrativa produzida nos séculos XVII, XVIII e XIX não trouxe.

⁵¹ Para construção deste texto sobre etnia existente no Guairá, se privilegiará o elemento Guarani, haja vista o resultado das pesquisas arqueológicas que comprovam que a cultura material ali existente faz parte da cosmologia desse povo (Chmyz, 2008, em entrevista ao diretor do Museu Paranaense durante o Seminário Espanhós e Jesuitas no Guairá-CD room).

historiográfica que, no ato de sua produção e geração, enfatiza apenas uma ação colonizadora. (KERN, 1982, p.47)

Para (MÉLIA 1991, p 10) a história Guarani não pode ser elaborada sem uma referência à história colonial, mesmo que não seja mais que por contraste, e pelos conflitos que com ela teve, porém não se limita a ela.

Os textos jesuíticos produzidos na época colonial nos apresentam as narrativas Guarani que atravessaram os tempos, que sobreviveram ao contato com o não-índio. Elas são evidências da permanência da cultura Guarani. Insistir no discurso de que a cultura Guarani foi destruída com o contato com o europeu é afundar a “canoa do tempo”⁵². Tentar perceber o mundo na perspectiva Guarani é conhecer a sua história, é aprender a riqueza de sua cultura.

Portanto, busca-se evidências das permanências culturais do Guarani no contato com os jesuítas, lembrando que se trata da história de um povo, sem escrita. É possível retratá-la na medida em que se captura das fontes a presença de um sentido de mundo indígena que tem uma historicidade própria.

Assim, procurar-se-á por meio das fontes históricas oriundas dos textos missionários retratar a cultura guarani e suas representações no espaço reducional o estudo de diferentes culturas, diferentes historicidades, no sentido de dar visibilidade e provocar discussões a cujos temas como, as práticas culturais dos guarani, e outros que as sociedades não tem em comum⁵³.

2 Nós (Os Jesuítas) e os Outros (Indígenas)

Certeau, (2010) afirma que a cultura no singular impõe sempre a lei de um poder. “A expansão de uma força que unifica colonizando e que nega ao mesmo tempo seu limite e os outros, deve se opor uma resistência. Há uma relação necessária de cada produção cultural com a morte que a limita e com a luta que a defende”. A cultura no plural exige incessantemente uma luta. (CERTEAU, 2010 p. 242).

Nesse sentido, a redução constituiu-se em uma experiência singular que resultou em um encontro plural entre os padres jesuítas e os indígenas que seriam reduzidos e, se dá por volta de 1610 quando o provincial Diogo de Torres enviou os Padres José Cataldino e Simão Masseta

⁵² De acordo com Freire, (2008) a permanência da cultura Guarani se dá por meio da língua que permanece: “os Guarani só podem se deslocar do tempo presente para o passado porque conservam a canoa do tempo, que é a língua Guarani”. (Freire, 2008 p. 44).

⁵³ Não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela. Sua história, como a nossa, é incompreensível fora de sua inserção em um mundo mais amplo (que se tornou limítrofe do globo habitado) e, certamente, no último meio milênio, não pode ser entendida exceto por meio das interseções de diferentes tipos de organização social, cada um modificado por interação com os demais.” (HOBBSBAWM, 2008, p. 186)

à Ciudad Real del Guairá, local de referência para a criação das primeiras reduções na província de mesmo nome⁵⁴. Na cidade colonial de Guairá e em seguida na de Villa Rica exerceram suas funções de sacerdotes entre os espanhóis e retomando a função a que estavam destinados foram ao encontro do indígena para serem convertidos. Partiram navegando pelo rio Paranapanema e nas proximidades da foz do rio Pirapó, fundaram a primeira redução, denominada de Nossa Senhora de Loreto. Sobre a chegada dos padres a essa região Montoya assim a descreve:

Depois de haverem cumprido com a sua missão entre os espanhóis, os padres colocaram a sua mira na conversão dos índios, a quem haviam sido enviados. E, ainda que naquelas regiões houvesse muitas províncias dispostas na aparência para o Evangelho, guiou-os, contudo o céu por um rio chamado Paranaquê, que quer dizer rio desditoso e sem ventura. Foi de fato desdita para o demônio e dita para o céu, pois naquela província registrou-se pelo batismo um grande tesouro de almas para o céu.

Nessa empresa acompanhou aos padres um vizinho de Guairá a título de "linguaraz" ou seja intérprete, como homem desejoso de fazer o bem. Navegaram eles por esse rio acima dez ou onze dias, estando suas margens despovoadas de todo, mas, por fim, deram num "pueblo" situado à beira do mesmo rio, sendo que por um lado o cercava um grande arroio, de nome Pírapó. Nele viviam cerca de 200 índios, que recepcionaram com muito amor os padres. Ali levantaram estes o estandarte da cruz, construíram uma pequena choça para servir de igreja e lhe deram por título o de Nossa Senhora de Loreto. Lá fizeram alto por alguns dias.

Tidos, porém, informes sobre a existência de gente ao longo daqueles rios, juntos partiram os dois padres com o seu companheiro. Era para que essa gente, como foi dito em passo anterior, que vivia esparramada em lugarejos, se reunisse em povoações grandes. Acharam 25 aldeiazinhas e também algumas povoações com um número razoável de pessoas. (MONTROYA, 1985, p. 38).

Estabelecido em Loreto, Montoya e os outros dois padres, faziam incursões pelos sertões do Guairá em busca de indígenas para a conversão. Em relação à Redução de Santo Inácio, não fica claro no texto, como se deu a sua criação. Montoya apenas relata que: “desceu [...] à redução que havíamos chamado de Santo Inácio e que se achava a cargo do Pe. Simão Masseta”. É provável que a região onde foram encontradas as 25 aldeiazinhas se transformou na Redução de Santo Inácio, pois ao longo do texto, percebe-se nos vários relatos, certa uniformidade para a criação das reduções: incursão, contato, estabelecimento da redução e

⁵⁴O território do Guairá, que compreendia quase todo o Paraná, foi local de trânsito de portugueses e espanhóis que iam e vinham de Assunção em direção às vilas do litoral brasileiro e palco de guerras variadas e constantes. (WACHOWICZ, 1950, p 15)

nominação. Essa uniformidade da ação missionária é percebida na criação da redução de São Francisco Xavier⁵⁵ e na incursão por terras da Província de Tayati e Taioba.

Ao justificar, perante o Rei, sua presença na Espanha, Montoya descreve o resultado do trabalho missionário desenvolvido nas reduções do Guairá:

Porque, ainda que aqueles índios que viviam de acordo com seus costumes antigos em serras, campos, selvas e povoados, dos quais cada um contava de cinco a seis casas, já foram reduzidos por nosso esforço ou indústria a povoações grandes e transformados de gente rústica em cristãos civilizados com a contínua pregação do Evangelho. (MONTTOYA, 1985, p. 20)

Montoya viveu na região do Guairá por aproximadamente um quarto de século e se justifica perante o rei dizendo que, os anos em que ficou no “deserto e na solidão” fez dele um “homem quase rústico e alheio à cortesia da linguagem”.

Nos oitenta capítulos que compõe a obra original de 1639, Montoya sintetiza a sua estada no sul da América espanhola e dedica grande parte dele a descrever o processo de conversão dos guarani. Esse processo se dá justamente no sentido de obter uma cultura singular, cujo pertencimento era a Coroa Espanhola e a Igreja Católica, pois o Tekoha, no imaginário da igreja era pagão e repleto de heresias e era sobre esse modo de ser, fora do modelo cristão, europeizante e civilizado, onde o evangelho precisava ser pregado, resultando em um duelo entre “bestas” e “santos” que precisava ser convertido em uma “Cidade de Deus”, do ponto de vista do escritor e sob o referendo da Igreja⁵⁶.

Antagonismos como: inferno e o paraíso, pecado e absolvição, bestas-feras e ovelhas mansas, pecado e virtude, permeiam o texto num constante ir e vir entre o universo jesuíta e o guarani. É uma narrativa mesclada de ficção e de fatos ocorridos, como assim o comprovam pesquisas arqueológicas, históricas e antropológicas.

O tempo de Montoya é o tempo da Igreja, alicerçada na Contra Reforma, um tempo impreciso e ritmado pelas horas canônicas.

Enfatizava que à Companhia de Jesus coube levar o Evangelho ao gentio, para retirá-los dos costumes que entendia como pagãos como a poligamia, a antropofagia e o xamanismo e transportá-los para o modelo Cristão. E para que esse intento tivesse êxito era necessário

⁵⁵ “Entraram em terras de gentios, dando a estes aviso de nossos desejos e da determinação de entrarmos em seu território, para anunciar-lhes o Evangelho. [...] Demos ali princípio a uma redução, que chamamos São Francisco Xavier. Alcançou ela em questão de poucos meses 1.500 vizinhos.” (Montoya, 1985 p. 83-84)

⁵⁶ Ao aprovar a publicação dos escritos de Montoya, em 1639, o Arcebispo Dom Lorenzo de Mendoza enfatiza que os mesmos são importantes, pois além de não conter nada que desabone a santa fé e os bons costumes da igreja, Deus perseverou o trabalho dos jesuítas, na domesticação, redução e conversão naquelas províncias de muitos bárbaros gentios, fundando primitivas igrejas que o lobo do inferno queria destruir, juntando as feras humanas tentadas a comer-se umas às outras. (Montoya, 1639).

ganhar terra e almas para o céu e, para isso, precisaria a conversão do gentio. Essa convicção arraigada e a exposição de sua própria vida, ao perigo, revelam a obstinação dos jesuítas pela conversão do “outro”.

O contato entre os jesuítas e as lideranças indígenas não foi um contato homogêneo e amistoso. Há no relato de Montoya, um misto de alianças e conflitos, sobretudo quando esse contato se dava com os pajés.

Em algumas partes relata que durante sua peregrinação eram os próprios indígenas que pediam para serem aldeados.

Em relação à cultura indígena, Montoya, assim se manifesta:

Nunca tiveram eles ídolos embora o demônio já lhes estava impondo a idéia de venerarem os ossos de alguns índios, que em vida haviam sido magos famosos. Nunca fizeram sacrifícios ao verdadeiro Deus, nem disso tiveram mais do que um simples conhecimento. [...] Tinham eles por doutrina muito certa de que no céu haja um tigre ou cachorro muito grande, que, em certos fatos de raiva, devora a lua e o sol. (MONTROYA, 1985, p.52-53).

O rito do nascimento, do batismo, da antropofagia e da poligamia é assim relatado:

O homem dando à luz qualquer uma de suas mulheres jejuava com grande rigor por quinze dias. Fazia-o sem comer carne e, ainda que a caça aparecesse à sua frente, não a matava. Guardava todo esse tempo um recolhimento e uma clausura muito grandes porque disso dependia a saúde e a criação do bebê. Usam eles uma espécie de batismo ou modo de por-lhe o nome. Ao cativo colhido em guerra engordam-no, dando-lhe liberdade quanto a comidas e mulheres, que escolhe a seu gosto. Já estando gordo, matam-no com muita solenidade. Todos tocam com a mão nesse corpo morto ou, dando-lhe alguma batida com um pau, dá-se cada qual a si o seu nome. Pela comarca repartem porções desse corpo. Cada pedaço vem a cozinhar-se em muita água. Fazem disso uma papa ou mingau. As mulheres dão a seus filhinhos de peito um pouquinho dessa massa, e comum isso lhe põem o nome. Trata-se de uma festa muito especial para os guaranis, que eles fazem com muitas cerimônias.

Conhecemos a alguns caciques, que possuíam até 15, 20 e 30 mulheres. (MONTROYA, 1985, p.50)

Sobre o uso das ervas medicinais e do xamanismo escreve o jesuíta:

Usam os índios muitos remédios e ervas (medicinais), que lá a natureza tem produzido. A pedra de São Paulo é de ajuda comprovada; são-no também os alhos esmagados ingeridos o remédio como bebida, a pedra bezoar e outras ervas (medicinais). Mas, mais caseiro é o fogo, queimando-se com uma faca em brasa a parte ferida pulverizada com enxofre. É conhecido este remédio e, acudindo-se a tempo, gente picada por tais cobras está fora de perigo. Os fígados da víbora, sendo ingeridos com alimento, usam-nos como remédio.

- As superstições dos feiticeiros baseiam-se em adivinhações por meio dos cantos das aves: do que inventaram a não poucas fábulas relativas a medicar e isto com embustes, chupando, por exemplo, ao enfermo as partes lesadas e tirando o feiticeiro da boca objetos que nela leva ocultos ou escondidos, e mostrando que ele, com sua virtude, lhe tinha tirado aquilo que lhe causava

a doença, assim como uma espinha de peixe, um carvão ou coisa semelhante. [...] às vezes enterram sapos atravessados com alguma espinha de peixe: com o que se vai enfraquecendo aquele que querem matar e este, sem outro acidente, morre. (MONTROYA, 1985, p.25 e 54)

Com exceção da poligamia, da antropofagia e do xamanismo, os outros ritos, como a couvade e o batismo, não são mais descritos.

O rito de passagem⁵⁷ da menina indígena para a fase adulta e assim descrito na publicação de 1639:

Al primer menstruo mugeril en empeçando ponen a la moça que lo padece en su hamaca o red y alli la cosen al modo que se amortaja el cadauer, dexando solamente por donde pueda respirar danle a comer muy poco, y dura este trabajo dos, y tres, días, esos pasados la entregan a una muger muy trabajadora, y recia, la qual la exercita en trabajar en la casa en cosas de peso, trabajo, y cansancio, en que la éxercita muy bien. El fin de aquello es que se haga trabajadora, y no fea delicada, anda suzia, y afanada estos dias, que comúnmente son ocho, aquí conocen si ha de ser muger de valor, y de trabajo. Passado esto se cortan el cabello al modo que a nosotros, vistenla, y arreanla con lo mejor que tienen, que son cuentas açules, y otros dices y ya entonces puede conocer varón; (MONTROYA 1639. p 14)

Em relação à Poligamia, Montoya relata que esta questão foi tratada com certo cuidado para não afugentar os indígenas da igreja, ficando quase dois anos sem citar o sexto mandamento. São várias as passagens no texto que descrevem o embate entre os jesuítas e as lideranças como no caso do cacique batizado Miguel Artiguaye que fazia um enfrentamento acirrado à proposta monogâmica defendida pelos padres em detrimento da cultura de seus antepassados indígenas.

Diz Miguel Artiguaye, no seu manifesto conclamando os seus pares:

Vós não sois sacerdotes enviados de Deus para nosso remédio (e bem)! Sois, pelo contrário, demônios do inferno, mandados de seu príncipe para a nossa perdição! Que espécie de doutrina é essa que nos trouxestes? Quando o descanso (e paz) e o contentamento? Nossos maiores viveram com liberdade, tendo para seu bem muitas mulheres que queriam, sem que ninguém nisso os estorvasse, com as quais viveram e passaram os seus dias com alegria. Vós, no entanto, quereis destruir as suas tradições e impor-nos uma carga tão pesada, como é a de atar-nos com uma mulher. Já não se pode agüentar a liberdade dos que, em nossas próprias terras, querem levar-nos a viver segundo sua ruim maneira de vida! Irmãos e filhos meus, já não mais é tempo de sofrermos tantos males e calamidades, como nos vêm através dos que chamamos padres. Encerram-nos eles numa casa – dir-se-ia igreja – e ali nos falam e dizem o contrário do que fizeram e nos ensinaram os nossos antepassados. Tiveram eles muitas mulheres, sendo que estes (padres) nô-las tiram e querem que apenas nos contentemos com uma. Isto não nos fica bem. Busquemos, pois o remédio de tais males! (MONTROYA, 1985 p. 64-65)

⁵⁷ Esta parte não está contemplada na edição brasileira de 1985. Para manter a originalidade do texto, optou-se por não traduzi-lo, adequando somente algumas letras do espanhol arcaico para melhor compreensão do leitor. As demais letras permanecem inalteradas para não descaracterizar a narrativa.

Montoya tem ajuda de outro cacique, Roque Maracanã, para despersuadir Miguel Artiguye, que acaba arrependido, aos olhos externos, mas na sua vida privada manteve a poligamia.

Ao descrever as práticas antropofágicas no Guairá, Montoya afirma ter comido carne humana, mas que pensava tratar-se de carne de caça⁵⁸.

Segundo o autor, os jesuítas não foram alvo da antropofagia, ao contrário, os índios evitaram comê-los, reservando esse destino aos neófitos. A intenção havia somente entre alguns pajés, como Guirabera, a quem Montoya nomina de “ignorante e “louco”: “Quem mais ardia em furor e desejo de devorar-me, era um mago chamado Guirabera. Fez-se chamar de Deus e, através de suas mentiras, ele se havia apoderado daquela gente. Era carne humana sua comida ordinária.” (MONTROYA, 1985, p. 137).

O embate entre o demônio, representado pelos pajés e, o Deus cristão, representado pelos jesuítas, teve várias passagens na obra de Montoya.

Em seu contato com Tayoba, este lhe narra que os pajés haviam descritos os jesuítas, também, como canibais: “Afirmam eles que sois diferentes dos homens, que vindes a ser monstros, que tendes chifres na cabeça, e que vossa crueldade é tamanha, que vosso sustento comum importe em carne humana. (MONTROYA, 2005, p. 115).

Em relação à Taubici, a adjetivação a ele dada é de: “um grande cacique, mago, feiticeiro e familiar do demônio”.

Chegamos a uma aldeia ou povo cujo chefe era um grande cacique. além de mago feiticeiro e, familiar do demônio. Chamava-se Taubici: o que quer dizer diabos em fila ou, fileira de demônios. Ele era muito cruel e, a partir de qualquer motivo de queixa, fazia matar a índios por mero capricho.

[...] Quando ele queria falar com o demônio mandava que todos sássem de sua casa e não ficassem em volta a não ser que a muitos passos de distância. Ficavam, no entanto, em sua companhia quatro das mancebas mais queridas. Ordenava descobrir alguma parte do telhado de sua casa e era lá por onde houvesse de entrar o mau espírito. Sobrevinham então a esse miserável determinados desmaios e as mulheres o ajudavam segurando-lhe os braços e a cabeça ao passo que ele, fazia trejeitos e meneios, ferozes. Com tais ações e embustes feitos, publicava ele depois não poucas mentiras relativas a coisas futuras, de que às vezes se seguiam efeitos [...]. (MONTROYA, 1985 p. 48-49).

Entre todas as lideranças que aparecem na obra de Montoya, Taubici, foi o mais aguerrido e resistente à conversão e, o que mais se utilizou dos ritos cristãos em benefício próprio, mas acabou morto por um “castigo de Deus”, por haver feito “burla e chacota” dos jesuítas, vencendo nesse embate o Evangelho.

⁵⁸ Diz Montoya: acharam os nossos índios amigos umas grandes panelas de carne cozida com milho, da qual me trouxeram um prato, pedindo-me que comesse. Comi daquilo, pensando tratar-se de carne de caça. Pouco a pouco, porém, tiraram das panelas a cabeça, os pés e as mãos cozinhados daquele menino, que me tinham aprisionado. (MONTROYA, 2005, p.118-119)

A tentativa de convencimento de Taubici junto aos demais indígenas, para a expulsão dos jesuítas, revela a não passividade das lideranças indígenas em aceitar a conquista espiritual.

3. Algumas Considerações

Pode-se dizer parafraseando Todorov, que o encontro de Montoya com os indígenas foi um “encontro humano e não há razão para surpresa se os especialistas da comunicação levam a melhor” (TODOROV, 2010 p. 138.).

Mesmo assim, é perceptível nas narrativas de Montoya o encontro entre duas culturas, totalmente distintas, e o estranhamento do autor para com a cultura do “outro”. Não fazia parte do seu “olhar estrangeiro” “colocar-se” no lugar do guarani para tentar se entender a complexidade que determinados elementos, significativos para a cultura daquela etnia, não o era, para a cultura do padre jesuíta.

Mas, mesmo que a Conquista Espiritual seja uma obra escrita sob o olhar da Igreja Católica Apostólica Romana e auspícios da Coroa Espanhola e, como representante daquela, a Companhia de Jesus, Instituição que procurava seguir “rigorosamente” ou na medida do possível, o Currículo da Ratio Studiorum, é possível perceber uma visibilidade às práticas culturais milenares, que permanecem até hoje, mesmo que essa não fosse a intenção de Montoya.

O autor narra elementos significativos da cultura indígena (algumas não aparecem na tradução para o português, nem na edição espanhola de 1892) e para isso se apropria da memória oral dos indígenas e a transforma em uma memória escrita.

No contexto da pesquisa histórica e antropológica, penso que a obra de Montoya deve ser analisada em um contexto menos fatalista (opressor e oprimido, colonizador e colonizado), menos “jesuítico”, mas no sentido de um possível sincretismo religioso e das transformações e permanências que as relações, presente e passado, nos possibilitam e, perceber a experiência reducional enquanto processo que colocou em comunicação povos e práticas culturais, estabelecendo inter-relações que provocaram mudanças e permanências na sociedade colonial.

Atualmente temos uma tendência à homogeneização das culturas e, essa homogeneização, faz desaparecer elementos significativos da diversidade cultural como, por exemplo, as línguas indígenas. Afinal, elas são a “canoa do tempo” e como tal, professadas pelos remanescentes dos povos indígenas, como os guarani.

REFERÊNCIAS

DE CERTEAU, Michel. *A escrita da História*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FREIRE, José R. Bessa. *Cinco idéias equivocadas sobre o índio*. Manaus: Cenesch, 2000 (Série Conferências, Estudos e Palestras, n. 1).

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* IN *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOBBSAWM, Eric *Sobre a História*. 2008, p. 186.

KERN, Arno Alvarez. JACKSON, Robert. *Missões Ibéricas e Coloniais: da Califórnia ao Prata*. Porto Alegre: Palier, 2006.

KERN, Arno A. *Missões: Uma utopia política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Arqueologia Histórica Missioneira*. Coleção Arqueologia, Porto Alegre, EDIPUCRS, nº 6, 1998.

MARTINS, Romário. *História do Paraná*. Curitiba Editora Guaira 1939

MELIÀ, Bartolomeu. *El Guaraní Conquistado y Reduzido: ensayos de etnohistoria*. 3ª Ed. Asunción: CEADUC, 1993.

MONTOYA, Antonio Ruiz de. *Conquista espiritual feita pelos religiosos a Companhia de Jesus nas províncias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape*. Trad. Arnaldo Bruxel e apres. e notas Arthur Rabuske. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

_____. *Conquista espiritual hecha por los religiosos de la Compañia de Jesus en las provincias del Paraguay, Paraná, Uruguay y Tape*. Madrid, 1639. Disponível em www.brasiliana.usp.br Consulta em 08/10/2013.

PARELLADA, Claudia Inês. *Villa Rica del Espiritu Santo: ruínas de uma cidade colonial espanhola no interior do Paraná*. Arquivos do Museu Paranaense, nova série arqueologia, n.8, 58 p., 1993.

TEODOROV, Tzvetan. *A Conquista da América. A questão do outro*. São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2005

WACHOWICZ, Ruy Christovam. *História do Paraná*. Curitiba, Gráfica Vicentina, 1988.

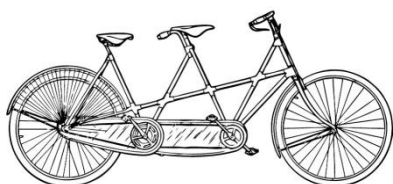
O TANDEM PORTUGUÊS-ESPAANHOL COMO FERRAMENTA DE APERFEIÇOAMENTO LINGUÍSTICO E INTEGRAÇÃO SOCIOCULTURAL DOS ALUNOS DO CELIN -UFPR

Bruna Pupatto Ruano
Gabriela Loires Diniz

RESUMO

Tandem é um método de aprendizado autônomo e colaborativo de língua estrangeira. Trata-se de um tipo de comunicação autêntica com um falante nativo que serve de modelo ao parceiro, apoiando-o na prática da aquisição da nova língua e cultura. Não há professor e aluno fixos, essas funções alternam-se constantemente, não caracterizando, portanto, um ambiente de aprendizagem intimidador para os menos proficientes. O Programa presencial Tandem-Celin foi implantado em 2007 e desde então tem um papel importante não somente no aperfeiçoamento linguístico dos alunos hispano-falantes, mas também na integração desses aprendizes ao cotidiano brasileiro. A parceria funciona como uma ponte de acesso a essa nova cultura, permitindo, muitas vezes, por meio dos encontros, conhecer melhor o modo de vida e hábitos local. Em seu primeiro ano de funcionamento o programa mediou 186 parcerias, em 12 línguas diferentes. Dentre os alunos de Português como Língua Estrangeira (PLE), o espanhol é o idioma com mais falantes nativos. Dos 222 estudantes matriculados nos cursos de PLE no primeiro semestre de 2013, 87 são provenientes de países da América Latina e tem como língua nativa o espanhol. Este número pode ser observado também nas parcerias Tandem; das 104 parcerias realizadas no primeiro semestre de 2013, 34 são de Português-Espanhol. Tendo em vista que o método presencial ainda é novo e pouco divulgado no contexto brasileiro, o objetivo deste trabalho é discutir primeiramente o Tandem como um auxílio na aprendizagem do curso de PLE no Celin, mais especificamente das turmas de hispano-falantes, bem como ferramenta de integração cultural entre brasileiros e estrangeiros provenientes de países da América Latina. Para tanto, iremos apresentar como os princípios teóricos do método estão sendo aplicados no programa, relatar as experiências já existentes, além de esboçar ideias sobre trabalhos em conjunto entre o Departamento de Letras-Espanhol e o Núcleo Tandem Celin.

PALAVRAS CHAVE: Linguística; Português; espanhol; Metodologia; Tandem.



A palavra *Tandem* é originária do latim e é atualmente utilizada para designar uma bicicleta usada por duas pessoas que, simultaneamente, pedalam rumo a um destino comum de forma rápida, ecológica e barata. Por ter mais de um assento, diz-se que a sua movimentação tem como base a união de esforços, a parceria. São justamente esses os aspectos desta prática ciclística que justificam a analogia com o método de aprendizagem autônomo de língua estrangeira, que possui o mesmo nome.

O termo "Tandem" teve seu significado ampliado e ganhou teor educativo, em particular no que se refere à aquisição de um idioma estrangeiro, quando duas pessoas de nacionalidades

diferentes trabalham em conjunto para aprenderem um a língua do outro. O termo passou a ser usado em diversos países, a partir do início da década de 1960, como sinônimo para um método de aprendizado autônomo e colaborativo de língua estrangeira. Basicamente, esse sistema envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 1).

Desde 1994, mais de trinta universidades e instituições de ensino europeias introduziram esse método oficialmente em seu currículo, porém, no Brasil, ele ainda é pouco divulgado e utilizado. Nesse contexto autônomo, recíproco e colaborativo de aprendizagem, cada um dos parceiros torna-se aprendiz de língua estrangeira e tutor de sua língua materna ou de proficiência. É importante ressaltar que “os parceiros envolvidos no processo não são professores de línguas e, na verdade, nenhum deles tem o papel de ensinar o idioma, mas usam-no para compartilhar experiências, ideias e culturas” (TELLES; VASSALLO, 2006, p. 2, tradução nossa). De acordo com Brammerts (2010), o sistema Tandem não substitui os cursos regulares de língua, embora se apoie neles ou os complemente.

Tendo em vista que o método presencial ainda é novo e pouco divulgado no contexto brasileiro, o objetivo deste trabalho é discutir primeiramente o Tandem como um auxílio na aprendizagem do curso de Português como Língua Estrangeira no Celin, mais especificamente das turmas de hispano-falantes, bem como ferramenta de integração cultural entre brasileiros e estrangeiros provenientes de diversos países, principalmente latinoamericanos. Para tanto, iremos apresentar como os princípios teóricos do método estão sendo aplicados no programa, relatar as experiências já existentes e resultados alcançados.

PRINCÍPIOS DO MÉTODO

Os princípios de sustentação do método são: o da reciprocidade, da separação de línguas e da autonomia. A primeira regra importante é não misturar na mesma sessão as duas línguas que estão sendo praticadas. Algumas das sugestões dadas são de que os encontros ocorram, no mínimo, duas vezes por semana e que as horas sejam divididas igualmente entre os dois idiomas praticados (ROST-ROTH, 1995, apud TELLES; VASSALLO, 2006, p. 5).

De acordo com a sistematização ocorrida na década de 1990, um princípio central do método é o da reciprocidade. Brammerts (2010) considera que uma aprendizagem de sucesso em Tandem é baseada na dependência recíproca e no suporte mútuo dos parceiros. Ambos devem contribuir igualmente e beneficiar-se da mesma maneira.

A parceria Tandem também tem como princípio central de sustentação a autonomia. Cada um dos parceiros é responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem e determina quando,

como e o que pretende aprender (BRAMMERTS; KLEPPIN, 2010, p. 10, tradução nossa). O aprendiz jamais estará sozinho em seu processo de evolução na língua estrangeira, contará sempre com o suporte e apoio colaborativo do parceiro com maior proficiência.

O princípio da Autonomia transfere ao aprendiz a responsabilidade da sua própria aprendizagem [...] para traçarem eles mesmos objetivos para seu trabalho Tandem e para refletirem como conseguir atingir esses objetivos em um trabalho em conjunto com seu parceiro Tandem [...]. (BRAMMERTS; KLEPPIN, 2010, p. 14, tradução nossa).

As reflexões acerca dos princípios do método sugerem, segundo os autores Salomão, Carvalho da Silva e Gênova Daniel (2009, p. 91), um interessante paradoxo: os princípios parecem ser ligados um ao outro, porém, faz-se necessária uma delimitação clara de cada um deles de modo a garantir uma espinha dorsal para o contexto, fundada em bases teóricas sólidas.

[...] em contexto Tandem, a autonomia está intimamente interligada ao princípio da reciprocidade. A autonomia não é vista sem o outro, mas com o outro e em colaboração com o outro. Três palavras-chave surgem: autonomia, reciprocidade e colaboração, as quais estão intrinsecamente ligadas a outro princípio Tandem: o do uso de ambas as línguas em proporções iguais. (SALOMÃO; SILVA; DANIEL, 2009, p. 81).

TIPOS DE TANDEM

Pode-se dizer que existem dois tipos centrais de modalidade Tandem: a presencial (*face-to-face*) e a virtual (eTandem); a modalidade que nos interessa e que será explorada nesse momento será apenas a presencial.

Segundo Brammerts/Kleppin (2010), a forma presencial ou *face-to-face* é considerada a mais completa, pois há a efetiva presença dos participantes em tempo real e numa conversação autêntica e espontânea; diferentemente do que ocorre na maioria das vezes em uma prática oral em sala de aula, na qual um tema é previamente selecionado pelo professor. Ainda de acordo com os autores, a nomenclatura Tandem *face-to-face* é relativamente recente: Até 1993, o Tandem era sinônimo de aprendizado autônomo de língua estrangeira entre dois parceiros que pudessem se encontrar fisicamente em um mesmo lugar. O conceito Tandem *face-to-face* ou Tandem presencial só foi realmente necessário quando surgiu o eTandem (Tandem virtual), para que pudesse ser diferenciado do mesmo. (BRAMMERTS; KLEPPIN, 2010, p. 28, tradução nossa).

Para viabilizar a existência contínua do Tandem presencial, é necessária uma estrutura específica, como, por exemplo, uma universidade que atenda a um grande número de estudantes estrangeiros para que, dentro dela, possa ser criado um “escritório Tandem”. Os estudantes devem ser primeiramente cadastrados e seus dados sistematizados para que seja possível uma comparação das informações dos inscritos para a formação das parcerias. Assim,

há um direcionamento e acompanhamento inicial para que esse intercâmbio seja realmente produtivo e utilizado efetivamente como uma ferramenta no aprendizado de língua estrangeira.

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin) apresentava características compatíveis com a criação de um escritório Tandem: um número representativo de línguas ensinadas (na época, um total de vinte e duas); um polo no ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) no Paraná, com muitos alunos estrangeiros matriculados; além do vínculo com a Universidade Federal do Paraná, que possibilitava a existência de projetos de extensão, como é o caso do Programa Tandem-Celin.

PROGRAMA TANDEM-CELIN

O Programa presencial Tandem-Celin foi implantado em 2007 junto ao Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná pelas professoras Bruna Ruano e Fernanda Baukat e desde então tem um papel importante não somente no aperfeiçoamento linguístico dos alunos hispano-falantes e estrangeiros em geral, mas também na integração desses aprendizes ao cotidiano brasileiro. A parceria funciona como uma ponte de acesso a essa nova cultura, permitindo, muitas vezes, por meio dos encontros, conhecer melhor o modo de vida e hábitos local. Em seu primeiro ano de funcionamento o programa mediou 186 parceiras, beneficiando 372 alunos em 12 línguas diferentes.

Em 2013 o Programa foi reestruturado e desde o mês de abril ampliou suas atividades e passou a ser chamado Núcleo Tandem Celin, promovendo além das parcerias atividades que integrem brasileiros e estrangeiros. Dentre as ações do Núcleo se destacam a recepção dos estrangeiros, a organização de atividades culturais monitoradas, além do cadastramento, formação e mediação de novas parcerias Tandem.

FUNCIONAMENTO NÚCLEO TANDEM

As inscrições no programa podem ser feitas na secretaria das sedes do Celin ou em nosso site mediante o preenchimento da ficha de inscrição. Brasileiros e estrangeiros podem se inscrever, sendo que os brasileiros inscritos em cursos do Celin e/ou da UFPR tem prioridade no estabelecimento de novas parcerias. Para se inscrever no Tandem Celin é necessário ter um conhecimento (no mínimo) básico da língua alvo.

Com base no estudo teórico e nos princípios apresentados acima o primeiro encontro acontece em nosso escritório e é sempre guiado por uma das coordenadoras ou estagiárias do Núcleo Tandem. Nesse primeiro momento os participantes são convidados a preencher uma

autoavaliação sobre seu aprendizado em língua estrangeira justamente para instigá-los a refletirem sobre seu processo de aquisição de língua e traçarem objetivos linguísticos e culturais para a parceria que está iniciando. Nesse momento sugerimos também que os encontros ocorram no mínimo duas vezes por semana e que as horas sejam divididas igualmente entre os dois idiomas praticados. Deve ser um encontro que atenda as necessidades individuais de cada participante do programa.

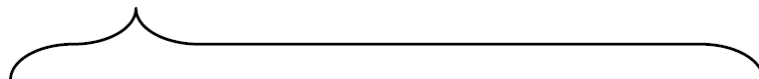
Em nossa opinião esse encontro “guiado” inicial faz grande diferença no andamento da parceria, pois é nesse momento que atuamos como mediadoras, explicando, exemplificando e dando o suporte necessário para esse início de trabalho conjunto ainda tão desconhecido para a maioria dos envolvidos no programa. Ruano (2012) ressalta a importância do mediador no processo de construção da autonomia do aprendiz, visto que, muitas vezes, o participante não possui certos saberes para, por exemplo, estipular objetivos concretos e pensar em caminhos específicos para atingi-los.

Os parceiros preenchem também um documento que chamamos de “contrato de parceria”, o que formaliza a inscrição. Neste “contrato” eles devem escrever em conjunto os dias dos encontros, como as horas serão divididas, quando a parceria irá terminar, onde os encontros serão realizados, etc. Além disso, os monitores presentes entregam uma ficha de relatório opcional para aqueles que desejam receber certificado de participação ao final do trabalho Tandem.

Os participantes do Tandem Celin podem receber certificados mediante apresentação de relatórios de horas de atividade, e para os alunos de Letras da UFPR a carga horária emitida neste certificado pode ser contabilizada como horas formativas junto ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR (DELEM). Este reconhecimento da certificação é um exemplo de como a coordenação do Núcleo vem institucionalizando suas atividades por meio de parcerias com departamentos da UFPR e de outras universidades, o que garante maior credibilidade ao programa e envolvimento dos alunos.

Outra ação do Núcleo que vai ao encontro desta institucionalização do método junto à nossa universidade é a integração das horas Tandem ao programa de PLE do Celin. Das 15 horas semanais de curso, três são divididas entre atividades culturais e práticas em Tandem. Isto porque em 2013 o Tandem no Celin deixou de ter um *status* não integrado para ser complementar, ou seja, parte integrante do curso de PLE, como explica o quadro a seguir, proposto pela professora e pesquisadora Maria Luisa Vassallo e publicado na revista eletrônica Teletandem News (2006):

POR CONTEXTO		
TANDEM INSTITUCIONAL	TANDEM SEMI- INSTITUCIONAL	TANDEM NÃO INSTITUCIONAL
Realizado dentro de instituições, como estabelecimentos de Ensino Médio ou Fundamental, escolas de idiomas, universidades, que o reconhecem e o promovem	É institucional somente para um dos participantes	Desenvolvido fora de uma instituição, pelos dois participantes



TANDEM INSTITUCIONAL			
INTEGRADO	COMPLEMENTAR	OPCIONAL	NÃO INTEGRADO
É reconhecido pela instituição, faz parte integrante do curso e é obrigatório. (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002).	Pode ser escolhido entre as iniciativas opcionais e, nesse caso, é reconhecido pela instituição como parte integrante do curso. (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002).	Pode ser escolhido entre as iniciativas opcionais, é reconhecido pela instituição, mas não é considerado como parte do curso.	A instituição dá apoio e/ou alguns recursos (por ex., meios para achar um parceiro, espaço, recursos técnicos, materiais, serviços de mediação), mas não há reconhecimento oficial. Também pode ser desenvolvido em ausência de um curso. (BRAMMERTS <i>et al.</i> , 2002).

QUADRO 1 – TIPOS DE MODALIDADES DE TANDEM
 FONTE: TELETANDEM NEWS (2006).

Com base em tais informações, ficam claras a abrangência e as diversas possibilidades do método. Destaca-se, por exemplo -no que diz respeito às modalidades divididas por contexto-, o reconhecimento, por parte de uma instituição de Ensino Superior, das horas trabalhadas e convertidas na obtenção de créditos, como, por exemplo, no caso do Tandem institucional/complementar ou integrado.

RESULTADOS

Entre abril e outubro de 2013, tivemos 456 estudantes cadastrados no programa. Destes, 308 foram contemplados com um parceiro Tandem, em 10 línguas distintas.

Esta variedade de idiomas nos quais as parcerias Tandem são realizadas só é possível porque recebemos estudantes de diversas nacionalidades nos nossos grupos de PLE, como se pode notar no quadro abaixo que elenca os países de proveniência dos estudantes (*primeiro semestre de 2013).

Dos 222 estudantes matriculados nos cursos de PLE no primeiro semestre de 2013, 87 são provenientes de países da América Latina e tem como língua nativa o espanhol. Este número pode ser observado também nas parcerias Tandem; das 104 parcerias realizadas no primeiro

semestre de 2013, 34 são de Português-Espanhol. No segundo semestre, até outubro, tivemos mais 20 parcerias destas línguas, totalizando 54 até o momento.

DEPOIMENTOS

Recebemos alguns depoimentos de participantes do programa, como os transcritos a seguir, que atestam como esse método – se bem utilizado e orientado – pode ajudar no aprimoramento da língua estrangeira e na imersão na cultura estrangeira. O Tandem pode proporcionar, por um lado, a integração do estrangeiro ao Brasil e ao cotidiano brasileiro fora do âmbito acadêmico e, por outro, oferecer aos alunos brasileiros a chance de perceber a nossa língua/cultura através de outras perspectivas.

Elegemos três destes depoimentos de parcerias Português-Espanhol para exemplificar.

Tandem fue una experiencia bastante interesante y enriquecedora, particularmente, más que el mero aprendizaje y desarrollo del idioma resultó más fuerte el intercambio intelectual y cultural, ya que en cada encuentro, en cada reunión hablamos de diversos temas y situaciones, no quedábamos encerrados en un cubo, más bien nos salíamos de la raya conversando de varios temas como: música, cine, comida, comportamiento social, literatura, costumbres y normas del entorno, etc., utilizando como excusa la práctica del idioma de interés que nos incumbía. El idioma era el objetivo principal, el desarrollar y llegar a un nivel en el cual uno pueda comunicarse fluidamente con el otro, pero nosotros nos alejamos un poco de ese objetivo creando otros, en los que manifestábamos el interés y los cabos flojos en la lengua que nos proponíamos fortalecer. Yo como español parlante con nivel de portugués básico, ayudaba a mi compañera de lengua portuguesa a mejorar su español ya que su nivel de español era más elevado que mi nivel de portugués y a mí me resultaba más cómodo corregir los errores en español, decidí apoyar más la evolución de su español intermedio. (...) Tandem fue una experiencia única en la cual aprendí que el idioma natal de uno puede enriquecer al otro y viceversa compartiendo y participando en experiencias como esta. (F.V., estudiante paraguaio)

Confesso que no começo tive muito receio de iniciar a parceria Tandem, pois eu sempre fui muito insegura na língua espanhola devido ao "portunhol", e achava que não conseguiria desenvolver um diálogo "correto". Mas depois que os encontros começaram a acontecer, fui aprendendo a "me soltar" na língua. Felizmente, o Tandem não foi apenas uma contribuição pessoal, mas também acadêmica e profissional, pois era aluna iniciante de letras português/espanhol, e ter contato com um hispano falante me proporcionou uma riqueza cultural e uma grande bagagem de conhecimentos fonéticos e linguísticos sobre a língua. Além disso, o fato de o Tandem ser uma metodologia autônoma de desenvolvimento linguístico, fora da formalidade e da pressão da sala de aula, faz com que nosso desempenho seja maior, justamente, por que quase não percebemos que estamos aprendendo a todo momento dos encontros. Entre eu e meu parceiro acontecia naturalmente uma troca de informações, dificuldades, conhecimentos e culturas. Era instrutivo, e era bom. Foi uma experiência muito agradável e eficaz. Espero e desejo que o Tandem cresça cada vez

mais, para que outras pessoas possam ter a experiência e os benefícios que eu tive. (B.C., estudante brasileira de Letras espanhol).

Mi actual experiencia en el programa Tandem es positiva desde todo punto de vista. A nivel lingüístico, me permite corregir errores recurrentes en el habla que normalmente no serían corregidos en un salón de clases normal de portugués.

Desde un punto de vista cognitivo, permite que uno aprenda a PENSAR en portugués y no intentar hacer traducciones literales mentales antes de hablar, herramienta clave para incorporar un idioma nuevo.

Pero más allá de todo análisis académico, la experiencia Tandem significa conocer una nueva forma de ver el mundo, significa ayuda mutua, significa envolver y dejarse envolver por la cultura de otro mientras se aprende el idioma deseado, lo que finalmente se convierte en solo una excusa para hacer nuevos lazos de amistad e intentar conservarlos a través del tiempo. (F.I., estudante paraguaia)

CONCLUSÃO

Acreditamos que, a partir das reflexões e exemplos presentes neste trabalho, o método presencial poderá ser melhor compreendido e utilizado pela nossa comunidade de aprendizes como um suporte a mais no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil. O Tandem apresenta-se como alternativa possível e acessível para se trabalhar aspectos linguísticos e culturais em complementação às aulas de língua estrangeira, respeitando as individualidades e experiências singulares dos sujeitos envolvidos no processo. Além disso, pode ser usado com o intuito de diminuir fronteiras entre pessoas e culturas, possibilitando a prática não somente do entendimento do “outro”, mas do entendimento de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRAMMERTS, H.; KLEPPIN, K. **Selbstgesteuertes sprachlernen im Tandem**. Stauffenburg Verlag: Tübingen, 2010.

CENTRO de Línguas e Interculturalidade UFPR. Núcleo Tandem. Disponível em: <<http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/nucleo-tandem>>. Acesso em: 29/10/2013.

RUANO, B.P. **O método Tandem como sistema de aprendizado autônomo de língua estrangeira: Programa Tandem-Celin**. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

SALOMÃO, A. C.; SILVA, A. C. da; DANIEL, F. de G. A aprendizagem colaborativa em Tandem: um olhar sobre seus princípios. In: TELLES, J. A. **Telet@ndem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI**. Campinas: Pontes, 2009. Intervalo de páginas.

TELETANDEM NEWS. Assis: Teletandem Brasil, v. 1, n. 2, 2006.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. Foreign language learning in-Tandem: theoretical principles and research perspectives. **The Specialist**, São Paulo, v. 27, n. 1, 2006, p. 83-118.

PRODUÇÃO EPISTÊMICA INDÍGENA: A PERIFERIA DO CONHECIMENTO

Carlos Benítez Trinidad

RESUMO

A produção epistemológica além da acadêmica, também é uma produção popular que leva ao conhecimento. Com esse conhecimento, as culturas sobreviveram e se reproduziram. Os conhecimentos habitam no interior dos indivíduos que compõem uma cultura, tornando-os seres culturais sociais. Essa raiz epistemológica é o conhecimento passado de geração em geração reafirmando assim o que muitos filósofos defendem, que o conhecimento científico é composto por um conhecimento não científico, mas que forma parte essencial de sua fundação. Partindo desta premissa, o que é proposto a muito tempo pelos grupos de reivindicações indígenas é a inclusão de seus conhecimentos como parte integrante da ciência. A fim de alcançar esse status o conhecimento indígena tem que se livrar de um de seus maiores desvantagens, ou seja, livrar de centenas de anos de imposição e colonização do conhecimento. Os países europeus através da prática colonial não só legitimaram a sua própria cultura, mas torná-lo a única capaz de criar conhecimento. A situação mundial actual é oriunda dos grandes impérios coloniais europeus e sobreviveu com a hegemonia universal do mundo anglo-saxão. A partir de ahí começa vislumbrar-se novos pedidos e reclamações que traspasam essa Modernidade considerando-se pós-modernidade ou neomodernismo. O surgimento de novos centros de poder e descentralização política e econômica levou ao surgimento de movimentos que exigem não só o reconhecimento dos antigos conhecimentos escondidos pela colonização, mas a aceitação de que o conhecimento sobreviveu na memória dos oprimidos. Trata-se neste caso dos povos indígenas que desejam integrar sua subjetividade, não só em seus países, mas na produção global epistêmica, sendo assim reconhecido como um igual. O objetivo não é mudar a subjetividade do outro, vista a subjetividade como a perspectiva própria "étnica", sendo o europeu e o indígena confrontados, mas criar uma intersubjetividade.

Palavras Chave: Povos Indígenas; Epistemologia; Memória; subjetividade

A produção epistemológica, além da acadêmica, também é uma produção popular que leva ao conhecimento em si mesmo. Com esse conhecimento, as culturas sobreviveram e se reproduziram. Os conhecimentos habitam no interior dos indivíduos que compõem uma cultura, tornando-lhes seres culturais sociais. Essa raiz epistemológica é o conhecimento passado de geração em geração destacando o que muitos filósofos sempre defenderam, que o conhecimento científico é suportado sobre um conhecimento não científico, mas que forma parte essencial de sua fundação.

O que hoje é proposto e leva tempo sendo proposto pelos grupos reivindicativos indígenas é a inclusão de seus conhecimentos como parte integrante da ciência. Como Angel Marcelo Ramirez Eras comenta:

É possível criar ciência a partir do conhecimento das culturas indígenas?

Nas linhas seguintes vamos analisar as palavras deste autor que começam com uma citação em seu artigo como uma apresentação *Problemas teóricos do conhecimento indígenas:*

*orçamentos e preocupações epistemológicas de base*⁵⁹ onde cita a Nelson Reascos em seus cursos de epistemologia na PUCE, em Quito, Equador.

"Todos os povos e culturas, sem exceção, tiveram no passado como tem hoje, o conhecimento necessário para sobreviver e se reproduzir. Todas as funções humanas são possibilitadas pelo conhecimento de que os seres humanos possuem. A partir desta perspectiva, todo o conhecimento é útil, legítimo, válido, necessário, muitas vezes verdadeiro e, acima de tudo, correlato às necessidades vitais. Não existe, por conseguinte, algum povo ignorante. Criar, recriar, produzir, modificar e adaptar-se a um ambiente implica a necessidade de se conhecer o funcionamento da natureza, a constituição de objetos, a organização social e o conhecimento de si mesmo. O conhecimento surgiu, portanto, intrinsecamente ligada à vida cotidiana e ao trabalho".

Segundo o autor, a resposta não é fácil, porque o conhecimento para ser transformado em ciência, tem que passar por um processo de construção lógica e de elaboração teórica. A ciência pode dizer que é a distinção entre sujeito que estuda e objeto estudado, tudo sob as regras e critérios de observação, experimentação e comparação, como diria o filósofo austríaco Karl Raimund Popper em suas famosas obras sobre epistemologia, unificados em base a uma organização lógica das ideias. A posição defendida pelo mesmo Popper exige que todo o conhecimento seja trabalhado e contrastado criticamente. Deste ponto de vista, se as culturas indígenas querem fazer continuar por este curso e documentar seus conhecimentos e ciência tem que reinventar-se como uma teoria sistemática, lógica e coerente usando como conjecturas ou suposições a própria visão de mundo indígena.

A fim de alcançar esse status o conhecimento indígena tem que se livrar de um de suas maiores desvantagens, ou seja, livrar-se de centenas de anos de encobrimento e colonização do conhecimento. Os países europeus através da prática colonial não só podiam legitimar a sua própria cultura, mas torná-la a única capaz de criar conhecimento. O antropólogo e intelectual peruano Aníbal Quijano definiu isso perfeitamente quando ele disse "*A Europa concentrou sob sua hegemonia também o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, principalmente de conhecimento, da produção de conhecimento*"⁶⁰.

O sistema colonial europeu, que foi o primeiro com a intenção de ser global e internacional, criou um sistema baseado nas condições raciais dos indivíduos que compunham as colônias. Esta divisão não só levou, em princípio, a um genocídio, extermínio ou a escravidão, também levou à ridicularização dos colonizados em todos os aspectos que o compõem. O capitalismo,

⁵⁹ Ramírez Eras, Angel Marcelo, Problemas teóricos del conocimiento indígena: Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base, revista Yachakuna, Quito, Ecuador, 2011.

⁶⁰ Quijano, A. 2004. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Ed. Pajuelo, R, y Sandoval, P. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 228-281.

jogo que só poderia ser jogado por Europa, atribuíram ao "outro" uma identidade mais baixa. Impuseram a famosa visão do primitivo contra o civilizado, portanto, um confronto entre o mágico ou mítico das culturas primitivas e a ciência do mundo civilizado. Além da perda de identidades únicas a favor de uma identidade coletiva negadora baseada na inferioridade racial, este sistema também significou a perda de produção da cultura sob o calcanhar da subjetividade hegemônica cultural europeia, agora chamada Ocidente.

A cultura e o conhecimento indígena sobreviveram nas curvas estreitas da memória. Memória que resistiu a um processo de dominação voraz que ameaçou com reduzir parte fundamental do ser indígena simplesmente ao replicante alienado. É curioso, o processo que descreve o mesmo Quijano, em seu artigo supracitado, que ilustra o "modus operandi" na liquidação de conhecimento. Começando com a colonização do espaço, expropriando populações colonizadas, seguido pela repressão violenta das formas de produção de conhecimento quando expressava seu universo simbólico e sua subjetividade, e terminando com aculturação material, tecnológica e religiosa⁶¹.

O conhecimento colonizador europeu, assim como a hegemonia científica e tecnológica como o ponto culminante da evolução cultural humana, são os elementos da modernidade. A modernidade europeia pensa-se como o moderno em geral, ou seja, entende a si própria como a época mais nova e vanguardista da cultura mundial.

Esta situação mundial foi assim desde os grandes impérios coloniais europeus e sobreviveu com a hegemonia universal do mundo anglo-saxão. Mas começa a vislumbrar-se novos pedidos e reclamações que transpassam essa Modernidade considerando-se pós-modernidade ou neomodernismo. O aparecimento de novos centros de poder e descentralização política e econômica levaram ao surgimento de movimentos que exigem não só o reconhecimento dos antigos conhecimentos escondidos pela colonização, mas o reconhecimento dos conhecimentos que têm sobrevivido na memória dos oprimidos. Trata-se, neste caso, dos povos indígenas que desejam integrar sua subjetividade, no futuro, não só à cultura de seus países, mas na produção global epistêmica, e serem reconhecidos como iguais. O objetivo não é mudar a subjetividade do outro, vista a subjetividade como a perspectiva própria "étnica", sendo o europeu e o indígena os confrontados aqui, mas criar uma intersubjetividade⁶².

O procurado pelos povos indígenas no campo da epistemologia é o que Walter Mignolo sugere⁶³, aceitar que existem pensamentos de fronteira que são modelos de pensamento

⁶¹Ibidem, pp. 240.

⁶²Ibidem, pp. 270.

⁶³Mignolo, W. D. 2004. "Globalización, doble traducción e interculturalidad", *de Signis* 6: 21-32.

diferentes e que possibilitam um mundo onde caibam muitos mundos. De acordo com Mignolo, que analisado através do excelente artigo do canadense Christian Pageau⁶⁴, se deveria propor o que ele chama de o pensamento fronterizo, um conhecimento e uma produção de fronteira a partir das bordas, margens, que como vem de áreas periféricas não aspira a ser exclusivo ou encobridor. Uma reflexão interessante deste autor é que ele acha que não só é lógico e legítimo que essa nova produção e subjetividade venha dos excluídos, se não que ela necessita, para poder ser, criar um diálogo com os produtores críticos que provenham do sistema da modernidade.

A fim de prosseguir este status epistemológico se precisa um processo de reconstrução da memória ancestral, para recuperar o conhecimento perdido e injuriado. É preciso trabalhar duro para coletar e organizar este conhecimento, é essencial resgata-los já que são afetados pelo avanço da modernidade, onde cada dia perdem terreno, se perdem as referências e códigos culturais. Neste processo, tem especial protagonismo as pessoas mais velhas que são voz e Biblioteca das práticas mais tradicionais de cada nação, etnia e povo indígena. É necessário recuperar a história dos maiores, dos xamãs e líderes para formar esta nova epistemologia. Outros processos interessantes que poderiam ser incluídos são os de catalogar a ciência e a tecnologia indígena criada a partir de uma organização lógica, a sistematização, a criação e recreação conceitual, da normatividade e cosmovisão própria indígena. Aceitar estas novas formas de tecnologia e de ciência tem como objetivo principal enriquecer a visão humana, a partir do reconhecimento da diversidade do conhecimento e da ciência. Mas isso só é possível se parte-se das noções de tempo e espaço, homem e sociedade, trabalho e natureza, reciprocidade e solidariedade. Só então pode se começar a pensar em novas categorias de análise que permitam o conhecimento teórico dos povos nativos.

O trabalho que há pela frente é definitivamente enorme já que se precisa identificar o conhecimento das culturas indígenas a partir do qual se pode começar a construir a ciência e a tecnologia, identificar os pressupostos teóricos de diferentes ciências para ajudar a desenvolver critérios de validação para uma ciência intercultural a partir do conhecimento das culturas indígenas.

O conceito de ciência intercultural é muito importante para o sucesso deste processo. E é por isso que se precisa aplicar o processo científico de interculturalidade científica, que podemos supor que estejam conformadas a partir das técnicas de ensino e de pesquisa com base na interculturalidade e a constituição de comunidades científicas interculturais.

⁶⁴Pageau, Christian, *Producción de saberes hegemónicos y periféricos: hacia una apertura del horizonte epistemológico*, revista TINKUY n°12 Section d'études hispaniques, Montreal, Mayo 2010, pp. 181-197.

Por outro lado, junto com a interculturalidade como uma bandeira, outro dos pilares é elevar as línguas indígenas à categoria de línguas científicas, desenvolvendo a pesquisa científica em sua própria língua.

Finalmente, outro pilar seria a criação de ciência desde as comunidades. Para determinar o papel da pesquisa científica na construção da ciência dos povos indígenas. Isso levaria que os membros das culturas indígenas tornem-se sujeitos de pesquisa de sua própria cultura.

Pouco a pouco, eles estão começando a ver os tímidos resultados da aplicação destas estratégias. A educação intercultural bilíngüe e a educação universitária de diversas universidades solidárias com os povos indígenas, bem como o florescimento massivo das universidades interculturais, estão dando à sociedade bons profissionais indígenas que estão pesquisando e desenvolvendo ciência, combinando seu conhecimento ancestral com aquele aprendido nas universidades. O importante é que dentro de uma comunidade científica há uma relação intercultural onde se partilha os conhecimentos das culturas indígenas entre profissionais indígenas e não-indígenas, com o único objetivo de fazer progressos significativos no desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A interculturalidade epistemológica é possível sempre que se quebrem os paradigmas tradicionais sob os quais esteve constrangida a criação científica. Esses paradigmas de etnocentrismo, racismo e elitismo que distinguem entre civilizado e incivilizado, entre a ciência e a tradição, entre a cultura e o folclore. Podem parecer conceitos ultrapassados ou ao menos em processo de superação. Mas nada além da verdade. Infelizmente, hoje em dia, mesmo tentando-se propor comparar modelos epistemológicos de matriz indígena ou africana ao europeu, essa proposta é ainda fonte de ridicularização e desdém. Estes são conceitos que têm que ser trocados, e desde a minha subjetividade, eles são. E num ritmo lento, mas constante. Os sintomas descritos acima revelam que a conquista do espaço acadêmico pela juventude indígena é um fato estabelecido e crescente. Se ele não cresce a um ritmo mais rápido é pelo problema endêmico e centenário da América Latina, seus governos. Estados latino-americanos foram e ainda são governados por elites que ignoram as pessoas que governam. Uma elite que se reflete no norte, na cultura ocidental, ao invés de aceitar as diferenças que compõem o mosaico latino-americano. Essa diferença é a raiz da cultura deste continente, uma diferença que define normas e ritmos diferentes, você precisa de espaço e autonomia para ser e adicionar. Quando os estados não são apenas cientes desta diferença, como sempre foram, mas consciente de que esta diferença não pode deixar de ser o que é e que forma parte inevitável do corpo que compõem os países latino-americanos, é quando a ciência e a epistemologia diferente, neste caso indígena, poderá propor, criar e existir.

REFERÊNCIAS

MIGNOLO, W. D. 2004. "Globalización, doble traducción e interculturalidad", de *Signis* 6: 21-32.

PAGEAU, Christian, *Producción de saberes hegemónicos y periféricos: hacia una apertura del horizonte epistemológico*, revista TINKUY n°12 Section d'études hispaniques, Montreal, Mayo 2010, pp. 181-197

QUIJANO, A. 2004. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" *Globalización y diversidad cultural. Una mirada desde América Latina*. Ed. Pajuelo, R, y Sandoval, P. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. 228-281.

RAMÍREZ Eras, Angel Marcelo, *Problemas teóricos del conocimiento indígena: Presupuestos e inquietudes epistemológicas de base*, revista Yachaikuna, Quito, Ecuador, 2011.

RAPPAPORT, Joanne, Ramos Pacho, Abelardo, Una historia colaborativa: retos para el diálogo indígena-académico, *Historia Crítica* No. 29, 2009

LA INTERCOMPRESIÓN EN LENGUAS VECINAS, UN ENFOQUE PLURILINGÜE PARA LA INTEGRACIÓN

Carlos Chávez Sólis

(Universidad de Playa Ancha - Valparaíso Chile)

Ángela Erazo Muñoz

Universidad Federal de Integración Latinoamericana)

RESUMO

Esta ponencia da a conocer el desarrollo de una perspectiva lingüística aplicada a la enseñanza /aprendizaje de lenguas configurada a partir de los llamados “enfoques plurales” y en particular, uno de ellos, la intercomprensión de lenguas emparentadas, en este caso, las latinas. Esta metodología busca comprender dos o más lenguas extranjeras basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar. Nuestro trabajo plantea los fundamentos, las características de este enfoque así como la presentación sucinta de diversos proyectos europeos y sudamericanos con el objetivo de compartir y generar sinergias en espacios inexplorados. Las primeras décadas del siglo XXI muestran a los países de Sudamérica inmersos en un desafiante proceso de integración con el mundo globalizado. De manera sostenida estos han firmado un conjunto de tratados de libre comercio y de intercambio cultural, científico, tecnológico y educativo con bloques de países y con países en particular, de orientaciones ideológicas, políticas y económicas diferentes. En este contexto de integración el papel de las lenguas y de la comunicación toma un carácter relevante. ¿Cómo elegir las lenguas y la manera de comunicación entre estas sociedades que buscan el contacto, el intercambio y por ende la integración? En esta perspectiva, importantes proyectos e investigaciones se han realizado tanto en la comunidad europea como en países latinoamericanos. Nuestra experiencia en Francia y Chile ha respondido a los desafíos en la implementación de la intercomprensión como enfoque metodológico en un nivel universitario trabajado desde diferentes aristas. La *Intercomprehension en scène- Teatro Lingua*, proyecto realizado en la Universidad de Strabourg, Francia y el proyecto *INTERLAT*, implementado en la Universidad de Playa Ancha, Chile, son dos de los ejemplos que serán presentados en esta comunicación. Con estas dos experiencias se desea mostrar la real posibilidad de integración y de práctica plurilingüe en contextos de educación universitaria y de su repercusión en todos los ámbitos de desarrollo de la persona como individuo y ciudadano del mundo en expansión y contacto. Así mismo cómo la generación de prácticas plurilingües contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas de comprensión del otro, de su cultura y genera diálogos y comunicaciones que pueden contribuir a integrar y a circular entre diversos territorios.

PALABRAS CLAVE: Lenguas emparentadas; integración; intercomprensión; metodologías.

En el marco del I Congreso Internacional América Latina e Interculturalidad daremos a conocer el desarrollo de una perspectiva lingüística aplicada a la enseñanza /aprendizaje de lenguas configurada a partir de los llamados “enfoques plurales” y en particular, uno de ellos, la intercomprensión de lenguas emparentadas, en este caso, las latinas. Esta metodología busca comprender dos o más lenguas extranjeras basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar. Nuestro trabajo plantea los fundamentos, las características de este enfoque así como la presentación sucinta de diversos proyectos europeos y sudamericanos con el objetivo de compartir y generar sinergias en espacios inexplorados.

El proceso de integración en un mundo globalizado, desde la unipolaridad hacia la multipolaridad

Desde la última década del siglo XX y en lo que va del siglo XXI hemos sido testigos presenciales de la integración que han tenido todas las naciones del mundo. Cual más, cual menos, todos los países han establecido un incesante proceso de intercambio económico, tecnológico, educativo, cultural con otros países o grupos de países. Hemos visto como esta unipolaridad que imperaba en el planeta, hasta hace algunas décadas, donde una sola nación ostentaba el poder, está quedando atrás. Indiscutiblemente los Estados Unidos de América continúa siendo la gran potencia económica, sin embargo, están emergiendo importantes potencias mundiales en todos los continentes. China, en Asia, ya se alza como la segunda potencia económica del planeta acompañada por Corea del sur, India y Japón. En Europa, la Unión Europea consolida su presencia a nivel mundial, a pesar de su actual crisis. En África, Sudáfrica y en América Latina, se alzan como importantes potencias emergentes México y Brasil. De esta manera podemos observar que ya no vivimos en un mundo unipolar, sino, en un mundo multipolar en donde el ejercicio del poder se redistribuye. Este “nuevo mundo” multipolar es, en consecuencia, multicultural y multilingüe. De esta manera, el establecimiento de las relaciones humanas también cambia y es preciso adoptar políticas educativas y lingüísticas que vayan en la misma dirección.

El rol de la educación en la enseñanza de lenguas extranjeras

En cuanto a la educación en lenguas extranjeras, que es el objeto de esta ponencia, podemos observar que actualmente existen nuevos desafíos que el sistema educativo general debe cubrir. Sabemos que el inglés, como *lingua franca* del mundo actual, es la puerta de entrada al mundo, pero es sólo eso, y aunque tenemos la firme convicción que es preciso aprenderla, también creemos en la necesidad de aprender otras lenguas, las que el individuo requiera y/o desee con el fin de que este proceso de integración entre culturas sea más provechosa. Las necesidades de enseñanza/aprendizaje (en adelante E/A) de lenguas han ido cambiando y, en consecuencia, es necesario darles nuevas respuestas. Es en esta perspectiva que desde hace algunas décadas atrás se han desarrollado nuevos enfoques de E/A de lenguas. Al mismo tiempo, en la era de la tecnología e información, las TICE se han integrado para volver más eficiente y eficaz el proceso de E/A de una(s) lengua(s). Es por ello que, en 2002, el Consejo de Europa publicó el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER), documento que influyó directamente en la didáctica de lenguas extranjeras en Europa. Este documento, por un lado entrega una referencia para establecer lineamientos generales en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera y, por otro, propone una formación **plurilingüe** y le otorga

una importancia relevante al desarrollo del pluri-multilingüismo a través de los enfoques plurales.

Estos enfoques plurales han sido fomentados en la perspectiva del desarrollo del plurilingüismo del individuo en un espacio multilingüe. Dejando establecido que ambos términos no son sinónimos. Es por ello que el MCRL (2002) define al multilingüismo como “la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada”. Por otro lado Meissner (2004) indica, respecto del plurilingüismo, que « una persona puede pasar por plurilingüe si ella logra comunicarse en al menos dos lenguas además de su lengua materna ». Basados en estas definiciones, podemos decir, en palabras simples que el multilingüismo atañe a las sociedades y el plurilingüismo al individuo.

Los enfoques plurales propuestos por el MAREP (2008) son cuatro: la **didáctica integrada de lenguas** que tiene como objetivo principal el establecimiento de puntos de conexión entre la enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la(s) lengua(s) extranjera(s) a todo nivel de aprendizaje; el **enfoque intercultural**, conocido y trabajado en la E/A de lenguas actualmente, y que busca mostrar al individuo la diversidad lingüística y cultural existente; el **despertar a las lenguas**, que es una modalidad pedagógica donde la diversidad lingüística es tratada como objeto de otras actividades pedagógicas que pueden ser o no del área de las lenguas; y, finalmente, la **intercomprensión de lenguas emparentadas**, que será nuestro punto a desarrollar en este artículo.

La Intercomprensión de lenguas emparentadas

El término intercomprensión (en adelante IC) ha sido definido ampliamente por diversos autores en el área de las didácticas de lenguas y ciencias del lenguaje. Al respecto, para Meissner (2004) designa la capacidad de comprender una lengua extranjera sin haberla aprendido sobre la base de otra lengua, teniendo en cuenta que las variedades de una misma lengua son intercomprensibles. Por otro lado, Chávez (2012) define, de manera general, a la IC como “el hecho de comprender una o más lenguas extranjeras basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar”. Finalmente, el MAREP (2008: 6) señala que la IC “propone un trabajo en paralelo sobre varias lenguas de una misma familia (...). Se saca partido de las ventajas más tangibles de la pertenencia a una misma familia – las relativas a la comprensión – que se pretende cultivar sistemáticamente”. Tomando estas definiciones podemos decir que la IC es un proceso a través del cual se accede, mediante la lengua materna, a la comprensión escrita y/u oral de lenguas de la misma familia, nunca antes aprendidas de manera sistemática, lo que permite una comunicación plurilingüe donde cada uno se expresa en su lengua y comprende la lengua del otro.

La práctica de la IC es muy antigua, ya se realizaba de manera espontánea en la Edad Media. A fines de la década de los 80 fue “redescubierta” y a partir de 1990 comienza su discusión académico-científica para su didactización y así establecer metodologías de E/A que pudiesen ser implementadas en diversos contextos educativos. La IC es un enfoque que busca desarrollar una competencia plurilingüe transversal, a partir de la práctica y el desarrollo de estrategias de comprensión mutua (similitudes, transparencias, reformulaciones...) que, al tomar como punto de inicio la semejanza entre las lenguas facilita el proceso de comprensión escrita y oral de una o varias lenguas desconocidas.

Principios básicos de la IC

- **Jerarquización de los objetivos de aprendizaje**

En el enfoque intercomprensivo se disocian las competencias lingüísticas, es decir, se separan las competencias productivas de las competencias receptivas, centrándose inicialmente la comprensión lectora

- **Noción de competencias parciales**

El esquema trabajado en IC es de comunicación asimétrica y plurilingüe - una competencia a la vez y varias lenguas, y no simétrica y monolingüe - cuatro competencias simultáneamente y una sola lengua - como se realiza en la enseñanza clásica de lenguas extranjeras.

- **Utilización de lazos de parentesco**

Se ponen de relieve los aspectos comunes entre las lenguas y se utilizan para un mejor manejo de los procesos que permitirán una comprensión plurilingüe.

- **Los conocimientos previos**

La IC busca concientizar y optimizar los conocimientos previos que tienen los aprendientes de tales o cuales temas para así efectuar transferencias de saberes de una lengua a otra(s).

Principales proyectos de IC en Europa y Sudamérica

Importantes proyectos y herramientas didácticas en IC de lenguas romances (u otras) han sido desarrollados e implementados en Europa, podemos nombrar los siguientes (lista no exhaustiva).

- EuroCom (Alemania): Método intercomprensivo para el aprendizaje de una segunda o tercera lengua de la misma familia dirigido a un público germanófono. Se compone de tres secciones según la familia lingüística EuroComRom (lenguas romances); EuroComGer

(lenguas germánicas) y EuroComSlav (lenguas eslavas) (Meissner, 2004).

- GALASAGA (Europa)

Galatea: CD-Rom que tiene como objetivo trabajar y practicar la comprensión de las lenguas romances (francés, portugués, italiano y español).

Galonet: Es una plataforma virtual que trabaja a distancia la intercomprensión todas las lenguas romances. La formación acaba con la redacción de un proyecto plurilingüe común realizado por los participantes. (Villalón, 2010)

Galapro: Plataforma de formación de formadores en IC a distancia, a través de la práctica de la misma.

- Itinerarios Romances (Unión Latina, Paris)

Este proyecto y método ha sido elaborado por la Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas de la Unión Latina. Se trata de un método informatizado con un programa puesto en línea orientado a jóvenes adolescentes entre 9 y 13 años. (Villalón, 2010)

- EuRom4 – EuRom5

El primero de ellos es un método cuyo objetivo es restringido y limitado a la comprensión escrita y la obtención de conocimientos parciales de cuatro lenguas latinas (francés, español, portugués, italiano). Por su parte, EuRom5, es una continuación del método anterior al cual se le suma una quinta lengua, el catalán,”

- MIRIADI

El proyecto MIRIADI (Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia). Su objetivo es contribuir a la innovación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la formación a la intercomprensión en interacción por medio de Internet.

Por su parte, en Sudamérica dos son los países en donde se ha concebido un método de IC:

- InterRom (Argentina)

Proyecto y método desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. El equipo cordobés ha elaborado una propuesta propia para la enseñanza simultánea del francés, del portugués y del italiano mediante textos auténticos debidamente seleccionados con un conjunto rico y sistemático de ayudas léxicas, gramaticales y pragmáticas enmarcadas en enfoques lingüísticos actualizados. (Villalón, 2010)

- INTERLAT (Chile)

Método concebido por académicos de la Universidad de Playa Ancha y Universidad de Concepción, que tiene como objetivo el posibilitar un desarrollo inicial rápido y eficaz en

dos lenguas extranjeras latinas en un lapso de tiempo no superior a 50 horas cronológicas, a partir de una mirada intelectual que el lector hace de su propia lengua materna, detectando índices formales, analizando la situación de comunicación y sobre todo recurriendo a sus saberes y a principios de coherencia (Tassara et Moreno, 2007)

El caso de Chile

Desde marzo de 2013, la Universidad de Playa Ancha, en Chile, ha puesto a disposición de la comunidad universitaria, formalmente, un curso optativo de IC de lenguas emparentada bajo el nombre de *“Francés y portugués en simultaneidad”*. Estos cursos han sido abiertos tanto en el Campus Valparaíso como en el el Campus San Felipe de dicha casa de estudios. A la fecha el número de inscritos **voluntariamente** en este curso optativo asciende a 80 estudiantes. No obstante lo anterior, desde 2007 en adelante, se han realizado cursos de IC en el marco de cursos de idiomas extranjeros a diversas carreras de la universidad, entre ellas, Bibliotecología, Pedagogía en Filosofía, Pedagogía en Castellano, Pedagogía en Historia y Geografía, cursos para ayudantes meritantes y académicos de distintas facultades, docentes y funcionarios de la ya nombrada institución. En suma, a la fecha la Universidad de Playa Ancha ha formado en IC a más de 500 miembros de su comunidad universitaria, siendo la gran mayoría estudiantes de pre-grado, número que seguirá en ascenso debido al alto interés del alumnado por recibir una formación plurilingüe semestre a semestre. En algunas oportunidades se ha complementado la formación en aula, con la participación en la plataforma GALANET, de esa manera también se ha trabajado la interacción real en un ambiente plurilingüe integrado por estudiantes universitarios de Argentina, Brasil, España, Portugal, Francia, Italia, Rumania, etc.

TEATRO-LINGUA: Una propuesta de práctica plurilingüe a través del teatro.

Teatro-Lingua, fue una propuesta didáctica de intercomprensión realizada en los centros de lenguas de la Universidad de Estrasburgo, Francia, durante dos años (2009-2011) y que continúa actualmente, con el objetivo de brindar una forma práctica de sensibilización plurilingüe a través de una actividad lúdica y con una finalidad específica. Esta formación gratuita, para todo público, es una de las optativas que se ofrece en formación en intercomprensión complementando la serie de talleres, Galanet, Galapro y materias de posgraduación. Los objetivos de esta actividad eran: escribir, crear y realizar una obra de teatro plurilingüe (español, francés, italiano, portugués y rumano) de 20-45 minutos, en cierta medida comprensible por un público no especializado. Además de desarrollar las competencias de comunicación, intercomprensión y de producción, desarrollar otras formas de lenguaje como herramienta de comunicación.

Esta propuesta (Erazo y Muñoz, 2010) corresponde a una pedagogía de enfoque plurilingüe y por tareas y se inscribe así en las directivas del MAREP y del MCER. Por otro lado, el uso de la dramatización como una herramienta pedagógica (Meireu y Pérez Gutiérrez 2004), produce un ambiente lúdico y colaborativo y haciendo que tanto estudiantes como profesores se conviertan en sujetos activos de aprendizaje. Tres años consecutivos de proyecto y un seguimiento continuo nos permitió recoger una serie de datos de los cuales sólo expondremos algunos. Observamos, que esta experiencia contribuyó, no sólo a comprender y analizar, el funcionamiento de otras lenguas, sino de la propia lengua tomando en cuenta las variedades y las características culturales de la misma y consideramos que fue bien aceptada tanto por la Institución como por los participantes, según el número de inscritos y las demandas de cada año.

Comunicación, didáctica y espacios geográficos:

Como hemos podido observar a lo largo de esta parte, las iniciativas de integración de formaciones en intercomprensión pueden ser variadas y adaptadas al contexto. La práctica y la didáctica de la intercomprensión pueden realizarse a través de diversos canales y propuestas que integren otras actividades que pueden ir más allá de la finalidad lingüística. Este tipo de iniciativas de comunicación entre las lenguas diversas, pueden contribuir a desarrollar la sensibilidad, la tolerancia, la comprensión mutua entre diversas culturas y asimismo abrir perspectivas aplicables a espacios de integración económica, social y cultural tal como se propone el Mercosur. Actualmente varias son las líneas de trabajo donde la intercomprensión está tomando partido de la familiaridad entre las lenguas para trabajar y construir manuales y propuestas didácticas como es el caso de InterRom e INTERLAT.

Con estas dos experiencias se desea mostrar la real posibilidad de integración y de práctica plurilingüe en contextos de educación universitaria y de su repercusión en todos los ámbitos de desarrollo de la persona como individuo y ciudadano del mundo en expansión y contacto. Así mismo cómo la generación de prácticas plurilingües contribuye al desarrollo de habilidades y destrezas de comprensión del otro, de su cultura y genera diálogos y comunicaciones que pueden contribuir a integrar y a circular entre diversos territorios.

Propuestas de proyecciones y aplicaciones para los espacios de integración

Como una forma de avanzar hacia una integración latinoamericana más provechosa, es que hemos querido proponer diversas acciones que, a nuestro juicio, ayudarán profundamente al desarrollo del plurilingüismo y de integración entre naciones con una actitud de respeto y alteridad por el otro.

- Adopción de políticas plurilingües a distintos grados y niveles.
Consideramos necesario establecer la enseñanza de lenguas extranjeras desde la más temprana edad en los sectores públicos y privados. Para ello es necesario adoptar políticas lingüísticas que incorporen en la enseñanza clásica de lenguas que ayudan a construir identidad - lengua materna - y a las que nos permiten el intercambio con las demás naciones - lenguas extranjeras -, la dimensión plurilingüe, y así poder interactuar en diversos contextos y diferentes grados con nativo-hablantes teniendo una actitud de respeto y alteridad por el otro. Por otro lado consideramos necesario una constante sensibilización al pluri-multilingüismo a todo nivel, tanto a profesores de diferentes áreas y especialmente de lenguas (maternas y extranjeras), como a estudiantes en todos los niveles de formación (primaria, secundaria y universitaria).
- Investigaciones.
Es preciso proseguir en la investigación de este enfoque plural. Al respecto podemos indicar que en Chile, luego de celebrar el Seminario Internacional de Formación “La intercomprensión de lenguas como estrategia de educación multilingüe para América Latina” en la Universidad de Playa Ancha, se ha conformado un equipo de profesores-investigadores, de diferentes universidades, que han comenzado a realizar investigación en IC y en IC oral a partir del estudio realizado por Chavez (2012) en donde se confrontó, a través de un escenario pedagógico, a un grupo de francófonos a una actividad de comprensión de un documento audiovisual en español de Chile, en el marco de la IC.
- La necesidad de confección de materiales adaptados a las realidades de los países
A partir de las investigaciones realizadas por los diferentes equipos, consideramos imprescindible que cada país confeccione sus propios materiales adaptados a sus realidades y contextos de enseñanza. Con esto se podrá responder de manera más eficiente y eficaz a las necesidades reales a las personas y a las exigencias que este mundo global pero multipolar está imponiendo cada vez más en las áreas de la tecnología, la educación, la cultura, el comercio, entre otros.
- Acercamiento con la comunidad: generar en el ciudadano prácticas plurilingües y democratizar el acceso a las lenguas.
La Intercomprensión entre las lenguas constituye una forma de comunicación que posibilita la comprensión entre los distintos países y regiones, preservando las lenguas

minoritarias y el plurilingüismo; por ello, se presenta como una vía adecuada para la comunicación, además, como un enfoque válido para el aprendizaje. La intercomprensión se puede ver como propuesta de aprendizaje de lenguas por un lado es económicamente viable ya que el coste de material es bajo y, por otro lado, se aprenden varias lenguas en simultaneidad y el tiempo de aprendizaje es menor y la motivación del aprendiente se potencializa frente a la posibilidad de observar el éxito de su aprendizaje y comprensión, además de ser equitativo y culturalmente enriquecedor. Este tipo de iniciativas como el caso de experiencias como INTERLAT, o "teatro-lingua", surgieron como propuestas gratuitas y tuvieron gran acogida en una comunidad universitaria ya que el proceso de aprendizaje de lenguas es un proceso de formación permanente y se puede realizar en cualquier etapa de nuestra vida, sin embargo este tipo de métodos se puede institucionalizar y ser trabajado en cursos de posgraduación o graduación.

Espacios de cooperación: la importancia y utilidad de adoptar la IC.

Es interesante observar como después de un largo proceso de constitución de Estados-nación delimitados y diferenciados por una identidad, lenguas, fronteras, comienzan a desarrollarse y a generarse espacios y bloques de cooperación e integración económica, política y social. Es así como fue el caso a principios de los años noventa que se consolidó la Unión Europea y la Unión Económica Europea fruto de otros tratados y acuerdos existente anteriormente. Dentro de la consolidación y la construcción de estos espacios supranacionales, la lengua y las políticas lingüísticas son de gran importancia, ya que, es en esos contextos que dinámicas de identidad, de conflicto, de frontera, de distinción se revelan en este caso a nivel supranacional. Según explica Graciela Barrios "Los procesos de integración regional requieren de instrumentos para su consolidación (...). La lengua, referente primordial para la cristalización de identidades, se presenta una vez más como un instrumento válido para avanzar en la construcción, en este caso, de una cultura de globalización" (Barrios, 2007).

Nos preguntamos entonces, en esa cultura de globalización y de espacios comunes cuáles serán las opciones lingüísticas para la construcción de la comunicación y del contacto equitativo, ético y respetuoso de la diversidad cultural y lingüística. En el caso de este trabajo, nos interesamos particularmente al plurilingüismo y a la intercomprensión como posibles opciones de comunicación e integración. En esa Europa multicultural y multilingüe, construida bajo la ambición de humanización, sobre la base del respeto mutuo, de tolerancia, de solidaridad y de paz, la comunicación internacional y el aprendizaje de lenguas se convierte en una herramienta indispensable para la consolidación de un proyecto de unificación. Asimismo,

espacios como el Mercosur también comienzan poco a poco a pensar en la diversificación lingüística al integrar y reconocer cada vez más la importancia y la enseñanza de lenguas (no sólo las lenguas nacionales), en los países que integran en estos espacios. Es así como desarrollar un repertorio lingüístico y comunicativo en cuanto espacio abierto a la diversidad lingüística, debe apoyarse sobre un proceso que implique la voluntad y la finalidad de comprender al otro y de esta manera forjar un espacio de comunicación, respeto e integración.

Según indica Louis-Jean Calvet acerca del plurilingüismo, después de esbozar las dificultades, los conflictos y las dinámicas que puede crear la implantación de una política plurilingüe: "podemos pensar, o esperar, que el plurilingüismo, por la pluralidad y la diversidad que pone en evidencia, por la coexistencia que impone y por los intercambios que permite puede ser un factor de participación, de convivencia, de apertura hacia los demás". (Calvet, 2001)

Dentro de una propuesta de promoción del plurilingüismo, es necesario plantearse el lugar que tiene la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Como ya lo esbozamos durante esta presentación, la intercomprensión permite instalar un intercambio directo, plurilingüe y respetuoso de la forma de pensar y de la cultura de cada interlocutor. Para François Grin, la intercomprensión potencializa las competencias de comunicación en dirección del respeto de la diversidad, que garantiza, a la vez, el plurilingüismo de las sociedades y la armonía de las relaciones individuales. (Conti & Grin, 2008:75).

Es así como a través de todo nuestro análisis y propuestas expuestas en nuestro artículo hemos observado que esta técnica, además de promover el plurilingüismo, se convierte también en una herramienta que podría contribuir al proceso de integración y de adquisición progresivo de varias lenguas. Actualmente, la mayor parte de los currículos incluyen un nuevo objetivo: no solo aprender la lengua, sino aprender a aprender, aprender nuevas formas de ver el mundo, aprender a convivir, a entendernos y aceptar las diferencias que constituyen la riqueza de nuestra América Latina.

REFERENCIAS

BARRIOS, G. *"Diversidad lingüística y globalización: políticas lingüísticas y discursos sobre la lengua"*. En: Actas del III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. Núcleo Educación para la Integración. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Córdoba, UNC / AUGM.31-40, 2010.

CALVET, L.J. *"Identité et plurilinguisme in Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation"* Paris, 20 - 21 mars 2001.

CHAVEZ, C. *"La compréhension orale d'un document vidéo dans le cadre de l'intercompréhension de langues voisines. Étude de cas"* in Synergies Chili nº 8. Ed. Gerflint, 2012

CHAVEZ, C. Mémoire de recherche DILIPEM "*L'activité de compréhension orale en langues voisines. Analyses de la compréhension d'un document audio-visuel en espagnol du Chili par des jeunes francophones*". Bajo la dirección de M. Christian DEGACHE. Université Stendhal-Grenoble III, Francia. 2012

CONTI, V. & GRIN, F. "*S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*" Ed, Georg, Genève, 2008.

ERAZO, A. & MUÑOZ, T, Mémoire de recherche: « *L'Introduction à l'intercompréhension en langues romanes à travers l'expérience des ateliers* », dir. Nicole POTEAUX, Master en didactiques de langues étrangères et secondes spécialité : Conseiller, formateur multilingue, Université de Strasbourg, année 2009-2010.

MAREP "*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*". Dirigido por Michel Candelier, Centre européen pour les langues vivantes, Ed. Consejo de Europa, 2007.

MCRL "*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñar, aprender, evaluar*". Consejo de Europa, 2002

MEIRIEU, P. "*Théâtre et transmission*" 2004 disponible en:
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf>

MEISSNER F.J. "*EuroComRom - Les sept tamis: lire en langues romanes dès le départ*". Aachen, Ed. EuroCom, 2004.

PÉREZ GUTIÉRREZ, M. "*La dramatización como recurso clave de enseñanza y adquisición de las lenguas*". Revista electrónica internacional Glosas Didácticas, Otoño 2004, disponible en:
<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/04mapegu.pdf>

TASSARA, G. & MORENO, P. "*Manual INTERLAT. Comprensión escrita en portugués, español y francés*" Ed. Universitarias de Valparaíso, 2007.

VILLALÓN, C. "*Presentación evaluativa de un Seminario de formación en intercomprensión de lenguas en Valparaíso*" in Synergies Chili nº 6, Ed. Gerflint, 2010.

VILLALÓN, C., TASSARA, G., MORENO, P. "*La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile*" in *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Union Latine, 2011.

A LAVAGEM DA MADELEINE PELAS LENTES DE DUVIGNAUD

Caroline Fantinel⁶⁵

RESUMO

O presente artigo aborda uma festa que acontece em Paris há mais de uma década, a *Lavage de la Madeleine* – que teve sua primeira edição em 2002. O ponto chave escolhido para nortear esta análise foi a sua constituição enquanto manifestação festiva. Para isso, a opção feita foi por um diálogo com o pesquisador francês Jean Duvignaud. A escolha se deve, basicamente, pelo fato de ele ser o único a radicalizar a teoria da festa, garantindo a ela um poder subversivo e destruidor, diferente do que vinha sendo discutido até então por autores advindos, principalmente, da escola fenomenológica. Ele dedica um livro exclusivamente para tratar destas idéias – “Festas e Civilizações” (1973). É por conta, principalmente, desta obra que Duvignaud é considerado um dos maiores expoentes das teorias contemporâneas sobre a festa. Por conta disso, o elegemos para analisar a *Lavage de la Madeleine* neste artigo. Obviamente não abordaremos a totalidade das idéias levantadas por ele na sua obra, entretanto, buscaremos trazer as considerações que se façam mais pertinentes ao recorte aqui proposto – entender a *Lavage* pelo viés teórico do estudo da festa. Antes de chegarmos a Duvignaud, percorreremos um caminho que passará por autores como Émile Durkheim e Mikhail Bakhtin, a fim de traçarmos um breve panorama conceitual acerca do tema. Por fim, traremos, também, algumas abordagens referentes à questões como desterritorialização e transnacionalização cultural, essenciais para melhor entendermos e contextualizarmos a festa em destaque, dando-nos uma riqueza maior de elementos de análise e preparando ainda mais o terreno para colocá-la em diálogo direto com o teórico eleito.

Palavras Chave: Festas; Duvignaud; Durkheim; Bakhtin; *Lavage de la Madeleine*

A festa de Jean Duvignaud

Duvignaud ganha destaque no estudo das festas, pois ele é o único que radicaliza as teorias sobre o tema, garantindo a ela um poder subversivo e destruidor, diferente do que vinha sendo discutido até então. Ele dedica um livro exclusivamente para tratar destas ideias – “Festas e Civilizações”, publicado em Paris, no ano de 1973. É por conta, principalmente, desta obra que Duvignaud é considerado um dos maiores expoentes das teorias contemporâneas sobre a festa. Por conta disso, o elegemos para analisar a Lavagem da Madeleine neste artigo. Obviamente não abordaremos a totalidade das ideias levantadas por ele na sua obra, entretanto, buscaremos trazer as considerações que se façam mais pertinentes ao recorte aqui proposto.

Começamos, então, pelo que lhe colocou na posição de expoente neste estudo das festas. Duvignaud chega ao que chama de ato destruidor, explorando a noção de anomia, inicialmente trabalhada por Durkheim. Obviamente, ele elimina da ideia original tudo o que de filosófico e moralista reflita o mundo e a época do seu criador – conservando apenas o significado essencial do conceito – o de desordem vinculada à crise social. O autor vincula esta

⁶⁵ Universidade Federal da Bahia. Mestranda no Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade. Contato: fantinel.caroline@gmail.com.

crise social como consequência, principalmente, das linhas fronteiriças da transição das sociedades, cuja duração e características estão condicionadas por movimentos de decomposição e recomposição, estabelecendo-se, dessa forma, como um momento conturbado de ruptura. Utilizando-se de considerações feitas por Leo Burckhardt, Duvignaud fala que

[...] os períodos de transição são os que mais impressionam o historiador, pois neles as pessoas ficam impossibilitadas de se escudarem por detrás das justificativas de uma época anterior e sem poderem reportar-se a novos valores ainda não expressos - e, por assim dizer, são compelidas ao exercício angustiante da própria espontaneidade. É uma espontaneidade aterradora para quem [...] constata a mudança e mede a extensão das alterações." (DUVIGNAUD, 1983, p.97).

Para o autor, essa forma de anomia configura, além da ruptura, um mundo onde a ausência de regras tem mais impacto do que a decomposição das normas. E é exatamente por conta dessa diferença que ele não considera possível a associação da festa com a vida social normal. Por essa característica de explosão sem regras é que ela apresenta-se como força destruidora, pois “coloca o homem frente a um mundo sem estrutura e sem código – o mundo da natureza, onde têm exercício apenas as forças do “Eu”, grandes estímulos para a subversão.” (DUVIGNAUD, 1985, p.68). Esse desprendimento dos indivíduos de si próprios é que torna possível o encontro do indivíduo com a natureza na sua essência (ou “na sua inocente simplicidade”, nas palavras do autor) e é aqui que a festa se revela, suscitando um questionamento nas sociedades para sua mudança ou renovação. Ainda, o autor não considera a festa como exclusividade de uma ou outra cultura, ele a vê como subjacente a todas elas, configurando-se como um fenômeno transsocial.

Duvignaud enxerga a festa como homóloga ao transe, que para ele é o diálogo do homem com a natureza, o mundo na sua “fascinante inocência” – como podemos ver na forma como conceitua o fenômeno:

Tornar-se outro, identificar-se com um personagem imaginário não é, como se costuma dizer, um ato psicológico; é a revelação ou o encontro de uma evidência que põe em julgamento todo um sistema de cultura e restabelece, por certo período, um diálogo do homem com a natureza que recusamos com todo empenho. (DUVIGNAUD, 1983, p.223).

A festa, assim como o transe, permite aos indivíduos alcançarem um território onde tudo é possível, desembocando em um encontro intenso com a natureza pela via das manifestações extremas. Assim, ambos são terrenos propícios para a violência e o desejo. Por essas características, para Duvignaud, o transe constitui um meio de abordagem da festa, que através do conhecimento que promove, conduz ao caminho da destruição.

Ainda, Duvignaud (1976, 1983) propõe uma classificação onde a participação aparece como elemento fundamental – as Festas de Participação e as Festas de Representação. A primeira diz respeito às cerimônias públicas onde a comunidade participa de forma consciente do que acontece – inclusive, no que diz respeito à presença dos mitos e da utilização de símbolos e rituais. Para o autor, os bacanais da Antiguidade, as festas de candomblé do Brasil e a maior parte dos carnavais exemplificam esta categoria. As Festas de Representação são as que contam com “atores” e “espectadores”. Os primeiros participam diretamente da festa que é organizada para os espectadores, que têm uma participação indireta e podem ser mais ou menos afetados pela experiência. Duvignaud considera as Festas de Representação muito pouco destruidoras, por não irromperem, na sua essência, a força negativa da natureza. Ele as considera “comemorações” que, diferente da sua tese de que a festa é detentora de uma potência revolucionária ou destruidora, visam reiterar o valor da vida social, dando-lhe uma conotação positiva. Celebrações de nascimento e casamento são exemplos desta categoria.

Para Duvignaud, o modelo da festa destruidora estaria, hoje, no campo do inexecutável, por conta dos avanços do modo de produção capitalista, que se opõe ao bem-estar, à felicidade, ao gozo e, por consequência, à plenitude existencial. Neste contexto e relacionando ao que considera ser de fato a festa, o autor afirma ser impossível a destruição do mundo por seu intermédio. Assim, afirma que “como o homem está agora despreparado para desafiar esta evidência natural, a festa perdeu o seu sentido. Mais exatamente converteu-se em ideologia.” (DUVIGNAUD, 1983, p.148).

Sobre essa questão da decadência da festa, o autor, em um momento mais extremista, sugere que não há mais motivos para levar em frente a discussão sobre a festa, já que neste novo contexto, ela perdeu o sentido de ser e de existir, convertendo-se em solenidade mórbida. De outro lado, aponta para uma reversão do quadro, quando levanta a possibilidade de um reencontro da festa com elementos que a remetessem à ordem anterior e lhe devolvessem o seu teor destrutivo, mesmo que isso tivesse que acontecer em meio a esse mesmo sistema que lhe tirou o sentido. Duvignaud não fornece conclusões para nenhum destes dois apontamentos, apenas levanta as hipóteses. Entretanto, ele certamente já nos garantiu um ferramental suficiente para continuarmos a reflexão.

Lavagem da Madeleine: muito mais do que a simples reprodução de uma festa baiana em Paris

A Lavagem da Madeleine acontece em Paris há onze anos e é uma festa organizada por brasileiros e direcionada, principalmente, a um público brasileiro e latino que vive na França. A

Lavagem, nas palavras do seu idealizador – o baiano Roberto Chaves, se posiciona como uma representação cultural inspirada nas tradicionais Lavagens da Bahia, especialmente na Lavagem das escadarias da Igreja do Senhor do Bonfim, que acontece na capital, Salvador, desde 1773. A Lavagem do Bonfim é a segunda maior festa popular da Bahia, ficando atrás apenas do Carnaval. Mas em se tratando de religiosidade, certamente, é a maior e mais importante expressão de fé que o estado vive. A festa, que tem data móvel – acontecendo sempre no segundo domingo depois do Dia de Reis (6 de janeiro), rende homenagens não só para o Senhor do Bonfim, padroeiro do coração dos baianos – como é conhecido, mas também para Oxalá, orixá responsável por toda a criação e sincretizado com o santo católico pelos adeptos do candomblé. Dessa forma, fiéis das duas religiões seguem juntos neste dia para reverenciar seus santos, confirmando o caráter sincrético da festa, forte característica da Bahia e da sua formação histórica.

De forma breve, respeitando o espaço deste artigo, tentaremos trazer o que de mais essencial caracteriza a Lavagem da Madeleine. Composta por dois momentos principais – o cortejo e a cerimônia religiosa que acontece na chegada à Igreja, a festa tem início na République e segue até a Madeleine, percorrendo, assim, aproximadamente quatro quilômetros nas vias de Paris.

O cortejo, composto por diversas alas, pode ser compreendido como uma grande miscelânea de informações e representações. Ala das baianas, um pai-de-santo entoando cânticos em iorubá, maracatu, pessoas vestidas de forma similar a alguns orixás, grupos de percussão, grupos de dança, apresentação de bumba meu boi, um trio elétrico, entre outras representações diversas que remetem à cultura do Brasil e, também, da África. Tudo isso acompanhado de muitos imigrantes latinos eufóricos e também um número considerável de parisienses – alguns que acompanham o cortejo (também de forma eufórica) e outros, a maioria, que optam apenas por ver, das calçadas ou das janelas dos apartamentos, o “espetáculo” passar. Chegando à Madeleine, todas as alas silenciam para iniciar o momento mais “sagrado” da festa. O pai-de-santo (baiano) encontra o padre católico (francês) e cada um tem o seu momento de reza e de discurso para o público. A importância do respeito à diversidade e a fraternidade entre os povos são temas comuns nos dois discursos. Ao som de cânticos africanos e o ressoar dos tambores, as baianas lavam as escadarias da Madeleine, enquanto são fotografadas e muito aplaudidas pelo público que, em frenesi e muito curioso, as cerca para acompanhar todos os detalhes da cerimônia.

Não é objetivo deste artigo aprofundar a totalidade dos desdobramentos da festa, mas sendo essencial à sua existência o seu processo de transnacionalização, julgamos por pertinente trazer para o texto alguns apontamentos, mesmo que de forma sucinta, a fim de possibilitar um campo de análise mais completo.

O processo da transnacionalização acontece “ao gerar organismos, empresas e movimentos cuja sede não se encontra exclusiva nem predominantemente numa nação” (CANCLINI, 2007, p.42). Apesar de este trânsito ocorrer de forma independente em relação aos pontos onde estas interconexões vinculam-se, elas ainda trazem a marca das suas nações originárias. A noção de “culturas híbridas”, de Canclini, nos ajuda a melhor relacionar a transnacionalização com a questão cultural. Teixeira Coelho no seu Dicionário Crítico de Política Cultural sintetiza bem a ideia do teórico argentino.

A hibridização refere-se ao modo pelo qual modos culturais ou partes desses modos se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros modos ou partes de modos de outra origem, configurando, no processo, novas práticas. Uma consequência da hibridização é a desterritorialização, fenômeno pelo qual modos culturais desvinculam-se de seus espaços e tempos originais e são transplantados para outros espaços e tempos nos quais mantêm aproximadamente os mesmos traços iniciais. (COELHO, 1997, p.124).

A tradicional Lavagem baiana é, então, desterritorializada não só do ponto de vista do território espacial – já que a Lavagem da Madeleine se posiciona, nas palavras do seu idealizador, como sendo sua “reprodução em terras parisienses”; mas também simbolicamente, pois precisa reinventar as suas identidades, que acabam por fragmentarem-se diante do processo diaspórico a que foi submetida para existir. A festa baiana, para acontecer em Paris, precisa ressignificar-se. Com o processo de transnacionalização muitos elementos perdem o sentido, outros são mantidos por ainda serem coerentes e outros novos, geralmente procedentes do novo território em que se aporta, são acrescentados. Temos, assim, uma nova festa. Não podemos considerar que a Lavagem da Madeleine é apenas a reprodução da Lavagem do Bonfim, também não é só uma festa baiana ou brasileira em terras parisienses, nem tampouco uma festa francesa. Ela é o encontro e a troca de elementos de todos estes pontos em que ela se relaciona, em que ela “encosta”. Tratando-a desta forma, é fácil lembrarmos da noção de transculturalismo, de Fernando Ortiz (1940). O antropólogo Fernando Vianna traz no seu “O mistério do Samba” (1995) um resumo do conceito escrito por Malinowski, responsável pelo prefácio do livro de Ortiz:

é um processo no qual sempre se dá algo em troca do que se recebe; é um toma y daca” como dizem os castelhanos. É um processo no qual ambas as partes da equação resultam modificadas. Um processo no qual emerge uma nova realidade, composta e complexa, uma realidade que não é uma aglomeração mecânica de caracteres, nem um mosaico, mas um fenômeno novo, original e independente (MALINOVSKY apud VIANNA, 1995, p.171).

Não pretendemos, aqui, levantar qualquer conclusão sobre a forma como se posiciona e acontece a Lavagem da Madeleine – este é um estudo que ainda está em fase de construção.

Consideramos importante trazer estes apontamentos parciais a fim de posicionar resumidamente a festa para, então, relacioná-la a teoria de Jean Duvignaud.

A Lavagem da Madeleine sob a ótica de Duvignaud: que festa é essa?

Iniciemos o encontro de Duvignaud com a Lavagem pelo que o autor entende por “extensões existenciais”, ideia abordada no primeiro capítulo do seu livro “Festas e Civilizações”. Para o autor, essas extensões são os espaços propiciadores do encontro, da comemoração, do desafio. É o lugar do possível e da transgressão. Podem ser, por exemplo, as ruas, praças ou mercados. Para ele, cada coletividade humana tem a sua maneira própria de organização, sendo que essas extensões têm a finalidade de auxiliar a fundamentar as suas culturas. Assim, a “extensão existencial” onde se dá a Lavagem da Madeleine são as ruas de Paris onde seu cortejo percorre, assim como a Igreja da Madeleine – onde a festa tem seu momento de maior efervescência, lembrando Durkheim.

A Lavagem da Madeleine, da forma como foi caracterizada anteriormente, pode ser entendida, também, como uma representação bastante teatralizada – com suas alas de baianas e de pessoas fantasiadas de orixás, por exemplo. Duvignaud traz a questão da teatralização no seu livro quando aborda a festa anual dos índios Pueblo como exemplo.

[...] os índios Pueblo simbolizam o renascimento do grão: representa-se a própria germinação, favorece-se a maturação do grão por intermédio de uma dança e a população, usando máscaras, disfarça-se em divindades capazes de agir sobre a reprodução. (J.Caseneuve) Todo mundo sabe na aldeia que não está lidando com deuses verdadeiros, que as pessoas se fantasiam para parecer o deus, porém a eficácia da dissimulação é tal que compele uma conversibilidade do mundo. (DUVIGNAUD, 1983, p.87).

O autor afirma que festas deste tipo são postas a serviço das teatralizações -os significados, o toque, o odor e a cinestesia constroem isso. O “cortejo dramático” (procissão), por exemplo, que se desloca ao longo da aldeia propicia uma dramaturgia que se dirige a cada um daqueles habitantes que acompanham a festa. Estes não encaram esta passagem como mero espetáculo- “as pessoas da aldeia, sem estarem fantasiadas, não participam menos da mascarada porque são atuadas pelo sentido sugerido por cada disfarce” (DUVIGNAUD, 1983, p.88).

O “cortejo dramático” da Lavagem da Madeleine, assim como a dos Pueblo, dirige sua dramaturgia através dos seus atores e seus personagens a todos os que a acompanham. Estes podem ser atingidos mais ou menos, dependendo do seu nível de envolvimento com a festa. Podemos entender melhor essa questão, ao relacionarmos ao que Duvignaud classifica por

“Festas de Participação” e “Festas de Representação”. Aqui, defendemos a idéia de que a Lavagem da Madeleine assume uma posição intermediária. Sendo “de Participação” quando analisamos o público que segue o cortejo e participa das suas alas, deixando-se motivar por aquela ebulição de representações, sons, danças, sentidos. Muito possivelmente, estas pessoas saem dali, de alguma forma, impactadas e até transformadas pelo que vivenciaram naquele espaço de tempo. E sendo uma “Festa de Representação” quando enxergamos como um espetáculo com atores e espectadores – os atores sendo os sujeitos que dão vida à Lavagem e os espectadores aquelas pessoas que apenas a observam passar, das calçadas ou das suas janelas, sem um envolvimento maior. Estas, por este distanciamento da festa – tanto em sentido espacial, como de experimentação, provavelmente não são por ela tão impactadas quanto as outras.

Agora, podemos, finalmente, questionarmo-nos sobre este ponto que acabamos de levantar. Impactadas por qual motivo? A Lavagem da Madeleine traz consigo elementos propiciadores do que Duvignaud chama de “ato destruidor”? A Lavagem se mostra como cenário propício para colocar “o homem frente a um mundo sem estrutura e sem código – o mundo da natureza”? Acreditamos, parcialmente, que a resposta para estas perguntas seja afirmativa. Assim, elencaremos os principais motivos pelo qual fomos levados a pensar dessa forma. Em primeiro lugar, lembremos que a Lavagem surge em um contexto de transição, não de tempo e de sociedades – como abordado por Duvignaud; mas território-cultural. Ela não é plenamente nem o seu ponto de origem e nem o seu território de chegada. É uma construção nova, decorrente do seu processo de transnacionalização. Segundo o autor, em meio a períodos de transição, as cerimônias rituais ou as festas alegóricas reconstróem mundos fictícios, por viverem períodos caóticos. Entendemos essa indefinição sobre a construção identitária da festa – se é baiana, brasileira ou francesa, como uma característica caótica. E é neste contexto que Duvignaud propõe chamar de “alucinação simbólica” esta alteração do presente pelo mais novo (e ainda desconhecido), que implica um combate permanente, imprevisto, por vezes trágico, por vezes risível, para abordar áreas ainda inacessíveis à experiência do possível. Ainda, a alucinação simbólica é provocada pelas grandes festas onde pessoas manejam símbolos e transgridem regras. Duvignaud afirma que este fenômeno “resulta da descoberta ardentemente distanciada pela máscara, pela exaltação da dança ou do delírio.” (DUVIGNAUD, 1983, p.101). Então, se concordamos que a Lavagem da Madeleine assume um lugar que enfrenta um processo anômico pela sua característica caótica de transição, devemos lembrar que isso se configura, como já foi dito neste texto, também pela ausência de regras, pela transgressão das normas, pela subversão.

Assim, consideramos a Lavagem como uma festa transgressora, pois ela rompe com os fatos cotidianos e para existir precisa quebrar muitas regras habituais da sociedade parisiense. As ruas de Paris, conhecida por tanto tempo como centro da cultura erudita e clássica, é tomada por um grande cortejo, repleto de manifestações originadas de um país de terceiro mundo, imigrante naquele território europeu, de primeiro mundo. Baianas carregando água na cabeça, capoeiristas gingando no meio da rua, orixás bailando em plena République – além de curioso, isso nos soa, sim, bastante transgressor, tendo em vista o cenário e o contexto em que acontece.

A realização da cerimônia da lavagem das escadarias da Igreja da Madeleine por um pai-de-santo acompanhado de mulheres trajadas de “baianas” e seguidas por um padre, também pode ser considerado um ato transgressor, por romper completamente com as normas cotidianas daquela instituição religiosa. Aqui, parte do público que acompanha o ritual manifesta sua euforia de forma extrema – com muitos aplausos, gritos, cânticos entoados em iorubá; o que nos faz lembrar, inclusive, dos apontamentos de Duvignaud sobre o transe.

Entretanto, não é possível para a Lavagem da Madeleine ser completamente fiel ao que Duvignaud trata como características da força destruidora das festas – a explosão sem regras em um mundo sem estrutura e sem código. Por mais que as pessoas que participam e que acompanham a Lavagem vivenciem de forma intensa aquele momento transgressor, nem todas as regras podem ser quebradas. Exemplos simples explicam isto – a polícia francesa acompanha a festa do seu início ao seu fim e qualquer participante que extrapole o que é julgado por eles como o limite do aceitável é abordado e convidado a se retirar daquele espaço. Outro ponto que chama a atenção é que a Igreja só permite a lavagem das escadarias da parte dos fundos, a que não é tão “vista” por quem não está fazendo parte da festa. Podemos entender esta situação como uma barreira imposta pela sociedade para, desta forma, normatizar a festa. Com base nestas constatações, na Lavagem da Madeleine não agem apenas as forças do ser que encontra a natureza na sua forma mais essencial – como Duvignaud previa de forma ideal. Não é possível irromper completamente as forças negativas da natureza, subvertendo todas as normas sociais, pois muitas dessas normas é que regulamentam e limitam com suas imposições esta festa.

Daremos razão a Duvignaud sobre a decadência da festa se não a considerarmos impactada, também, por todas as mudanças que o mundo sofreu ao longo das últimas décadas. Realmente o capitalismo mudou toda a estrutura social, deixando tudo mais pasteurizado e mais previsível. A festa, como subjacente a todas as sociedades, integra este processo transformatório e se conseguirmos, mesmo diante deste novo cenário, enxergá-la a manteremos viva – certamente, com ressignificações relevantes, mas mesmo assim, ainda

capaz de provocar revoluções e transformações na sociedade e nos indivíduos – como é o caso da Lavagem da Madeleine acontecer em pleno coração de Paris.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Rita de Cássia de M. P. Festa à brasileira: significados do festejar, no país que não é sério. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1998, 387 fls.

CANCLINI, Nèstor G. Culturas híbridas. São Paulo: Ed. USP, 1997.

COELHO, Teixeira. Dicionário Crítico de Política Cultural: cultura e imaginário. São Paulo: Ed. Iluminuras, 1997.

DURKHEIM, Emile. Les formes élémentaires da la vie réligieuse. Paris: PUF, 1968.

DUVIGNAUD, Jean. Festas e civilizações. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

DUVIGNAUD, Jean. “La fête: essai de sociologie”. In Cultures, v.3, n.1. Unesco, 1976.

PEREZ, Lea Freitas. Dionísio nos trópicos: festa religiosa e barroquização no mundo. Por uma antropologia das efervescências coletivas. Revista Eletrônica de Turismo Cultural, volume 3, nº 1, 2009.

VIANNA, Hermano. O mistério do samba. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; UFRJ, 1995.

DICIONÁRIO TRILÍNGUE DO MERCOSUL: UM NOVO GESTO NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO⁶⁶

Daiana Marques Sobrosa⁶⁷

RESUMO

Ao ser criado, em 1991, as línguas oficiais do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) eram as línguas portuguesa e espanhola. Mas em 2006, com a Decisão nº 35 do Conselho do Mercado Comum, a hegemonia das duas línguas é afetada pela oficialização do guarani como, também, uma das línguas do Mercosul. Esta oficialização acaba, de certa maneira, por ampliar o espaço de circulação da língua, que sempre esteve restrita ao meio rural, ao folclore e aos contextos informais. Tem-se, assim, em 2011, fruto do trabalho de uma equipe da Universidade Católica de Assunção, a criação do Dicionário Trilíngue do Mercosul, em português, espanhol e guarani. Este artigo tem por propósito analisar o prefácio do dicionário em questão, buscando identificar atitudes que o coloquem na condição de uma nova produção de conhecimento linguístico, a partir do gesto de igualar em status as três línguas. Para isso, faz-se, antes de tudo, uma breve historicização do Guarani no contexto do Paraguai e do Mercosul e, logo, parte-se para a análise de trechos do prefácio do Dicionário Trilíngue.

Palavras Chave: Dicionário Trilíngue do MERCOSUL; guarani; MERCOSUL; produção de conhecimento linguístico.

1. Considerações Iniciais

O Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é criado em 26 de março de 1991, a partir do Tratado de Assunção, firmado entre Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. Dentro do contexto da globalização das relações econômicas, o MERCOSUL surge com o objetivo de fortalecer a economia regional, propiciando a livre mobilidade de bens, serviços e fatores de produção. (Magnoli, 1995)

Em seu princípio, o Conselho do Mercado Comum do Sul, formado por membros dos quatro países integrantes, instituiu como línguas oficiais do bloco, a língua portuguesa e a língua espanhola, como consta o artigo 17 do Tratado de Assunção:

ARTIGO 17

Os idiomas oficiais do Mercado Comum serão o português e o espanhol e a versão oficial dos documentos de trabalho será a do idioma do país sede de cada reunião. (TRATADO DE ASSUNÇÃO, 1991, p. 05)

O que deixa claro, conforme Guimarães (2002) a relação desigual entre as línguas, uma vez que foram escolhidas como línguas oficiais, a portuguesa e a espanhola, em detrimento das várias línguas indígenas faladas na América Latina, por exemplo. Ressaltando, de acordo com o autor, que os espaços de enunciação são espaços distribuídos desigualmente e marcados pela disputa pela palavra.

⁶⁶ Artigo elaborado para disciplina do Mestrado em Letras- Estudos Linguísticos, intitulada Língua e Conhecimento Linguístico, ministrada pela Prof. Dr^a. Eliana Rosa Sturza.

⁶⁷ PPGL- UFSM, mestranda na área de Estudos Linguísticos, bolsista CNPq. E-mail: daianamsobrosa@hotmail.com

No entanto, com a Decisão número 35 de 2006, tomada pelo Conselho do Mercado Comum do Sul, formado por representantes dos quatro países-membros, o espaço de circulação do português e do espanhol no MERCOSUL passa a ser dividido com o guarani, que se torna também uma das línguas oficiais do bloco, após ser considerado em 1992, ao lado do espanhol, como uma das línguas oficiais do Estado Paraguai.

O CONSELHO DO MERCADO COMUM DECIDE: Art. 1 – Incorporar o Guarani como um dos idiomas do MERCOSUL. (DECISÃO 35/06, 2006, p.01)

Percebe-se claramente, portanto, a existência de dois diferentes enunciados materializados na textualidade dos documentos, um enunciado primeiro (do Tratado de Assunção), que silencia a língua guarani e as outras línguas indígenas e, um segundo (da decisão 35/2006), que tenta romper com tal condição, conferindo a esta língua o status de língua oficial.

Com a oficialização do guarani no MERCOSUL, resultado, em grande parte, dos discursos reivindicatórios que visam preservar e promover a língua, cria-se um novo espaço para a circulação da língua guarani, bem como (aparentemente) um novo gesto perante ela, marcado pela produção de conhecimento sobre a língua, e um exemplo disto é o Dicionário Trilíngue do Mercosul. Diante disso, o presente trabalho objetiva analisar o prefácio desse dicionário, buscando verificar como este instrumento linguístico marcaria este novo gesto de produção de conhecimento dentro da história das ideias linguísticas.

Para isso, o trabalho está organizado da seguinte maneira: no referencial teórico, encontram-se os conceitos-chave a partir das perspectivas teóricas que norteiam este trabalho. Sequencialmente, parte-se para a apresentação do corpus e para a proposta de análise. Ao final, faz-se algumas considerações a partir do que foi desenvolvido.

2. Algumas considerações quanto ao dispositivo teórico-analítico

Tendo em vista que o campo da História das Ideias Linguísticas (HIL) está em constante diálogo com a Análise de Discurso (AD) e com os Estudos Enunciativos, tomam-se alguns conceitos de ambas as teorias com o propósito de fundamentar o dispositivo teórico do presente trabalho. Dentro da AD serão trabalhados os conceitos de “silenciamento” e “silêncio”, pois são considerados os mais adequados e profícuos ao objetivo proposto. Sob a perspectiva dos Estudos Enunciativos, far-se-á uso dos conceitos de “língua”, de “enunciação”, de “político” e de “espaço de enunciação”.

Obviamente que sendo o dicionário um instrumento linguístico, não se poderia esquecer deste conceito. Segundo Aurox (1992), os instrumentos linguísticos são resultados do processo de gramatização, isto é, processo pelo qual se busca descrever uma língua na base de uma

gramática e de um dicionário, considerados como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico. Nesse sentido, o dicionário é, portanto, um instrumento que produz um conhecimento na/sobre a(s) língua(s).

Como “silêncio” entende-se ser o resultado de uma política de silenciamento. De acordo com Orlandi (2007) este silêncio se constitui pelo fato de que para dizer é preciso não dizer. Assim, quando mencionado que o discurso do Tratado de Assunção silencia a língua guarani, assim como as demais línguas indígenas, o diz-se porque em tal discurso este “não dizer” significa algo, significa que a língua guarani não tem o mesmo status das línguas portuguesa e espanhola, significa que é uma língua que não está associada à produção de conhecimento, que está associada aos contextos informal, íntimo, folclórico, ao meio rural, etc. (ALCALÁ-RODRÍGUEZ, 2001).

Na área dos estudos enunciativos, a atenção é centrada primeiramente à definição de espaço de enunciação, considerado aqui, conforme “Semântica do Acontecimento” de Eduardo Guimarães, como um espaço de funcionamento de línguas, espaço político configurado por sujeitos falantes; “político” porque neste contexto as línguas estão constantemente em disputa, “se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam”. (GUIMARÃES, 2002, p. 18). O espaço de enunciação é um espaço político, no sentido de que o político é algo inerente da divisão que afeta a linguagem, de acordo com Guimarães (2002), o político é caracterizado por uma contradição, explicada no fragmento a seguir:

Ele se constitui pela contradição entre a normatividade das instituições sociais que organizam desigualmente o real e a afirmação de pertencimento dos não incluídos. O político é a afirmação da igualdade, do pertencimento do povo ao povo, em conflito com a divisão desigual do real para redividi-lo, para refazê-lo incessantemente em nome do pertencimento de todos no todos. (GUIMARÃES, 2002, p. 17)

Mas só há espaço de enunciação porque este espaço está constituído na relação entre a língua e o falante, pois, conforme o autor, só existem falantes porque existem línguas e só existem línguas porque existem falantes. Porém estes falantes não são indivíduos, unos, indivisíveis, que simplesmente falam uma ou outra língua, são pessoas determinadas pelas línguas que falam, “são sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes” (GUIMARÃES, 2002, p.18), o espaço de enunciação.

Sendo assim, quando se fala em língua(s), não se fala nela pensando em “objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar”. (GUIMARÃES, 2003, p. 48) Ao contrário, pensa-se nela enquanto objetos históricos, políticos e sociais, em toda a complexidade de relações que este conceito abarca, pois elas estão sempre relacionadas inseparavelmente dos sujeitos que as falam. O sujeito só se constitui na/pela língua, ou seja,

quando enuncia. E, assim, colocando a língua em funcionamento, tem-se a enunciação.

Definidas as abordagens que norteiam os conceitos-chave trabalhados neste artigo, passa-se agora a uma breve historicização do guarani no contexto do Paraguai e do Mercosul e, mais adiante, à apresentação e análise do corpus.

3. O Guarani no Paraguai e no MERCOSUL

Levando em conta que “todo conhecimento é uma realidade histórica” (Auroux, 1992, p. 11), para, de fato, entender-se como o Dicionário Trilíngue do Mercosul constitui um novo gesto de produção de conhecimento linguístico e se, de fato, ele constitui esse novo gesto, deve-se explorar o que aconteceu, de relevante, historicamente antes de sua configuração, pois se esquece, muitas vezes, que o dicionário é, antes de tudo, um objeto que configura um saber construído sócio-historicamente e, sendo assim, este tem um horizonte de retrospectção e um horizonte de projeção, de acordo com Auroux:

(...) o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado, como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro, sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 1992, p. 11)

Conforme Alcalá-Rodríguez (2001) o guarani, no Paraguai, está marcado fortemente por duas características que tornam este país um contexto bilíngue muito particular em relação a outros contextos da América Latina. Uma delas é a manutenção da língua e a outra é a reivindicação desta. De acordo com a autora, o guarani é falado por 90% da população paraguaia, mas esteve sempre marcado pelo estigma de sua origem, considerada “indesejável”. Muitas vezes, inclusive, foi considerado o “inimigo do progresso cultural dos paraguaios”.

Ainda segundo a autora, a situação só começou a ser modificada a partir da virada do século XX, mas, ainda assim, a língua não deixou de ser estigmatizada, uma vez que, sempre foi associada à informalidade, ao discurso coloquial, íntimo, cotidiano e ao discurso do meio rural. Sobre o uso do guarani no espaço público, Alcalá-Rodríguez (2001) afirma:

O guarani está presente no espaço público da cidade (“sujeito à observação pública” no interior da geografia urbana) e na escrita, mas não necessariamente vinculado à produção de sentidos públicos (relativos ao “bem público”, ao aparelho do Estado), mas sim como produção ou citação de sentidos privados (coloquiais, informais, familiares) e/ou do campo (“conteúdos” ligados à realidade camponesa, ao folclore, etc.). (ALCALÁ-RODRÍGUEZ, 2001, p.03)

Dessa forma, o guarani restringiu-se à característica de língua das relações interpessoais,

enquanto que o português e o espanhol caracterizaram-se como línguas de pessoas letradas, línguas de produção de conhecimento e de produção de sentidos públicos dentro do espaço de enunciação do MERCOSUL.⁶⁸

Conforme Alcalá-Rodríguez (2001) já há algumas décadas predomina um discurso de reivindicação do guarani que objetiva preservar e promover a língua. Tal discurso teve origem, justamente, na virada do século XX, caracterizado pelo forte tom de apologia e pela exaltação de características particulares da língua, que lhe atribuem uma função relevante na constituição de uma identidade nacional ao Paraguai.

Adotado, principal e primeiramente, pelos falantes comuns, o tom reivindicatório se estendeu, depois, aos contextos oficiais, o governo, culminado em uma política de “promoção” da língua, acentuada na ditadura do Gal. Alfredo Stroessner (1954-1989) quando o guarani foi incluído no currículo de algumas escolas e da Universidade e foi reconhecido como língua nacional na Constituição de 1967.

Esses primeiros acontecimentos, abriram espaço, segundo a autora, à reforma educacional que previa a alfabetização em guarani em todas as escolas, à criação de cursos de pós-graduação e ao reconhecimento do guarani como língua oficial do estado na última constituição de 1992. E atualmente, pode-se dizer, à oficialização como uma das línguas do MERCOSUL, fruto do trabalho reivindicatório de representantes do país no Conselho do Mercado Comum do Sul.

Após tornar-se língua oficial, primeiramente no Paraguai e depois no MERCOSUL, uma equipe da Universidade Católica de Assunção decide criar um dicionário nas três línguas oficiais do bloco, nasce, então, o Dicionário Trilingue do MERCOSUL.

4. O Dicionário Trilingue do MERCOSUL: uma proposta de análise

Como já mencionado, será analisado o prefácio, texto de apresentação do Dicionário, intitulado “Diálogo de três línguas”, de autoria de Bartomeu Melià. É importante mencionar que o texto aparece nas três línguas, português, espanhol e guarani. Na sequência, encontra-se o texto de introdução, que descreve como está organizado o dicionário, porém nos deteremos, aqui, apenas no prefácio da obra.

Segundo Dias e Bezerra (2006), os primeiros dicionários foram criados no século XVI. Anteriormente, na antiguidade clássica, destacava-se a elaboração de listas de palavras, que posteriormente deram origem aos glossários na Idade Média. Segundo os autores, o dicionário, como um instrumento linguístico, possui uma função pedagógica, no entanto, ele mobiliza um imaginário de completude e sustenta uma legitimidade do saber sobre a significação. Dessa

⁶⁸ Ideias oriundas de anotações da disciplina.

maneira, nele se inscreve uma a relação dos falantes com a língua, sendo esta uma relação historicamente sustentada. Como veremos.

Destacam-se, nesta proposta de análise, três atitudes que marcam a enunciação do autor no prefácio: a tentativa de igualar em status a língua guarani às línguas portuguesa e espanhola, o reconhecimento à cultura e ao povo guarani e a afirmação da condição inovadora do dicionário. Procedemos à observação de trechos do prefácio.

1- (...) *O Mercosul é trilingue, e esta situação se traduz em trato e contrato entre as suas três línguas nacionais.* (Melià, 2011, p. xvi)

2- (...) *Um dicionário trilingue guarani, castelhano e português como este, leva-nos a um ponto de convergência e reciprocidade, no qual cada um é mais si mesmo quando mais aberto estiver aos outros.* (Melià, 2011, p. xvi)

3- (...) *O guarani está saindo da situação de discriminação e marginalização e aspira ser uma língua da rua, da praça, da casa, da oficina e do escritório, do jogo e da disputa, do comércio e da política* (...) (Melià, 2011, p. xv e xvi)

Em (1), o autor afirma que o Mercosul é trilingue oficialmente e nacionalmente, o “oficial” está representado na palavra “contrato”, mas ao final do enunciado o autor não se refere às três línguas como “oficiais”, mas sim como “nacionais”. Esta escolha por “línguas nacionais” em detrimento de “línguas oficiais” se justifica pelo fato de o guarani não ser considerado como uma língua de trabalho no MERCOSUL, ou seja, uma língua de discussões, de tomada de decisões. Não sendo considerada língua de trabalho, os documentos serão redigidos em português ou espanhol, instala-se, portanto, uma contradição no interior do discurso da inclusão presente na Decisão 35.

É importante mencionar também que a língua nacional, conforme Guimarães (2007), está ligada à identidade de seus falantes, é a que dá a eles uma relação de pertencimento a um povo, enquanto que a língua oficial é aquela que é a língua do estado, que é obrigatória nas ações formais deste. Neste caso, o uso de “nacional” em detrimento de “oficial” poderia ainda se pautar por essa reflexão. Nesse sentido, a escolha por “nacionais” não “desoficializaria” as línguas, apenas as aproximariam de seus falantes, sem deixar de ressaltar que o espaço de circulação do Mercosul não é mais bilíngue, agora, é trilingue oficialmente, “em trato e contrato”.

Em (2), ao enunciar que o dicionário nos leva a “um ponto de convergência e reciprocidade” o autor coloca as três línguas em igualdade de status, pois parece dirigir-se aos falantes das línguas, dizendo que todos caminham na mesma direção, mantendo uma relação mútua de correspondência, isto é, sendo a relação entre falantes e línguas indissociável, isso nos sugere

que uma língua não é melhor que a outra (como de fato não o são) e que um sujeito não é “melhor” porque fala esta ou aquela língua. Dessa forma, guarani, espanhol e português estão num patamar de igualdade.

No terceiro fragmento (3), o autor destaca que a língua guarani hoje, diferentemente de antes, está conquistando e ampliando seu espaço de circulação. Percebe-se que o autor utiliza palavras que remetem ao contexto informal, coloquial, íntimo, como por exemplo, “casa”, “praça”, “jogo”, mas também utiliza palavras que remetem ao contexto da formalidade, como “escritório”, “política”. Isso nos faz crer que o guarani está deixando de ser uma língua que remete meramente ao rural, ao folclórico, ao íntimo e informal, subentende-se que a língua está conquistando novos espaços de circulação, ultrapassando velhos estigmas.

Nos três fragmentos vistos até então, marca-se a atitude de mostrar que o guarani está, hoje em dia, deixando de ser uma língua considerada de origem “selvagem” e “indesejável”, Melià volta-se ao guarani tratando-o com reconhecimento e igualdade em relação às línguas portuguesa e espanhola, todavia, é importante frisar que, em (3), o autor utiliza o verbo “aspirar”, ou seja, o guarani, aspira ser uma língua de atuação em diferentes contextos, da casa ao escritório, porém ainda não o é, embora, no dicionário, ela seja tratada em igualdade de status em relação ao português e ao espanhol.

Nos próximos trechos observam-se as demais atitudes destacadas, o reconhecimento à cultura e ao povo guarani, bem como o reconhecimento do pertencimento da terra a este povo e a afirmação de ser o dicionário um dos primeiros do gênero.

4- (...) A base cultural deste Mercosul é a nação Guarani- temos que reconhecer com uma língua que serviu a milhões de falantes que nela disseram sua vida e fizeram sua história. A história do Mercosul não pode prescindir desta realidade. (Melià, 2011, p. xv)

5- (...) Copiar dicionários não é o mesmo que fazer dicionários. O dicionário não é uma lista de palavras, mas sim uma sucessão viva de situações de vida que as palavras significam (...) (Melià, 2011, p. xv)

6- (...) Esperamos que este dicionário, um dos primeiros do gênero, contribua para a concórdia e o entendimento de povos que se estabeleceram e fazem história neste solo guarani sem fronteiras. (Melià, 2011, p. xvii)

Sabe-se historicamente que, antes da chegada dos colonizadores, esta terra, que hoje se une “sob a égide da expressão Mercosul”, como enuncia o autor do prefácio, era habitada por povos indígenas, entre eles os guaranis, uma das etnias mais representativas da América do Sul. De acordo com Mariani (2007), ao chegarem, esses colonizadores davam início a uma política de colonização linguística, ou seja, buscavam promover e disseminar a língua colonizadora, com o objetivo de limitar e silenciar as línguas colonizadas.

Para a autora, a imposição da língua do colonizador também é uma forma de fixar a história com o sentido desta língua, isto é, é a visão do colonizador sobre a colonização. No Paraguai, a língua colonizada, o guarani, se manteve, porém, como já mencionamos, com seu espaço limitado.

Assim, em (4), Melià atribui o devido reconhecimento à cultura e ao povo guarani, a quem, de fato, pertenciam estas terras. Fato ignorado na história contada pelo colonizador. A mesma ideia é reiterada em (6), quando o autor se refere aos “povos que se estabeleceram e fazem história neste solo guarani sem fronteiras”.

Em (5), o autor fala a respeito do “fazer” de um dicionário e do próprio sentido que se atribui a este instrumento linguístico, destacando que “copiar” não é o mesmo que “fazer” e que o dicionário não é “uma lista de palavras”. O “copiar”, neste contexto, sugere algo que já foi feito e que não apresenta nada de novo e autêntico. O Dicionário Trilíngue do Mercosul, não é, portanto, uma cópia de outros dicionários, é algo autêntico e inovador, um dos primeiros do gênero, como aparece em (6), é um objeto que inaugura um novo gesto de produção de conhecimento linguístico.

5. Considerações Finais

A partir da Decisão 35/2006, tomada pelo Conselho do Mercado Comum do Sul, a língua guarani passa a fazer parte do espaço de enunciação do MERCOSUL como uma das línguas oficiais do bloco, ou seja, o MERCOSUL deixa de ser bilíngue, para ser trilíngue. Obviamente tomar esta classificação como absoluta é afirmar que no espaço enunciativo do MERCOSUL somente são faladas três línguas, quando, na verdade, tal afirmação não procede.

Conforme Guimarães (2001), quando se fala no espaço enunciativo do MERCOSUL não se pode simplesmente considerar a língua portuguesa falada no Brasil, a língua espanhola falada nos países latino-americanos e, mais recentemente o guarani. Para o autor, este espaço também é marcado pela presença de outras línguas em funcionamento, as inúmeras outras línguas indígenas faladas no Brasil e nos outros países latino-americanos, as línguas de fronteira, as línguas de imigração, etc.

O Mercosul é, em realidade, um espaço heterogêneo e multilíngue. Legitimar o guarani, como língua oficial, pode representar, quem sabe, um caminho para o reconhecimento desta heterogeneidade. Mas pensando, agora, no que isso representa para a língua guarani, tal reconhecimento abre espaço para não se pensar mais nela somente como língua da informalidade, do rural, do folclórico. Sem dúvida, não é tarefa simples, como aponta ALCALÁ-RODRÍGUEZ, sobre as tentativas de tornar o guarani uma língua pública:

(...) essas tentativas apresentam-se como experiências muito localizadas e onde, como vimos, se colocam muito claramente essas restrições históricas da língua, uma vez que o espaço que o guarani ocupa é muito limitado e que a passagem para o espanhol se torna rapidamente indispensável. No que diz respeito às produções sobre a língua, o sintoma mais claro dessa restrição é o fato mencionado da inexistência de gramáticas de guarani em guarani e de dicionários monolíngues, bem como o fato de os textos didáticos serem (salvo alguma eventual exceção) escritos em espanhol. (ALCALÁ-RODRÍGUEZ, 2001, p. 06)

O Dicionário Trilíngue do Mercosul talvez se enquadre numa dessas tentativas, porém, o fato de colocar o guarani ao lado do português e do espanhol em igualdade de status, num instrumento linguístico que visa o desenvolvimento de um conhecimento na/sobre as línguas, reconhecendo que é uma língua histórica e culturalmente tão importante e valorosa quanto o português e o espanhol no espaço enunciativo do Mercosul e enfatizando o pertencimento destas terras aos povos guaranis, como foi mostrado no prefácio, tudo isso, marca um novo gesto na produção de conhecimento linguístico, um novo gesto que tenta romper com a hegemonia imposta às línguas portuguesa e espanhola.

Isso não significa que este objeto mudará a realidade da língua, no contexto do Paraguai e do Mercosul, de uma hora para a outra, mas compreende uma nova forma de olhar para a língua guarani, vislumbrando um novo “horizonte de projeção”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCALÁ-RODRÍGUEZ, Carolina. O Sentido público no espaço urbano: a questão da língua.

Relatos, HIL/UNICAMP jun., n.7, 2001. Disponível em:

<http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html> Acesso dia 02/05/2013.

_____. Terminologia Sociolinguística e Nacionalismo: Análise das Análises do Estatuto da Língua Guarani no Paraguai. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **História das Ideias Linguísticas no Brasil**. Campinas, 2001, v., p. 257-271.

AUROUX, Sylvain. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

DIAS, Luis Francisco e BEZERRA, Maria Auxiliadora. Gramática e Dicionário. In GUIMARÃES, Eduardo e ZOPPI- FONTANA, Mónica (org). **A Palavra e a Frase**. SP: Pontes, 2006.

GUIMARÃES, Eduardo. Política de Línguas na América Latina. **Relatos**, HIL/UNICAMP jun., n.7, 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_07.html> Acesso dia 02/05/2013.

_____. **Semântica do Acontecimento**- Um Estudo Enunciativo da Designação, SP: Pontes, 2002.

_____. Enunciação e Política de Línguas no Brasil. In: **Letras**, n. 27, Jul./Dez. 2003. Santa Maria: PPGL, 2003.

_____. Política de Línguas na Linguística Brasileira- Da abertura dos cursos de

Letras ao Estruturalismo. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política Linguística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.

JIMÉNEZ, Domingo Aguilera e RODRIGUES, José Maria. **Dicionário Trilíngue do MERCOSUL**. Paraguai: Tapé Avirú, 2011.

MAGNOLI, Demétrio e ARAUJO, Regina. **Para entender o Mercosul**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

MARIANI, Bethania S. C. Quando as línguas eram corpos: Sobre a colonização Linguística na África e no Brasil. In: ORLANDI, Eni P. (org) **Política Linguística no Brasil**. Pontes: São Paulo, 2007.

ORLANDI, Eni, P. **As formas do silêncio- No movimento dos sentidos**. SP: Editora da UNICAMP, 2007.

UN ESCENARIO PEDAGÓGICO LÚDICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES

Delphine Chazot⁶⁹

RESUMIO

El plurilingüismo y la interculturalidad son temáticas de investigación actuales que se extienden cada vez más a través del mundo. En efecto, varias investigaciones se han realizado sobre estos conceptos, y muestran la importancia y el beneficio que traen las tecnologías educativas para la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad, como las de Arismendi (2011) sobre la dimensión intercultural con la plataforma *Galanet*, y la de Chazot (2012) sobre el juego *Limbo*. Con el fin de que evolucionen las investigaciones en estos campos, me interesaré en la dimensión lúdica y colaborativa, y realizaré una presentación individual de mi tema de tesis doctoral en pedagogía que consiste en la concepción, el diseño y la puesta en marcha de un escenario pedagógico lúdico para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales. El objetivo consiste en ver en qué el componente lúdico con la dimensión colaborativa contribuye en la adquisición de competencias plurilingües, y cuales lenguas usan los aprendices al comunicarse. Esta presentación se puede integrar al tema “Escenarios transculturales” del congreso. Para la concepción del escenario, se piensa colaborar con profesores e investigadores del proyecto Miriadi. La prueba del escenario está destinada a estudiantes de la Universidad de lenguas romances (francés, español, portugués e italiano). El método de investigación que se piensa emplear es a la vez de tipo cuantitativo con el análisis de cuestionarios y cualitativo con el análisis de las interacciones de los aprendices. En cuanto a los resultados esperados podemos pensar que los comportamientos de los aprendices serán positivos por el uso de un escenario lúdico en el cual haya confrontación entre equipos y competición con un resultado final. Y la presencia de alternancia de código puede depender de los temas de la actividad presentados en el escenario.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza; Interculturalidad; Plurilingüismo

El plurilingüismo y la interculturalidad son temáticas de investigación actuales que se extienden cada vez más a través del mundo. En efecto, varias investigaciones se han realizado sobre estos conceptos, muestran la importancia y el beneficio que traen las tecnologías educativas para la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad, como las de Arismendi (2011) sobre la dimensión intercultural con la plataforma *Galanet* así que la de Chazot (2012) sobre el juego serio *Limbo*⁷⁰ para practicar la intercomprensión en lenguas romances. A partir de estos estudios, nos interesaremos en ver si al unir la dimensión lúdica basada en las características del juego serio y con un esquema telecolaborativo, los beneficios para el aprendizaje del plurilingüismo y precisamente de la intercomprensión en lenguas romances podrían ser aún mayores. Se realizará esta investigación en el ámbito de una tesis doctoral en pedagogía en la UNAM (México) y en este artículo no se presentarán los resultados

⁶⁹

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de filosofía y letras, Doctorado en pedagogía, delph_chazot@yahoo.fr

⁷⁰Página del juego serio *Limbo* en la Unión Latina:

<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo>

ya que todavía es el principio de la tesis. Nos enfocaremos entonces en plantear el problema, presentar el marco teórico, y la metodología que se usará.

- **Planteamiento del problema**

A través de la investigación que realizamos durante la maestría sobre el juego *Limbo* (Chazot, 2012), hemos podido constatar que el juego serio, como es el caso de *Limbo*, puede traer beneficios para el aprendizaje de lenguas y para ejercer la intercomprensión en lenguas romances. En efecto, estimula las estrategias personales, favorece una primera aproximación a las lenguas romances, pone al sujeto en confianza e interroga las representaciones previas sobre la dificultad de comprensión de las dos lenguas (español y portugués). Sin embargo los resultados obtenidos con el juego serio *Limbo* no nos han permitido sacar conclusiones sino tendencias de que el juego serio es una herramienta eficiente para la adquisición de la intercomprensión. Además, *Limbo* presenta ciertos límites en algunos aspectos como las lenguas ya que nada más está en español y portugués, y no permite jugar en equipo de forma colaborativa. Por lo tanto nos interesa seguir las investigaciones en los campos de la didáctica del plurilingüismo y pensamos concebir, diseñar y poner en marcha un escenario pedagógico lúdico (basado en el juego serio) con un esquema telecolaborativo, en varias lenguas romances (francés, español, italiano y portugués) y en línea. A través del escenario pedagógico, podremos interrogarnos más precisamente sobre la alternancia de código al analizar cuales idiomas los aprendices usan para comunicarse a través del escenario, cuales son los factores que pueden explicar la presencia de alternancia de código y cuales son los efectos que eso pueda tener sobre la comprensión de lenguas próximas.

- **Marco teórico**

El marco teórico en el que nos apoyaremos para realizar la investigación se divide en dos partes. Primero veremos la concepción y el diseño de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo, luego terminaremos con las competencias plurilingües e interculturales.

- .1. **Concepción y diseño de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo**

En esta primera parte, nos enfocaremos en la teoría sobre el escenario pedagógico y su concepción y diseño, el aspecto lúdico y la forma de aprendizaje telecolaborativa.

- .1.1. Definición y concepción de un escenario pedagógico

El concepto de “escenario pedagógico” es reciente. El término “escenario” es originario del área audiovisual y de la puesta en marcha de un texto escrito (teatro, cine, literatura). En este

caso el texto escrito corresponde al escenario. Después de lo audiovisual, el escenario se extendió hacia la pedagogía y se designó como “escenario pedagógico” con el fin de mejorar la adquisición de conocimientos de los aprendices. Varios autores definen el concepto de “escenario pedagógico” tales como Henri, Compte & Charlier (2007) y los autores Daele & al. (2002) que ven el escenario pedagógico como el resultado del proceso de una actividad de aprendizaje que implica una planificación, objetivos... etc. En cuanto a Quintin, Depover & Degache (2005), consideran el escenario pedagógico como « un ensemble structuré et cohérent de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage qui seront proposées et de définir leur articulation dans le dispositif pédagogique, ainsi que les productions qui sont attendues de la part des apprenants, le scénario d'encadrement qui précise le rôle des enseignants (notamment en matière de tutorat) et les modalités des interventions destinées à soutenir le scénario d'apprentissage. » Los autores se refieren a un escenario destinado a la formación a distancia con una plataforma llamada *Galanet*. Frente a estas definiciones, parece interesante pensar el concepto de «escenario pedagógico» en relación a nuestro tema de investigación es decir el área de aprendizaje del plurilingüismo. Podemos definirlo como “un entorno digital compuesto de una actividad lúdica que se desarrolla según un tiempo y un espacio dados, basado en las características del juego serio y destinado a la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo de forma colaborativa.” Esta definición es una propuesta que puede llegar a evolucionar a medida que avance nuestro estudio.

Para la concepción de un escenario pedagógico, existen varios modelos de concepción. Paquette (2007) propone un modelo que fue elaborado según el método MISA: contiene 4 etapas en el proceso de construcción y está representado bajo una forma gráfica con la técnica de modelización por objetos (MOT). La primera etapa de este modelo consiste en definir el proceso de tratamiento de la información por el aprendiz, la segunda permite especificar los papeles y acciones por realizar, la tercera está enfocada en definir los recursos que facilitan el tratamiento de la información, y la cuarta etapa trata de describir el proceso de asistencia del aprendiz. Otro modelo fue definido por Brassard & Daele (2003): está basado en el modelo de diseño pedagógico de Reeves, toma en cuenta 17 dimensiones mientras que él de Reeves sólo tenía 10 dimensiones. Con respecto a estos dos ejemplos de modelos de concepción, es probable que el modelo de Brassard (2003) sea el más completo y nos ayude en la concepción de un escenario pedagógico ya que toma en cuenta más dimensiones y aspectos del aprendizaje.

.1.2. El componente lúdico para el aprendizaje

En cuanto al componente lúdico, primero parece necesario ver qué se entiende por “lúdico”. Partamos del hecho que la dimensión lúdica se refiere al juego, según Genvo (2012, p.3) “la dimension ludique résulte d’une co-construction entre la structure du jeu et son contexte”. Para el autor, la mediación lúdica no se realiza por medio de la influencia de la estructura del juego sobre el jugador sino resulta de una construcción. En efecto, Henriot decía que ninguna estructura del juego es en sí lúdica. Y para que haya juego según él, es necesario que alguien tenga esa intención, habla entonces de “actitud lúdica”. Para que uno adopte esta actitud lúdica, es necesario que el juego permita jugar y que el jugador tenga la sensación de que al jugar, sus acciones tendrán repercusiones significantes en su desempeño. En cuanto a Brougère (2005, p. 45), define 5 características que pueden mostrar la especificidad del juego: el segundo grado o la ausencia de literalidad de la acción; la decisión (jugar es decidir); la regla; la frivolidad o minimización de las consecuencias de la actividad, y la incertidumbre. En la literatura, el juego ha evolucionado con el tiempo: considerado como pura diversión al principio, luego se ha introducido en la educación como forma de aprendizaje. En el campo de la didáctica de lenguas, se habla de didáctica lúdica es decir una metodología que se basa en lo humanístico afectivo, comunicativo y el constructivismo sociocultural. En su artículo, Caon (2006) muestra que el juego permite a los individuos aumentar sus conocimientos y competencias. Existen prejuicios sobre el uso de los juegos, se consideran como un momento de diversión pero hay que distinguir justamente entre el juego libre (para la diversión) y el juego didáctico (para el contexto de aprendizaje). El autor retoma los propósitos de un pedagogo llamado Visalberghi y que distingue la actividad “lúdica” (el juego libre) de la actividad “ludiforme” (el juego didáctico). Las actividades “ludiformes” están construidas de manera intencional para dar una representación de los estudios a los aprendices de forma divertida y agradable. Desde el punto de vista intercultural, podemos ver que el juego también presenta ciertos aspectos relacionados con la educación intercultural. En efecto, se puede considerar como “transcultural” en el sentido que todo juego tiene reglas, y pone en contacto los conocimientos y las competencias. También está “culturalmente determinado” es decir que cada jugador determina las reglas, símbolos, de acuerdo con su propia cultura (Caon, 2006). Con el tiempo, varias formas de juegos aparecieron, dentro de ellos el juego serio nos interesa particularmente aquí ya que pensamos concebir un escenario pedagógico lúdico basado en sus características. Alvarez (2007) define el juego serio como una aplicación informática que combina a la vez aspectos serios (el aprendizaje, la comunicación...) con dimensiones lúdicas tomadas del videojuego. El juego serio presenta varias características como el “gameplay” que se refiere a las actividades y estrategias empleadas para motivar al sujeto; el “feedback” que

permite mejorar los conocimientos del sujeto; una interfaz sencilla y bien definida; las dificultades se deben de adaptar a las capacidades de los sujetos y de su experiencia; el aspecto lúdico; y la presencia de diferentes canales (sonido imagen, texto) Muratet (2001).

.1.3. La forma de aprendizaje telecolaborativa

También tomaremos en cuenta el aspecto de aprendizaje de forma telecolaborativa ya que pensamos basarnos en eso para la concepción del escenario pedagógico. La telecolaboración designa «l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles.» (O'Dowd 2011). Es una forma de enseñar y aprender basada en la colaboración por medio de herramientas de comunicación. Varios autores han hecho referencia al concepto de "colaboración", en pocas palabras se trata de un trabajo en grupo cuyo objetivo es llegar a una realización en común. Algunos han hablado acerca de la colaboración asistida por computadora que es la que nos interesa en nuestro estudio. Según Dejean & Mangenot (2006), existen 2 criterios para definir la colaboración: el primero insiste en que se trata de una intención común y de un proceso común que implican una co-construcción de los conocimientos de los aprendices. Y el segundo muestra la necesidad de una producción común dentro de los grupos. La forma colaborativa propone entonces al aprendiz un proceso dinámico y reflexivo de construcción de sus conocimientos. Henri & Lundgren-Cayrol (1998, p.24) se basan en la teoría constructivista y definen la colaboración como «une démarche active et centrée sur l'apprenant [...] l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances [...]» Hay que distinguir la colaboración de la cooperación en el sentido que la cooperación implica una producción colectiva como lo es la colaboración, pero se reparten las tareas entre los aprendices para realizar el trabajo mientras que en la colaboración, los aprendices negocian de manera colectiva todos los aspectos de la producción final y la realizan en conjunto. El uso de las TIC para trabajar de forma colaborativa representa ciertas ventajas. En efecto, Calzadilla (2002) explica que las TIC representan ventajas porque "estimulan la comunicación interpersonal [...]; facilitan el trabajo colaborativo [...]; permiten el seguimiento del progreso del grupo [...]; posibilitan el acceso a información y contenidos de aprendizaje; facilitan la gestión y administración de los alumnos [...]" Existen varios proyectos que integran la telecolaboración como forma de aprendizaje. Podemos citar el proyecto *Galanet*⁷¹ que es una plataforma en

⁷¹ Página de la plataforma *Galanet*: <http://www.galanet.eu/>

línea enfocada en la práctica del plurilingüismo y más precisamente de la intercomprensión en línea.

.2. **Las competencias plurilingües e interculturales**

En esta segunda parte veremos la didáctica del plurilingüismo con un enfoque particular a la intercomprensión, la competencia comunicativa con la alternancia de código como estrategia de comunicación, y la competencia intercultural.

.2.1. La didáctica del plurilingüismo

La didáctica del plurilingüismo o de la intercomprensión se presenta como una didáctica de un grupo de lenguas en el cual las lenguas interactúan entre ellas por la proximidad lingüística, a la diferencia de la didáctica de lenguas que se puede considerar como multilingüe ya que está compuesta de varias lenguas que no interactúan entre ellas. Meissner (2004: 15) define la didáctica del plurilingüismo o de la intercomprensión como una “didactique transférentielle” es decir que lleva los aprendices a establecer vínculos, transferencias entre las lenguas tomando como base otra lengua (lengua materna o lengua desconocida), y a darles a conocer nuevas lenguas y culturas. En cuanto al concepto de intercomprensión, empezó en los años 90 y desde ahí sigue desarrollándose con la integración de nuevos materiales pedagógicos con el uso de las TIC. Existen varias definiciones para este concepto pero para nuestro estudio, nos enfocaremos al área de comprensión en interacción con la definición de Carrasco Perea (2010: 7) “la compréhension croisée qui s’établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s’expriment chacun dans une langue tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur”. Para resumir la idea de la autora, la intercomprensión en el proceso de comprensión en interacción, consiste en que cada uno se exprese en su propia lengua materna o en otra que conozca y que sea próxima, y es capaz de entender al otro. Para la enseñanza y el aprendizaje de la intercomprensión, existen varios materiales didácticos entre otros: un programa interactivo llamado *Itinerarios romances* presente en la página de la Unión Latina que tiene varias actividades plurilingües en lenguas romances; *Limbo*, un juego serio para practicar la intercomprensión en español y portugués, que ya hemos citado antes.

.2.2. La competencia comunicativa: alternancia de código

Aquí nos interesamos en la competencia comunicativa en cuanto a las habilidades que tienen y desarrollan los aprendices para comunicarse en un contexto plurilingüe. Más precisamente se trata de analizar las interacciones plurilingües de los aprendices para ver el tipo de lenguas que usan para comunicar es decir la presencia de alternancia de código. En el contexto pedagógico,

las investigaciones sobre el fenómeno de interlingua entre los aprendices que se desarrollaron en los años 70 muestran la alternancia de código como una “stratégie d’accomplissement” (*achievement strategy*) (Faerch & Casper, 1983), es decir que la alternancia de código se considera como un dispositivo para resolver los problemas de comunicación cuando el sujeto no puede expresarse en la segunda lengua y por lo tanto usa su lengua materna. Esa visión se enfoca a un modelo de comunicación unilingüe pero la perspectiva plurilingüe tiene otra visión que consiste en vincular los idiomas para que haya interacciones entre las diferentes lenguas. Gumperz (1982: 59) define la alternancia de código como “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems”. Es un tema que se da principalmente para los aprendices que dominan dos lenguas (bilingües) y que no se ha desarrollado lo suficiente por los investigadores en un contexto en línea y que sin embargo, está presente en la intercomprensión. En efecto, a través del estudio de Devilla (2009), podemos ver que algunos aprendices usan de manera frecuente la alternancia de código o el “code switching” en sus interacciones asíncronas en el fórum de la plataforma *Galanet*. Eso significa que se expresan en una lengua romance diferente a la de su lengua materna o solo usan palabras o frases de vez en cuando en esta lengua. Varios factores pueden explicar esta alternancia de lenguas, por ejemplo el contexto. En su análisis de las interacciones exolingües y plurilingües, el autor indica que los aprendices usan la alternancia de código, por ejemplo cuando tratan del tema de la fiesta, usan más el español que el francés. También existen varios tipos de alternancia de código: algunos autores como Thiam (1997: 32-33) distinguen 3 tipos de alternancia. La primera es “intraphrastique” es decir que coexisten estructuras de sintaxis de dos lenguas diferentes en una misma frase. La segunda es “interphrastique” o “phrastique” es decir que aparece en frases o fragmentos de discursos, en las producciones de un solo locutor. Y la tercera es “extraphrastique” cuando se trata de proverbios o expresiones idiomáticas. En nuestro estudio, analizaremos las alternancias de código a partir de las interacciones plurilingües (en lenguas romances) de los aprendices frente al escenario pedagógico.

.2.3. La competencia intercultural

La competencia intercultural está presente cuando hay interacción entre personas de culturas diferentes. Según Byram, Gribkova & Starkey (2002) para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas es necesario preparar al alumno a que tenga contactos con personas de otras culturas, permitirle comprender y aceptar los demás como individuos aunque tengan puntos de vista, valores y comportamientos diferentes. Para eso es importante crear actividades que favorezcan este tipo de ambiente. En el contexto bi-

plurilingüe, las investigaciones indican que la dimensión intercultural está presente en la medida en que involucra a sujetos de lenguas y culturas diferentes. Podemos tomar como ejemplo el caso de *Cultura*⁷², un proyecto intercultural de una plataforma en línea en la que estudiantes americanos y franceses interactúan entre ellos con el objetivo de aprender el idioma y comprender la cultura del otro. El estudio de Audras & Chanier (2007) también trata de la dimensión cultural y muestra, a través del análisis de interacciones exolingües en grupo en una formación en línea, que los aprendices adquieren ciertas competencias interculturales porque muestran interés en descubrir al otro, ver cómo comunicarse con los demás para darse a entender... etc.

- **Metodología de la investigación**

La metodología que pensamos usar para nuestro estudio se refiere al escenario pedagógico que vamos a concebir y al análisis de las interacciones de los aprendices frente al escenario. Pero antes de presentar la metodología, veremos el público y el terreno.

.1. El público y el terreno

Para la concepción del escenario pedagógico, el público estará compuesto por profesores e investigadores. Se piensa concebir el guion dentro del proyecto Miriadi⁷³ (proyecto europeo e internacional para promover la formación a la intercomprensión en interacción en internet) en colaboración con el equipo de profesores e investigadores que trabajan sobre la concepción y el diseño de escenarios para la formación a la intercomprensión. En cuanto a la prueba del escenario pedagógico, nos enfocaremos a estudiantes de la Universidad, monolingües y bilingües, de lenguas maternas diferentes (francés, español, portugués e italiano) que estarán en equipo frente al escenario y que nunca han tenido formación en intercomprensión. En cuanto al terreno será el salón de clase.

.2. Análisis de datos

La metodología que se piensa emplear será a la vez de tipo cualitativo y cuantitativo. En la experimentación del escenario pedagógico, primero cada estudiante llenará un cuestionario de perfil para tener información sobre su perfil lingüístico. Después, se puede realizar un estudio longitudinal con un pre test y un post test del escenario pedagógico acerca de estudiantes. El pre test consiste en probar el escenario pedagógico con un grupo de estudiantes para hacer las eventuales modificaciones necesarias. Para eso, se graba sus interacciones durante la

⁷²Página de la plataforma *Cultura*: <http://cultura.mit.edu/>

⁷³Página del proyecto Miriadi: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

actividad, se les hace una entrevista y se les entrega un cuestionario sobre el escenario pedagógico. El análisis es a la vez cualitativo y cuantitativo y nos va a permitir ver lo que se puede mejorar en el escenario pedagógico. Y el post test se realiza acerca de varios grupos de estudiantes, consiste también en analizar las interacciones a través de un programa, por ejemplo Calico (un programa que permite analizar las interacciones). El análisis de las interacciones en nuestro estudio nos permite identificar las lenguas usadas por los aprendices monolingües y bilingües a través de sus interacciones. Finalmente, después de las tareas del escenario, se entrevista de forma semi-directiva a los aprendices para saber por un lado qué lengua usan con los demás y por qué, y por otro lado, para conocer las consecuencias que esto pueda tener en la comprensión de idiomas.

- **Conclusión**

Este estudio nos permite continuar las investigaciones en el área de didáctica del plurilingüismo y de intercomprensión con el uso de nuevas tecnologías. Los resultados posibles y que pensamos obtener, a través de este estudio, se centran en el tema de la concepción del escenario pedagógico y el análisis de la alternancia de código. En efecto, podemos pensar que los comportamientos y las actitudes de los aprendices sean positivos por el uso de un escenario lúdico en el cual haya confrontación entre equipos y competición con la presencia de un resultado final. De esta manera recibirán una retroalimentación en las tareas que realizan, que es uno de los aspectos importantes de los *juegos serios* para el aprendizaje según Muratet (2011). Desde el punto de vista de la elección de la lengua por los aprendices monolingües y bilingües, podemos imaginar que van a variar según las tareas del escenario y que los bilingües tiendan a usar de manera más frecuente la alternancia de código sobre todo cuando estén confrontados a aprendices cuya segunda lengua es la misma. El tema de nuestro estudio es innovador y sería interesante ver si a futuro se podría extender con otras lenguas como las lenguas indígenas en México.

REFERENCIAS

ALVAREZ, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game: approches culturelle pragmatique et formelle*, (spécialité science de la communication et de l'information). Universidad de Toulouse III, - Paul Sabatier, (428 p.), visto el 28/10/2013 en http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf

ARISMENDI, F. (2011). *Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes*. Lenguaje, 2011, 39 (1), pp. 165-196 visto el 28/10/2013 en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=39-1&articulo=432>

AUDRAS, I. & Chanier, T. (2007). *Acquisition de compétences interculturelles. Interactions orales et écrites en tridém en ligne*. Revista *Lidil* 36, visto el 28/10/2013 en <http://lidil.revues.org/2383>

BRASSARD, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, pp. 437-444, visto el 29/10/2013 en <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/79/PDF/n042-72.pdf>

BROUGERE G. (2010), « Formes ludiques et formes éducatives » In J. Bédard et G. Brougère (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP, pp. 43-62, visto el 29/10/2013 en http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/formes_ludiques_formes_educatives.pdf

BYRAM, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Un introduction pratique à l'usage des enseignants*. Consejo de Europa, Strasbourg, (46 p.), visto el 27/10/2013 en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf

CALZADILLA, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación. OEI - Revista Iberoamericana de Educación, Venezuela, pp. 1-10, visto el 28/10/2013 en <http://www.rioei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>

CAON, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Guerra Edizioni, (53 p.), visto el 29/10/2013 en <http://lear.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>

CARRASCO PEREA, E. (2010). *Introduction. Synergies Europe. Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*. Revista de GERFLINT, pp. 7-12.

CHAZOT, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux : analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Tesis de Maestría en didáctica de lenguas y multimedia bajo la dirección de Degache C. y presentada el 24 de mayo del 2012, Universidad Stendhal, Grenoble3 (Francia) (247 p.), visto el 28/10/2013 en http://dumas.csd.cnrs.fr/docs/00/71/19/69/PDF/CHAZOT_Delphine_M2R.pdf

DAELE, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication*, rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP, (68 p.), visto el 29/10/2013 en <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>

DEJEAN-THIRCUIR, C. & Mangenot, F. (2006). *Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles*. Les Cahiers de l'Asdifle 17, Les usages des TICE en FLE/FLS, p. 310-321.

DEVILLA, L. (2009). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. In Pinna, A., Cocco, S. & Varcasia, C. (éds.). *Atti del Seminario Internazionale di Lingüística "Corpora, discorso et stile/Corpora, discourse & style (Sassari, 18-19 maggio 2007)"* Roma, Aracne, pp. 1-16, visto el 28/10/2013 en <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

FAERCH, C. & Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.

GENVO, S. (2012). *La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. Communication lors de la journée d'études « Jeu et jouabilité à l'ère numérique ». Visto el 28/10/2013 en <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. In Devilla, L. (à paraître). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. Roma, Aracne, pp. 1-16, visto el 27/10/2013 en <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

HENRI, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Office of Learning Technologies, LICEF (191 p.), visto el 28/10/2013 en http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

HENRI, F., Compte, C. & Charlier, B. (2007). *La scénarisation pédagogique dans tous ses débats*. PROFETIC, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, pp. 1-11, visto el 29/10/2013 en http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf

MEISSNER, F.-J. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen : Shaker, Ediciones EuroCom, vol. 6 (331 p.).

MURATET, M. (2010). *Conception, réalisation et évaluation d'un jeu sérieux de stratégie en temps réel pour l'apprentissage des fondamentaux de la programmation*. Tesis de doctorado en informatica dirigida por J.P. Jessel y presentada el 2/12/2010, Universidad de Toulouse, (211 p.), visto el 28/10/2013 en <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/42/87/PDF/these.pdf>

O'DOWD, R. (2011). *Intercultural communicative competence through telecollaboration*. In Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 342-358.

PAQUETTE, G. (2007). *L'instrumentation de la scénarisation pédagogique*. International Journal of Technologies in Higher Education, 4 (2), pp. 1-15, visto el 28/10/2013 en http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.pdf

QUINTIN, J.-J., Depover, C., Degache, C. (2005). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis*, actes du colloque EIAH, Montpellier, mai 2005, visto el 29/10/2013 en <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/57/PDF/ac1.pdf>

THIAM, N. (1997). *Alternance codique*. Sociolinguistique, Concepts de base, Belgique, Mardaga.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE CULTURA E CARTOGRAFIA NO BRASIL

Cincinato Marques de Souza Junior*
cincinat@ufpa.br

RESUMO

O trabalho aqui apresentado parte da elaboração do Plano Nacional de Cultura-PNC, sua contextualização na história recente das políticas públicas, levanta reflexões sobre a construção da meta de número três do PNC - Cartografia da Diversidade das Expressões Culturais em todo o território brasileiro – propõe um diálogo com outras experiências latino-americanas. As políticas públicas de cultura na história recente do Estado Brasileiro estendem seu foco das artes e do patrimônio edificado para uma concepção e uma ação mais ampliada de cultura. Para tanto, é decisivo o entendimento da cultura como expressõesimbólica, como direito de cidadania e como possibilidade de desenvolvimento econômico numa perspectiva de sustentabilidade. Duas outras posturas também são afirmadas como prática dessas políticas: a primeira é a participação popular na construção e revisão do PNC por meio de conferências municipais, estaduais e nacional; a segunda é a necessidade de um planejamento de médio/longo prazo onde o PNC se apresenta com horizonte de construção da política pública de cultura para o próximo decênio tendo o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais -SNIIC como plataforma de monitoramento e avaliação. O Sistema é uma cartografia que disponibiliza serviços de busca de dados georreferenciados, estatísticas, indicadores entre outras informações. O trabalho pondera que esta cartografia perpassa pela perspectiva da construção participativa objetivando agregar diferentes bases de dados de órgãos públicos e privados ligados à cultura. Por meio dessa plataforma o governo brasileiro intenciona construir o maior conjunto de dados sobre a cultura brasileira que será disponibilizado de forma pública e transparente, oferecendo informações qualificadas e estratégicas a órgãos e instituições da cultura, bem como para todo cidadão brasileiro. Faz-se importante a interação e o diálogo entre essa e outras experiências de países como a Colômbia, Argentina, Uruguai e México que já possuem bancos de dados culturais.

Palavras Chave: Cartografia; Política Cultural; Diversidade cultural

Um novo momento da cultura e das políticas culturais.

Partindo de uma revisão sobre as políticas públicas da cultura no Brasil verificamos, no artigo de Albino Rubim Políticas culturais no Brasil: tristes tradições, enormes desafios, que o autor traça um breve histórico de tais políticas no Estado nacional brasileiro. Ele nos esclarece que ali “busca realizar uma viagem, ainda que panorâmica, por esta trajetória, atento aos dilemas, passados e presentes, que a conformam” (RUBIM, 2007. p. 11). Com um referencial teórico-conceitual onde as políticas culturais pressupõem “intervenções conjuntas e sistemáticas; atores coletivos e metas” (Ibidem, p. 13), ele nos indica a impossibilidade de pensar em políticas culturais nacionais durante o “Segundo Império, muito menos no Brasil Colônia ou

*Professor na Faculdade de Geografia e Cartografia da Universidade Federal do Pará; Doutorando do Programa Multidisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia

mesmo na chamada República Velha (1889–1930)” (Ibidem, p. 13), como anteriormente apontado por outros autores⁷⁴.

No plano jurídico-constitucional a expressão de um sistema normativo da cultura se destaca a partir da Constituição Brasileira de 1988, segundo Telles (2007, p.41) os direitos culturais estavam presentes de maneira dispersa e aleatória nas constituições anteriores a de 1988. Nesta, em seu artigo 215, surge a expressão *direitos culturais* pela primeira vez na história constitucional brasileira com a seguinte redação:

“Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais. (BRASIL, 1988)”.

Como podemos verificar tal artigo garante o reconhecimento do exercício dos direitos culturais, bem como a necessidade de acesso às fontes da cultura nacional. Reafirma-se a responsabilidade do Estado pela adoção de políticas públicas que valorizem, protejam e desenvolvam o patrimônio cultural brasileiro. Aqui a cultura alcança outro “patamar de relevância política sem precedentes” (BRASIL, 2012. p.142). Já em seu discurso de posse junto ao Ministério da Cultura, no primeiro Governo Lula (2003-2006), o então ministro Gilberto Gil deixa claro que tem como uma de suas prioridades “tirar o Ministério da Cultura da distância em que ele se encontra, hoje, do dia-a-dia dos brasileiros.” Esclarece também sobre qual entendimento terá o governo acerca do papel do Estado na área cultural, quais conceitos deverão nortear as políticas públicas naquele governo e demarca tal política como parte integrante de uma nova hegemonia que deverá ser construída no país a partir daquele momento. (GIL, 2003).

A construção de uma nova política pública de Estado pressupõe uma série de mudanças de diferentes ordens, pois o herdado de governos anteriores não se adequava a proposta que se vislumbra naquele momento. Segundo Rubim:

“O governo Lula e o ministro Gilberto Gil se defrontam em 2002 com complicadas tradições que derivam agendas e desafios: relações históricas entre autoritarismo e intervenções do estado na cultura; fragilidade institucional; políticas de financiamento da cultura distorcidas pelos poucos recursos orçamentários e pela lógica das leis de incentivo; centralização do Ministério em determinadas áreas culturais e regiões do país; concentração

⁷⁴O autor cita os seguintes trabalhos: a) Souza, Márcio. Fascínio e repulsa. Estado, cultura e sociedade no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, (Cad. de Nosso Tempo n.02); b) MOISÉS, José Álvaro. Estrutura institucional do setor cultural no Brasil. In: MOISÉS, José Álvaro e outros. Cultura e democracia. Vol. I, Rio de Janeiro: Ed. Fundo Nacional de Cultura, 2001, p.13–55.

dos recursos utilizados; incapacidade de elaboração de políticas culturais em momentos democráticos etc. (Ibidem, p. 29)”.

Faz-se necessário uma reordenação jurídica que dê sustentação, para que as mudanças tenham legalidade e é de fundamental importância que esse novo ordenamento jurídico a ser construído tenha legitimidade. Nesse sentido o novo MINC começa a sua reconstrução abrindo desde 2003 espaços de diálogo com a sociedade por meio de seminários, videoconferências, conferências entre outros canais.

Por meio da Emenda Constitucional número 48, de 10 de agosto de 2005, é concebido e inserido o Plano Nacional de Cultura-PNC como terceiro parágrafo no já citado artigo 215, com o seguinte texto:

“§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à:

- I -defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro;
- II -produção, promoção e difusão de bens culturais;
- III -formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões;
- IV -democratização do acesso aos bens de cultura;
- V -valorização da diversidade étnica e regional”.

Vale chamar atenção aqui ao processo de construção do Plano Nacional de Cultura por meio de diálogo com a sociedade, sobretudo as Conferências Municipais, Estaduais e Nacionais de Cultura. Acreditamos que tal processo merece um estudo bastante curado, visto sua importância, sua diversidade, sua representatividade, em suma, sua legitimidade enquanto espaço democrático para construção de uma política pública de Estado. As conferências são espaços onde disputas setoriais e regionais no campo da cultura se revelam, e conforme Barbalho (2007, p.52) “os programas de intervenções e os conjuntos de iniciativas não se dão de forma consensual, mas resultam de uma relação de forças culturais e políticas”.

Os diálogos estabelecidos para a construção do PNC têm como ápice a II Conferência Nacional de Cultura em março de 2010, onde “são aprovados os principais conceitos e conteúdos” (BRASIL, 2012, p. 152) do mesmo. A minuta do PNC foi apresentada ao Congresso Nacional em junho de 2007 e ali passou por análise na Comissão de Educação e Cultura e na Comissão de Constituição e Justiça sendo aprovada em dezembro de 2010 após debate legislativo.

Após sua inclusão na Constituição de 1988, o PNC é regulamentado pela Lei N. 12.343, de 2 de dezembro de 2010 que, para além do Plano instituído, também cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais – SNIIC entendido como:

“Uma plataforma digital que contará com o envolvimento de toda a sociedade e permitirá o monitoramento das metas de forma transparente,

pois integrará estatísticas, indicadores e informações do MinC, assim como de museus, bibliotecas e outros equipamentos culturais. No entanto, a maior fonte de dados do Sistema serão os próprios usuários, ou seja, pessoas e instituições ligadas à cultura, que formam uma ampla rede de informação e participação social”. (BRASIL, 2012, p.153).

Conforme fala de GIL (2003) “não cabe ao Estado fazer cultura, a não ser num sentido muito específico e inevitável. No sentido de que formular políticas públicas para acultura é, também, produzir cultura.” Vemos que o MINC, após 2003, abraça o desafio de construção dessa política pública para a área caracterizada por ser sistêmica e com participação.

Constatamos que a guinada da área cultural no sentido de sua organização dentro do Estado nos últimos anos é bastante significativa. Após ter sido praticamente esfacelada no plano federal no governo Collor (1990-1992), a área cultural brasileira é reestruturada objetivando um trabalho de continuidade e “O Plano Nacional de Cultura, votado pelo Congresso Nacional, como política de Estado, também é fundamental para uma institucionalização da cultura, que supere os limites das instáveis políticas de governo. (RUBIM, 2007, p. 31)”.

Composto por 36 estratégias, 275 ações e 53 metas o PNC é um instrumento jurídico-normativo que aponta na direção de garantir a efetividade dos direitos culturais assegurados no art.215 com propósito de dar conta da complexidade da cultura brasileira segundo o novo conceito dessa cultura agora assumido pelo MINC.

Um mapa que dê conta de nossa diversidade.

Dentre as 53 Metas do PNC, a de número três propõe a realização de uma cartografiada diversidade cultural brasileira, e nos é apresentada com a seguinte redação:

Meta 3: Cartografia da diversidade das expressões culturais⁷⁵ em todo o território brasileiro realizada.

Produzir um mapa das expressões culturais e linguagens artísticas de todo o Brasil. O mapa pretende revelar a diversidade cultural em todo o território nacional, completando o que já existe de mapeamentos, estudos e pesquisas sobre a diversidade cultural brasileira.

A cartografia da diversidade cultural brasileira deve abarcar as especificidades culturais de cada estado e todas as expressões do patrimônio artístico e cultural brasileiro (material e imaterial). Isso significa que serão mapeadas tanto as expressões das linguagens artísticas (teatro, dança, circo, artes visuais, música, entre outras), como aquelas de grupos sociais representantes de vários segmentos de nossa diversidade. Entre esses segmentos estão: povos de terreiro; povos indígenas; ciganos; culturas

⁷⁵Grifo nosso.

populares; imigrantes; Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTs); mulheres; pessoas com deficiência ou transtornos psíquicos; mestres de saberes e fazeres tradicionais; crianças, jovens e idosos. O levantamento cartográfico será constantemente atualizado no Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC). (BRASIL, 2012. p. 26-27)

A concepção de diversidade cultural que deve ser entendida no texto é aquela expressa na Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da Unesco, de 2005. Esta Convenção foi ratificada pelo governo brasileiro por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Importante se faz esclarecer, que o Brasil teve grande envolvimento na adoção desta Convenção pela UNESCO que “visa principalmente orientar e legitimar os países na elaboração e implementação de políticas culturais próprias, necessárias à proteção e à promoção da diversidade cultural.” (KAUARK, 2010. p. 241). Sobre a referida convenção e a participação do Brasil na mesma encontraremos maior aprofundamento em outros trabalhos já publicados (Cf. KAUARK, 2009 e 2010; MIGUEZ, 2005; ALVAREZ, 2008).

Esse entendimento de diversidade cultural está expresso na redação da Meta, e o reproduzimos aqui conforme transcrição a seguir:

“Para a produção do mapa, considera-se diversidade cultural: a multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.” (Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Unesco, 2005).

O desafio apresentado nessa meta é hercúleo quando consideramos as dimensões continentais do território nacional brasileiro e sua multiplicidade de expressões culturais e linguagens artísticas. Duas questões fundamentais são levantadas e também respondidas na própria redação da Meta aqui tratada. Vejamos:

“-O que se pretende alterar na situação atual? O Ministério da Cultura (MinC) não possui os dados sistematizados sobre a diversidade das expressões culturais, dependendo assim de pesquisas e estudos que se limitam a determinados aspectos. Com o mapa, que reunirá no SNIIC informações de, ao menos, 70% das cidades de cada estado (num total de 3.896 cidades) será possível o planejamento de políticas culturais específicas para cada um dos setores. Além disso, o MinC passará a contar com um instrumento apropriado para acompanhar o impacto do Plano Nacional de Cultura (PNC) e dos planos setoriais e territoriais.

-O que é preciso para alcançar esta meta? É preciso fomentar a participação dos gestores públicos estaduais e municipais e de toda a sociedade para colaborarem com as informações sobre a diversidade cultural. A integração de diversas pesquisas e cadastros no SNIIC também contribuirá com a

formação de uma grande base de dados sobre a cultura no país. (BRASIL, 2012. p. 27)

Fica claro que para a construção da Meta o MINC partirá de um conjunto de trabalhos já existentes que demandará outros levantamentos a serem realizados. São muitos os mapeamentos realizados ou em curso pelo país, e muitos desses trabalhos são desenhados como instrumentos de afirmação identitárias de diferentes grupos sócio-culturais.

Acreditamos que tal mapeamento deve ser pensado em um contexto de inserção no avançado processo de globalização que imprime uma nova dinâmica espaço-temporal ao mundo. A interdependência entre pessoas e territórios é atribuída as “unicidades” (unicidade da técnica e do tempo), pela convergência dos momentos e do motor econômico-social (SANTOS, 1996). O presente nos mostra um mundo globalizado onde a mobilidade de capitais, mercadorias e pessoas (re)cria novas trocas pessoais e novas relações de toda ordem, possibilitando questionamentos sobre sentimentos de identidade, sobre fronteiras, sobre soberania e sobre o padrão de organização político territorial, e como desdobramento destes, questiona também a idéia de identidades homogêneas ligadas a um território claro e específico. A partir dessa tendência de homogeneizar, des-territorializar e re-territorializar os debates sobre a identidade e diversidade ganham força (HAESBAERT, 1997).

A necessidade do mapeamento apontada pelo PNC vai ao encontro de conhecermos mais fundo essa diversidade cultural do Brasil. Pensar ações culturais, pensar gestão cultural pressupõe conhecer o tal objeto.

Se o objeto final dessa Meta é produzir um mapa (BRASIL, 2012), nos parece defundamental importância entender que o processo de mapeamento antecede a confecção do mapa, e o processo é decisivo para o resultado, para o produto final, o próprio mapa.

A primeira, conforme já manifestado pelo MINC e esclarecido neste texto, o ponto de partida desta cartografia é o levantamento de trabalhos já realizados, contudo, como se coadunada a junção de diferentes trabalhos elaborados em diferentes escalas? A segunda diz respeito ao entendimento do que é o mapa. Se o entendemos como “uma imagem simbolizada da realidade geográfica, representando feitos ou características selecionados, que resultam do esforço criativo da escolha do seu autor⁷⁶ e que são desenhados para o uso em que relações espaciais estão de relevância especial” (Wood apud Andrews, 1996), precisamos priorizar a discussão sobre o processo de mapeamento, porque ele é o filtro do que será plotado. O mapa é uma composição de signos com “aparência enganadora de naturalidade e transparência, escondendo um mecanismo opaco, deturpador e arbitrário da representação, um processo de

⁷⁶Grifo nosso

mistificação ideológica” (Mitchell apud Harley, 2005). Lembramos que a neutralidade, quando da confecção de um mapa, não estará presente nem na escolha de sua própria escala.

Outras experiências na América Latina

As questões levantadas aqui na parte final do texto se aplicam a outros mapas e sistemas de informações encontrados em outros Estados na América Latina. Podemos aqui citar o SInCA - Sistema de Información Cultural de la Argentina⁷⁷ desenvolvido pela Secretaría de Cultura de la Nación da Argentina com objetivo de avaliar e planificar políticas públicas eficazes e eficientes. Tal sistema é composto por quatro projetos de análise, mensuração e processamento da informação cultural que são as Estatísticas Culturais, o Mapa Cultural da Argentina, a Gestão Pública da Cultura e o Centro de Documentação sobre economia cultural.

Detendo-nos aqui apenas ao Mapa Cultural verificamos que ele nos permite selecionar e comparar simultaneamente, segundo diferentes interesses e necessidades, informações culturais e dados sócio-demográficos com educação saúde tecnologia, pobreza, etc. em cada província e nas cidades mais importantes do país. Quanto à origem das informações que compõe o Mapa Cultural são provenientes de entidades públicas e privadas.

No México o Consejo Nacional para la Cultura y las Artes desenvolveu o SIC Sistema de Información Cultural⁷⁸ que cumpre o papel de portal eletrônico com uma base de dados digital disponível na WEB onde oferece informações diversificadas e atualizadas para elaboração de diagnósticos e orientar tomadas de decisão além de avaliar políticas culturais. Opera também como um sistema de informação geográfica dos recursos culturais do México, bem como apresenta informações sócio-demográfica e econômica atualizada de forma descentralizada por uma rede de 32 instâncias estatais de cultura, diferentes áreas do CONACULTA e outras instituições do país.

O Ministerio de Cultura da Colômbia tem no Sistema Nacional de Información SINIC⁷⁹ uma ferramenta para formulação e acompanhamento de políticas, programas e projetos culturais em diferentes níveis da administração pública. Tal ferramenta também é um instrumento de difusão e comunicação entre os diversos atores vinculados ao setor cultural e a comunidade em geral. A ele vinculado existe um conjunto de sistemas de informações que são: Cartografia Cultural, Colombia Creativa, Módulo de Ley de Espectáculos Públicos, Trámite de Salida de Obras, Módulo de Registro Escuelas de Música, Sistema de Información de Teatro y Circo,

⁷⁷ <http://sinca.cultura.gov.ar/>

⁷⁸ <http://sic.conaculta.gob.mx/>

⁷⁹ <http://www.sinic.gov.co/SINIC/>

Sistema de Información de Danza, Sistema de Información de Patrimonio -SIPA, Sistema de Información Cultural e o Sistema de Infomación para la Gestión -SIG.

Outras experiências com o mesmo propósito são encontradas na América Latina e há necessidade de um estudo mais acurado acerca delas. Sabemos que com o passar do tempo os mapas que inicialmente foram concebidos a partir de mitos e crenças, tornam-se mais objetivos e nesse contexto de globalização e de redefinição do papel dos Estados nacionais, as práticas cartográficas são coagidas por diferentes forças envolvidas na vinculação das disputas territoriais com o plano das disputas cartográficas. (Acselrad, 2008, p.9). Acreditamos na necessidade de conhecer e mapear a diversidade cultural e seus diversos territórios com objetivo do fortalecimento das identidades coletivas aqui territorializadas para a objetivação das lutas travadas pelos movimentos sociais latino-americanos.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Hery (org.). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro, UFRJ / IPPUR, 2008.

ALVAREZ, Vera Cíntia. Diversidade cultural e livre comércio: antagonismo ou oportunidade? Brasília, DF. UNESCO; IRBR, 2008.

ANDREWS, John H. What Was a Map? The Lexicographers Reply. *Cartographica*, 33 (4), p. 1-11, 1996.

BARBALHO, Alexandre. Políticas culturais no Brasil: identidade e diversidade sem diferença. In Políticas Culturais no Brasil. RUBIM, Albino e BARBALHO, Alexandre (Orgs.). Coleção CULT, EDUFBa, Salvador, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Cultura. Lei N. 12.343, de 2 de dezembro de 2010.

BRASIL. Ministério da Cultura/Secretaria de Políticas Culturais. As Metas do Plano Nacional de Cultura. Brasília, jun/2012. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/06/As-Metas-do-Plano-Nacionalde-Cultura.pdf>>. Acesso em 29 jun. 2012.

Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Unesco, 2005.

GIL, Gilberto. Discurso de posse no Ministério da Cultura. Jan/2003. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml>>. Acesso em mar/2012.

HARLEY, J. B. La Nueva Naturaleza de los Mapas: ensayos sobre la hitoria de la cartografia. México, Fondo de Cultura Econômico, 2005.

HAESBAERT, Rogério. Des-territorialização e identidade: a rede “gaúcha” no nordeste. EdUFF, Niterói, 1997.

KAUARK, Giuliana. Oportuna diversidade: a participação do Ministério da Cultura do Brasil durante a negociação da Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. 2009. 188 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

_____. Participação e Interesses do MinC na Convenção sobre a Diversidade Cultural. In: RUBIM, Albino (org). Políticas culturais no Governo Lula. Salvador: CULT/EDUFBA, 2010.

MIGUEZ, Paulo. A Convenção da Unesco sobre Diversidade Cultural. In: LOPES, Antônio Herculano; CALABRE, Lia. (Orgs.). Diversidade cultural brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005. p. 17–21.

RUBIM, Albino. Políticas culturais no Brasil : tristes tradições, enormes desafios. In Políticas Culturais no Brasil. RUBIM, Albino e BARBALHO, Alexandre (Orgs.). Coleção CULT, EDUFBA, Salvador, 2007.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TELLES, Mário Ferreira de Pragmácio. O registro como forma de proteção do patrimônio cultural imaterial. Revista CPC, São Paulo, n.4, p.40-71, maio/out. 2007.

PARA-FORMAL NO CENTRO DA CIDADE

Eduardo Rocha⁸⁰

Débora Souto Allemand⁸¹

RESUMO

Escrito fruto da investigação (financiada pela Chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N^o 07/2011) dedicada a mapear a “para-formalidade” em centros de cidades (inicialmente em casos de atuação da equipe do Laboratório de Urbanismo, da FAUrb/UFPel), a partir de cartografias urbanas, fazendo uso de recursos infográficos e sendo divulgado em tempo real por meio de *website*. A pesquisa se volta para os espaços não regulados, espaços anarquistas, onde se produzem atividades que tendem a subverter as leis da economia tradicional, do urbanismo e das relações humanas, gerando mudanças importantes, tanto teóricas como práticas, na maneira de pensar e planejar a cidade. Os lugares considerados “para-formais” nessa pesquisa são aqueles que se encontram no cruzamento do formal (formado) e do informal (em formação), constituídos por três pontos: a cidade em formação, o princípio de acordos, regras e projetos; a cidade em desagregação, os processos de acordos urbanos conflitivos, friccionantes ou catastróficos e; as situações urbanas onde existam fortes “indiferenças” estratégicas entre os atores. Como resultados serão produzidos mapas urbanos, onde serão demarcados os territórios “para-formais”, para posteriormente realizar simulações (cenários de futuro: otimistas/pessimistas, temporais, situacionais, etc.) e cruzamento de tipos/categorias. As principais contribuições esperadas são: os avanços na área de cadastro e mapeamento de configurações complexas; a produção local de metodologia e tecnologia; a produção de conhecimento sobre “para-formais” e; a produção de conhecimento sobre metodologia de cartografia urbana.

PALAVRAS-CHAVE: Urbanismo; Cartografia; para-formalidade.

1. Introdução

O Grupo Cidade+Contemporaneidade dedicou-se a mapear a “para-formalidade” em centros de cidades latino-americanas, como Bagé, Salvador, Buenos Aires, Montevideu, Santiago do Chile, Santo Ângelo, La Plata, Pelotas e Brasília (figura 1), a partir de cartografias urbanas⁸², fazendo uso de recursos infográficos e sendo divulgado em tempo real por meio de *website*. A pesquisa se volta para os espaços não regulados, espaços anarquistas, onde se produzem

⁸⁰ Pesquisador no Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PROGRAU), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUrb), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutor em Arquitetura (PROPAR/UFRGS, 2010) e mestre em Educação (FaE/UFPel, 2003), <amigodudu@yahoo.com.br>.

⁸¹ Arquiteta e Urbanista, pesquisadora do Laboratório de Urbanismo (LabUrb), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAUrb), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), <deborallemmand@hotmail.com>

⁸² A cartografia urbana é um método que se faz para cada caso, cada grupo, cada tempo e cada lugar. Podemos registrar essa cartografia urbana através de desenhos, fotografias, filmes, cadernos de campo, exercícios artísticos, sons, etc. - quaisquer formas de expressão que possibilitem avançar no exercício do pensar. A cartografia é um modo de ação sobre a realidade, um modo próximo à uma tática, um mapa que propõe o enfrentamento com o real, despojando-se com as mediações a partir de modelos preconcebidos. (ROCHA, 2008)

atividades que tendem a subverter as leis da economia tradicional, do urbanismo e das relações humanas, gerando mudanças importantes, tanto teóricas como práticas, na maneira de pensar e planejar a cidade.

O "para-formal" para o grupo GPA (2010)⁸³, é um conceito de fronteira, que ao contrário da oposição entre o formal e o informal – a partir de áreas do conhecimento como o urbanismo e a economia, que categorizam seus estudos e objetos em cidade/economia formal e informal – busca experimentar a fresta ou o interstício entre categorias, que aqui denominamos como cenas urbanas "para-formais". Um modelo de investigação "para-formal" se apropria de categorias alternativas para explorar o “campo do meio”, a zona cinza, onde se desenvolve a verdadeira máquina da cidade.

Já, nessa pesquisa, as atividades consideradas “para-formais” são aquelas que se encontram no cruzamento do formal (formado) e do informal (em formação), são todas as atividades (comerciais, culturais, moradia, etc.) encontradas no espaço público da cidade, que não fazem parte de seu desenho urbano (original), mas que “agora” – na contemporaneidade⁸⁴ – fazem parte de seu cotidiano. São cenas urbanas, individualizadas por imagens fotográficas e anotações. O "para-formal", no espaço público, gera controvérsias (disputas, opiniões diversas ou debates) em seu desenho urbano.



Figura 1 – "Para-formalidades". Fonte: Cidade + Contemporaneidade.

⁸³ O grupo Gris Público Americano (GPA) é um coletivo independente, formado por um grupo de arquitetos argentinos com sede em Buenos Aires, integrado por Mauricio Corbalán, Paola Salaberry, Pío Torroja, Adriana Vázquez, Daniel Wepfer e Norberto Nenninger [<https://www.facebook.com/grispublicoamericano.gpa>]. Propõe investigações que têm como ponto central as situações de controvérsias urbanas, polêmicas e/ou complexas.

⁸⁴ “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, dele toma distâncias [...]” (AGANBEM, 2009, p. 59).

Os objetivos principais do trabalho são: compreender e sistematizar as “para-formalidades” encontradas nos centros das cidades, com a intenção de dar visibilidade aos fenômenos urbanos da contemporaneidade; analisar a relação da cidade formal com suas “para-formalidades”; estabelecer variáveis que permitam ilustrar de maneira clara o espaço e o tempo como sentido básico de orientações, através de elementos de leitura de planos e cartografias; tudo isso através de errâncias urbanas, como forma de desvendar a cidade dentro da cidade.

2. Metodologia

Para este estudo delimitou-se a seguinte metodologia: revisão teórica relativa à "para-formalidade"; coleta de imagens exploratórias errantes em trechos de áreas centrais de cidades; identificação, análise e classificação dos equipamentos "para-formais" encontrados; intervenções urbanas a partir dos equipamentos "para-formais" existentes; organização de dados referentes à coleta de imagens e análise das atividades realizadas, incluindo estudos sobre o método da cartografia.

3. Resultados e discussão

A pesquisa inicia, então, com a coleta de imagens e errâncias urbanas em trechos de áreas centrais de cidades, que são os lugares de diversidade e densificação de tais atividades. As imagens são feitas de modo errante⁸⁵, tendo-se sempre um ponto de partida e um ponto de chegada, mas nunca um caminho determinado a seguir. A partir da coleta, parte-se para a identificação dos equipamentos "para-formais" presentes em cada atividade registrada (bancas, cestos, caixas, bancos, etc.), classificando-os quanto ao seu tipo, porte, mobilidade e instalações, além de fazer a relação dos corpos com os equipamentos e de reconhecer elementos que possam modificar as atividades (como o clima, a estação do ano etc.).

A partir dessa análise, foi possível chegar a alguns resultados, como: 1) O "para-formal" é carregado de costumes e identidade cultural local; 2) O "para-formal" nos ensina novas soluções para a cidade na contemporaneidade, assim como anima, ensina, vive e experimenta a cidade; 3) O desenho urbano existente (legal) acomoda-se às cenas "para-formais" e vice-versa; 4) Ao mesmo tempo, o "para-formal" também em várias cenas polui, atrapalha e

⁸⁵As errâncias urbanas são experiências de apreensão e investigação do espaço urbano pelos errantes (JACQUES, 2012, p. 22). São a própria visibilidade requerida pela metodologia cartográfica da cidade para-formal. Para a experiência errática, a representação visual não é tão importante e o que vale mais são as vivências e ações.

violenta a cidade e o cidadão e 5) O "para-formal" denuncia a ausência de equipamentos urbanos.

Com este material em mãos, o grupo Cidade+Contemporaneidade propõe intervenções no espaço, entendendo que a partir da arte e das tecnologias é possível "fazer pensar", produzir novas relações, ou seja, descobrir a cidade dentro da cidade, ampliando a discussão sobre o "para-formal".

Uma das intervenções realizadas foi a "Incorporação". A *performance* é feita com projeções de imagens utilizando retroprojetores - figura 2 - apontados para as paredes, chão, teto e até empenas cegas, dependendo de onde é realizada. O intuito não é necessariamente representar a realidade, mas criar um imaginário a partir dessas imagens. A escolha do retroprojetor é para que as "coisas" (imagens) possam ser movimentadas facilmente e sua escala seja manipulada. Essas imagens foram retiradas da oficina "Os lugares do para-formal", realizadas nas cidades de Bagé-RS e Salvador-BA, durante o ano de 2012, pelo grupo Cidade + Contemporaneidade. Além das imagens, bailarinos se moviam, utilizando o espaço da maneira como lhes convinha.



Figura 2: Primeira realização da performance (Maio 2012 - Faurb - UFPel). Fonte: Ivan Kuhlhoff, 2012.

A partir das análises teóricas, visuais e corporais, foi possível perceber que o corpo "para-formal" está torturado e esquecido, mas também feliz e ativo – adaptado e que os equipamentos "para-formais" abrem a possibilidade para novos movimentos corporais. Assim, entendendo que esse tipo de performance revela possibilidades diversas, através das frestas, das brechas, foi importante estudar o método da cartografia, uma metodologia experimental, em cuja essência não está a validação ou a reprovação de uma situação, mas sim a possibilidade de "enxergar o não visível", de habilitar outros possíveis cenários. A cartografia é capaz de gerar chaves interpretativas para ler os vestígios da cultura e da sociedade no espaço urbano, que escapam às leituras economicistas e planificadoras da cidade oficial.

4. Conclusões

Com base nos estudos, análises, oficinas e intervenções, pode-se afirmar que existe uma cidade "para-formal", uma cidade paralela à cidade formal. Encontrou-se um espaço de

indiscernibilidade, uma zona esfumada, onde podemos abandonar ou encontrar tudo aquilo que ali mesmo havíamos perdido. A cidade ora limita, ora liberta os corpos e as ideias, o tipo de movimentação experimentada no corpo dos usuários é modificado conforme a cidade modifica-se.

Caminhando nas brechas, margens e desvios do espetáculo urbano que surge uma outra cidade, intensa, viva. O "Outro urbano" é aquele que escapa, resiste, vive e sobrevive no cotidiano dessa outra urbanidade, através de táticas de resistência e apropriação do espaço urbano, de forma anônima (ou não) e dissensual, radical. Esse "Outro urbano" se explicita através da figura do morador de rua, ambulante, camelô, catador, prostituta, artistas, entre outros. São estes que a maioria aponta por manter na invisibilidade, opacidade, sendo "alvos" da regulação, ou nas palavras de Paola Jacques (2012), "asepsia" dos projetos e intervenções urbanos. Portanto, compreende-se a importância das errâncias urbanas como forma de construção da cidade, abrindo espaço para discussões e pensamentos a respeito do lugar do ser humano.

5. REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DELEZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

GRIS PÚBLICO AMERICANO. **Para-formal: ecologias urbanas**. Buenos Aires: Bisman Ediciones/CCEBA Apuntes, 2010.

JACQUES, Paola B. **Elogio aos Errantes**. Salvador: EDUFBA, 2012.

ROCHA, Eduardo. **Cartografias Urbanas**. In: Revista Projectare. n. 2. p.162-172. Pelotas: UFPel, 2008.

ESCOLHA VOCABULAR COMO DETERMINANTE NA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO HUMORÍSTICO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO APRENDIZAGEM

Edvaldo Teixeira Moraes⁸⁶
Elza Sabino da Silva Bueno⁸⁷

Resumo

Neste estudo fizemos uma análise da escolha vocabular e da sua importância na construção do sentido do texto de humor/piadas veiculadas em jornais, em que se ressalta o crescente avanço e o destaque que esse tipo de texto tem adquirido no gosto social e a importância de seu conteúdo na contribuição de reflexões sociais em sala de aula, apresentando problemas cotidianos e servindo de instrumento de amenização do jugo social e individual. As piadas se apresentam como fonte perene de conteúdo ideológico e se tornam acessíveis aos mais variados públicos, por tratar-se de textos breves, de fácil linguagem e temas conhecidos, tornando-se compreensível as diversas camadas sociais e no ensino aprendizagem de línguas.

Palavras Chave: Sociolinguística; Ensino; Jornalismo; Humor

Introdução

Parece clichê afirmar neste estudo a proposição que o homem está em constante processo de evolução, entretanto, essa parece ser a palavra de ordem do momento atual. As coisas mudam rapidamente, as tendências se transformam, a moda, os estilos e as regras se metamorfoseiam de forma espantosa e é fundamental estar atento, para assimilar as transformações que ocorrem em todos os segmentos sociais. Com a linguagem e com a língua não poderia ser diferente, tudo muda e é preciso acompanhar essa evolução. Por esse motivo, fugir à padronização de estilos nos estudos textuais e buscar a diversidade tem sido uma tendência cada vez mais crescente nas pesquisas científicas, pois os textos humorísticos ocupam hoje uma posição de destaque e atenção por parte dos pesquisadores, e são explorados pelos leitores dos mais diversos níveis e classes sociais, inclusive como recurso auxiliar do processo de ensino aprendizagem de línguas em sala de aula.

Tal fato pode ser explicado pela realidade social de transformações instantâneas que geram a escassez de tempo para grandes e complexas leituras, além da necessidade de extravasar o cansaço e o estresse gerados pelas exaustivas jornadas de trabalho do dia a dia, pelo acúmulo de informações, pela necessidade de acompanhar as evoluções tecnológicas, exigindo que o homem contemporâneo busque métodos alternativos para aliviar essas tensões modernas, colocando os textos humorísticos na preferência dos leitores como forma de relaxamento,

⁸⁶. Graduado em Letras habilitação Português/Espanhol, pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. (*Campus* de Dourados). Aluno do Programa de Mestrado em Letras da UEMS/Unidade Universitária de Campo Grande – MS, e-mail: edvaldomoraes04@hotmail.com

⁸⁷. Doutora em Letras pela UNESP/ASSIS - Docente da Graduação e da Pós-Graduação em Letras na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande – MS, e-mail elza@uems.br

como um instrumento para ironizar os problemas cotidianos e como um recurso de suma importância para a assimilação de conteúdos pedagógicos em sala de aula.

Devido a esse turbilhão de informações e pela rapidez dos acontecimentos, as pessoas têm menos tempo para parar e ler jornais, notícias extensas ou editoriais, fazendo com que se voltem aos textos curtos e de cunho humorístico, que além de transmitir um retrato social, faz com que as pessoas relaxem, se distraiam e amenizem o estresse do dia a dia.

O humor tem alcançado espaço em vários segmentos e é explorado de diversas maneiras, aumentando consideravelmente os programas humorísticos na televisão, rádio, concursos, pacotes enviados para celulares, sites, peças, shows e muito mais. Porém, dentre estes gêneros humorísticos, destacam-se as piadas veiculadas em jornais, objeto de nosso estudo, que recentemente tem conquistado a aprovação da sociedade, pois elas transitam pelos mais variados universos sociais, perpassam pelas diversas faixas etárias e são reproduzidas tanto por crianças recém iniciadas no discurso como pelos mais experientes dos anciãos de distintos níveis de escolaridade e/ou classe social.

As piadas se tornaram um meio de interação social e são repetidas e recontadas nas rodas de amigos, nas festas, nas reuniões de negócios e até mesmo em momentos mais trágicos, como velórios, por exemplo, momentos em que elas se apresentam como um instrumento de fuga da dor e da situação de desconforto. São recorridas como um mecanismo para amenizar os jugos cotidianos do trabalho, das dificuldades e como representação das situações de caos enfrentadas pelos diferentes grupos de pessoas, seja em áreas urbanas ou rurais, catástrofes naturais ou provocadas pelo descaso ou irresponsabilidade dos governos, entre outras situações.

Aporte teórico-metodológico

Quando alguém ouve ou lê uma piada, a primeira reação que esta provoca é o riso; um fato lamentável, uma vez que as piadas constituem um produto de grande amplitude e relevância em vários contextos e há fortes razões para que ela se torne objeto de análise e de relevância para o processo de ensino em sala de aula, Possenti (2000). O texto humorístico veicula uma visão sintetizada dos problemas, tornando-se mais fácil de ser compreendido pelos interlocutores. Esse teor explícito ou implícito das piadas é o que talvez garanta sua adesão e sua eficácia no gosto popular, pois se trata sempre de temas conhecidos, de fatos vividos ou presenciados pelos interlocutores.

Entretanto, é lastimável que este gênero ganhe um juízo tão superficial, uma vez que traz consigo uma fonte perene de análise do comportamento humano e de crítica social. As piadas, independente de seu tema, sugerem uma reflexão moral, uma chamada e alerta a

determinados tipos de ações, combatendo algum tipo de preconceito ou representando aquilo que já se convencionou como estereótipos para determinados grupos ou situações.

Segundo Possenti (2000), neste contexto do humor, as piadas são interessantes, porque versam sobre sexo, política, racismo, instituições (Igreja, escola, casamento, maternidade, línguas), loucura, morte, desgraças, sofrimento, defeitos físicos - para o humor, a velhice, a calvície, a obesidade, órgãos genitais pequenos ou grandes, são defeitos, ou seja, são temas socialmente controversos. Dessa forma, elas servem de *corpus* para que estudiosos reconheçam ou confirmem manifestações culturais e ideológicas. Por exemplo, nas piadas, geralmente, judeu só pensa em dinheiro, português é visto como burro, japonês tem órgão genital pequeno, baiano é preguiçoso. O estudo de piadas é interessante também porque, quase sempre, elas veiculam discursos proibidos, subterrâneos, não-oficiais, que não se manifestariam em uma entrevista ou em um texto mais informativo.

As piadas sob a ótica Linguística

As piadas, geralmente acionam mais de um mecanismo linguístico. Por isso, neste estudo, nos propomos analisar mecanismos semântico-lexicais envolvidos no processo de produção do texto humorístico, utilizando como referencial teórico, a Análise do Discurso que entende o texto enquanto espaço de negociação de sentidos. Dessa forma, o humor, nesse tipo de texto, opera em vários níveis simultâneos, seja no explícito, no qual se atualizam as informações pertinentes a um texto específico ou no implícito, usado para a estruturação formal da surpresa, sem a qual o conteúdo de base não tomaria sua forma cômica.

Assim, quando lemos um texto humorístico cujo objetivo é o riso (o aspecto mais saboroso e prazeroso) isto se deve às informações implícitas. Portanto, a surpresa da descoberta do imprevisto que provoca o humor serve-se, em geral, do implícito. São exatamente as possíveis interpretações ambíguas, as possibilidades diversas de interpretação de um final para o texto que resultam na jocosidade (ROMÃO, 2001).

Na comunicação, o principal suporte de uma obra é a escolha do vocabulário, pois uma vez adotado um vocabulário inadequado ou ineficiente, todo o produto desse trabalho será deficiente e não alcançará sua meta. É preciso ter em mente aquilo que se pretende transmitir e a quem atingir para selecionar os recursos linguísticos adequados, caso contrário, poder-se-á obter resultados muito diversos daqueles almejados. Assim, para cada tipo ou estilo de texto existem palavras mais ou menos adequadas, pois algumas, embora com o mesmo significado semântico, jamais produzirão os resultados que se esperam de uma obra se não direcionarem, por exemplo, para a ambiguidade, o implícito, etc. como no caso das piadas, cujo riso é provocado justamente pelo que está quase sempre subentendido. A seleção de palavras não é

tão simples e por ser tão relevante exige esforço e responsabilidade por parte do autor. Drummond (1992, p.182), por exemplo, comparou essa escolha a uma luta, demonstrando quão árdua é a tarefa de selecionar os vocábulos a serem utilizados pelo autor.

Este estudo trata da escolha vocabular e de sua repercussão, sua relevância para o texto de humor, mais especificamente nas piadas veiculadas em jornais. Este tipo de texto é de conhecimento de grande parte da população, que, às vezes, a busca com intuito de entretenimento e prazer, como algo risível, quase sempre sem se dar conta do material ideológico implícito nas piadas.

É fundamental que as palavras empregadas em piadas sejam de conhecimento geral. Isso não quer dizer que elas não sofram uma prévia seleção por parte de seus autores, no processo de construção do texto, pois estes precisam ter cuidado para encontrar a palavra certa e, principalmente, que possa provocar o riso em seu leitor/ouvinte.

Nos textos humorísticos há uma característica que os tornam particulares: o efeito polissêmico das palavras, pois diferentemente dos textos científicos ou informativos, em que há precisão e clareza nos vocábulos empregados, jamais se utilizando da ambiguidade ou do subjetivismo, os humorísticos se beneficiam exatamente deste fenômeno, ou seja, é justamente a possibilidade do duplo sentido que causa o tom jocoso. O humor permite que se diga uma coisa, mas que se possam entender outras. Deste modo, a polissemia é bem-vinda neste tipo de texto.

Os textos de humor também se servem deste expediente com o objetivo de produzir a polissemia e a ambiguidade. Vale destacar que tanto uma como a outra são recursos linguísticos bastante empregados na construção do sentido do texto humorístico. Vejamos, por exemplo, o texto da piada a seguir, que tira proveito da dupla orientação ou da ambiguidade:

MAMÃE MORREU

Dois amigos se encontram numa cidade do Oriente Médio. Um deles está **cabisbaixo**. O primeiro pergunta:

- O que aconteceu?
- Minha mãe **morreu**. Fiquei muito **triste**.
- Que **pena**! Meus **pêsames**. Mas o que ela **tinha**?
- Muito pouco, infelizmente: um apartamento, dois terrenos, um dinheirinho no banco...

Veja que os vocábulos *cabisbaixo*, *morreu*, *triste*, *pena* e *pêsames* orientam a leitura da piada para uma determinada interpretação: a mãe do personagem morreu e este se encontra muito triste. Ao prosseguir a leitura, o emprego do verbo *tinha* vem a desorientar a direção da interpretação que se vinha fazendo até então. A princípio, pensa-se que estão tratando da doença que causou a morte da mãe do personagem, mas percebe-se pela resposta (*Muito pouco, infelizmente: um apartamento, dois terrenos, um dinheirinho no banco...*) que este se

referia aos bens que ela possuía (*tinha*), ou seja, a ambiguidade muda o direcionamento no sentido interpretativo do texto, o que pode levar ao riso, mesmo que a situação (de luto) não seja propícia ao riso.

É importante lembrar que as piadas não servem apenas para entretenimento ou deixar que se pense que são textos fúteis e sem utilidade alguma, pelo contrário, trazem consigo grande reflexão social, críticas e sugestões, alertam para problemas sociais e permitem tratar de assuntos polêmicos de forma mais branda e menos censurada. Ressaltamos também que “a maior parte das boas piadas pode ser bem aproveitada no ensino da língua portuguesa”, como avalia Possenti (2000). Além de salientar que:

na medida em que os vestibulares, por exemplo, introduziram tiras de jornal em seus exames, a escola também percebeu um pouquinho que a piada pode ser um pretexto interessante para uma análise ou para um debate. Às vezes até mais um debate de conteúdo do que como uma análise da forma. (POSSENTI, 2000, p. 56).

Muitas vezes, é a recorrência de determinados vocábulos que salienta a isotopia temática, garantindo a coerência do texto, pois “quando se lê um texto, busca-se, em geral, o tema que costura os diferentes pedaços do texto, a isotopia temática em suma” (BARROS, 1990, p. 74). Quando a seleção lexical auxilia na construção do percurso temático, podemos dizer que ela também é responsável pela coerência do texto, conforme Koch e Travaglia (1993). Muitos textos de humor também fazem uso de signos desorientadores, que, como o próprio nome indica, “desorienta” a direção do sentido do texto (SIMÕES, 2004: 18). Tal fato, em um texto informativo é encarado como um defeito, pois a função deste tipo de texto é oferecer uma informação precisa, nada ambígua, orientando a produção do sentido para a direção esperada. Os textos de humor também se servem deste expediente com o objetivo de produzir polissemia e ambiguidade.

A piada como texto e seus elementos essenciais

Qualquer texto, independente de seu estilo ou tema, é fruto de um processo seletivo de informações previamente determinadas por quem o produz. O trabalho resulta da escolha temática, dos objetivos de quem escreve, do estilo a ser seguido e da escolha vocabular, para atingir a meta almejada. Assim também ocorre com as piadas, pois são textos constituídos pela simples justaposição de palavras aleatórias, de expressões sem sentido e de frases desconectadas. Embora vista quase sempre como objeto apenas risível, a piada é resultante de um todo com coerência, sua estrutura deve ser lógica, ligando o desenvolvimento temático às informações acumuladas no processo de socialização dos falantes de uma língua.

A coesão nas piadas se refere ao modo organizacional das palavras e frases, como elas se articulam entre si e como se ajustam sintaticamente. A escolha dos conectores, das expressões com funções conectivas, a função de cada frase específica, as elipses, as junções, a recorrência de lexemas e a substituição lexical, o jogo de perguntas e respostas, permitem não apenas o sentido coesivo da piada, mas também uma progressão no direcionamento do sentido. De acordo com Marcurschi (1983), os elementos coesivos dão conta da estrutura da sequência superficial do texto; não representam apenas princípios sintáticos, mas sim uma espécie de semântica do texto, pois ainda que a coesão não seja uma condição arbitrária na piada, esta se torna imprescindível para dar maior veracidade e compreensão da essência do texto e levar o leitor/ouvinte a conhecer o verdadeiro universo das personagens, tornando-se um instrumento de persuasão e de crítica social.

Diferente dos demais textos, na piada, a coerência se dá pela oposição, por aquilo que está implícito ou subentendido. Muitas vezes, a forma truncada que provoca a ambiguidade ou a polissemia é o que garante tal fenômeno e provoca o efeito de coerência próprio desse tipo de texto. Outro fato importante para a coerência desse texto é considerar que o leitor possua algum tipo de conhecimento prévio do tema ou dos fatos narrados na piada, pois, na maioria das vezes são feitas alusões a fatos históricos, acontecimentos sociais ou personagens de forma implícita, comparativa e julgadora, e o riso só será provocado se o leitor souber do que se trata, caso contrário a piada não terá nenhum sentido para ele. É o que ocorre, muitas vezes com piadas de culturas diferentes, pois, se o usuário não possuir nenhum tipo de conhecimento prévio da carga semântica de determinadas expressões ou da representação do personagem citado, a piada soará com um texto qualquer, inclusive muitas vezes sem nenhum sentido (para aquele leitor).

Num artigo publicado na revista *Língua Portuguesa*, Possenti (2011, p.16) destaca alguns fundamentos estruturais das piadas, o que lhes confere identidade humorística e o efeito esperado de tais tipos de textos. Dentre os elementos apontados pelo linguista se destaca principalmente o papel da surpresa, ou seja, um resultado diferente daquele esperado no texto em geral. Existe nessa estrutura a junção de duas histórias primordiais para a construção do sentido da piada, uma que norteia o texto em geral e outra que emerge ao final do enredo, apresentando um final inesperado e provocador do riso. Porém, para que isso ocorra, para que aconteça essa junção das duas histórias e a fusão dos textos e provoque o resultado esperado, é preciso que haja uma espécie de “gancho” ou “gatilho” que possa unir uma a outra e produzir efeito. É justamente aí que entra a escolha vocabular, pois estes elementos devem ser escolhidos propositalmente de maneira a provocar a ambigüidade ou outro efeito que leve ao humor.

A importância dos textos humorísticos para o ensino

Tomando por base a proposta de Stella Maris Bortoni-Ricardo, em sua obra *educação em língua materna – a sociolinguística em sala de aula*, percebe-se a importância do papel do professor ao entender a realidade de seus alunos, de considerar cada experiência individual, o seu repertório linguístico, cognitivo e social, pois certamente as competências adquiridas no domínio familiar apresentam uma fonte de grande riqueza cultural que não pode ser anulada e substituída de forma brusca e radical sem prejuízos consideráveis à identidade do aluno. Assim, o professor tem o papel de mediador do ensino, de promotor da ampliação do repertório intelectual e linguístico dos educandos, e não a função de acusador ou julgador da realidade individual, mesmo que no falar ocorram variantes linguísticas (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim como afirma Bortoni- Ricardo, sobre esse conhecimento prévio do aluno, encontramos em Angela Kleiman, um conceito que corrobora tal afirmação, pois segundo Kleiman, a criança começa um processo de letramento desde o começo de sua infância, muito antes da sala de aula, ao ouvir e aprender, no domínio familiar, histórias, falas e discursos diversos que vão compondo e formando seu repertório intelectual, anterior ao processo de letramento formal (KLEIMAN, 1995). Se a autora afirma que a criança tem sua formação iniciada ao presenciar/ouvir histórias que lhe são narradas diretamente ou pela observação dos adultos, em algum momento também terá ouvido piadas e/ou textos humorísticos que vão introduzindo-a na construção dos conceitos sobre esse tipo de discursos.

Mais do que entender e aceitar a realidade de seus alunos, o professor deve também criar mecanismos de valorização da cultura do aluno e buscar instrumentos que possam ser introduzidos no processo de formação do mesmo, de forma a aplicar a transmissão de conhecimentos didático-gramaticais usando metodologias e práticas variadas e que se tornem mais atrativas aos seus alunos. Pois como afirma Paulino Vandresen, a Gramática que se tenta impor não condiz com aquela ideal vigente em nossa sociedade, isto é, não produz os efeitos concretos e não oferece subsídios relevantes para o ensino (in: ZILLES, 2006).

Dessa forma, se o ensino de gramática não oferece, ou pelo menos não de forma satisfatória e efetiva, tais subsídios, por que não utilizar recursos que possam ser mais atrativos para o ensino da gramática? E muito mais do que isso, além do ensino da Gramática, concomitantemente trabalhar a ideologia, a criatividade e capacidade dos alunos e envolvê-los no próprio processo de criação de seus textos, fazendo-os produzir ou reproduzir suas próprias piadas, por exemplo, fazendo depois as análises voltadas para questões linguísticas do texto. Certamente ao envolvê-los na produção desse material, suscitará e aumentará neles o sentimento de autor realização e autovalorização por se sentirem participantes ativos e indispensáveis do processo de ensino aprendizagem, e principalmente por verificarem a

aplicabilidade da teoria na prática. É importante lembrar que o humor é um tipo de linguagem muito presente no repertório linguístico juvenil e que isso pode se apresentar como um ponto positivo na análise das piadas, uma vez que se trata de algo familiar ao contexto dos jovens e adolescentes, muito mais do que textos canonizados, muitas vezes inacessíveis ou alheios à sua realidade.

Diante do exposto, convém ressaltar que a compreensão de uma piada não passa apenas pela decodificação do texto, mas sim pela sua interpretação. Ao interpretá-la, estimulam-se os questionamentos sobre o texto e a descoberta da lógica linguística do conjunto que compõe a trama textual, Koch e Travaglia (1993), levando à busca de novas leituras de um mesmo enunciado. Dessa forma, o texto da piada pode mostrar tanto as possibilidades de leitura superficial que os alunos podem fazer de enunciados, como promover o estudo dos dispositivos linguísticos que causam os efeitos de humor. Porém, não se pode perder de vista que o foco da aula deve ser a linguagem. As piadas servem apenas como uma estratégia de utilizar um texto que motive o aluno a pensar sobre a articulação da linguagem e suas consequências. Como podemos visualizar no texto da piada a seguir:

"Duas garotinhas de 8 anos conversam no quarto:

- O que você vai pedir no dia das crianças?
- Eu vou pedir uma Barbie, e você?
- Eu vou pedir um O.B.
- O.B.? O que é isso?!
- Nem imagino, mas na televisão dizem que com O.B. a gente pode ir à praia, andar de bicicleta, andar a cavalo, dançar, ir ao clube, correr, fazer um montão de coisas legais sem que ninguém perceba."

Veja que o texto humorístico tem o poder de aguçar o raciocínio, a capacidade de ler as entrelinhas e de perceber ambiguidades, em que um tema complexo fica bem mais acessível com o recurso do humor e, por isso, torna-se uma maneira mais fácil de aproximar do aluno, de fazê-lo compreender um determinado assunto sem grandes esforços, inclusive estimulando seu raciocínio, já que a piada não entrega o assunto de "mão beijada", pois faz o interlocutor refletir sobre os diversos sentidos que o texto traz, sobre as possibilidades de interpretação, de forma a levar o leitor ao riso, ao humor, expresso pelo texto.

Considerações finais

Dessa forma, percebe-se que a piada, ao contrário do que se julga, muitas vezes, é um texto de grande valor cultural e fruto, sim, de um trabalho feito com esmero e inteligência, uma vez que não se trata de simples junção de frases aleatórias, justapostas sem sentido, mas sim de uma produção textual como qualquer outra obra, analisada, pensada e intencionada com objetivos específicos e claros por parte de quem as produz. Seu valor vai muito além do riso

que provoca, do entretenimento e da comicidade, mas permeia o social e reflete a realidade situacional do homem, expondo seus medos, suas fraquezas e suas hipocrisias.

Diferentemente do que se pensa, as piadas não surgem ao acaso (apesar de haver exceções em que um falante sem querer cria uma situação humorística ou um discurso, uma piada de forma coincidente, mas não é regra geral), mas trata-se de um texto intencional, criado para esse fim. São criadas principalmente por grupos ou indivíduos que pretendem incitar algum tipo de disseminação do preconceito, pois como afirmado neste trabalho, as piadas trazem consigo uma carga ideológica muito profunda, refletindo a imagem de determinados indivíduos, grupos ou categorias, que são ridicularizados através do humor. Assim, é possível que o próprio educador se valha dessa realidade para levar seus alunos a produzirem suas piadas valendo-se dos recursos linguísticos já discutidos anteriormente. Espera-se que este simples trabalho possa contribuir como proposta de aplicação desse tipo de textos no ensino de língua materna e que outros pesquisadores se interessem por tal área, cujas riquezas sociais e linguísticas são inquestionáveis.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 1990.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

DRUMMOND, Carlos Drummond. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Contexto, 1993.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da Língua** – Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Humor, língua e discurso**: As técnicas narrativas de piadas e textos humorísticos que surpreendem o leitor com sentido inusitado. Revista Língua Portuguesa, Ano V, n.64, Fev/2011.

_____. **Um mergulho nos textos curtos**: As técnicas narrativas de piadas e textos humorísticos que surpreendem o leitor com sentido inusitado. Revista Língua Portuguesa, Ano V, n.64 – Fev/2011.

ROMÃO, Sídney Cursino Guimarães. **Onde está a Graça**: análise da perlocução em textos humorísticos nos níveis explícito, implícito e metaplícito. Uberlândia: UFU, 2001. (Dissertação de Mestrado).

SIMÕES, Darcilia. Ícones e índices na superfície textual. In SIMÕES, Darcilia (org.). **Estudos semióticos**: papéis avulsos. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2004, p. 16-23.

ZILLES, Ana Maria Stahl. e FARACO, Carlos Alberto. As tarefas sociolinguísticas no Brasil: balanço e perspectivas. In: GORSKI, E.M. *et ali*. **Sociolinguística e ensino** – contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis, SC: UFSC, 2006, p.23-52.

PROBLEMATIZANDO A APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL: O CASO DE ESCOLAS INDÍGENAS DOURADENSES

Elisângela B. Manfré Moreira- UFGD⁸⁸
Maria Ceres Pereira- UFGD⁸⁹

RESUMO

Levando em consideração a grande extensão da fronteira brasileira em relação aos demais países da América do Sul, percebe-se uma rica diversidade linguística, o que caracteriza essa população como indivíduos bilíngues/plurilíngues. Mediante panorama complexo, temos a região oeste de Mato Grosso do Sul com participação ativa. Com a segunda maior população indígena do Brasil, perdendo apenas para o estado do Amazonas, têm-se o contato de inúmeras línguas indígenas. Destaca-se que, na cidade de Dourados há uma população de quase catorze mil indígenas distribuídas em três etnias, Guarani, Kaiowá e Terena. A reserva indígena está localizada nos limiões da zona urbana desta cidade devido seu desenvolvimento, conseqüentemente as línguas estão em constante contato. Mediante cenário linguístico o RCNEI- Referencial Curricular Nacional Escolas Indígenas- traz uma proposta de ensino específico e diferenciado para as escolas indígenas, e que a língua indígena deve ser a língua de instrução curricular. Todavia a Provinha Brasil, avaliativo do INEB, que tem como propósito diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, também aplicada nas escolas indígenas, tem demonstrado baixos índices, e tem como pressuposto de que a língua possa ser um motivador para o (des)entendimento desse material. Portanto a pesquisa visa analisar os documentos e se propõe a gerar subsídios para futuras avaliações em contextos sociolinguisticamente complexos, ampliando estudo realizado por Figueiredo (2012) no mesmo Programa de Mestrado em Letras.

Palavras-Chave: Provinha Brasil, bilinguismo, contexto indígena

Introdução

Grande parte da população brasileira ignora a imensa diversidade de povos que residem nesse país, imigrantes oriundos de outros, inclusive do outro lado do Oceano Atlântico. Mas como também de países vizinhos ao nosso país. Nesse contexto não se pode esquecer os povos indígenas que vivem no país desde antes da chegada dos colonizadores. Calcula-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 234 povos, falantes de mais de 180 línguas diferentes. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 673 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional. Conforme dados do

⁸⁸ Elisângela Benites Manfré Moreira. Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD – Linguística e Transculturalidade Bolsista CAPES– manfreelisangela@hotmail.com

⁸⁹ Orientadora: Maria Ceres Pereira- UFGD- mcersp@gmail.com

mesmo site, a população indígena no Brasil atual estaria estimada em 600 mil indivíduos, sendo que deste total cerca de 450 mil vivem em Terras Indígenas.

Mediante cenário, pode-se conceituar como complexo devido a grande variedade lingüística e cultural que envolve esse cenário. Nele pode-se encontrar o uso das várias línguas, o uso de dialetos, manifestação de diferentes culturas, das crenças existentes em cada cultura, além das atitudes em relação ao “diferente”.

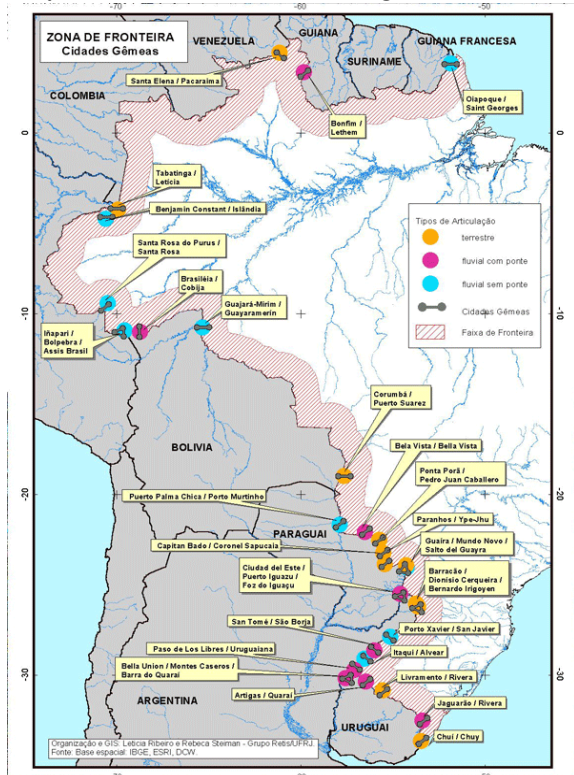
Esse cenário definido sociolinguisticamente complexo (PEREIRA, 2002) é bastante vigente no estado de Mato grosso do Sul, visto que se localiza em uma região fronteira, política e etnograficamente. No que diz respeito às fronteiras geopolíticas Mato grosso do sul faz divisa com Paraguai, e Bolívia e com suas fronteiras étnicas possui a segunda maior população de indígenas do Brasil, perdendo apenas para o Amazonas. Somente na região de Dourados, segundo dados da FUNAI/FUNASA há uma população de aproximadamente 14.000 indígenas em suas três etnias: Kaiowá, Terena e Guaraní. Se essa população está em constante convívio, conseqüentemente as línguas também estão.

A fronteira política mais próxima de Dourados é Pedro Juam que faz fronteira com a cidade gêmea de Ponta Porã. Por possuir um limite fronteiro seco entre as cidades, o ir e vir se faz de modo simultâneo entre brasileiros e paraguaios, o que configura não um limite, mas uma borda sempre a ser explorada por habitantes de ambos países.

Essa troca simultânea se dá pelo comércio paraguaio possuir mercadorias de baixo valor, muito visado pelos brasileiros. Mas que pelos paraguaios de baixa renda seus pertences são quase sempre comprados do lado brasileiro por serem vendidos de forma parcelada, facilitando o pagamento.

Quanto à formação, as escolas brasileiras são bastante visadas pelos paraguaios, os pais dessas crianças buscam a escola brasileira no intuito destes aprenderem a língua portuguesa. Já em contrapartida, os brasileiros após terminarem o ensino médio, buscam uma formação nas universidades paraguaias, principalmente para o curso medicina.

Mapa 1- fronteira brasileira: cidades gêmeas



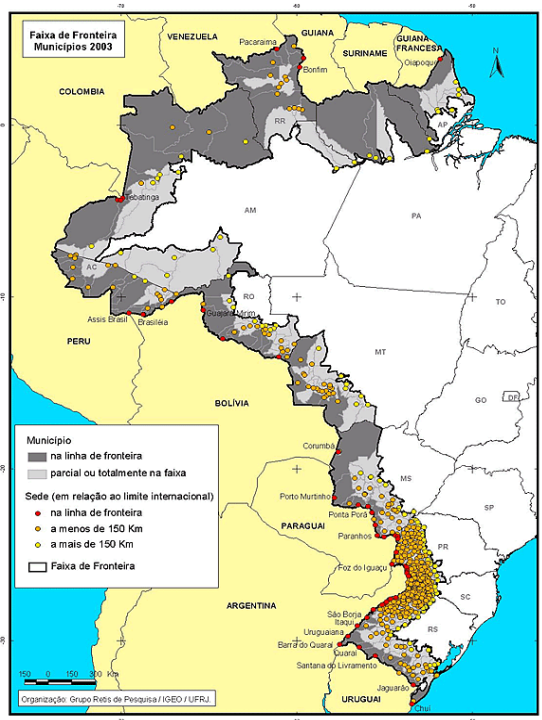
Situando as Fronteiras

De acordo com dados do IBGE, com uma fronteira de aproximadamente 16.886 quilômetros, o Brasil possui limites geográficos com nove países da América do Sul: Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname, e Guiana. O Brasil é o quinto maior país do mundo em área descontínua: tem 1,7% das terras emersas e ocupa 47% da América do Sul.

Nesse cenário fronteiriço, há cerca de quinhentos oitenta e cinco mil alunos e aproximadamente vinte e oito mil professores (PEREIRA,2002) o que justificam o olhar investigativo na relação língua, cultura e escola. Pois essas são fronteiras que vão além do espaço geográfico. As fronteiras étnicas e onde pequenos grupos se reúnem e vivem, preservando sua cultura e dentre esses a sua língua de “berço”.

Somente na região de Dourados, segundo dados da FUNAI/FUNASA há uma população de aproximadamente 14.000 indígenas em suas três etnias: Kaiowá, Terena e Guaraní. Todos segregados em duas aldeias indígenas nos limiares da área urbana de Dourados as aldeias Jaguapiru e Bororó. Desse modo se essa população está em constante convívio, consequentemente as línguas também estão, com os indígenas e não indígenas.

Mapa 2 - Faixa de fronteira:



Conforme pode se observar através do mapa há muitas cidades localizadas em zona de fronteira o que propicia grande contato entre as línguas nesse cenário fronteiriço, juntamente com o aspecto sociocultural configurando o que chamamos de sociolinguisticamente complexo. Pois além do ir e vir das pessoas o uso das línguas utilizadas por esses indivíduos, dependerá do local em que ele se encontra. E mesmo mediante cenário o Brasil é considerado como um país monolíngue, mas esse conceito não condiz com a realidade do nosso país, só em relação às línguas indígenas, são cerca de 180 línguas faladas no Brasil, além das faladas nas comunidades italianas, alemãs, japonesa, entre outros.

Com tamanha diversidade linguística nesse espaço fronteiriço, pensa-se como se trabalhar com a língua portuguesa nesses contextos, onde a língua materna de alguns povos, não é necessariamente a língua portuguesa, a língua oficial do Brasil. Como é o caso dos indígenas do município de Dourados que além viverem em uma região considerada urbana, ainda preservam a sua língua de berço, a língua indígena, mesmo estando em contato direto com a comunidade não indígena e conseqüentemente com a sua língua, ou seja, a língua portuguesa.

Dourados no cenário sociolinguisticamente complexo

Dourados é um município da região sul de Mato Grosso do Sul. Neste município há uma população significativa de indígenas das etnias Guarani (Kaiowá/Ñhandeva) e Terena. Segundo registros de nascimento no posto da FUNAI, na própria aldeia, há próximo a 14.000 indígenas. A densidade populacional é indiscutivelmente grande. E há que se levar em conta que nas escolas das aldeias há escolas indígenas. Em Dourados são seis escolas municipais e uma de autarquia estadual. Tendo em vista, pois, este cenário, a proposta deste trabalho se volta para este contexto que categorizamos como sociolinguisticamente complexo.

O que se percebe a partir de um simples olhar é uma evasão de alunos das escolas indígenas. Isto porque, o afunilamento é muito grande se considerarmos o ingresso nas séries iniciais e o final do ensino fundamental. Assim, parece haver ou um índice relevante de desistência ou de repetência. Enfim, é preciso averiguar as razões que causam a diminuição de alunos nas séries mais avançadas. Uma das questões seria a de estudar a avaliação.

Considerando o exposto acima, estabelecemos como proposta fundamental partir de dados censitários sobre as escolas indígenas segundo o que:

O Censo Escolar Indígena realizado em 1999 e o MEC levou dois anos para publicá-lo. Isso ocorreu no final de 2001. Foi o primeiro e único levantamento estatístico de caráter nacional sobre as escolas indígenas, que permitiu pela primeira vez conhecer as características das escolas localizadas em terras indígenas, coletando informações gerais sobre escolas, professores e estudantes indígenas em todo o país. A partir deste levantamento foi possível traçar um primeiro panorama da situação da educação escolar indígena no Brasil. A partir daí o INEP/MEC responsável pelo levantamento de dados e indicadores da educação no Brasil, incluiu duas perguntas no censo escolar, que é realizado anualmente em todas as escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas. Luis Donisete Benzi Grupioni (sítio eletrônico consultado em 09/09)

Esta referência evidencia a necessidade de atualização dos dados, principalmente porque, hoje, provavelmente haja mudanças significativas em relação às escolas indígenas. Sendo assim, atualmente a política educacional tem demonstrado “maior preocupação” com os grupos sociais menos privilegiados, no tocante aos espaços que estes podem (não) ocupar na sociedade. No entanto cabe através dessa pesquisa evidenciar de que a língua pode ser motivador para o (des)entendimento dos alunos, cuja consequência são os baixos resultados nas avaliações. Assim, este plano de estudo propõe estudar as avaliações e, desta forma, gerar elementos para futuras avaliações em contextos sociolinguisticamente complexos.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional Escolas Indígenas

A educação indígena do município de Dourados é sustentada por uma educação específica e diferenciada como propõe o RCNEI. O referido documento deixa claro que a educação indígena deve respeitar a diversidade lingüística e que a língua de instrução de ser a língua de berço dos mesmos, levando em consideração os aspectos socioculturais:

O Artigo 210 do texto constitucional em vigor, assegura as comunidades indígenas, no ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngüe em suas escolas. O Artigo 215 define como dever do estado a proteção das manifestações culturais indígenas. a escola, assim, como instrumento de valorização de saberes e processos próprios de criação e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras.

O Decreto Presidencial nº26 de1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenado as ações referentes aquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino.(RCNEI,2005. p. 32)

O RCNEI/Indígena(2005), reúne fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta educação indígena entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”. Todavia o documento tem como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade, pois como se sabe o Brasil é um país com sociedades indígenas tão diversas. O RCNEI não é um documento curricular pronto para ser utilizado como um “caderno de receitas” de aulas, e sim é um referencial para subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção continua de suas práticas escolares, ou seja, o ensino/aprendizagem que se dará de acordo com a situação de cada ambiente escolar, seus membros, sua língua, sua cultura, seus valores com mecanismos de educação tradicional de cada povo indígena, sem deixar de lado o conhecimento da cultura, da língua dos valores dos não índios.

Esse processo educativo próprio das sociedades indígenas traz uma grandiosa soma de experiências escolar entre índios e não índios, essa relação entre conhecimentos com as demais culturas deve se articular construindo uma possibilidade de informação e divulgação nacional de saberes e valores importantes que até então era desconhecidos.

Essa democrática relação igualitária entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado, chama a atenção para as contribuições que a educação escolar específica e diferenciada pode dar exercício da sociedade indígena. Esse sistema nacional de educação para a escola indígena é um direito que deve ser assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio lingüístico, cultural e intelectual dos povos indígenas, que

deve ter a participação direta dos principais interessados, os povos indígenas, através de suas comunidades educativas.

Com a participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada. (RCNEI, 2005.p24)

No entanto o projeto propõe uma educação para as escolas indígenas com as seguintes características:

a) comunitária, ou seja, sua liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

b) Intercultural: é necessário reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística, através de promoção de situações de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior a outra, estimulando o entendimento e o respeito entre os seres humanos de identidades étnicas diferentes.

c) bilíngüe/multilíngüe: as manifestações sócio-culturais das sociedades indígenas são na maioria dos casos manifestações através do uso de mais de uma língua. Mesmo que os povos indígenas que hoje são monolíngües em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como poderoso símbolo para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo um quadro de bilingüismo simbolicamente importante.

d) específica e diferenciada: concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.

Portanto se a educação indígena é sustentada por um projeto de escola que deve levar em consideração aspectos socioculturais de cada povo, e que a língua de instrução destes, deve ser a língua utilizada por eles, ou seja, a língua de berço, indígena, logo pensa-se: Porque aplicar um avaliativo em uma comunidade indígena se essa não será em língua indígena? E quanto ao aplicador, é falante da língua indígena? E como apresentado no município de Dourados, há três etnias indígenas, conseqüentemente com línguas distintas. Esse aspecto foi levado em consideração?

Essas são algumas das questões levantadas e que serviram de norte no decorrer da pesquisa.

PROVINHA BRASIL

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica de nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras, possibilitando

aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado, e a partir dessas informações têm condições de intervir de forma eficaz no processo de alfabetização.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. No intuito de todas as crianças da rede pública de ensino ter a oportunidade de participar do ciclo avaliativo.

O maior objetivo da Provinha é avaliar o nível de alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, o que possibilita o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino e o planejamento de cursos de formação continuada para os professores, bem como o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado, desenvolvendo ações imediatas para correções de possíveis distorções verificadas, corroborando para a melhoria da qualidade educacional e redução da desigualdade de ensino.

Dependendo do foco a Provinha pode ser aplicada pelo próprio professor da turma, ou por pessoas indicadas e preparadas pelas secretarias com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar.

A correção pode ser efetuada pelo professor da turma ou pelo aplicador do teste. Assim o professor poderá saber o nível de desempenho da sua turma de modo imediato. Da mesma forma, os resultados de cada turma poderão ser coletados e agregados, a fim de se ter um panorama da escola ou de toda a rede municipal ou estadual.

Com os resultados em mãos, é possível identificar qual o nível de alfabetização que os alunos se encontram. Já que no guia de correção são descritos os cinco níveis de desempenho.

PROVINHA BRASIL EM CONTEXTO SOCIOLINGUISTICAMENTE COMPLEXO

Todo esse percurso do avaliativo desde elaboração, aplicação, correção, é realizado como se todas as escolas, todas as turmas em que é aplicado o teste, são formadas por um público homogêneo. É como se todas as escolas estivessem nos domínios da zona urbana, sem levar em consideração as comunidades rurais, e seu ensino diferenciado pois em algumas regiões há ainda a presença das escolas multiseriadas, nem as diversidades étnicas presentes nesse cenário. Visto que conforme dados do Censo IBGE/2010 só a comunidade indígena em seus mais de 230 povos somam 869.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que correspondem aproximadamente a 0,47 % da população total do país.

Conforme apresentado anteriormente os dados dos referencias do IDEB, em relação ao ensino indígena tem demonstrado baixos resultados. Isso se deve que quanto à aplicação da Provinhas Brasil aos alunos indígenas uma avaliação de caráter nacional, com objetivos propostos a comunidade não indígenas, não se leva em consideração os aspectos culturais, sociais e lingüísticos da comunidade indígena. Todavia esses elementos podem ser fundamentais no momento de correção das avaliações.

Quando se propõe a aplicar uma avaliação a um povo indígena deve primariamente levar em consideração a língua por esses falada. Pois mediante observação dos primeiros dados obtido com a pesquisa, percebe-se que houve uma tradução, mas que não serviu para todos os indígenas, pois há nesse município mais de uma etnia indígena, ou seja, a tradução deveria ser feita especificamente para cada uma delas, o que não ocorreu.

Outro fator observado que necessita ser levado em consideração, são que os textos devem ser adaptados ao universo social e cultural do aluno indígena, pois em muitas questões apresenta situações vivenciadas por indivíduos não indígenas, o que poderia ter ocasionado confusão dos alunos no momento de escolha da resposta.

Considerações Finais

Se for para verificar o grau que se encontra a leitura e a escrita dessas crianças, todo o seu aspecto sociocultural deve ser levado em consideração, ter como objetivo a valorização da cultura indígena para que os alunos não percam a sua própria identidade. Portanto, Manfré (2012) deixa claro que a provinha quando chega à escola indígena, está em língua portuguesa, e apresenta fatos corriqueiros da cultura do não índio, (ex: festa junina) o que pode evidenciar algumas das confusões ocasionadas no momento da escolha da opção da resposta.

Na primeira fase da pesquisa, optou-se pela tradução para a língua indígena, mas não se levou em consideração a diversidade étnica presente no município, assim como não ocorreu a adaptação de textos e imagens para o contexto cultural do aluno indígena. Conseqüentemente os resultados não foram tão positivos quanto se esperava, das 20 questões, 13 com menos de 50% de acertos e nenhuma questão com 100% de acerto.

Na segunda intervenção, houve a tradução respeitando a diversidade linguística além dos aspectos culturais do índio. O que conseqüentemente ocasionou em resultados positivos em relação aos problemas encontrados. De acordo com Figueiredo (2013), os dados da provinha elaborada de acordo com o contexto cultural e em língua indígena obteve um avanço de quase 90%, pois das 20 questões 6 apresentaram 100% de acertos e apenas 3 com menos de 50%, ou seja das 20 questões 17 estiveram acima da média. Portanto, fica evidente que a língua era, ou

ainda é o principal motivador para o desentendimento do material por parte dos alunos indígenas.

REFERÊNCIAS

BORTONI RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna. São Paulo: Parábola, 2004

MANFRÉ, E.B.M. Um estudo linguístico dos indicadores avaliativos do Mec a alunos de escolas indígenas de Dourados/MS. 2012. Disponível em: www.enepe.xpn.com.br

MATTOSO CÂMARA Jr., Joaquim. Introdução às línguas indígenas brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico: Brasília INL, 1977.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O falar bilíngue. Goiânia: Ed. UFG, 1999

SILVA, Fábio Lopes. MOURA, Heronides Maurílio de Melo. (org.). O Direito à Fala; 2.ed. Edi: Insultar, 2000.

RCNEI. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministerio da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília:MEC/SECAD 2005

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Edi: Loyola, 2002

PEREIRA, M.C. O Português e as línguas de fronteira- Desafios para a escola. SIPLE 2010.Revista eletrônica: Disponível em www.siple.org.br

SITES CONSULTADOS:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Geografia_do_Brasil

<http://portal.mec.gov.br/>

<http://provinhabrasil.inep.gov.br>

<http://redeglobo.globo.com/>

<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>

EL AMERICANISMO COMO ELEMENTO CLAVE EN LA POESÍA DE JOSÉ MARTÍ

Elys Regina Zils⁹⁰

Grazielle Nack⁹¹

RESUMO

Este artículo aborda la noción de americanismo en la obra del poeta cubano José Martí, partiendo de un breve análisis de su obra poética. La poesía de Martí, además de una determinada práctica estética, puede también ser entendida como un acto social. En ella puede ser leída una noción de vínculo entre los países de América Latina. Se construye también un sujeto poético colectivo, ya que Martí, en su empeño de luchador, profundiza un estudio de los problemas de América y emite juicios valiosos de la colectividad, a la cual se dirige e interpreta, y un lenguaje sencillo y llano, que lo distingue. Este sujeto colectivo es definido en su poesía como un sujeto americano, heterogéneo, donde los orígenes diversos se reúnen en una misma pertenencia, destacando los lazos con la tradición pre-colonial y la distancia de los objetivos europeos y urbanos. En contraste, lo natural aparece en estos poemas como la identidad americana a que se aspira. A este sujeto colectivo José Martí vincula la práctica poética, que adquiere una función no apenas estética, sino también social, sellando un pacto entre escritura y praxis, literatura y política. De esta manera, la poesía de Martí señala el papel del escritor e intelectual latinoamericano, que tendrá clara presencia en sus artículos políticos, y sienta las bases de una concepción americanista que sigue viva e influyente.

Palabras clave: Martí, Americanismo, Modernismo Latino-americano, poesía.

José Martí construyó una poética de acción. Escribió inspirado en los elementos de su realidad y su visión al respecto. Su vasta obra gira en alrededor de sus ideales y militancia, pero vamos a enfocarnos en la poesía de Martí. Según Martí: "...la literatura no es otra cosa más que expresión y forma, y reflejo en palabras de la naturaleza que nutre y del espíritu que anima al pueblo que la crea..." (MARTÍ, 1946, p. 696). Usa la poesía con la intención de expresar ideas profundas con una función transformadora que tiene como objetivo el mejoramiento de la realidad. Y ese compromiso social es inseparable de su americanismo.

Martí expuso una concepción poética inspirada en su continente teniendo como inspiración a su pueblo. El concepto de pueblo para él, está hecho de todas las clases, de varios matices de colores de piel, respetando la individualidad de cada uno para formar una nación igualitaria y justa. Su concepto humanista de la unión de los pueblos es fundamental para lograr la revolución. En las palabras de Martí: "el poeta debe ser fiel a su pueblo" (MARTÍ, 1946, p. 390). Es así como el significado de patria en Martí trasciende lo nacional. De acuerdo con Balmiro

⁹⁰Elys Regina: mestranda do programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução/UFSC. Bolsista CAPES. E-mail: elysre@gmail.com.

⁹¹Grazielle Nack: graduanda do curso Letras – Espanhol/UFSC. E-mail: grazielenack@hotmail.com

Omaña, Martí: “propusiera una poesía americanista; una poesía libre, acorde con la libertad que quería para su patria y para toda América; una poesía natural y llana, basada en las cosas naturales nuestras y que estuviese hecha para ser comprendida por el pueblo a que se dirige” (OMAHÑA, 1989, p.03).

Alfredo Roggiano cita la poética de los *Versos Sencillos* y de los *Versos Libres* diciendo que en esas obras se percibe lo que llama la razón de ser de Martí: “El primer deber del hombre es reconquistarse a sí mismo” (ROGGIANO, 1989, p.404). Esos versos que son reconocidos por su fuerte simbolismo y por su profundidad, y revelan un poeta que escribe sobre la naturaleza y sobre el hombre a partir de sí mismo. Repite en varios versos la 1ª persona del singular. También en el *Prólogo del Niágara* Martí afirma:

El primer trabajo del hombre es reconquistarse. Urge devolver los hombres a sí mismos; urge sacarlos del mal gobierno de la convención que sofoca o envenena sus sentimientos, acelera el despertar de sus sentidos, y recarga su inteligencia con un caudal pernicioso, ajeno, frío y falso. (MARTÍ, 1882).

Distinto de muchos de sus contemporáneos, Martí tenía una fuerte consciencia americanista, lanzando ásperos juicios severos contra los escritores de la moda. Él “emite juicios severos contra los escritores que sólo prestan atención a la moda y modos foráneos, desatendiendo así la originalidad, las realidades y características propias de sus países” (OMAHÑA, 1989, p.03). Por lo tanto, afirma que la poesía va más allá de la belleza formal y los modismos poéticos. Su intento es difundir ideas para el hombre y quizás mejorarlo dentro de su realidad. El poeta sostiene que la literatura “es cosa vacía de sentidos, o es la expresión del pueblo que la crea; los que se limitan a copiar el espíritu de los poetas de allende, ¿No ven que con eso reconocen que no tienen patria ni espíritu propio?” (MARTÍ, 1946, p. 408).

La poesía de Martí tiene el pueblo como elemento central. Según Alfredo Roggiano: “La poesía es durable cuando es obra de todos. Tan autores son de ella los que la comprenden como los que la hacen”. (ROGGIANO, 1953, p. 367). Designa al pueblo como ente y como elemento vital para la poesía, una aseveración relacionada con aquello que Martí llama la “colectivización del genio”, que fue expuesto en *El poema de Niágara*. Se percibe esa aproximación al pueblo en “Mí poesía”, donde el poeta expresa: “Muy fiera y caprichosa es la poesía /A decírselo vengo al pueblo honrado...” y también: “... Digo al pueblo / Que me tiene oprimido mi poesía...”. Evidenciando en ese fragmento la aproximación de Martí con su pueblo. Se percibe también su preocupación con los pobres en el poema *III de Versos Sencillos*, “Con los pobres de la tierra / Quiero yo mi suerte echar” (MARTÍ, 1891). Su consciencia americanista lo lleva al estudio de las raíces del arte popular, para ofrecer a la sociedad conocimiento de su cultura, firmando su compromiso con lo histórico y cultural. Martí dice: “el arte nace de la impresión directa”, “La

poesía ha de tener raíz en la tierra, y base de hecho real” (MARTÍ, 1865, p.802). También se percibe la valoración de este elemento cuando se pregunta:

¿Valía más lo que había en América cuando expulsamos a los conquistadores que lo que había cuando vinieron? En poesía, ¿Qué versos de la Colonia valen lo que la única oda, u odas, que se conocen de Netzahualcóyoti? En Arquitectura, ¿Qué pared de iglesia o celebrado frontispicio, ni aún el del Churrigueresco Sagrario de México, vale lo que una pared de Mitla, o la casa del gobernador? (MARTÍ, 1946. p. 375).

Con estas palabras, Martí valora el pasado precolombino y resalta la importancia de la tradición indígena por encima de la colonia. Las colonizaciones que sufrió América Latina resultaron en discusiones a respecto de la identidad del pueblo que la constituye. En ese escenario, Martí reivindica el pasado americano. Entre estas pocas excepciones, con la misma consciencia, tenemos que destacar a González Prada. Más radical que Martí, pero igualmente un revolucionario por valorar a los pueblos indígenas en su época. Percibimos su pensamiento en el texto *Los verdaderos salvajes*, donde González Prada rechaza los crímenes contra los indígenas en la región de Madre de Dios criticando severamente la colonización:

¿Quiénes merecen el título de salvajes: los indios bravos que habitan los bosques o los blancos y mestizos que van a civilizarles? [...] En el país ha recrudecido la manía de colonizar montañas y reducir salvajes, [...] Somos un ridículo puñado de semibárbaros en un inmenso campo semiagreste [...] civilizador de salvajes, civilízate tú mismo. (GONZÁLEZ PRADA, 1991, p. 283-285)

En *Nuestra América*, Martí también llama la atención para que su pueblo tenga orgullo de su tierra: “¡Estos nacidos en América, que se avergüenzan, porque llevan delantal indio, de la madre que los crió, y reniegan, ¡bribones!, de la madre enferma, y la dejan sola en el lecho de las enfermedades!” (Martí, 1975, v6, p.16). Es una cuestión de orgullo y de necesidad, pues los indios son necesarios para la revolución a la que Martí aspiraba.

Fruto de la noción de responsabilidad social, podemos levantar otro tema importante relacionado con ella, que es la libertad: política y literaria. Con su poesía, rompe con patrones modernistas logrando una mayor originalidad y consigue expresar, a su modo, sus ideas. Se percibe bien esta reflexión en las palabras de Omaña: “también desea la libertad para la poesía, que se traduce en creación, en originalidad y en expresión de las necesidades del pueblo que la engendra” (OMAHÑA, 1989, p.04).

En el *Prólogo del Niágara* se puede percibir una reflexión sobre el papel que tiene la poesía, lo que ayuda a ilustrar el hecho de que Martí reflexionó sobre el crear poético y sobre el valor de la poesía. Su concepción de la poesía y el arte en general rechaza ferozmente la idea de arte

por el arte; para él, la arte debía tener una clara función social caminando junto con la sociedad para señalarle sus posibilidades.

Martí escribe el *Prólogo del Niágara* en un periodo de dudas, buscando la interioridad del sujeto, llamando al pueblo a conocerse y a valorarse. Propone que se tenga clara la identidad latinoamericana para asegurar su fuerza y lograr la unión en contra a un enemigo común. Percibimos la tensión frente a la uniformidad social en ese fragmento:

Se viene a la vida como cera, y el azar nos vacía en moldes prehechos. Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera, y la verdadera vida viene a ser como corriente silenciosa que se desliza invisible bajo la vida aparente, no sentida a las veces por el mismo en quien hace su obra cauta (MARTÍ, 1891).

Martí cree que estos moldes impiden al hombre de ser libre y de expresarse con libertad. El texto está marcado por su ideología política.

Para Martí, la forma es tan importante como el contenido, valora las ideas y para sus objetivos procura una poesía aparentemente sencilla. Martí critica los modismos, los avances tecnológicos y el crecimiento urbano, como dice en *Nuestra América* “el lujo venenoso, enemigo de la libertad, pudre al hombre liviano y abre la puerta al extranjero” (Martí, 1975, v6, p.16). Entonces deprecia la búsqueda de riquezas materiales a favor de la valorización espiritual. Cree que el hombre latinoamericano se encontrará en lo natural. Como vemos en el *Prólogo del Niágara*:

Se tiene el oído puesto a todo; los pensamientos, no bien germinan, ya están cargados de flores y de frutos, y saltando en el papel, y entrándose, como polvillo sutil, por todas las mentes: los ferrocarriles echan abajo la selva; los diarios la selva humana... El periódico desflora las ideas grandiosas. Las ideas no hacen familia en la mente, como antes, ni casa, ni larga vida. (Martí, 1891, v7, p. 227).

Para Martí, así como la libertad, lo natural también es fuente de inspiración. En conexión con lo natural, Martí resalta los valores de lo espontáneo, lo simple y lo verdadero. Esta poesía basada en lo natural americano se encuentra, según Balmiro “en la expresión y utilización de los elementos que componen toda la naturaleza americana y en la sencillez con que debe elaborarse para que el mensaje llegue al pueblo y así pueda este disfrutarla” (OMAHÑA, 1989, p.04). “Lo natural” es responsable por la originalidad y autenticidad. Entonces, Martí propone un retorno al origen, siguiendo el ejemplo de Rousseau, comprendiendo la naturaleza como el estado originario de la humanidad, como espontaneidad, libertad y contra la esclavitud artificial. El poeta puede ser el guía e indicar el camino hacia esa libertad.

Según Omaña “Martí considera también que la ciudad es contraria a la poesía. En la ciudad hay mucha artificialidad y mucha superficialidad” (OMAHÑA, 1989, p.09). Recordando, que la ciudad, es tema común entre los modernistas, símbolo del moderno y del desarrollo económico capitalista. Martí declara en *Mí poesía*:

Cuando va a la ciudad, mí poesía
Me vuelve herida toda..
Envejecida, vejada, manchada, decaída
Así de la ciudad me vuelve siempre;
Mas con el aire de los campos cura (MARTÍ, 1975, p.227).

En *Envilece, devora* es más categórico:

Envilece, devora, enferma, embriaga
La vida de la ciudad: se come el ruido,
Como un corcel la yerba, la poesía (MARTÍ, 1975, p.270).

El gusto por lo natural y la aversión a la ciudad, se traduce en una poesía de apariencia llana y simple. Junto a la naturalidad, encuentra la conciencia social de los problemas de su pueblo. Un pueblo desconocido por sus gobernantes, un pueblo que es valorado y que esta de puertas abiertas para el dominio extranjero como vemos en *Nuestra América*. Martí utilizó la literatura como arma a favor de su América oprimida, deseando transformar y mejorar la realidad. Alfredo Roggiano refiriéndose a poesía de Martí dice: “Ésta es algo más que belleza y palabra: es el acto social por excelencia, por el cual la humanidad logra el estado más cercano de la perfección” (ROGGIANO, 1953, p.406).

La poesía de José Martí se puede incluir en el movimiento modernista aunque sea distinta en algunos rasgos. Es sin duda es unos de los mejores representantes de este movimiento, aunque puede decirse que Martí algunas veces lo supera. Según Alfredo Roggiano:

La libertad, la personalidad, la autenticidad, la originalidad, la innovación, la afirmación definitiva de nuestro arte y de la cultura de *Nuestra América*, como gustaba decir, tienen en Martí su mejor ejemplo. En lo estrictamente poético, sorprende encontrar formas inclusive posmodernistas y hasta creacionistas. (ROGGIANO, 1989, p.412).

El modernismo hispanoamericano fue caracterizado por su sentido de ruptura, de cambio, de transfiguración y de la percepción heterogénea del hombre. La producción literaria de esa generación trae nombres importantes, entre los cuales destaca Rubén Darío. Darío rompió con la tradición de cantar lugares comunes románticos, pero para él la poesía estaba por encima de los problemas sociales. Como en su extenso poema “Canto a la Argentina”, encargado para conmemorar el Primer Centenario de la Independencia de Argentina, tiene aire moderno y

audacias, pero un desasimiento político del tema que elabora. Entonces, podemos decir, que Martí asimila la rebeldía creativa del movimiento dándole una identidad propia.

Ahora, analizando el poema “Cultivo una Rosa Blanca” podremos percibir mejor el americanismo de Martí que se configura no de forma explícita, sino en la misma estructura del poema. También podemos percibir los trazos modernistas.

Cultivo una rosa blanca

*Cultivo una rosa blanca;
En julio como en enero,
Para el amigo sincero
Que me da su mano franca.*

*Y para el cruel que me arranca
El corazón con que vivo,
Cardo ni ortiga cultivo
Cultivo una rosa blanca. (MARTÍ, 1975).*

Con el poema escrito en redondilla y con un lenguaje sencillo, Martí aproxima su poesía a las formas populares. Sin embargo, su poesía está llena de simbolismos transmitiendo una falsa transparencia. Sus metáforas, muchas veces oscuras, esconden significados profundos. Martí, escribe sobre los temas comunes al modernismo ocultando un fuerte ideologismo. Escribe sobre lo bello y logra universalizar sus poemas.

De acuerdo con el diccionario de la RAE, cultivar significa: “dar a la tierra y a las plantas las labores necesarias para que fructifiquen; poner los medios necesarios para mantener y estrechar el conocimiento, el trato o la amistad...”. Así, interpretamos que el verbo cultivar fue elegido perfectamente, de acuerdo con los ideales americanistas de Martí que buscaba cultivar, rescatar o incluso sembrar la identidad latino americana.

La “rosa blanca” es cultivada tanto para “el amigo sincero” como para “(...) el cruel que me arranca / El corazón con que vivo”. La “rosa blanca” que suele significar pureza, esperanza, hasta espiritualidad, en el poema es la unión de los opuestos, amigo/enemigo, enero/julio, colonizado/colonizador.

Teniendo como punto de partida la ideología americanista de Martí, interpretamos los siguientes versos: *“Y para el cruel que me arranca / El corazón con que vivo” como que este corazón que le es arrancado es la realización de su ideal de América Latina. Pudiendo representar al colonizador y su opresión como el “cruel” que le arranca el corazón. Pero él no guarda rencores, no cultiva “cardo ni ortiga”, solo le interesa la paz, la honradez, todo que puede representar la rosa blanca. Como afirma Martí en Nuestra América:*

El hombre natural es bueno, y acata y premia la inteligencia superior, mientras ésta no se vale de su sumisión para dañarle, o le ofende prescindiendo de él, que es cosa que no perdona el hombre natural, dispuesto a recobrar por la fuerza el respeto de quien le hiere la susceptibilidad o le perjudica el interés. (MARTÍ, 1891).

El poema empieza y termina con el verso: “Cultivo una rosa blanca”, señalando una vez más la imagen de un movimiento de retorno, algo cíclico ya presente en el esquema rítmico. Y la “rosa blanca” trae un simbolismo más puro, estrategia común en Martí, volviéndose una metáfora compleja. El color blanco lleva consigo los valores tradicionales de la pureza, la moral, la castidad, etc. Martí confiere a ese símbolo cromático un valor aún mayor.

Martí, en sus versos: “Cultivo una rosa blanca / En julio como en enero”, afirma que cultiva una “rosa blanca” en cualquier época del año, no teniendo período correcto de plantío para los valores que él desea. Sea invierno o verano, es tiempo de cultivar la “rosa blanca”.

En el discurso de Martí vemos la voluntad de acción, donde su preocupación era buscar soluciones para los problemas de su patria. Su americanismo aspira una América para su propio pueblo, hecha de pies descalzos y mentes libres. Sus palabras desean libertad para su cultura. Su verbo busca la América entera. Con el interés en la identidad hispanoamericana contribuyó también para los pasos rumbo a una literatura hispanoamericana. Su poesía no está solamente en el discurso, sino también en la belleza y originalidad de sus textos y del pueblo concebido en ellos.

Nos gustaría concluir con una cita del propio Martí donde se percibe todo su idealismo:

... Salvemos nuestro tiempo; grabémosle; cantémosle; heroico, miserable, glorioso, rafagoso, confundido. Hagamos la historia de nosotros mismos, mirándonos en el alma; y la de los demás, viendo en sus hechos. Siempre quedará, sobre todo trastorno, la musa subjetiva, como es ahora de uso decir, y es propio —y la histórica. ¡Venturosos los pueblos que, como éste, tiene aún, sobre sus variados dolores personales, hazañas que contar!

REFERENCIAS

Diccionario online Real Academia Española – RAE. Disponible en: <http://rae.es/> Acceso en: 20/07/2013.

GONZÁLEZ PRADA, Manuel, **Los verdaderos salvajes**. Obras, Lima, COPE, 1991, tomo 2, vol. 4, pp. 283-285.

GONZÁLEZ, M.P.; SCHULMAN, I. **José Martí, esquema ideológico**. México: Ed. Cultura, 1961.

MARTÍ, José. **Obras Completas**. La Habana, 1946, 2 tomos. Editorial Ciencias Sociales. 1975.

----- **Obras completas. Poesía**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975. 1ª edición: La Habana: Nacional-Consejo Nacional de Cultura-Consejo Nacional de Universidades, 1963-1965, vol. 16, 17.

OMAÑA, Balmiro. Concepción de la poesía en José Martí. **Revista Iberoamericana**, 55.146-147 (1989): 193-209.

ROGGIANO, Alfredo. Acción y libertad en la poética de José Martí. **Revista Iberoamericana** 55.146-147 (1989): 193-209.

-----Poética y estilo de José Martí. **Humanitas**. vol 2 (1953): 351 - 378

UREÑA, Max Henríquez. **Breve historia del modernismo**. México, Fondo de Cultura Económica, 1954.

QUEBRAS DIALÉTICAS NO *CONTINUUM* DITADURA-MERCADO NA LITERATURA CONTEMPORÂNEA SUL-AMERICANA: TRÊS PERSPECTIVAS DE TRABALHO DE LUTO

Emerson Pereti

RESUMO

Como parte das pesquisas desenvolvidas em tese de doutorado sobre ficção contemporânea e *continuum* ditatorial no Cone-Sul americano, esta comunicação pretende levar à discussão diferentes perspectivas de trabalho de luto em três romances publicados na Argentina, Chile e Brasil na primeira década dos anos 2000. O estudo parte da ideia de que as ditaduras recentes nesses países, como transições violentas do *Estado* para o *Mercado*, impingiram uma quebra fundamental na relação entre experiência e representação literária, obrigando as Literaturas nacionais a buscar novos expedientes artísticos para representar um mundo fundamentalmente determinado pelo terrorismo institucional. Passado o deslumbramento neoliberal da década de 90, uma parte da produção literária, que emerge como extensão do trauma ditatorial, será obrigada a voltar-se novamente em direção à catástrofe na tentativa de entendê-la. As narrativas aqui em questão trazem alguns exemplos de operativos literários a partir dos quais se dá esse difícil trabalho de luto: as relações entre memória, trauma e resistência ao esquecimento passivo no romance *Não falei*, de Beatriz Bracher; a alegoria como representação do indizível ante atrocidades como a “apropiación”, em *Dos veces junio*, de Martin Kohan; a degradação do sujeito social na sociedade de consumo “pós-ditatorial” chilena, presente em *Mano de obra*, de Diamela Eltit. Recorrendo agora às políticas da memória e do esquecimento, aos fragmentos da totalidade destruída, à ética do luto – como conteúdo – e ao discurso de memória, à metaficcionalização da história, à alegoria – como forma – essas narrativas se somam a outras estratégias de reivindicação histórica que renunciam ao próprio *continuum* instaurado pelas ditaduras. Ao voltar seu impulso representacional em direção à perda, às ruínas ditatoriais, esse tipo de Literatura põe em movimento um conjunto de operações dialéticas que redimensionam o significado histórico dessas catástrofes. Parte da vontade que orienta este estudo é entender como isso acontece.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa; Cone Sul; Contemporaneidade; pós- ditadura.

Na segunda metade dos anos setenta, começaram a aparecer, nas praias uruguaias, corpos humanos trazidos pela maré. Esses corpos, deteriorados pela ação do mar e da fauna marinha, também apresentavam marcas distintas: muitos deles mantinham ainda mãos e pés amarrados com ataduras rústicas, arames, cordas feitas de tecido; alguns traziam marcas de queimaduras e orifícios de bala, ossos quebrados, marcas claras de tortura e violação; a maioria deles com as pontas dos dedos queimadas, o que resultava impossível a identificação pelas digitais. Algumas fotos desses cadáveres, parte de um dossiê que permaneceu confidencial durante trinta e dois anos por serviços de inteligência uruguaios, foram entregues à justiça argentina pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH) em maio de 2010. Essas imagens, assim como os demais documentos do dossiê, consistem em uma prova contundente dos chamados “Vuelos de la muerte”, uma prática de extermínio empreendida já desde 1975 pelos militares argentinos – aglutinados na Escola de Mecânica da Armada (Esma),

um dos principais centros clandestinos de detenção, tortura e extermínio – e cujo ato bárbaro culminante foi a desaparecimento de presos políticos lançados vivos ao mar. Entre os documentos obtidos com o dossiê, se encontram mapas com os ciclos das correntes e indicam Buenos Aires como ponto de partida. Tudo indica que os militares esperavam que as correntes levassem os corpos ao alto mar. Porém, de alguma forma, alguns deles eram trazidos reincidentemente até a costa. Na zona de Laguna de la Rocha, alguns desses corpos chegaram a ser exumados, até que os militares tomaram sob sua jurisdição o “tratamento” do assunto.

Entre as diversas histórias-mito dos povos maia-quichés há uma em especial chamada “Os olhos dos enterrados”. Reza a lenda que os mortos, quando vítimas de uma morte injusta, permanecem sob a terra com os olhos abertos, por anos, decênios, até a injustiça que lhes causou a morte seja redimida. Vejo a imagem desses corpos, trazidos insistentemente pelas marés às costas uruguaias, deteriorados, mutilados, como fragmentos de memória, que vem à tona para cobrar a iniquidade de suas mortes. Vejo a imagem desses corpos destroçados, putrefados, impregnando as praias com o cheiro de morte como representação de uma recusa obstinada ao apagamento final que seus carnílices lhe planejavam dar, ao esquecimento forçado, ao perdão, ao conformismo e à resignação religiosa. São como a corporificação do trauma passado que assola o presente, o membro arrancado do corpo cívico que ainda dói, a incômoda ausência presente na história cotidiana da nação. São os destroços que rompem uma totalidade histórica forjada e se impulsionam obstinadamente em direção à perda, à possibilidade de vida cortada violentamente e empurrada ao apagamento. Por conseguinte, só podem expressar sua própria irredutibilidade, como o *tropo* alegórico do impossível a que se referia Walter Benjamin (2011), que necessariamente responde a uma impossibilidade fundamental, uma quebra irrecuperável na representação, dada a natureza da barbárie que revela. E que, no entanto, sobrevive por meio dela como alegoria, para trazer, ao menos, a própria percepção dessa irredutibilidade ao espaço cívico, instaurando o luto, o indizível, uma pausa dialética de reflexão.

Será com essa impossibilidade que aqueles que, por meio das artes, tentarem exercer a prática do luto pós-ditatorial irão se deparar: representar o indizível, representá-lo com o risco de, ao fazê-lo, torná-lo banal, reduzi-lo a representações hiper-realistas que trazem consigo o risco de provocar um efeito de irrealidade, em vez de possibilitar um autêntico trabalho de rememoração e reintegração da cena traumática. Ou, ainda, trabalhar com a representação da barbárie sem torná-la espetáculo, escape catártico, como lembra Jean Marie Gagnebin, um recurso mais para acalmar nossa sede de compaixão e nosso apetite de sofrimentos alheios que estimular nosso espírito crítico (GAGNEBIN, 2000, p. 104). As narrativas aqui em questão trazem alguns exemplos de operativos literários a partir dos quais se dá esse difícil trabalho de

luto: as relações entre memória, trauma e resistência ao esquecimento passivo no romance *Não falei*, de Beatriz Bracher; a alegoria como representação do indizível ante atrocidades como a “apropiación”, em *Dos veces junio*, de Martin Kohan; a degradação do sujeito social na sociedade de consumo “pós-ditatorial” chilena, presente em *Mano de obra*, de Diamela Eltit. Recorrendo agora às políticas da memória e do esquecimento, aos fragmentos da totalidade destruída, à ética do luto – como conteúdo – e ao discurso de memória, à metaficcionalização da história, à alegoria – como forma – essas narrativas se somam a outras estratégias de reivindicação histórica que renunciam ao próprio *continuum* instaurado pelas ditaduras. Ao voltar seu impulso representacional em direção à perda, às ruínas ditatoriais, esse tipo de Literatura põe em movimento um conjunto de operações dialéticas que redimensionam o significado histórico dessas catástrofes.

CENA 1

SOBRE DUAS DERROTAS MORAIS, OS IDOS DE JUNHO E A VONTADE DO IRREPRESENTÁVEL

Dos veces junio reivindica o trabalho de luto pós-ditatorial descrevendo, em planos narrativos e temporalidades interpostas, episódios ocorridos no dia 10 de julho de 1978 e 30 de julho de 1982, dias que coincidem alegoricamente com duas derrotas da seleção argentina de futebol nos respectivos mundiais desses anos. Os capítulos são intitulados com números que indicam algum aspecto circunstancial ao qual se referem, e os blocos narrativos se intercalam sendo separados apenas por números romanos. O ponto de singularidade, que põe em movimento a narrativa, é um erro ortográfico: “El cuaderno de notas estaba abierto, en medio de la mesa. Había una sola frase escrita en esas dos páginas que quedaban a la vista. Decía: ¿A partir de que edad se puede empesar a torturar a un niño?” (KOHAN, 2008, p. 11) É a partir desse ponto, intercalado primeiramente com a narração de um sorteio de loteria, que começa a se desvelar a ideologia de classe do aparelho repressor à qual a narração procurará representar. O narrador, seguirá no bloco seguinte:

Mi pulso por entonces ya era bueno. Era capaz enhebrar un hilo hasta em las agujas más pequeñas. Por eso pude agregar el trazo faltante a la ese, y que no se notara que había habido una corrección posterior. [...] ahora la ese era una zeta, como corresponde. Pocas cosas me contrarían tanto como las faltas de ortografía. (KOHAN, 2008, p. 12)

Diferentemente dos romances testemunhais que incidiram sobre o trauma ditatorial a partir da denúncia das vítimas, *Dos veces junio* se insere e narra a partir da cosmovisão das classes repressoras, ou melhor, daquelas responsáveis pelo trabalho sujo delegado pelo regime. O

desvio semiótico que opera no começo do livro, a supressão da semântica da frase pela correção da ortografia expõe, na abertura da trama, uma sinistra mescla de meticulosidade técnica e submissão automática. Todas essas características técnicas de um soldado, totalmente subordinado ao regime, dão ao narrador de *Dos veces junio* a possibilidade de narrar a barbárie, não apenas desde o interior do aparelho repressor, mas também desde o maquinismo ideológico que põe esse aparelho em movimento, a linha de produção da barbárie. Assim introduzido e instruído no código de conduta do *proceso*, pode descrever os acontecimentos com a cumplicidade e obediência de um autômato, imune tanto à sensibilidade compassiva para com o inimigo, quanto a outros preceitos morais que não se subscrevam à lógica de seu grupo, em um “estado de guerra”.

Se, a partir do dogmatismo militar do recruta, Kohan estabelece uma perspectiva mais próxima da barbárie e ao mesmo tempo mais indiferente a ela, redimensionando as formas de representação das práticas do *proceso*, as outras narrativas, que se interpõem entre a descrição episódica e as lembranças desse narrador central, contribuem para a montagem de um mosaico alegórico do regime ditatorial. Nesse mosaico, formado também de descrições aparentemente alheias à trama, se juntam imagens cuja força expressiva reside, sobretudo, “naquilo que não é dito”, nos silêncios intermediais que ativam o jogo alegórico do luto. Assim, os números que intitulam os capítulos, não apenas estabelecem a relação com algum elemento circunstancial narrado, o ano em que se passa a narrativa (capítulo 4), ou o número estimado de torcedores na partida entre Argentina e Itália (capítulo 5). Antes disso, formam parte de uma espécie de jogo de azar, como se expressa emblematicamente já nas primeiras linhas da narrativa: “Aquí, sin embargo, se trata de un sorteo y en los números no se jugaba otra cosa que la suerte” (KOHAN, 2002, p. 11). Seu *tropo* alegórico muitas vezes se encontra no interstício entre o significante e o significado, ou como representação da hiperbólica funcionalidade técnica do regime. Por meio desse jogo alegórico dos números é que também se inter-relacionam as diferentes temporalidades do romance, e que se fecha a cadeia das causas e efeitos. A ligação entre o número do advogado, sussurrado pela prisioneira – “Me acuerdo por que en ese momento pensé en los números de la quiniela” (KOHAN, 2002, p. 140) – e o número sorteado ao qual o narrador faz referência no começo do romance expõe, na irredutibilidade de sua representação, a ironia sinistra do jogo do *proceso*.

Assim como a alegoria dos números, outras reminiscências de um mundo encoberto pelo regime ditatorial pulsam, como vontade de representação, em meio aos planos interpostos de narração. Não será apenas a meticulosidade técnica dos instrumentos de repressão que se verá representada por meio das alegorias: da balança, do sistema de câmbio do *Ford Falcon*, das anedotas de humor negro, ou dos manuais de guerra; outros lampejos do indizível

irrompem, em meio às narrativas, para mostra a *facieshippocratica* do regime. A descrição do peso e das medidas dos jogadores da seleção argentina; os torcedores saindo do estádio, cabisbaixos, silenciosos, carregando as bandeiras da Argentina em uma espécie de cortejo lutuoso em decorrência da derrota no futebol; uma aliança com os nomes *Raúl e Suzana*, que o recruta encontra nas imediações do estádio e enterra com suas botas de soldado; a bandeira da Argentina que, levada pelo vento, prende-se ao topo de uma árvore; a própria imagem da criança apropriada no final do romance. Todas essas alegorias encerram uma vontade de representação de um mundo completamente destruído pelo regime genocida do *proceso*, imagens fraturadas que pulsam insistentemente em direção ao passado, ao regresso da perda, e que impõe sua própria irredutibilidade representacional como vontade de presença de uma irreparável perda. Não por acaso que o epílogo do romance se dê às vésperas da queda do *proceso*, e coincida com duas derrotas simbólicas: a derrota, novamente contra a Itália no mundial de futebol de 1982, e a desastrosa campanha das Malvinas, representações alegóricas de outra derrota, muito mais traumática: a derrota moral de toda uma nação.

CENA 2

ECOS DO TRAUMA NO VAZIO AGRESSIVO: MEMÓRIA E ÉTICA DO LUTO

Se fosse possível um pensamento sem palavras ou imagens, inteiro sem tempo ou espaço, mas por mim criado, uma revelação do que em mim e de mim se esconde e pronto está, se fosse possível que nascesse assim evidente e sem origem aos olhos de todos e então, sem esforço do meu sopro – tom de voz, ritmo e hesitação, meus olhos –, surgisse como pensamento, se coisa assim fosse possível existir, eu gostaria de contar uma história. (BRACHER, 2004, p. 7)

Estas palavras, que introduzem o romance *Não Falei*, de Beatriz Bracher, (2004) revelam, de antemão, a crise de representação à qual se submeterá o discurso. “Se fosse possível um pensamento sem palavras ou imagens”, esta é a condição primordial para que essa história seja contada, condição que, já nas primeiras linhas, expõe-se como um paradoxo. Como contar, então, essa história, se o principal instrumento por meio do qual se conta, a palavra, se encontra, desde seu primeiro movimento, inviabilizado? Como contar se algo parece ter instaurado um abismo de irredutibilidade entre a voz que narra e o universo que a circunscreve, a ponto de não mais ser possível sua exposição por meio da palavra? “Vejam então. Fui torturado, dizem que denunciei um companheiro que morreu logo depois nas balas dos militares” (BRACHER. 2004, p. 8). Sabemos agora do que se trata, e entendemos o que está em jogo nessa narrativa. O poder associativo da leitura, em poucas linhas, nos permite saber

do tema, associá-lo ao título, identificar seu contexto, o ponto de perspectiva através do qual é narrado, e intuir, por fim, pela via amarga da memória coletiva, sobre as causas dessa crise representacional com que se inicia a história. Ouvimos falar das câmaras de tortura, dos campos de detenção, dos mortos e dos desaparecidos, do trauma presente no corpo dos vivos; e ainda que um Mercado enorme tenha se erguido diante de nós, nos induzindo a “olhar pra frente”, insistimos em nos voltar, tentando de alguma forma extrair dessa catástrofe algum significado. O que impele a narrativa de *Não falei*, descobrimos, é a intempestividade paradoxal entre a necessidade e a impossibilidade de reproduzir a experiência traumática, algo sobre o qual perdemos a “felicidade de ouvir”.

No *Doktor Faustus*, de Thomas Mann, o demônio fala pelo diário do maestro Adrian: “A volúpia secreta, a segurança do Inferno, consiste justamente no fato de ele ser indefinível e conservar-se impenetrável às tentativas da Língua”. Esta também é a segurança do trauma, o fato de ser indefinível, permanentemente impenetrável, às tentativas da Língua. Walter Benjamin (1994), em seu célebre ensaio “Pobreza e experiência”, de 1933, lembra que os combatentes da Primeira Grande Guerra, dada a radicalidade do vivido, voltavam silenciosos dos campos de batalha, mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Theodor Adorno se referiria à experiência da *Shoah* como o “extremo que escapa ao conceito” (FELMAN, 2000, p. 47). “Em Auschwitz havia mais realidade do que é possível”, sentenciou o filósofo alemão Hans Jonas (SELIGMANN-SILVA, 2000, p. 91), como síntese do abismo insondável entre a realidade extrema e sua representação. Estes, entre tantos outros, são alguns exemplos das tentativas de entender essa quebra fundamental que os eventos catastróficos impingiram sobre a linguagem e sobre a cultura em nossa interminável era de extremos. Contudo, independentemente de quão irredutível às tentativas da Língua, o trauma cobra uma representação, uma postura ética em relação ao vivido, ao testemunhado, ao silenciado, talvez como uma recorrente tentativa de resposta ao que, dada a natureza de sua violência, permanece incompreendido pela testemunha. Essa incompreensão postergada terá que recorrer, fundamentalmente, aos recursos da *memória* e da *voz*, mesmo que estes se mostrem insuficientes, previamente impossibilitados pela natureza extrema da experiência.

Não falei desenha uma composição fragmentária da memória desse ex-presos político, submetido à tortura, e que tem a vida marcada por uma possível delação de um companheiro. O dilema da culpa, mesmo que esta seja negada desde o começo do romance, é o que impele a narrativa, como uma vontade de potência em direção a uma absolvição futura, que só pode ser conseguida, paradoxalmente, pelo retorno simbólico ao passado, ao regresso da perda. Bracher constrói um narrador que, apesar da história traumática, mantém uma vida centrada na ideia de que é possível resistir. A aparente circunspeção social, o contentamento com a

microfísica do possível, o empenho em transformar essas pequenas coisas por meio do trabalho como educador, inclusive a resignação ante os olhares e insinuações acusadores escondem uma identidade que, marcada pelo trauma, terá que estabelecer uma relação de ética com seus mortos, e com a morte daquilo que foi antes da prisão. Cathy Caruth (2000, p. 122-123) pensando sobre o exemplo, citado por Freud, de um pai que, tendo perdido o filho pequeno, sonha que a criança lhe pede ajuda, observa que a história da sobrevivência do pai não é mais simplesmente sua, mas relata a história da criança morta como uma modalidade de resposta. A história de uma responsabilidade impossível da consciência, em sua relação originária com os outros e, mais especificamente, com as mortes dos outros. Enquanto um acordar, a relação ética com a realidade é a revelação dessa exigência impossível. Por carregar consigo essa pena, a de ter falado o que não falou, o narrador de Bracher é forçado a sobreviver, a não enlouquecer, a carregar em seu corpo a irredutibilidade do amigo morto, para que os outros, por meio dele, possam conhecer a história de um assassinato, de uma morte no exílio, de um suicídio, de incontáveis vidas atravessadas pela catástrofe ditatorial.

Lembrar do trauma é, portanto, suportar o imperativo de sobreviver: para sobreviver não mais simplesmente como o amigo de um morto, mas como aquele que tem que contar o que significa não ter falado, o que significa também escutar as palavras impensáveis do companheiro que morre. Como a criança morta que pede ao pai que não a deixe queimar, no exemplo de Freud, é o companheiro morto que cobra esse lembrar, um lembrar para esquecer. Ao sobrevivente, que carrega consigo a alteridade de seus mortos, cabe passar à boca das outras gerações a pedra da memória, para que enfim descanse, e já que não é possível um pensamento sem palavras ou imagens, inteiro sem tempo ou espaço, resta a *performance* da memória e da voz, por mais difícil que esse ato possa ser. O despertar do narrador no final do romance, ao constatar que algo havia sido gravado em sua lembrança antes que se desse conta de sua existência, é, em si, um despertar de um esquecimento para poder justamente esquecê-lo. Mas mesmo aceitando que, pela lembrança das palavras do pai seja eximida sua culpa, terá que carregar ainda, em sua sobrevivência, a alteridade de outros mortos. O luto consiste, assim, em uma ética da memória frente ao real, quem o carrega traz também, em sua identidade coletiva, as possibilidades destruídas no passado, para dar-lhes, por meio de sua sobrevivência, uma possibilidade de futuro.

CENA 3

O LUTO PELA COLETIVIDADE DESTRUÍDA E A SOBREVIVÊNCIA NA TEMPORALIDADE ESTANQUE DO SUPER MERCADO

Lançado em 2002, ano em que a tragédia social argentina se configura como epicentro da implosão do projeto neoliberal que seguiu as ditaduras no Cone Sul americano, *Mano de obra*, de Diamela Eltit, encena o supermercado como espaço alegórico da implantação do regime autoritário da mercadoria sobre uma sociedade que desaprendeu a pensar coletivamente. O romance é dividido em duas partes *El despertar de los trabajadores, Iquique, 1911* e *Puro Chile, Santiago 1970*. Pela forma com que se configura a narrativa, somos levados a crer que a primeira parte se trata de um diário. No entanto, à medida em que avançamos no texto, nos assalta o violento corte semântico entre os outros títulos *Verba roja, 1928, Autonomía y solidaridad, Santiago, 1924...* – que aludem aos movimentos de trabalhadores chilenos do início do século – e a voz narrativa de trabalhadores que descrevem uma rotina de extenuação, medo, solidão, assédio e vigilância no universo insalubre de um supermercado no presente neoliberal. Nesse espaço, demarcado pelas prateleiras de mercadorias, os personagens não assumem nomes, sua identidade se define apenas pela desolação que suportam, pela mistura de medo e nojo dos clientes, pelo pavor do aparato repressivo do estabelecimento, pelo hábito de reproduzir repetidamente um trabalho que não engendra nenhum significado, e que se esfacela no tempo estanque do supermercado, no círculo ininterrupto de reposição da mercadoria. “No estoy enfermo (en realidad) sino que me encuentro inmerso en un viaje de salida de mí mismo. Ordeno una a una las manzanas. Ordeno una a una las manzanas. Ordeno una a una (las manzanas)” (ELTIT, 2002, p. 55). Comparados à narrativa, os títulos de cada capítulo operam alegoricamente como trabalho de luto pela coletividade perdida. A ascensão dos movimentos comunistas e anarquistas no Chile do começo dos anos 20, os desejos dos trabalhadores de empreender, coletivamente, um futuro margeiam o sentido que a descrição assume, e instauram uma pausa reflexiva que reordena o significado do narrado. Esquecer-se do passado é também esquecer-se do futuro, é esse esquecimento que cobra o regime da mercadoria, o círculo de descartabilidade e da obsolescência dependem dele. E é isso que a alegoria de Eltit parece querer lembrar.

Do mesmo modo atua o título da segunda parte, em que a imagem dos primeiros anos da Unidade Popular de Salvador Allende aparece como alegoria do luto, nos interstícios de uma narração que estende e compartilha os lamentos resignados da primeira parte. É o universo da casa, e os protagonistas agora são tratados pelo nome *Isabel, Gloria, Henrique, Alberto...* Mas

o que se vê nesse espaço é a mesma desolação marcada pelo trabalho indigno e sem perspectivas do *súper*. O universo da casa se encerra no torpor causado pelo trabalho extenuante, os vícios do trabalho reincidentem sobre o mundo fora dele. Aferrados a uma percepção de realidade na qual a expropriação de sua força de trabalho se configura como única expectativa de vida, os personagens de *Mano de obra* encenam, literariamente, um mundo determinado pelos axiomas do mercado. O espaço público das praças e ruas se converteu em universo de terror; o medo do desemprego tornou o outro o inimigo; a arte da vida pôde ser subvertida à repetição da linha de produção e da reposição das gôndolas; a mão de obra, consciente apenas de sua possível descartabilidade, transformou-se em engrenagem fundamental da expansão da temporalidade do mercado; a própria vida adquiriu preço, e se encerra agora em uma vitrine de liquidação.

Entretanto, ao menos para aqueles que esperam, otimistas, a explosão do *continuum* imposto pelas ditaduras, o elemento *lumpérico* do romance de Eltit pode ser lido também como uma contra-força que resiste à catástrofe do mercado, assim como resistiu à catástrofe ditatorial. O corpo desses personagens é o próprio corpo narrativo, a própria escritura. É a partir deles, sua condição de lumpen, descartável mais-valia, que se articula a narração reflexiva desse tempo. Suas constantes queixas, os impropérios, as reiterações constantes, sua própria aceitação aparentemente passiva são fragmentos de uma totalidade destruída que, caoticamente, parece se rearticular como história. No final do romance, o trabalhador Gabriel exorta os companheiros: *Sí como si no fuéramos chilenos igual que todos los demás culiados chunchas de su madre. Y pues, huevones, caminen. Caminemos, demos vuelta a la página*. Fazendo isso, nos damos com a página em branco, resta saber o que fazer com ela.

REFERÊNCIAS

AVELAR, Idelber. **Alegorias da derrota**: a ficção pós-ditatorial e o trabalho do luto na América Latina; tradução Saulo Gouveia. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2003.

_____. **Figuras da violência**: ensaios sobre narrativa, ética e música popular. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **Origem do drama trágico alemão** / Walter Benjamin. Edição e tradução de: João Barrento, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRACHER, Beatriz. **Não falei**. São Paulo: Editora 34, 2004.

ELTIT, Diamela. **Mano de obra**. Santiago de Chile: Planeta, 2002.

FORCINITO, Ana. **Desintegración y resistencia**: corporalidad, género y escritura en *Mano de obra* de Diamela Eltit. Anclajes vol.14 no. 1 Santa Rosa ene./jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-46692010000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 03/09/2013

KOHAN, Martín. **Dos veces junio**. 4. ed. Buenos Aires. Debolsillo, 2008.

LUKE, Francisco. Liberadas fotografías de vítimas dos “voos da morte”. **Carta Maior**. Seção Direitos Humanos, 15/12/2011. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=19220. Acesso em: 05/02/2011.

NESTROVSKI, Arthur; SELIGMANN-SILVA, Márcio (Orgs.). **Catástrofe e Representação**. São Paulo: Escuta, 2000.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: História, Teoria e Crítica. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010

NOVARO, Marcos; PALERMO, Vicente. **A ditadura militar argentina 1976-1983**: do golpe de estado à restauração democrática. Tradução de: Alexandra de Mello e Silva. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo/Belo Horizonte: Companhia das Letras/Editora UFMG, 2007.

VUELOS DE LA MUERTE. **Agencia de noticias**. Buenos Aires: Emissora Télam, 7/05/2010. Vídeo disponível em: http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=SIEXGN8hMrk#!

CONTRIBUCIONES DEL CINE EN LA DIFUSIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA MULTIDIMENSIONAL E INTERCULTURAL EN EL CONTEXTO DE LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA

Fábio Marques de SOUZA⁹²

RESUMEN

Este texto plantea fomentar la enseñanza del español lengua extranjera en contextos verosímiles de comunicación con un enfoque intercultural con vistas a la formación mediadores culturales. Para eso, presentaremos la orientación teórica que sostiene nuestras reflexiones y acciones, nuestras principales metas en lo que concierne a la enseñanza, investigación y extensión. Esta propuesta se justifica por la importancia de pensarse en lo lingüístico-cultural como elemento clave en el contexto de la integración latinoamericana. Nuestro objetivo es preparar al estudiante para que sea un mediador intercultural sensible a los discursos transmitidos mediante el lenguaje, por intermedio del texto fílmico. En este intento, sabemos que cabe al interculturalismo superar el etnocentrismo y el relativismo cultural y avanzar hacia la conquista de una actitud de respeto e igualdad que nos permita analizar otras culturas desde sus propios patrones de forma a permitir la intercomunicación entre ellas. A partir de un relato de experiencia en la *Universidade Estadual da Paraíba*, subrayamos las potencialidades del séptimo arte en colaborar con nuestro intento y como posibilidad para presentar al estudiante brasileño el español hablado en situaciones verosímiles de comunicación en los más variados rincones y, de esa manera, facilitar la adquisición de la lengua con miras a promover la intercomunicación cultural. Invertimos, por un lado, en una posición de respeto a las diferencias y, por otro, en la manifestación de la alteridad. Las películas, además de enriquecer las clases, son una opción fantástica como extensión del ambiente formal de aprendizaje y pueden contribuir para el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de conocimientos. El cine surge como un inmejorable aliado ya que las películas son producidas de forma contextualizada en la lengua-meta, sin manipulaciones con fines didácticos.

Palabras-clave: cine, español-lengua extranjera, integración latinoamericana.

Introducción

Como siempre, la pluralidad marca la diferencia. Lo esencialmente ideológico. El reaseguro de la alteridad. Del saber a los saberes. Del poder a los poderes. Del yo al nosotros. De lo uno a lo múltiple. De la realidad a las realidades. De la cultura a las culturas. De la globalización a los mundos posibles. De la lengua a laS lenguaS (I Congreso de laS lenguaS, por una América pluricultural y multilingüe – Argentina, 2004).

Este texto se justifica por la importancia de pensarse en lo lingüístico-cultural como elemento clave en el contexto de la integración latinoamericana y, en este sentido, presentamos las

⁹²Profesor de Lengua Española en la Universidade Estadual da Paraíba, UEPB. Doctorando en educación: cultura, organización y educación en la Faculdade de Educação de la Universidade de São Paulo, USP. fabiohispanista@gmail.com

posibles contribuciones del cine en la difusión del español como lengua extranjera multidimensional e intercultural en la formación de profesores de este idioma y, en este sentido, contemplar tres frentes imprescindibles del trabajo universitario: enseñanza, investigación y extensión; aquí divididos solamente por cuestiones didácticas, pero que se relacionan directamente entre sí, simultáneos y complementarios.

A partir de lo expuesto, esta propuesta plantea fomentar la enseñanza del español lengua extranjera adicional en contextos verosímiles de comunicación con un enfoque intercultural con vistas a la formación mediadores culturales. Para eso, en la secuencia presentamos la orientación teórica que sostiene nuestras reflexiones y acciones, bien como nuestras principales metas en lo que concierne a la enseñanza, investigación y extensión.

Orientación teórica

Sabemos que la proposición de los cursos de Letras en la actualidad debe buscar una visión amplia en el desarrollo del alumno. Ejemplo de eso es el curso de *Letras – Artes y Mediación Cultural*, ofrecido por UNILA, cuyo objetivo es combinar “una formación disciplinaria en el ámbito de la lingüística, la literatura y la traducción al campo de los artes visuales y de la actuación, a fin de proponer un nuevo perfil de profesional que contemple la contemporaneidad dada por el dinamismo entre diferentes soportes del arte⁹³”. En este sentido, somos conscientes de que “el curso ofrece al licenciado en Letras conocimientos del campo visual para favorecer, además de los campos de investigación en literatura, lingüística y traducción, el perfil inédito de un mediador cultural¹”. Por lo tanto, nuestra propuesta tiene la intención de colaborar con este reto, ya que nuestro objetivo es preparar al estudiante para que sea un mediador intercultural sensible a los discursos transmitidos mediante el lenguaje, por intermedio del texto fílmico, lo que va al encuentro de la premisa de UNILA en la cual “el diálogo intercultural fue pensado para ser uno de los puntos neurálgicos del proyecto pedagógico⁹⁴”.

En este sentido, compartimos del concepto de cultura de Plog y Bates (1980)⁹⁵, para ellos cultura es “el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas y artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre los mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación, a través del aprendizaje”. De esa manera, la cultura es transmitida en el proceso de socialización. En otras palabras, lo que aprendemos y

⁹³ Disponible en el sitio web oficial de UNILA: www.unila.edu.br/es/node/207 Acceso: 09/09/13.

⁹⁴ Propuesta pedagógica de UNILA, disponible en: www.unila.edu.br/es/node/488 Acceso: 09/09/2013.

⁹⁵ *Apud* Aguilera Reija *et alii* (1996, p. 127).

transmitimos de nuestros rasgos culturales definen los caminos para mejor comprender una enunciación como producción discursiva conectada a una determinada cultura. La captación de los sentidos culturales depende en gran medida de la visión que se adopta y, delante del contacto con otras culturas puede ocurrir el etnocentrismo, el relativismo cultural o el interculturalismo.

Aguilera Reija *et alii* (1996, p. 135) presentan que la visión etnocéntrica ocurre cuando nos acercamos a otras culturas analizándolas desde nuestra propia cultura. En este sentido, nuestra perspectiva sirve de modelo, de patrón ideal, es decir, nuestra cultura aparecería como la medida de todas las demás culturas. Cuando tenemos actitudes etnocéntricas estamos colocándonos las gafas de nuestra cultura para ver las otras. La primera consecuencia del etnocentrismo es la falta de comprensión.

En relación a la perspectiva del relativismo cultural, afirman los autores que es la actitud que propone el conocimiento y el análisis de otras culturas desde sus propios valores culturales, considerándolas iguales, pero sigue tomando como punto de partida los propios valores. Su principal defecto radica precisamente en que se queda en el respeto y la tolerancia. "Yo te respeto, te comprendo, pero tú en tu casa y yo en la mía". A esta actitud le falta la búsqueda del encuentro entre culturas y algunos antropólogos llegan a considerar el relativismo cultural como una de las formas actuales del racismo.

Cabe al interculturalismo buscar la intercomunicación entre las culturas, es un intento de superar el relativismo cultural y avanzar hacia la conquista de una actitud de respeto e igualdad que nos permita analizar otras culturas desde sus propios patrones culturales. Es la búsqueda del encuentro sin temer el cambio que puede producir el contacto.

En este sentido, tenemos buscado fomentar la interculturalidad en la formación de mediadores culturales para el proceso de integración latinoamericana como meta de trabajo, ya que es nuestro objetivo preparar a los alumnos para que sean sensibles a los procesos discursivos, lo que requiere que el profesional considere especialmente, en su práctica, los procesos de producción-comprensión de los discursos, relacionados directamente a la identidad sociocultural.

Subrayamos las potencialidades del séptimo arte en colaborar con nuestro intento y como posibilidad para presentar al estudiante brasileño el español hablado en situaciones verosímiles de comunicación en los más variados rincones del mundo y, de esa manera, facilitar la adquisición de la lengua en una perspectiva intercultural, con miras a promover la intercomunicación entre las culturas. Invertimos, por un lado, en una posición de respeto a las diferencias y, por otro, en la manifestación de la alteridad, de manera que le permita al hablante analizar otras culturas desde los patrones culturales de ellas (AGUILERA REIJA, 1996).

Las películas, además de enriquecer las clases, son una opción fantástica como extensión del ambiente formal de aprendizaje y pueden contribuir para el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de conocimientos. El cine surge como un inmejorable aliado ya que las películas son muestras verosímiles producidas de forma contextualizada en la lengua-meta, sin manipulaciones con fines didácticos,

Varios estudiosos destacan las potencialidades del séptimo arte en el proceso educativo. Napolitano (2003), por ejemplo, subraya que este arte posibilita el encuentro simultáneo con la cultura cotidiana y erudita, pues es el campo en el que la estética, el entretenimiento, la ideología y los valores sociales más amplios se contemplan en una misma obra.

En este sentido, Trevizan (1998, p. 85) añade que el arte cinematográfico, además de representar la vida, da formas a las inquietudes y deseos más íntimos del alma humana. La película reúne un extraordinario volumen de informaciones en las distintas áreas de la experiencia humana y a causa de eso debe utilizarse, en contextos de formación.

Acciones académicas

Vale la pena mencionar que la propuesta de actuación aquí presentada condice con nuestra trayectoria académica en la enseñanza, en la investigación y en la extensión, como: a) miembro de los grupos de investigaciones: “Estudios *Bajtianos*” (UNESP-Assis/CNPq) y “Formación de Profesores de Lengua Extranjera” (UEPB/CNPq); b) responsable por el plan de trabajo “Cine como arte, entretenimiento, representación y práctica social”, en el régimen de dedicación exclusiva en el campus VI de la UEPB, institución en la que trabajamos actualmente como profesor efectivo de Lengua Española en la carrera de Letras; c) coordinador del proyecto de investigación (modalidad iniciación científica – PIBIC cuota: 2012-2013) “El cine como mediador en el tratamiento de la variación lingüística en el aula de español - lengua extranjera para brasileños” que cuenta con el apoyo financiero del CNPq/UEPB; d) investigador, puesto que estamos desarrollando nuestra tesis doctoral “Creencias de profesores de español - lengua extranjera (E-LE) en formación inicial: reflexiones mediadas por el cine”, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, USP.

Los puntos principales en lo que se refiere a nuestra actuación serán relatados a continuación.

Actividades de enseñanza

Al planificar, organizar, seleccionar y diseñar materiales para el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje del español – lengua extranjera, tenemos en cuenta que estamos delante de una lengua una y múltiple a la vez; y a partir de eso, subrayamos la necesidad de enseñar este idioma como una lengua intercultural y multidimensional, sin sacrificar sus diferencias ni reducirlas a simples muestras. En otras palabras, creemos que es necesario preparar al aprendiz para una comprensión pluricultural y multilingüe.

A partir de lo expuesto, nuestras actividades de enseñanza incluyen la planificación, organización de materiales y la enseñanza propiamente dicha.

Con respecto a los encaminamientos para la enseñanza de la lengua española, en este contexto, ante la diversidad experimentada por este idioma y tomando como punto de partida la pregunta: *“¿no sería más auténtico, (...) y quizás también más práctico, menos expuesto a imprecisiones y a engaños enseñar variedades concretas y palpitantes del español hablado?”* (HOYOS-ANDRADE, 1974, p. 179), proponemos el cine como posibilidad para estudiar la variación lingüística en la sala de clase de E/LE.

Conforme subrayamos en el apartado “orientación teórica”, con su aparato tecnológico apropiado para documentar, registrar de forma estética y narrar historias, el cine nos proporciona una nueva manera de mirar el mundo. De esta manera, establece una forma peculiar de inteligibilidad y conocimiento y por eso puede ser usado como una herramienta útil en la sala de clase para la promoción de la autonomía con vistas a la interculturalidad.

Actividades de investigación

Con respecto a la investigación, nos centramos en el tema de la unidad y la diversidad experimentada por el español-lengua extranjera multidimensional e intercultural y las especificidades que implican la enseñanza de este idioma a los brasileños en el contexto del multilingüismo y delante de un proyecto de integración latinoamericana.

En este sentido, tendremos en cuenta la diversidad cultural que se respira (o se debería respirar) en las distintas áreas que forman parte del ambiente académico con el fin de cooperar con la construcción de una universidad en la cual se respete la riqueza y la diversidad cultural de forma a cooperar con la construcción de una universidad que valore la heterogeneidad en su sentido más amplio.

Nuestras actividades cuentan con la creación de un grupo interdisciplinario de estudios e investigación a cerca del cine como mediador en la adquisición del español-lengua extranjera adicional, intercultural y multidimensional.

Si tenemos en cuenta que estamos delante de una lengua geográficamente tan extensa y las especificidades que envuelven la adquisición⁹⁶ de esta lengua por brasileños, se nos plantean las preguntas: 1) ¿Qué español hay que enseñar? 2) ¿Qué modelo conviene tener como referencia para la enseñanza y el aprendizaje del Español-Lengua Extranjera (E-LE) en Brasil?

Conforme sugieren las OCEM (*Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Espanhol*, MEC, 2006, p.134) y delante de lo que hasta aquí hemos presentado, se hace necesario ir más allá de la pregunta *¿qué español enseñar?* Y reflexionar *¿cómo enseñar el español, esa lengua tan plural, tan heterogénea, sin sacrificar sus diferencias ni reducirlas a simples muestras sin cualquier reflexión mayor al respecto?*

Son las posibles respuestas para estas reflexiones que nuestras actividades de investigación tienen buscado contestar y planteamos caminos para que al transmitir una lengua, una y múltiple a la vez sea posible exponer al alumno a un número cada vez mayor de variedades para que él aprenda a convivir con las diferencias.

Delante de lo expuesto, en nuestras actividades de investigación privilegiamos el debate y la producción de conocimiento crítico acerca del aprendizaje mediado por el cine con vistas a la interculturalidad y la integración lingüístico-cultural latinoamericana.

Actividades de extensión

Tomando como punto de partida el compromiso necesario de la producción académica con el contexto en donde la universidad se encuentra inserida, nuestras actividades de extensión incluyeron, en la UEPB, la creación del *Cineclube UEPB Campus VI*: una asociación para la difusión de la cultura cinematográfica con la proyección, análisis y discusión con vistas a la alteridad y la interculturalidad y además de eso, tenemos ofrecido cursos de extensión y talleres para la adquisición del español como lengua extranjera adicional multidimensional e intercultural mediada por el cine.

Según presenta Andrade (2010, p. 212), “el [sistema] de cineclub es aquel que se dedica a divulgar y discutir la película como obra de arte, como pensamiento, como renovación del mirar, del pensar y del sentir. Y no como consumo, pura y simplemente”. Tomando como

⁹⁶En este texto utilizaremos los términos adquisición y aprendizaje indistintamente.

punto de partida esta definición de cineclub, se hace fundamental la promoción de espacios alternativos de acceso y difusión cultural.

Creemos que el ambiente académico sea un local apropiado para promover el reconocimiento de las diferencias y el contacto con el otro – sin el cual no existe ética posible – y con las ideas que circulan más allá de nuestros límites geográficos. También entendemos que el contacto con diferentes manifestaciones artísticas no sólo ayuda al estudio de las lenguas y literaturas, como contribuye para agudizar la capacidad de reflexionar y ampliar el bagaje cultural de nuestros alumnos y comunidad.

Por lo tanto, el *Cineclub UEPB Campus VI* tiene como finalidad utilizar el cine para promover el (re)conocimiento crítico de la diferencia; fomentar la reflexión y el debate y deconstruir los estereotipos negativos y, sobre todo, estimular momentos que fomenten la interculturalidad necesaria para la integración de América Latina, ya que es sabido que los elementos lingüísticos y culturales son fundamentales para la integración regional (ARNOUX, 2012, p.1).

En este sentido:

A medida que la práctica cineclubista consiga elaborar metodologías pedagógicas capaces de ir más allá de la mera proyección de la película e incluso de la mera discusión entretenida de la narrativa cinematográfica, ella se pone en un campo precioso en contra el orden “sofocante” del capital (ALVES, 2010, P. 13).

De esa forma, promovemos la exhibición, discusión y análisis de obras cinematográficas latinoamericanas agrupadas por ejes temáticos, con arreglo a las lecturas discutidas en nuestro grupo de estudios interdisciplinarios, con miras a promover el séptimo arte como experiencia crítica. Es decir, ir más allá de la pantalla en el sentido de crear, por medio de la práctica del cineclub, espacios de producción de conocimiento crítico.

En este sentido nuestras actividades de extensión subrayan el cine como práctica social, ya que comprender una película no es esencialmente una práctica estética, sino que es una práctica social que moviliza toda una gran variedad de sistemas en el ámbito de la cultura.

El séptimo arte se ha presentado como un gran aliado de la enseñanza, pues su potencial para reunir diversas realidades en un mismo contexto permite preparar al alumno para comprenderlas y respetarlas como diferentes, pero posibles. Esto vale decir que la proyección contextualizada de películas puede contribuir enormemente para la formación crítica del espectador, despertando su interés por las cuestiones culturales y su función como un interculturalista atento a los discursos puestos en juego en el proceso comunicativo.

En el caso de los cursos de extensión y talleres que tenemos ofrecido, las observaciones son hechas a partir de un posicionamiento que exige interpretación y reflexión por parte de los

investigadores y son registradas en diarios de investigación. También tenemos hecho uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios como instrumento de recolección de datos y de evaluación de nuestro trabajo. Los datos recolectados serán triangulados y analizados a la luz de teorías de interpretación cualitativa, para que así podamos considerar las varias subjetividades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplando los puntos de vista de todos los participantes.

Tenemos hecho uso, por lo tanto, de la investigación de cuño etnográfico en el aula de lengua extranjera, según sugiere Cançado (1990). Por medio de la investigación cualitativa y humanista, tenemos observado la validez de nuestro trabajo, así como sugerimos investigaciones futuras.

A modo de cierre

Sabemos que promover la integración latinoamericana en el ámbito lingüístico-cultural implica en la difusión de una visión del español como lengua multidimensional e intercultural y esto depende de la composición de propuestas curriculares, la elaboración de material didáctico, la enseñanza propiamente dicha, con vistas a la formación de profesionales críticos que actúen como mediadores culturales preocupados con las diferencias culturales experimentadas por los diversos países donde esta lengua es hablada y teniendo en cuenta la necesidad de la promoción de la interculturalidad y de la alteridad entre los pueblos latinoamericanos.

Delante de lo expuesto, nuestra propuesta de trabajo, es decir, el uso del cine como mediador en la adquisición de la lengua, tiene contribuido con los objetivos de promover la difusión del español-lengua extranjera en un abordaje dirigido hacia la integración con vistas a la interculturalidad, la alteridad y la diversidad lingüística.

REFERENCIAS

AGUILERA REIJA, Beatriz et. al. *Educación Intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, 1996.

ALVES, Giovanni. "O cinema como experiência crítica: tarefa política do novo cineclubismo no século XXI". In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. *Cineclube, cinema & educação*. (Orgs.) Londrina: Praxis, Bauru: Canal 6, 2010.

ANDRADE, João Batista de. "Cineclube, Cinema e Educação" In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. *Cineclube, cinema & educação*. (Orgs.) Londrina: Praxis, Bauru: Canal 6, 2010.

ARNOUX, Elvira. "Lo lingüístico es fundamental para la integración regional". Entrevista concedida ao portal [Página 12](#). Disponível on-line:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html> Acesso em: 09/09/2013.

CANÇADO, M. *Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: avaliação das potencialidades e limitações da metodologia*. Dissertação de Mestrado (Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: UFMG, 1990.

HOYOS-ANDRADE, Rafael. Dialectología americana y enseñanza del español. *Língua e Literatura*, FFLCH / USP, São Paulo, 3.v. p. 171-181, 1974.

NAPOLITANO, M. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

OCEM - ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, 2006.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura, cinema*. São Paulo: Clíper, 1998.

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-americana. Site oficial: <http://www.unila.edu.br/> Acesso em: 09/09/2013.

LENGUA Y SOCIEDAD EN LA PELÍCULA *7 CAJAS*, DE JUAN CARLOS MANEGLIA Y TANA SCHÉMBORI

Fidel Pascua Vílchez⁹⁷

RESUMO

En el presente trabajo, reflexionamos acerca de la realidad lingüística paraguaya actual a través de la película *7 cajas*, dirigida por los jóvenes cineastas Juan Carlos Maneglia y Tana Schémbori, la cual se desarrolla fundamentalmente en el Mercado 4 de Asunción. Para ello, centramos nuestra atención en los discursos de los personajes principales que aparecen en el film, los ambientes y situaciones en que dichos discursos se producen, observando el uso del español, guaraní, jopará y otras lenguas usadas en la película, con el propósito de trazar las relaciones entre estas tres variables discursivas y el contexto social en el que se producen. Así, seleccionamos diecinueve personajes principales que son la base de la trama y ocho escenarios diferentes en los que ésta se desarrolla: las bulliciosas calles del mercado, la tienda de electrónicos, la cocina del restaurante, la farmacia, el almacén de carnes, el hospital, la comisaría de policía y un bar. Partiendo de la base de que la República del Paraguay es un estado oficialmente bilingüe, como así recoge su Constitución del año 1992, en el que la inmensa mayoría de su población conoce y usa tanto el español como el guaraní, comprobamos, sin embargo, a lo largo de la película, que la elección de una u otra lengua por los personajes que en ella aparecen está relacionada con determinados contextos de uso y estereotipos sociales, lo que, de hecho, nos lleva a pensar que la realidad lingüística que los autores presentan en la película se corresponde más con una situación de diglosia que de bilingüismo propiamente dicho, según los postulados de la sociolingüística.

PALABRAS-CLAVE: Paraguay; Diglosia; Bilingüismo; 7 Cajas.

Introducción

La película *7 cajas*, de los directores Leonardo Maneglia y Tana Schémbori, supuso, desde su estreno el 10 de agosto de 2012, un auténtico éxito en el panorama cinematográfico paraguayo y consiguió, posteriormente, el reconocimiento internacional en festivales en todo el mundo, al recibir numerosos premios en Europa y América.

Esta película, cuya acción transcurre durante un caluroso día de abril de 2005 y su noche siguiente, está ambientada en el bullicioso Mercado 4 de la ciudad de Asunción, un laberíntico espacio comercial que ocupa aproximadamente ocho cuadras en el corazón mismo de la ciudad y en el que se reúnen a diario comerciantes, clientes, trabajadores, carretilleros, cambistas, policías, etc., de la más diversa condición y procedencia, pues allí conviven y se relacionan en sus operaciones comerciales paraguayos, chinos, coreanos, árabes y judíos. En palabras del director: “nosotros la rodamos en el Mercado 4, el lugar más emblemático como mercado de Paraguay” (MANEGLIA apud ARCINIEGAS, 2013, 09’).

⁹⁷Universidad Federal de la Integración Latino Americana (UNILA). Máster en La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Valladolid. Correo electrónico: aidoketes@hotmail.com

Como consecuencia de ello, el Mercado 4 de Asunción es un espacio multicultural y plurilingüe donde sus habitantes y visitantes se comunican en español, guaraní, inglés, chino, árabe, coreano o hebreo. Junto a estas lenguas, se manifiesta el uso continuo del yopará (el uso alternado en un mismo período discursivo del español y del guaraní) por la gran mayoría de la gente que allí se da cita.

Fue precisamente ese ambiente plurilingüe, multicultural y socialmente estratificado que presentan los autores de la película lo que suscitó nuestro interés, pues a lo largo de la trama pudimos observar que el uso o elección de una lengua o de otra por los protagonistas de la misma estaba relacionado, en nuestra opinión, con la condición social, el contexto discursivo o el propósito discursivo de los interlocutores.

Los protagonistas de la película y su lengua: Víctor, Nelson y Liz

El personaje protagonista Víctor, interpretado por el actor Celso Franco, es un joven carretillero que se gana la vida llevándoles las compras del mercado a los clientes, sobre todo amas de casa, y haciendo diversas entregas por encargo.

Comprobamos, desde la primera escena en la que éste aparece, que su lengua 1 es el guaraní y que domina también el español. En ella, Víctor contempla la proyección de una película en versión original en inglés y subtitulada en castellano, la cual él va traduciendo en voz alta al guaraní para hacerla más suya.

Cuando habla con sus colegas carretilleros, con sus amigos del mercado, en su ambiente habitual de trabajo, lo hace siempre en guaraní, incluyendo en su discurso unas pocas palabras en español que no tienen referente en su propia lengua o están relacionadas con el comercio, como por ejemplo “celular”, “mercadería”, “carretilla”, etc., o cifras numéricas altas, como “un millón”, etc.; sin embargo, Víctor domina el español y lo usa en cinco momentos clave de la película, en los que lo necesita para conseguir algún fin determinado:

Para ofrecerle sus servicios como carretillero a una señora (Mirian Sierra) de cierta edad y aparente buena situación económica que acaba de hacer la compra en el mercado, la cual sólo emplea el español.

Para informarse del precio de un celular en una tienda de electrónicos: en esa situación comunicativa, se dirige a la vendedora del establecimiento, Alejandra, interpretada por la actriz Liliana Álvarez, íntegramente en español y ella, de igual manera, le atiende solamente en español.

Para disuadir a un policía, el oficial Servián (Manuel Portillo), de que abra las cajas que contienen la mercancía bajo su custodia. A sabiendas de que dicho policía está cortejando a

Alejandra, la vendedora de la tienda de electrónicos, le dice: “de Alejandra es la mercadería, la que vende celular”, “se va a enojar conmigo si se abre esa mercadería” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 25’).

Para pedirle ayuda a la Virgen María: en un momento en el que Víctor siente temor por la situación en la que se ha visto, se encomienda a Nuestra Señora en español: “Virgencita de Caacupé, ayudame” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 50’).

En dos momentos íntimos con su amiga Liz: la primera, al pedirle perdón, después de ofenderla gravemente: “perdoname” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 58’); la segunda, en un intento de protegerla de una situación extremadamente peligrosa: “esperame acá”, “es peligroso”, “no, no me entendés” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 1:24’), escena que concluye con el beso entre los protagonistas.

El antagonista de Víctor es Nelson (Víctor Sosa), un joven de unos treinta años, casado y con un hijo que, como aquél, se gana la vida en el mercado como carretillero. Su lengua 1 es el guaraní, aunque comprende y sabe expresarse en español, como todos los personajes. Sus discursos son en guaraní, salpicados de aquellas palabras en español, relativas al comercio, que mencionamos en el caso de Víctor. A Nelson sólo le oímos un discurso íntegro en español, cuando se dirige a la señora cargada con las compras del mercado, ofreciéndole sus servicios: “yo le llevo su mercadería, señora”, “¿adónde se la llevo?” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 02’).

El tercer protagonista principal de la película es Liz (Lali González). Ella es la gran amiga de Víctor, la que lo acompaña y protege en todo momento.

Desde el punto de vista lingüístico, es uno de los personajes que más interiorizado tiene el yopará, pues es capaz, de manera aparentemente natural, dentro de un mismo período discursivo, de pasar del español al guaraní, no solamente una palabra aislada referida al comercio, etc., sino también oraciones simples y complejas, pasando de una lengua a otra, con total naturalidad; por ejemplo, en una oración condicional, el condicionante puede aparecer en español el condicionado en guaraní: “si vos ganas, *ame`êta ndéve la nde “kaja kuéra*; y si yo gano, *eme`êta chéve la nde lelu. Oima?*” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 59’).

Liz es capaz también de hablar en español perfectamente: en una escena en la que intenta proteger a su amigo Víctor de Nelson, ésta finge hablar en español por el celular, con voz muy afectada: “sí, tío, sí, ya tengo tu mercadería, no te vayas a preocupar” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 19’).

Personajes que sólo hablan en español

En 7 cajas aparece una serie de personajes que sólo hablan en español, caracterizados por ocupar lugares destacados en la sociedad, de buena situación económica o relacionados con la tecnología: médicos, oficiales de policía, farmacéuticos, comerciantes adinerados, jefes con personal subordinado a su cargo, vendedores de productos electrónicos.

A la ya mencionada señora del mercado, cargada con las compras, hay que añadir a:

Alejandra, la vendedora de la tienda de electrónicos, la cual mantiene dos diálogos, ambos en español: con el oficial Servián, en una escena en la que éste la está cortejando y ella le sigue el juego, a pesar de que no tiene ningún interés en él, y, después, con Víctor cuando éste llega a la tienda buscando información sobre las características y el precio de un determinado celular. Conoce el guaraní, pues evita decir la palabra “morir” en español; usa el equivalente *mano*, en guaraní, como eufemismo. Cuando el oficial intenta quedar con ella a la salida del trabajo, ella le pone la excusa del velorio de su vecina y añade: “mala hora de ir para la *mano*” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 05’).

La farmacéutica (Alicia Guerra), que mantiene un dramático diálogo con Nelson, relacionado con la necesidad de éste por conseguir insulina para su hijo. Ella se niega varias veces en español. Sabemos que entiende el guaraní, porque Nelson le solicita la medicina, le insiste y hasta le ruega en guaraní y en yopará que se la suministre, aunque no tenga el dinero suficiente para pagar (incluso le ofrece su celular en prenda), pero ella se la niega una y otra vez en español. Asistimos a un tipo de incompreensión social, no idiomática.

Un cambista del mercado al que recurre Nelson para informarse del cambio del dólar, al enterarse de que las cajas contienen 250.000 dólares. La operación comercial se desarrolla en español; sin embargo, una vez terminada dicha operación, el cambista pasa a usar el yopará, al comprobar la exorbitante cantidad de dinero que dice manejar Nelson, como si no diera crédito e intentara relajar la tensión del momento.

La doctora de Urgencias del hospital (Denise Zoeller), que atiende el parto de Leti Sánchez (Katia García), la novia del carnicero “Gus”. En su única aparición en la película, mantiene un diálogo con Tamara (Nelly Dávalos), hermana de Víctor, informándole de la gravedad del estado de Leti y de la necesidad de encontrar rápidamente a algún familiar. Este diálogo, en registro formal, se desarrolla íntegramente en español por las dos interlocutoras.

Luis (Nico García), el dueño de la carnicería y cabecilla del secuestro. Tiene varias apariciones a lo largo de la película, se dirige a sus subordinados en la carnicería y a sus cómplices exclusivamente en español, pero entiende el guaraní, pues ellos, en alguna ocasión, le responden en yopará.

Jorge Nasul (Luis Gutiérrez), comerciante paraguayo de ascendencia árabe que planeó el secuestro de su propia esposa para obtener un rescate de su suegro. Establece un largo diálogo en una de las secuencias finales con don Darío y Luis, sobre la operación comercial relacionada con el secuestro de su esposa y el reparto de los 250.000 dólares de rescate. La conversación se desarrolla totalmente en español.

El comisario de policía Schémbori (Manuel Portillo): es la máxima autoridad policial del barrio y tiene a su cargo a los agentes que vigilan el mercado. Aparece en una secuencia importante, en la que le toma declaración a Tamara, la hermana de Víctor. Tanto las preguntas del comisario como las respuestas de Tamara que sirven de declaración son en español; sin embargo, cuando el comisario la intenta tranquilizar de manera cariñosa, lo hace en guaraní: *“ani rekyhyjéti”* (no tengas miedo), *“che ra’a”* (hija mía) (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 1:06’), distinguiendo claramente entre el plano formal e informal; posteriormente, mantiene una conversación telefónica con un oficial superior de la central, también en español.

Un bombero (Rayam Mussi): en una situación de emergencia, en la que se declara un incendio en una parte del mercado que, desgraciadamente, contiene las cajas de Víctor, éste se dirige al lugar a toda prisa y el bombero le disuade de aproximarse en español: *“por favor, no se acerque, señor”, “está prohibida la entrada, explotó una garrafa”* (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 40’); incluso después de que Víctor le insista en guaraní, el bombero le vuelve a responder y disuadir en español: *“te digo que se quemó, ¿no ves que la chapa se está derritiendo? (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 40’)”*. Como aquél no desiste, el bombero le espeta groseramente que se marche, en guaraní.

Jim, el hijo del dueño de un restaurante coreano: habla en español y coreano y mantiene diálogos con Tamara, de la que está enamorado, siempre en español; en una ocasión se dirige a un agente de policía también en español; cuando es interrogado en español por un agente, Tamara lo intenta proteger, diciendo: *“él no habla español”* (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 54’), pero no se menciona el guaraní, no se asocia al estereotipo social que representa un comerciante coreano del Mercado 4.

Personajes que sólo hablan en guaraní

Además de los dos personajes principales de la película, Víctor y Nelson, hay algunos otros que sólo se expresan en guaraní y están, por añadidura, caracterizados como anónimos, pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas, a la delincuencia o de hábitos nocturnos, a saber:

La esposa de Nelson (M^a Noelia Díaz): madre de un niño pequeño, no tiene dinero para comprar insulina y en la farmacia se dirige a su marido en guaraní.

Tano (Júnior Rodríguez): amigo de Víctor y ladronzuelo del mercado que le robó una de las siete cajas sin saber que estaban bajo su custodia. Al reencontrarse más tarde, ambos se reconocen y establecen un diálogo amistoso deshaciendo el malentendido, íntegramente en guaraní.

La banda de delincuentes⁹⁸: en una de las secuencias, Nelson contrata los servicios de una banda delincuentes para hacerse con las siete cajas en poder de Víctor. Se establece un diálogo entre las siete personas exclusivamente en guaraní, detallando el plan, las condiciones del reparto, en el que no se ponen de acuerdo, hasta que se levanta el cabecilla de la banda y pronuncia las únicas palabras en español de la secuencia, ante las cuales todos callan y ceden: “trescientos mil a cada uno y trato hecho” (MANEGLIA & SCHÉMBORI, 2012, 42’); más tarde, en la secuencia del asalto al estacionamiento, sus conversaciones son también en guaraní.

Un vagabundo (Manuel Wilder): cuando Tamara va a la casa de Leti Sánchez, siguiendo sus indicaciones, ésta se encuentra tendido a la puerta a un mendigo que le informa de que no suele haber movimiento en esa zona y establece un pequeño diálogo con Tamara en guaraní.

El vigilante nocturno del estacionamiento (Daniel González): intenta impedirle el paso a la banda de delincuentes, motivo por el cual es asesinado. Mantiene un breve diálogo con Nelson y el resto de la banda en guaraní.

Dos rateritos⁹⁹ nocturnos (José Alegre y Emilio Herrera): dos jovencísimos delincuentes nocturnos atracan, a punta de pistola, a Luis y don Darío a través de la ventanilla del automóvil. Los discursos de ambos son enteramente en guaraní, a pesar de que las víctimas les suplican en español.

El yopará en 7 cajas

Junto al español y el guaraní, tiene presencia permanente en 7 cajas el uso del yopará por algunos de sus personajes, los cuales también están caracterizados desde una perspectiva económica y social.

En efecto, el yopará se manifiesta como el vehículo de comunicación de aquellos personajes de la clase trabajadora, con un empleo más o menos fijo, remunerado y en contextos informales. Nos referimos a: los policías que patrullan el mercado, carniceros, pancheros¹⁰⁰, cocineras, el cambista del mercado; también se expresan predominantemente en yopará dos

⁹⁸Interpretados por: Ever Enciso, Arturo Arellano, Fernando Fleitas, Pedro Armoa, Liz Méndez y Lorena Vera.

⁹⁹Mantenemos la misma denominación de estos dos personajes que aparece establecida en los títulos de crédito de la película.

¹⁰⁰Vendedores de panchos, también conocidos como perritos calientes o *hotdogs*.

personajes de condición social más desfavorecida, como son el personaje principal femenino Liz y un travesti nocturno del mercado.

Merece atención el personaje de Tamara “Tami”, la hermana de Víctor. Ésta se expresa en un correctísimo español cuando se dirige al oficial de policía Servián, a la doctora del hospital, a los policías del mercado o a Jim, el hijo de su jefe del restaurante; sin embargo, cuando se relaciona con personas de su entorno más cercano, como su hermano Víctor, o con Leti Sánchez, su compañera de trabajo en la cocina del restaurante, ésta se sirve del yopará para comunicarse; por otro lado, al vagabundo se dirige en guaraní; es decir: se comunica en una lengua u otra según el contexto situacional en que se encuentre y el destinatario de sus discursos.

Don Darío, el subencargado de la carnicería propiedad de Luis, elige también el idioma en que se expresa en función del destinatario y la ocasión. Durante la entrevista final con Jorge, el comerciante de origen árabe, dialoga con éste en español y lo mismo sucede cuando lo hace con su jefe Luis en el ámbito de trabajo de la carnicería; sin embargo, al tratar con sus compañeros de la carnicería, con Nelson, con Víctor o con el mismo Luis en ambientes más distendidos, como un bar, se expresa en yopará. Idéntica situación se puede aplicar a Gus, su ayudante en la carnicería.

Una situación similar se da entre los policías que vigilan el mercado. Cuando están en la comisaría, en presencia de la autoridad (oficial Servián), éstos hablan en español; a su vez, cuando hablan entre sí en un contexto informal o con otros personajes, como, por ejemplo Tamara, Víctor, Nelson, el travesti, los carniceros, etc., la comunicación entre ellos se establece en yopará; ahora bien: si en una determinada conversación el tema principal es el comercio, el negocio, etc., entonces el español predomina en ese momento concreto.

La voz silenciosa y la voz de los autores

Hay otros detalles en 7 cajas, relacionados con la escenografía, que nos ayudan a entender mejor la realidad lingüística del Mercado 4 de Asunción, así como también las opiniones vertidas sobre la película que ofrecen los coautores Leonardo Maneglia y Tana Schémbori. A las primeras las podemos denominar “la voz silenciosa”; es decir, la lengua que aparece en los anuncios, carteles y otros canales no exclusivamente orales.

En efecto, la lengua escrita que aparece en 7 cajas es el español, en el cien por ciento de los casos. Si reparamos en los anuncios comerciales que se refieren a las tiendas, a las listas de precios que se muestran en las carnicerías, bares, etc., a los menús de los teléfonos móviles, a los subtítulos que aparecen en las películas y anuncios en versión original inglesa, a la emisora

de radio que anuncia los éxitos musicales del momento, a los noticieros que dan cuenta del tiroteo del mercado, entonces nos damos cuenta de que el español es el único código de comunicación del comercio, la publicidad, la cultura, la información y la tecnología.

En cuanto a la voz de los autores, en entrevista concedida en 2013 a Nacho Estrada, periodista del espacio *Cine & Comedia*, Tana Schémbori define 7 cajas, en relación a la lengua, de esta guisa: “La gente se va a encontrar con una película subtitulada, hablada en yopará, pero es muy universal a su vez” (SCHÉMBORI apud ESTRADA, 2013, 03’); más adelante, en respuesta a la pregunta: “¿de dónde sacasteis a Celso Franco, el chico protagonista?”, afirma: “(...) estaba entre él y otro chico más joven, pero él manejaba muy bien el guaraní” (SCHÉMBORI apud ESTRADA, 2013, 07’).

Más adelante, refiriéndose a Lali González, la actriz intérprete del personaje Liz, se expresa en los siguientes términos:

La que nos costó conseguirle más fue a Lali, la que hace de Liz. Es una chica que viene de la alta sociedad, estudia en un colegio bilingüe y no le teníamos mucha fe a ella que haga un personaje como Liz; sin embargo, nos tapó la boca, porque habla muy bien guaraní, se transformó en la carretillera (SCHÉMBORI apud ESTRADA, 2013, 08’).

Este último comentario de la directora, sumado a los anteriores, nos indica que, de manera consciente o no, en la mente de los autores hay ciertos prejuicios sociolingüísticos, por los cuales se asocia un determinado rol social con el uso de la lengua en Paraguay. De esta forma, resultaría extraño que una joven de la alta sociedad, culta, hable bien el guaraní, según los directores.

Se puede añadir a lo dicho que, en la presentación de la película en Foz de Iguazú en julio de 2013 que hicieron los autores y a la que quien escribe estuvo presente, Tana Schémbori hizo este comentario acerca del guión: “el guión lo escribimos originalmente en español, porque ni Juan Carlos ni yo dominamos el guaraní” (SCHÉMBORI, 2013).

Conclusiones

Hemos intentado demostrar que en 7 *cajas* los personajes se expresan en español, guaraní o yopará en función de su condición social, contexto conversacional y propósito comunicativo. Así, podemos establecer que, según los autores, los cuales intentar reproducir, a partir de un argumento ficcional, la realidad cotidiana del Mercado 4 de Asunción, las siguientes conclusiones:

El español lo hablan los personajes que representan la mejor condición socioeconómica, con dinero, propietarios de establecimientos comerciales, como en el caso de Luis, el dueño de la

carnicería, Jim, el hijo del dueño del restaurante coreano o Jorge Nasul, el comerciante de origen árabe; también por aquellos personajes que ocupan un papel estratégico dentro de la sociedad de cualquier país, como médicos, bomberos, farmacéuticos o policías de alto rango; además, por aquellas personas relacionadas con la tecnología, la información y los medios de comunicación.

Por otro lado, el español aparece como la lengua del comercio, pues todas las operaciones comerciales que se describen en la película se efectúan en esta lengua; también como la lengua en contextos comunicativos donde existe subordinación de trabajo o diferente condición social entre los interlocutores; por último, cuando los personajes intentan conseguir algo importante en la película: comprar medicinas, escapar de un incendio, poner una denuncia, prestar declaración, informar al conjunto de la sociedad, etc., usan siempre el español.

El guaraní, a su vez, aparece en la película asociado a personajes estigmatizados socialmente, como asesinos, delincuentes juveniles o bandas organizadas; también como la lengua de personas en apurada situación económica o que tienen necesidades básicas, como familias sin recursos, vagabundos, etc.

Si observamos detenidamente las acciones que se desarrollan en guaraní en *7 cajas*, nos topamos con lo siguiente: el plan de captura y eventual asesinato de Víctor se efectúa en dicha lengua; el asesinato del vigilante, del carnicero, la muerte de Nelson y toda la violencia explícita también se relacionan con el guaraní; mientras que el español constituye la lengua de los organizadores y beneficiarios del crimen cometido, el guaraní aparece como la lengua de los sicarios, del brazo ejecutor; Al mismo tiempo, se lo vincula con la nocturnidad y los trabajos de riesgo.

Por su parte, el yopará se presenta en *7 cajas* como la lengua del habla informal, entre parientes, amigos, ambientes distendidos, entre personajes de condición social similar (Víctor y Tami, los policías del mercado, Leti y Tami, etc.).

Por todo ello, consideramos que la realidad lingüística del Mercado 4 de Asunción que los directores Juan Carlos Maneglia y Tana Schémbori nos muestran a través de *7 cajas* no se corresponde, ni mucho menos, con la de una esfera social monolingüe en yopará, como afirma la autora; en nuestra opinión, lo que presentan a nuestros ojos los directores es una situación de diglosia, donde el uso o la elección de una lengua por los personajes de la película está motivada por la condición social y económica, el contexto comunicativo de los hablantes y el objetivo que se persigue con el discurso en cada momento.

REFERENCIAS

ARCINIEGAS, Juan Carlos. *Entrevista a los directores de 7 cajas*. En: Showbiz CNN en español. Hollywood, 2013. Vídeo digital (10 minutos). Sonido, color. Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=BZ870mEpLtE>>. Acceso en 10 de septiembre de 2013.

BAREIRO, Luis. *Entrevista a Tana Schémbori y Juan Carlos Maneglia*. En: Última Hora, Telefuturo TV4. Asunción, 2009. Vídeo digital (42 minutos). Sonido, color. Disponible en <<http://www.youtube.com/watch?v=ZxuS3IqNHcE>>. Acceso en 10 de septiembre de 2013.

ESTRADA, Nacho. *Entrevista a Tana Schémbori y Juan Carlos Maneglia*. In: Blog Cine & Comedia. LBM Diseño Web. Madrid, 2013. Vídeo digital (10 minutos). Sonido, color. Disponible en <<http://cineycomedia.com/entrevista-tana-schembori-y-juan-carlos-maneglia/>>. Acceso en 10 de septiembre de 2013.

7 CAJAS. Dirección: Juan Carlos Maneglia y Tana Schémbori. Producción: Vicky Ramírez Jou y Camilo Guanes. Nephilim Producciones, 2012. Manéglia Shémbori Realizadores. Edición: Luis Celada y Juan Carlos Maneglia. DVD (110 minutos), sonido, color, subtulado.

PENSANDO O L DO EFL NOME DO AUTOR

Gilmara Nunes de Miranda

RESUMO

É comum verificar que, no Brasil, atingir um nível de satisfação na produção de L2 é algo bastante incomum. Linguistas aplicados e elaboradores de material didático normalmente lidam com esse suposto 'baixo rendimento' desenvolvendo e propondo novos métodos e abordagens de ensino, quando nem sempre é esta a natureza do problema. Pretendemos mostrar, a partir dos resultados de uma pesquisa de mestrado, que alguns conceitos da Linguística Aplicada, como interlíngua (Selinker, 1972), bilinguismo (Ellis, 1994: 69) e fossilização (Selinker, 1972), precisam ser problematizados, pois formam uma rede impossibilitadora ao alcance de resultados satisfatórios no aprendizado de L2 em ambiente de EFL (English as a Foreign Language/ Inglês como Língua Estrangeira), induzindo-nos a uma referência distorcida do que seria um aprendizado bem sucedido. Somente com o afastamento do falante nativo e a inclusão do Inglês como língua internacional (Crystal, 1995 e outros) como alvo é que poderemos redimensionar as noções de sucesso e de fracasso no ELT (English Language Teaching/ Ensino de Língua Inglesa) em ambiente de EFL. Sessenta informantes foram questionados, aprendizes e educadores, por meio de questionários e entrevistas, com a intenção de extrair como a noção de sucesso e de fracasso se manifestaria em seu discurso, e se a produção do falante nativo apareceria como alvo. Nossa hipótese de que os brasileiros usuários da língua inglesa sentem-se aquém de seu alvo linguístico foi confirmada. Concluímos ser necessário que uma abordagem sociolinguística seja aplicada ao estudo de conceitos da Linguística Aplicada, na formação de professores, inserindo efetivamente o Inglês como língua internacional como alvo e, conseqüentemente, como referencial de sucesso para todos envolvidos neste processo.

Palavras Chave: Sociolinguística; Língua Inglesa; Linguística Aplicada; Formação Docente

Este trabalho teve o objetivo de explorar o que se entende por ser um aprendiz bem-sucedido na aquisição de língua inglesa dentro do contexto brasileiro. Partimos da hipótese de que há uma diferença entre objetivos traçados e resultados alcançados nesse aprendizado, o que gera frustrações principalmente por parte de aprendizes, mas também por parte de instrutores.

Sessenta informantes foram questionados, por meio de questionários e entrevistas, com a intenção de extrair como a noção de sucesso e de fracasso poderia se manifestar no discurso daqueles envolvidos no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira.

A língua inglesa, por razões político-econômicas, posicionou-se como principal língua de comunicação internacional, tendo sido amplamente disseminada em várias partes do mundo. Por isso, muito tempo e dinheiro vêm sendo investidos no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem desta língua. Apesar disso, no que se refere ao aprendiz brasileiro, parece haver um sentimento constante de frustração quanto aos resultados atingidos. É comum verificar que, apesar de anos de aprendizado, muitas pessoas sentem-se inadequadas ou inseguras quanto à sua produção na língua alvo. Parece que, quando se trata do inglês, os falantes raramente sentem que atingiram um patamar satisfatório no processo de aprendizagem, estando prontos para, simplesmente, usarem a língua. Linguistas aplicados e elaboradores de material didático normalmente lidam com esse suposto 'baixo rendimento' desenvolvendo e propondo novos métodos e abordagens de ensino.

Acreditamos, no entanto, que a própria idéia de ‘fracasso’ esteja ligada a um objetivo idealizado: tornar-se ‘fluente’ ou ‘bilíngue’. Não há uma clara definição de fluência ou bilinguismo que seja consensual, mas aquela pressuposta por aprendizes e instrutores de inglês no Brasil parece bastante inconsistente. Erramos quando alvejamos aquilo que é inatingível, que, neste caso, seria o falar como um nativo da língua.

A questão que se colocava, então, era: Estaríamos influenciados por certos conceitos provenientes da linguística aplicada ao nos avaliarmos ou a nossos alunos como “quase” bem-sucedidos, ou “não exatamente” bilíngues?

Procuramos mostrar neste trabalho que alguns conceitos, particularmente o de fluência/bilinguismo, interlíngua e fossilização precisavam ser reconsiderados e contextualizados, pois eles poderiam nos levar a uma referência distorcida do que seria um aprendizado bem sucedido. Tal distorção poderia ser a causa de disparidades entre objetivos e resultados atingidos no aprendizado de inglês no Brasil, onde essa língua, apesar de sua incontestável importância, ocupa uma posição secundária ou auxiliar, por não ser usada como “segunda língua” ou “língua oficial”.

Assim, tivemos basicamente duas questões para discutirmos em nosso trabalho. A primeira era a equivocada noção de sucesso na aquisição da língua inglesa em países onde ela é usada como língua estrangeira. A segunda dizia respeito a alguns conceitos tradicionais oriundos de teorias de aquisição de segunda língua, que pareciam pressupor uma visão pouco realista (sem base sociolinguística) do aprendizado de língua estrangeira.

Trouxemos para nossa discussão o conceito de Inglês como Língua Internacional. Ao longo do último século a língua inglesa adquiriu o status de código universal de comunicação, que tem sido chamado por muitos linguistas de ‘língua global’, ‘língua mundial’, ‘língua franca do mundo’ e ‘língua universal’ (Crystal, 1995, 1999, 2000; Graddol, 1999; Lopes, 1996; Quirk, 1985; Kachru, 1985, e outros). O termo aqui defendido, principalmente por suas implicações educacionais, é ‘Inglês como Língua Internacional’, que pode ser definido como “o uso do Inglês para fins de comunicação internacional” (Crystal, 1995). Essa definição é especialmente pertinente para nosso contexto, uma vez que ela enfatiza a natureza funcional do inglês. A escolha das palavras ‘uso’ e ‘fins’ reflete adequadamente como e por quê o inglês é, na maioria dos casos, aprendido no Brasil.

Procuramos, ao fim de nosso trabalho, rejeitar a associação que muitas vezes é feita entre a noção de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira e a competência do falante nativo da língua alvo, aproximando-a à conceituação de Inglês como Língua Internacional. Assim, acreditamos, os objetivos para o ensino/aprendizagem de língua inglesa no contexto brasileiro tornam-se mais realistas e, portanto, mais eficazes.

Método

Sujeitos

Contamos com a participação de 6 (seis) instituições particulares de ensino de línguas, escolhidas randomicamente, seguindo critérios basicamente de ordem prática, como estarem localizadas dentro da área de visita do pesquisador e aceitação em participar da pesquisa. Essas instituições são voltadas para o ensino de adultos, embora não exclusivamente. Cada uma contribuiu com 2 (dois) informantes na condição de alunos iniciantes, 2 (dois) informantes na condição de professores e 6 (seis) informantes na condição de alunos avançados ou quase graduados, totalizando 60 (sessenta) informantes.

Como o foco de nossa pesquisa está no produto final do processo institucionalizado de ensino da língua, nosso interesse maior encontrava-se no aluno avançado. Contudo, optamos por incluir contribuições de alunos iniciantes, pois seria mais difícil para os alunos avançados lembrarem como suas referências de sucesso eram quando iniciaram seu aprendizado, e se as mesmas mudaram ao longo de seu contato com a língua alvo na condição de aprendizes. Professores também foram incluídos, com o cuidado de que fossem todos falantes não-nativos da língua alvo, com o objetivo de verificarmos como avaliavam sua produção na condição de “usuários” da língua, além de como avaliavam a produção de seus alunos avançados. Nenhum dos informantes sabia o objetivo da pesquisa ou que base teórica o motivava.

Procedimento

Os questionários.

Após adquirir autorização por parte da direção de cada uma das instituições de ensino, a pesquisadora entrou em contato com professores que tinham acesso a alunos que se enquadrariam na pesquisa. Os próprios professores pediram que seus alunos preenchessem os questionários. Esses mesmos professores foram respondentes à versão de questionário que lhes cabia. Todo esse material foi devolvido à pesquisadora. Uma das informações solicitadas foi “telefone para contato”, para que a pesquisadora pudesse marcar eventual entrevista para futuros e melhores esclarecimentos sobre as respostas obtidas.

O questionário 1, direcionado a alunos iniciantes, continha as seguintes perguntas:

1. Há quanto tempo você estuda inglês?
2. Por que você estuda inglês?
3. Com relação ao seu desempenho em inglês, estará satisfeito(a) quando ...
4. Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?

() concordaria () não concordaria

O questionário 2, direcionado a alunos avançados ou quase graduados, continha as seguintes perguntas:

1. Quanto tempo falta para você completar o curso?
2. Você fala inglês fluentemente? Na sua opinião, o que é ser fluente?
3. Você é bilingüe? Na sua opinião, o que é ser bilingüe?
4. Há quanto tempo é exposto à língua? Como tem sido essa exposição?
5. Está satisfeito com o inglês que fala? Como você se sente quando se comunica ou tenta entender um falante nativo? E quando o falante não é nativo?
6. Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?

concordaria não concordaria

O questionário 3, direcionado a professores cuja experiência profissional incluía o ensino a alunos pré-graduados, continha as seguintes perguntas:

1- Responda sobre você mesmo:

- a) Você fala inglês fluentemente? Na sua opinião, o que é ser fluente?
- b) Você é bilingüe? Na sua opinião, o que é ser bilingüe?
- c) Há quanto tempo é exposto à língua? Como tem sido essa exposição?
- d) Está satisfeito com o inglês que fala? Como você se sente quando se comunica ou tenta entender um falante nativo? E quando o falante não é nativo?

2- Responda sobre seus alunos que estão quase terminando o curso:

- a) Eles falam inglês fluentemente? Por que sim/não?
- b) Qual a sua avaliação da proficiência de seus alunos ao final do curso?

3- Você concordaria em dar maiores esclarecimentos sobre suas respostas através de uma entrevista, marcada segundo sua conveniência?

concordaria não concordaria

As entrevistas.

As entrevistas foram conduzidas motivadas por dois critérios: a) o interesse por maiores esclarecimentos e/ou aprofundamento daquilo que foi respondido por meio escrito; b) a concordância por parte do respondente em oferecer tais esclarecimentos. Oito respondentes foram entrevistados: dois professores de inglês e seis alunos em fase de conclusão de curso. As entrevistas foram gravadas em fita cassete e transcritas para efeito de análise de dados.

Análise de dados

A análise que fizemos dos resultados obtidos foi essencialmente qualitativa. Interessantes observações puderam ser feitas. A seguir, comentaremos algumas delas.

A noção de “fluência”, uma das palavras mais utilizadas em associação ao uso do inglês em contexto estrangeiro, provou-se pouco esclarecida, ou pelo menos nada consensual. Entre as 21 (vinte e uma) categorias de respostas obtidas sobre o que se entende por ser fluente, as mais freqüentes foram: “se comunicar bem”, “se expressar com mínimo de hesitação”, “saber usar a estrutura da língua”, “dominar vocabulário”, “saber falar de assuntos variados, em diferentes situações”, “falar sem cometer erros”, e “falar com facilidade”. Quando perguntados se são fluentes, todos os professores responderam que sim, e mais da metade dos alunos pré-graduados responderam que não. Um detalhe que pode ser relevante é que todos os professores têm mais de 10 (dez) anos de contato com a língua, podendo chegar a 30 (trinta) anos, enquanto que a maioria dos alunos avançados têm entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos de contato com a língua.

Quanto a serem ou não bilíngües, novamente todos os professores responderam que sim. Devo ressaltar que esse resultado veio de encontro a um estudo piloto feito informalmente com vários colegas de área, quando a maioria disse não se considerar bilíngüe, por uma razão ou outra, o que indica que a presente pesquisa terá como limitação o receio de se expor, principalmente por parte dos professores, quando lidando formalmente com outro profissional de ensino. Entre os alunos avançados, por sua vez, metade respondeu que não se considera bilíngüe, o que prova que alguns se consideram fluentes, mas não bilíngües.

Com relação a sua satisfação quanto ao próprio desempenho na língua inglesa, 1 (um) professor revelou não estar satisfeito e outros 2 (dois) disseram estar “parcialmente satisfeitos”, outro fato interessante quando verificamos que esses mesmos se consideram fluentes e bilíngües. Sobre seus alunos avançados, embora não se revelem insatisfeitos, somente 4 (quatro) se revelaram de fato satisfeitos. A satisfação por parte dos alunos avançados ainda será agrupada, mas poderia adiantar que em geral a satisfação é parcial, pois é recorrente a menção de que precisam melhorar.

O suposto hiato entre objetivos iniciais e resultados obtidos não pôde ser confirmado porque os alunos iniciantes, talvez por ainda não dominarem uma metalinguagem, enxergam o final de seu processo de aprendizagem de formas bastante variadas. Revelaram que estarão satisfeitos quando “estiver falando, entendendo e escrevendo bem”, “viajar e tiver condições de conversar com fluência”, “acabar o curso”, “tiver domínio total da língua, seja na escrita e na fala”, “obtiver conceito satisfatório para ingresso em uma universidade norte-americana”, “interpretar textos técnicos em inglês sem dificuldades”, “conseguir conversar naturalmente com uma pessoa estrangeira”, “me formar”, etc.. O que pôde ser confirmado, contudo, foi que os objetivos parecem mudar ao longo do processo de aquisição de língua estrangeira.

As noções de fluência e bilinguismo apresentaram oscilações entre representarem a mesma coisa ou não, onde, sempre que diferenças eram apontadas, a primeira estaria inserida na outra. Em outras palavras, ser fluente não seria necessariamente ser bilíngue, mas o contrário seria verdadeiro.

Mostramos como alguns itens do embasamento teórico de professores de língua inglesa estão sociolinguisticamente deslocados. Tal embasamento conduz o professor a crenças que são inconscientemente passadas para os alunos. Assim, o aluno que tem o falante nativo como referencial de sucesso em um contexto absolutamente estrangeiro, também está sociolinguisticamente deslocado, sem saber disso ou por que.

Conclusão

Ao concluir o proposto trabalho buscamos mostrar que a noção de Inglês como Língua Internacional oferece um linha racional mais condizente com a realidade do aprendiz de EFL, ajudando-o a tornar-se um bilíngue bem sucedido, além de um indivíduo intercultural, pela tomada de consciência. Acreditamos que tais mudanças nas práticas de ensino de língua possam evitar frustrações ao final do programa de aprendizagem e afirmar a integridade pessoal e nacional. Portanto, trouxemos a importância das discussões envolvendo o Inglês com Língua Internacional para o contexto brasileiro.

O LUGAR DA “GRAMÁTICA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA” NO PROCESSO DE GRAMATIZAÇÃO DO PLE NO BRASIL

Grazielle da Silva dos Santos¹⁰¹

RESUMO

O presente trabalho busca interpretar os efeitos de sentido produzidos pelo surgimento da “Gramática de Português como Língua Estrangeira”, de Vicente Masip, publicada no ano 2000, no Brasil. Em especial, propõe-se uma reflexão sobre o lugar que ela ocupa no processo de gramatização brasileiro do português como língua estrangeira, tendo em vista a ausência de investigações a respeito desse instrumento linguístico. De acordo com a revisão de literatura realizada, o que se observa é um conjunto de estudos que consideram os materiais didáticos e a criação de novos espaços de circulação da língua nacional (como a SIPLE, o CELPE-Bras) como instrumentos linguísticos, mas que, por outro lado, ignoram a existência de uma Gramática, como a de Vicente Masip, no tocante à abordagem da variedade brasileira do português. Para tanto, tomou-se como corpus para a análise recortes da materialidade linguística da referida Gramática que possibilitam pensar esse lugar. Os resultados mostraram que é possível pensar o processo de gramatização brasileiro do PLE a partir do olhar sobre o funcionamento do instrumento linguístico. O funcionamento contrastivo é o aspecto que permite vislumbrar o lugar da “Gramática de Português como Língua Estrangeira” no processo de gramatização do PLE no Brasil, colocando o brasileiro em um lugar de variedade privilegiada dentro do quadro da lusofonia. Acredita-se que a análise depreendida permitiu difundir outras formas de conceber os processos de gramatização das línguas. Isso não significa, de forma alguma, descartar o que Auroux (1992) conceituou. Significa, sim, uma (re)significação do próprio conceito de gramatização, conforme considera Petri (2012). Neste sentido, este estudo nasce com a pretensão – audaciosa, sabe-se – de constituir-se como um marco no quadro dos estudos sobre o processo de gramatização do PLE no Brasil, possibilitando pensar tal processo a partir de perspectivas outras, além da posição de autoria abordada por Zoppi-Fontana (2008).

PALAVRAS-CHAVE: Linguística; Português- Língua Estrangeira; Gramatização

Introdução

Este artigo busca interpretar os efeitos de sentido produzidos pelo surgimento da “Gramática de Português como Língua Estrangeira”, de Vicente Masip, publicada no final do séc. XX, no Brasil. Em especial, propõe-se uma reflexão sobre o lugar que ela ocupa no processo de gramatização¹⁰² brasileiro do português como língua estrangeira, tendo em vista a ausência de investigações a respeito desse *instrumento linguístico*¹⁰³, como é possível constatar na revisão de literatura apresentada a continuação.

¹⁰¹ UFSM – Mestranda – graziesp@hotmail.com

¹⁰² O conceito de *gramatização* é definido por Auroux como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65).

¹⁰³ A respeito do conceito de *instrumento linguístico*, Auroux considera que “a gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento lingüístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de

Conforme Almeida Filho (2008), o primeiro livro didático voltado para o ensino de PLE foi produzido no Rio Grande do Sul em 1956, porém as seguintes décadas, de 60 e 70, não revelam iniciativas do Brasil quanto ao ensino de PLE e sim de países estrangeiros. Estas décadas são marcadas por ações desenvolvidas em Universidades dos Estados Unidos que promoviam o ensino do Português e a produção de manuais na língua. Somente no final da década de 70 que será publicada, no Brasil, uma nova série de importantes obras voltadas para o ensino de PLE, contudo é só a partir dos anos 80 que, de fato, este contexto irá mudar.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a década de 80 e 90 serão as mais marcantes em relação a iniciativas voltadas para o ensino de PLE no Brasil. Nos anos 80, ocorre uma considerável expansão na oferta de livros didáticos e, aliado a isto, nos 90, se desenvolve uma nova consciência profissional quanto ao ensino de PLE, crescem os estudos teóricos a respeito do assunto e os cursos de Letras começam a ofertar disciplinas direcionadas ao ensino de PLE.

Segundo Zoppi-Fontana (2008), nesta época, o ensino de PLE no Brasil começa, finalmente, a ganhar espaço. Percebe-se, nos anos 90, um maior incentivo à formação de profissionais na área e o aumento de projetos, trabalhos e pesquisas sobre o assunto. É nesta época, inclusive, que é criada a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, a SIPLE, e que o Ministério da Educação do Brasil (MEC) desenvolve e outorga o CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), um instrumento linguístico que irá colaborar não só com a criação de uma identidade do povo brasileiro a partir do que se entende por brasilidade, como também legitimará a língua nacional.

Tudo isto se deve, de acordo com a mesma autora, à criação de novos espaços para a circulação da língua nacional através do MERCOSUL e da maior visibilidade e participação do Brasil no cenário político-econômico mundial. Com estes novos acontecimentos, fica evidente, então, a necessidade do desenvolvimento de um saber metalinguístico e de instrumentos linguísticos em língua portuguesa que fossem devidamente legitimados. Com isso, é a partir dos anos 90 que se verifica um processo mais intenso de gramatização do português brasileiro (PB) como língua estrangeira (LE).

O que se observa é um conjunto de estudos que consideram os materiais didáticos e a criação de novos espaços de circulação da língua nacional (como a SIPLE, o CELPE-Bras) como instrumentos linguísticos, mas que, por outro lado, ignoram a existência de uma Gramática, como a de Vicente Masip, no tocante à abordagem da variedade brasileira do português. Neste sentido, o que se pretende no presente estudo é justamente integrar tal instrumento

um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência lingüística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngües que serão produzidos a partir do Renascimento” (AUROUX, 1992, p. 69).

linguístico ao processo de gramatização brasileiro do PLE. Porém, para encaminhar a análise nessa direção, antes se faz necessário entender tal processo.

Do processo de gramatização brasileiro do português ao do PLE

De acordo com os estudos realizados por Eduardo Guimarães (1994) e Mónica Zoppi-Fontana (2008) a respeito do processo de gramatização brasileira do português, é possível considerar uma periodização dividida em cinco momentos – sendo os quatro primeiros propostos por Guimarães e o último, identificado por Zoppi-Fontana.

Segundo Guimarães,

O primeiro período iria da “descoberta” em 1500 até a primeira metade do século XIX, momento em que se desenvolvem debates entre brasileiros e portugueses a propósito de construções consideradas inadequadas por escritores ou gramáticos portugueses. Deste momento é a célebre polêmica entre José de Alencar e Pinheiro Chagas; ou a polêmica entre Carlos de Laet e Camilo Castelo Branco. O segundo período iria da segunda metade do século XIX, iniciada pelos debates referidos no parágrafo anterior pela publicação de gramáticas como a de Júlio Ribeiro em 1881, pela fundação da Academia Brasileira de Letras (em 1897), até fins dos anos 30, quando da fundação das Faculdades de Letras no Brasil. Tanto a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (em 1937) quanto a Faculdade Nacional de Letras da Universidade do Brasil (em 1939). O terceiro período iria do final dos anos 30 até meados da década de 60, quando o Conselho Federal de Educação torna a Linguística disciplina obrigatória no Brasil, para os cursos de Letras. O quarto período iria de meados dos anos 60 até hoje. Período em que a linguística se implantou em todos os cursos de graduação em Letras e ao mesmo tempo foram implantados cursos de Pós-graduação em Linguística em alguns centros universitários brasileiros. (GUIMARÃES, 1994)

Para cada período, Guimarães (1994) aponta características que definem tais momentos. De forma resumida, o primeiro período caracteriza-se pela ausência de estudos sobre a língua portuguesa realizados no Brasil. Já, o segundo identifica-se pelo início dos estudos a respeito do português do Brasil e da publicação das primeiras gramáticas produzidas no Brasil. Além disso, caracteriza-se pela fundação da Academia Brasileira de Letras. O terceiro momento é marcado pela fundação de Faculdades de Letras no Brasil, culminando com a obrigatoriedade da disciplina de Linguística nos cursos de Letras brasileiros (por decisão do Conselho Federal de Educação, em 1962). E, por fim, o quarto momento é caracterizado pela institucionalização da Linguística (através de sua implantação em todos os cursos de graduação e da criação de cursos de pós-graduação em Linguística no Brasil).

Zoppi-Fontana (2008), considerando tal periodização e explorando preferencialmente o quarto período proposto por Guimarães (1994), identifica um momento - o que, no presente artigo,

entende-se como um quinto período –, no qual a gramatização brasileira do português comportaria, além do estatuto de língua nacional, o de *língua transnacional*. A autora considera o português do Brasil uma *língua transnacional* devido ao que chama de “espaço de enunciação ampliado”. Segundo ela, o português do Brasil “se constitui em língua transnacional através da institucionalização e instrumentação do Português Língua Estrangeira (PLE) como nova área de conhecimento” (ZOPPI-FONTANA, 2008, p. 90).

Refletindo sobre a gramatização do português no Brasil, Zoppi-Fontana conclui que

O que caracteriza o processo brasileiro é a construção de uma *posição de autoria* em relação ao saber metalingüístico e à produção de instrumentos lingüísticos da própria língua, que consistiria em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente legitimado que autoriza um saber sobre a língua nacional passível de ser exportado.

E é justamente a constituição dessa posição de autoria que a lingüista consegue vislumbrar em seu trabalho sobre a gramatização do PLE no Brasil, através da análise dos livros didáticos de português como língua estrangeira produzidos no país, do exame de proficiência Celpe-Bras e das associações científicas. Neste sentido, Zoppi-Fontana considera que a autoria do brasileiro, nesse processo, se evidencia, principalmente, pelo crescente movimento de *endogramatização*¹⁰⁴.

Dessa forma, é possível perceber que os estudos realizados até o momento, em um movimento crescente, apontam para a legitimação da língua nacional no processo de gramatização do PLE no Brasil.

Além disso, é curioso – conforme já foi constatado ao início deste trabalho – o fato de as pesquisas não considerarem a “Gramática de Português como Língua Estrangeira”, de Vicente Masip, como parte do processo de gramatização do PLE no Brasil. Um dos motivos, possivelmente, tenha a ver com o fato de tal Gramática caracterizar uma *exogramatização*¹⁰⁵. Mas, isso será melhor explorado no capítulo seguinte.

¹⁰⁴Auroux (1992, p.74) propõe a denominação *endogramatização* para indicar a posição do sujeito brasileiro na produção de um instrumento lingüístico.

¹⁰⁵Ao contrário da *endogramatização*, a *exogramatização* indica a posição de sujeito estrangeiro na produção do instrumento lingüístico (AUROUX, 1992, p. 74). Tal constatação será melhor esclarecida no capítulo seguinte.

Do caráter contrastivo da Gramática de Vicente Masip: a construção do caminho analítico

A “Gramática de Português como Língua Estrangeira”, de Vicente Masip, é publicada em 2000, final do séc. XX, no Brasil. Esta surge, segundo o próprio autor, a partir de uma constatação:

Estudantes de português como segunda língua dispunham de bons métodos didáticos para entender, falar, ler e escrever o novo idioma. Mas, careciam de uma Gramática específica, pois todas as obras do gênero visam à sistematização do português, língua materna. (MASIP, 2000, p. 07)

De acordo com a citação acima, é possível afirmar que o surgimento da referida Gramática se constitui como um instrumento lingüístico dentro do processo de gramatização do PLE. Além disso, o discurso de Masip permite inferir que, possivelmente, essa seja a primeira Gramática específica de português como língua estrangeira (dado que não se tem confirmação).

Mas, buscando centrar a atenção no lugar da referida Gramática no processo de gramatização brasileiro do PLE, faz-se necessário analisar o viés que possibilita vislumbrar tal entendimento.

De acordo com o que aponta Mónica Zoppi-Fontana, a característica principal do processo de gramatização do PLE no Brasil é a posição de autoria do brasileiro. Esta posição estaria vinculada a dois aspectos: à endogramatização do português brasileiro (PB) e à internacionalização do PB. Porém, analisando os **Excertos 1 e 2** – a apresentação do currículo de Masip e o prefácio da Gramática escrito por um brasileiro, o professor Francisco Gomes de Matos – chega-se a pensar na impossibilidade de sua integração no quadro processual da gramatização do PLE no Brasil.

Excerto 1: *Vicente Masip Viciano nasceu em Carcaixent (Valencia, Espanha) em 1947. (...) Chegou ao Brasil em 1969. (...)*

Excerto 2: *(...) Ao compartilhar, com professores e alunos adiantados, conhecimentos sistematizados de aspectos fonológicos, ortográficos e morfossintáticos do Português – com atenção à variedade brasileira – o autor presta um relevante serviço à área de crescente e estratégica importância para a internacionalização da língua portuguesa. (...)*

Na transcrição do **Excerto 1**, é possível observar que Masip é espanhol. Portanto, é um estrangeiro frente à produção do instrumento lingüístico, à língua que descreve – processo de exogramatização. Considerando a abordagem de Zoppi-Fontana, pode-se dizer que esse fato descaracteriza a Gramática em questão como parte do processo brasileiro. Tal constatação é corroborada pela análise do **Excerto 2**, pois o brasileiro é considerado uma “variedade” no quadro da lusofonia, buscando-se, dessa forma, a “internacionalização da língua portuguesa”.

Ou seja, tal Gramática rompe com a posição de autoria apontada por Zoppi-Fontana como característica do processo brasileiro. Neste sentido, é possível compreender o motivo, talvez, pelo qual a “Gramática de Português como Língua Estrangeira” não ocupa lugar nos estudos sobre a gramatização do PLE no Brasil.

Porém, o que este estudo pretende mostrar é que há outros indícios pelos quais é possível integrar a Gramática de Vicente Masip ao processo de gramatização do PLE no Brasil.

Em seu trabalho intitulado “Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista”, Petri (2012), a partir da análise do processo de dicionarização da linguagem regionalista do Rio Grande do Sul-Brasil, propõe repensar a noção de gramatização, difundida por Aouroux, considerando as formas de funcionamento do instrumento linguístico. Segundo a autora,

Se por um lado temos todo o processo de gramatização das línguas vinculado às tecnologias que instrumentam cada língua e possibilitam que cada uma delas seja ensinada e aprendida; por outro, temos a constituição de inúmeros instrumentos linguísticos que revelam outros funcionamentos. (PETRI, 2012, p. 35)

E é a partir desse olhar sobre o funcionamento do instrumento linguístico que o trabalho analítico será desenvolvido.

Realizando uma observação atenta à obra de Masip e tentando identificar o viés pelo qual se poderia vislumbrar a particularidade do funcionamento do instrumento linguístico, chamou atenção o caráter contrastivo de sua Gramática. Ao longo da leitura, é comum deparar-se com ressalvas a respeito do português que é falado no Brasil. Seguem alguns dos recortes:

Excerto 3:(...) *Em algumas regiões do Brasil. (...) (trecho referente aos fonemas consonantais /t/ e /d/ quanto à posição da língua na emissão dos sons – p. 36)*

Excerto 4:(...) *Em algumas regiões do Brasil, especialmente no Rio de Janeiro e Pernambuco, o som [] substitui o [s], escrito com s, z, quando está situado após vogal, fechando sílaba, precedido, às vezes, de um i breve (...) (trecho referente aos fonemas consonantais / / e / / – p. 47)*

Excerto 5:(...) *Quando um brasileiro quer transmitir surpresa, interesse, censura, etc., serve-se da duração: **meni::na!** Por outro lado, as átonas de fim de palavra duram menos do que as restantes (...) (trecho referente à duração dos enunciados e a sua correspondência ortográfica – p. 72)*

Excerto 6:(...) *As que seguem são de uso comum em Portugal e no Brasil(...)* (trecho referente às contrações entre pronomes e preposições – p. 96)

Excerto 7:(...) *A segunda pessoa do singular (tu) usa-se no Brasil em contextos de intimidade, com diversa frequência segundo regiões. Observam-se no seu uso coloquial (tu **queres**, tu **vais**, tu **sabes**), porém, desvios de concordância: (tu **quer**, tu **vai**, tu **sabe**). Aconselha-se aos estrangeiros o uso de **você**, a forma de tratamento universal, e mais simples do ponto de vista sintático (...)* (trecho referente à flexão dos verbos – p. 105)

Excerto 8:(...) *A segunda pessoa do plural (**vós**) só se emprega, no Brasil, em linguagem falada formal e em textos protocolares. Aconselha-se aos estrangeiros o uso de **vocês** também nesses contextos (...)* (trecho referente à flexão dos verbos – p. 105)

Excerto 9:(...) *O brasileiro hesita ao conjugar as formas imperativas da segunda pessoa, devido à falta de costume. Apresentamos as formas de alguns verbos irregulares de uso freqüente (...)* (trecho referente às irregularidades do imperativo – p. 120)

Excerto 10:(...) *No português falado informal do Brasil, tende-se a substituir **a** por **para** (...)* (trecho referente à preposição **A** – p. 139)

Excerto 11:(...) *No Brasil, faz-se uma distinção sobre a regência do verbo **falar**: Falar **de** alguém (criticar) / Falar **em** alguém (informar) (...)* (trecho referente à preposição **EM** – p. 142)

Excerto 12:(...) *Trata-se de fórmulas totalmente fora de uso em linguagem informal, e de raro emprego em linguagem escrita formal, no Brasil (...)* (trecho referente à concordância verbo-nominal na oração – p. 173)

Excerto 13:(...) *Construções como: **dar-te-ei**; **dar-lho(lhe+o)-ei**; **fi-lo**; são de raríssimo uso no português do Brasil (...)* (trecho referente às normas sintáticas que regem os pronomes oblíquos pessoais e não pessoais – p. 175)

Como mencionado no capítulo anterior, o que caracteriza o processo de gramatização brasileiro é a posição de autoria. Neste sentido, o que é possível perceber, ao analisar a “Gramática de Português como Língua Estrangeira”, de Vicente Masip, é justamente a ausência dessa posição de autoria do brasileiro como língua nacional e transnacional, pois, nos excertos acima transcritos, o que se privilegia é a “variedade brasileira” do português. Ou seja, Masip reconstrói a relação Brasil (colônia)-Portugal (colonizador) característica do primeiro

período da gramatização do português. Assim, há uma tentativa de gramatização do PLE que reaproxima o Brasil de Portugal em uma posição de submissão linguística ao português de Portugal.

Para analisar o funcionamento desse instrumento linguístico, encontra-se na analogia com a abordagem realizada por Petri (2012) o caminho da interpretação.

Todo o trabalho da autora parte do conceito de gramatização difundido por Aurox. Segundo ela, esse se constituiria como um ponto de partida para “começar a estabelecer as relações deste processo [de gramatização do português brasileiro] com as línguas minoritárias” (PETRI, 2012, p. 26). Neste sentido, no caso da Gramática analisada, pode-se pensar na “variedade brasileira” como uma língua minoritária, pois, como já apontado, o que se percebe nos excertos transcritos é um tratamento do brasileiro como uma “variedade” do português de Portugal. Dito dessa forma, parece que a análise se encaminha para outra direção. Mas, de acordo com o que propõe Petri (2012), deve-se lançar o olhar sobre o funcionamento particular do instrumento linguístico. E isso permite uma interpretação a respeito do funcionamento da “variedade brasileira” no interior do próprio instrumento linguístico.

Com isso, algumas perguntas surgem. Por que o contraste?; Por que o contraste do português de Portugal com a “variedade brasileira”?

Para responder ao primeiro questionamento, pode-se pensar na comparação desse tipo de Gramática com as de língua materna. Neste sentido, somente uma Gramática de língua estrangeira permite o gesto contrastivo, pois nela reside a possibilidade de comparação/distinção das línguas como elemento potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Em uma Gramática de língua materna isso não teria razão de ser, tendo em vista que tal instrumento linguístico serve a outro objetivo, a outro público: descrição e instrumentalização da língua materna para falantes nativos desta língua.

Por outro lado, a segunda questão permite refletir sobre o ato de privilegiar-se a “variedade brasileira” do português e não outras – como, por exemplo, a variedade moçambicana, a angolana, etc. Analisando o lugar de variedade do brasileiro no interior do referido instrumento linguístico e considerando o título da Gramática de Masip – “Gramática de Português como Língua Estrangeira” – percebe-se que a língua descrita é o português de Portugal. Mas, por que, então, dedica-se uma “atenção à variedade brasileira” numa Gramática que nasce com a pretensão de homogeneização da língua portuguesa – destinada a “estudantes de português como segunda língua”?

Considerando o caráter homogeneizador do referido instrumento linguístico, é possível afirmar que essa Gramática servirá a qualquer contexto de ensino-aprendizagem do português

língua estrangeira. Neste sentido, tal instrumento funciona no âmbito da internacionalização do português e, conseqüentemente, a “variedade brasileira” também é internacionalizada. Sendo assim, o funcionamento contrastivo é o aspecto que permite vislumbrar o lugar da “Gramática de Português como Língua Estrangeira” no processo de gramatização do PLE no Brasil, colocando o brasileiro em um lugar de variedade privilegiada dentro do quadro da lusofonia.

Considerações Finais

Acredita-se que a análise depreendida permitiu difundir outras formas de conceber os processos de gramatização das línguas. Isso não significa, de forma alguma, descartar o que Auroux conceituou. Significa, sim, uma ressignificação do próprio conceito de gramatização, conforme considera Petri (2012). Neste sentido, este estudo nasce com a pretensão – audaciosa, sabe-se – de constituir-se como um marco no quadro dos estudos sobre o processo de gramatização do PLE no Brasil, possibilitando pensar tal processo a partir de perspectivas outras, além da posição de autoria abordada por Zoppi-Fontana (2008).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino.** Universidade de Brasília. 2008. Disponível em: <www.estacaodaluz.org.br>. Acesso em: 20 jul. 2013.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da Gramatização.** Campinas: Unicamp, 1992.

GUIMARÃES, E. R. J. **Sinopse dos estudos de português no Brasil.** Relatos Publicação do Projeto Hil Unicamp, Campinas, n.1, p. 3-20, 1994. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_01.html>. Acesso em: 21 jul. 2013.

MASIP, V. **Gramática de português como língua estrangeira.** 1. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2000. v. 1. 238p.

PETRI, Verli. **Gramatização das línguas e instrumentos linguísticos: a especificidade do dicionário regionalista.** Língua e Instrumentos Linguísticos, v. 1, p. 23-37, 2012. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao29/artigo2.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

ZOPPI- FONTANA, M. G.; Diniz, L. R. A. **Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE).** Estudos Linguísticos (São Paulo), v.37, pg. 89-119, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

INTERCULTURALIDADE: A COMPLEXIDADE CONSTITUTIVA DE POLÍTICAS CULTURAIS

Hilário I. Bohn¹⁰⁶
Luiza Machado da Silva¹⁰⁷

*Aqui há uma terra só, há só uma gente,
seja do lado de cá, seja do lado de lá.*
Aldyr. G. Schlee

RESUMO

Uma das lições que o texto de Michel Certeau (1984) “Walking in the city” nos ensina que “caminhar na cidade” do século XXI tornou-se absorvente devido às inúmeras vitrines que oferecem produtos identitários irrecusáveis, tanto por seus valores intrínsecos e por sua beleza, como pelos significados que geram pertencimentos e obrigações. A modernidade já havia produzido as narrativas baseadas nas metáforas da racionalidade, depois substituídas pela ingerência do social na formação das subjetividades humanas. Estas foram, posteriormente, desarrumadas, de um lado pelas propostas freudianas de um ego tripartite entre o *id*, o *ego* e *superego* e, por outro lado, pelos fios discursivos do poder (foucaultiano) que perpassam a organização social e a constituição das subjetividades que organizam o tecido social. Finalmente, nas últimas décadas do século XX surgem os estudos feministas e linguísticos que tingem o social com o político e o ideológico. E dentro desta complexidade que se discute nesta apresentação a questão das “políticas culturais” que visam a desenvolver interculturalidade(s). Procuram-se definir algumas metáforas que podem produzir sentidos nesta “caminhada na cidade” que, pelo menos aparentemente, parece cada vez mais globalizada. Levanta-se um conjunto de argumentos que definem esta caminhada como conflituosa e politicamente (política definida como ação) complexa, exigindo dos órgãos governamentais, das comunidades e dos indivíduos iniciativas que construam pontes ente “eu”, “nós” e “eles”, “dentro” e “fora”, desenhando, assim, novos mapas em que “raça”, “gênero”, “etnia”, “língua”, “cultura” e “fronteira” sejam ressignificados sem perderem os traços da “diferença”.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura; modernidade; políticas culturais; interculturalidade

Introdução

Uma das lições que o texto de Michel Certeau (2008) “Walking in the city” nos ensina é que “caminhar na cidade” do século XXI tornou-se uma atividade absorvente devido às inúmeras vitrines que oferecem produtos identitários irrecusáveis ao longo do caminho, tanto por seus valores intrínsecos e beleza, como pelos significados envolvidos que geram pertencimentos e obrigações para o caminhante.

A modernidade produziu as narrativas baseadas nas metáforas da racionalidade, depois substituídas pela ingerência do social na formação das subjetividades humanas. Estas por sua

¹⁰⁶ Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Doutor em Linguística Aplicada, e-mail: hinbohn@gmail.com

¹⁰⁷ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Mestre em Linguística Aplicada, Bolsista de Doutorado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e-mail: msluiza@hotmail.com

vez foram, posteriormente, desarrumadas, de um lado pelas propostas freudianas de um ego tripartite entre o *id*, o *ego* e *superego* e, por outro lado, pelos fios discursivos do poder (foucaultiano) que perpassam a organização social e a constituição das subjetividades que organizam o tecido social. Finalmente, nas últimas décadas do século XX, surgem os estudos feministas e linguísticos que tingem o social com o político e o ideológico.

É dentro desta complexidade que se discute brevemente neste texto a questão das “políticas culturais” que visam a desenvolver interculturalidade(s). Procuram-se definir algumas metáforas que podem produzir sentidos nesta “caminhada na cidade” que, pelo menos aparentemente, parece cada vez mais globalizada. Levanta-se um conjunto de argumentos que definem esta caminhada como conflituosa e politicamente complexa, exigindo dos órgãos governamentais, das comunidades e dos indivíduos iniciativas que construam pontes ente “eu”, “nós” e “eles”, “dentro” e “fora”, desenhando, assim, novos mapas em que “raça”, “gênero”, “etnia”, “língua”, “cultura” e “fronteira” sejam ressignificados sem perderem os traços da “diferença”.

Procura-se neste texto olhar a cultura, a interculturalidade no ambiente sulbrasileiro (claro também presentes ao longo das fronteiras paraguaias, dos países andinos, da Colômbia, Venezuela e das Guianas) em que as fronteiras diluem-se entre os passos apressados dos cruzamentos das ruas, das praças, nas pontes que separam margens, mas unem caminhos e nos campos e florestas em que as marcas da diferença a natureza esqueceu-se de produzir e os homens não se importaram de sinalizar.

Encontramos nestes “entrelugares” linguagens que se diferenciam, mas não de uma maneira tão “cortante” ou “afiada” como em outros espaços de interação entre etnias. Na fronteira, as palavras se enunciam na convivência que convida para o compartilhamento econômico, cultural, de sentimentos, de ritmos, cores que brotam de um chão similar ainda que a história guarde fatos de separação, dores de conflitos, batalhas frequentemente comandadas desde terras distantes, de hemisférios distintos que, mais recentemente, podem ser ignorados por causa dos processos de hibridização (BURKE, 2008) que a globalização institui em todas as esferas da convivência humana.

Pode-se afirmar que a hibridização invade a biologia, a cultura em todas as suas formas de manifestação material e imaterial (WOODWARD, 2007), incluindo-se a sutil tessitura do inconsciente (FREUD, 2008) e passando pela materialidade e imaterialidade cultural construídas nas histórias das comunidades humanas. Então, talvez tenha chegado o momento de os pesquisadores ingressarem nas ruelas obscuras e tortuosas da interculturalidade em que as culturas marcam encontros, para que se possa compreender porque nestes encontros

parecem aflorar mais frequentemente as quinas agudas das diferenças do que os abraços e convites da convivência.

2 Que cultura é esta que se traveste em interculturalidade?

Cultura é uma palavra ardua que se recusa a enquadramentos rígidos, segundo Wagner o *inato* e o *controle humano* não simplesmente interagem, mas se *obviam* um ao outro de maneira dialética, afetam-se mutuamente, assim que *a causa do efeito é o efeito da causa* (2012, p. 368-369). Assim, quando Geertz (2012) discute a relação entre cultura e hominização em termos antropológicos chega a conclusões semelhantes as dos biólogos Varela e Maturana (2004) que em sua obra invertem a ordem dos processos da construção do *homo sapiens*, isto é, em vez de explicar a transformação do *homo* primitivo pela evolução naturalbiológica do crescimento do tamanho do cérebro, propõem que esta seria o produto dos processos culturais responsáveis pela sofisticada formação sináptica do cérebro humano.

Os autores, inclusive, sugerem que a linguagem origine-se nesses processos ou atividades culturais da espécie, como, por exemplo, pelas intimidades entre os sexos, pelos longos cuidados que os pais precisam dedicar aos seus infantes, por isolamentos devido a acidentes geográficos, ou ainda, por competitividades entre tribos rivais. Tudo isto teria levado a gestos de solidariedade, a necessidades de comunicação, desenvolvendo-se assim o sistema simbólico da linguagem como a conhecemos hoje, em suas diferentes formas de uso oral e escrita, inclusive a linguagem do mundo digital. Thompson (2000) afirma que a linguagem (particularmente através da mídia) seria ideologicamente responsável pelo conjunto de crenças, organização e coesão social como as reconhecemos na atualidade.

Os seres humanos não são, portanto, principalmente (ou somente) determinados pelo genótipo. Segundo Bauman, o equipamento inato do ser humano, por mais rico que seja, ainda deixa os homens despreparados para o modo humano de vida. Segundo o autor, “muitas pontas soltas podem ser amarradas de diversas formas diferentes, e determinantes naturais não favorecem qualquer das maneiras porventura escolhidas” (2012, p. 106).

As pontas às quais se refere Bauman certamente dizem respeito aos complexos processos identitários que diferenciam os indivíduos, os sexos, as etnias, as raças que, segundo Boas (2004), distinguem-se mais claramente pelos traços culturais do que pelas características corporais do cabelo, nariz, cor da pele etc. Voltamos, então, a algumas perguntas fundamentais sobre a natureza humana e a cultura. Segundo Eagleton (2005, p. 37-39), “A cultura não é alguma vaga fantasia de satisfação, mas um conjunto de potenciais produzidos pela história e que trabalham subversivamente dentro dela.”

O aspecto subversivo parece especialmente interessante (*importante*) porque o próprio Eagleton, na mesma obra (ibid, p. 45) admite que a cultura se “produz” e se “instala” no inconsciente como uma inconsciência, um conhecimento inconsciente, isto é, sem memória. Segundo o autor, a cultura “é aquilo que surge instintivamente, algo profundamente arraigado na carne em vez de concebido na mente”. O sujeito perde, assim, a sua fixidez, unificação e o controle de seus atos e significados, pelo menos parcialmente, porque estes seriam furtivamente comandados pelo inconsciente. Qual é então o papel e importância das escolas, dos governos, das instituições em geral, que elaboram documentos, organizam e propõem mapas a serem seguidos por seus subalternos? Como se definem as políticas de integração, da interculturalidade, tão caras e necessárias para os educadores, aos governos, aos donos do comércio global?

3 Políticas culturais e interculturalidade

Como afirmado ao longo do texto, as noções de cultura, multiculturalidade e interculturalidade são constitutivamente complexas tanto na sua formação (formações, produções culturais, multi e inter culturais) como nas suas vivências individuais na organização social das comunidades humanas. Estas vivências são tecidas e perpassadas pelas ideologias tanto para seus controles pelos estados, pelas ações e ordens judiciárias, como pelas pessoas que procuram os encaixes e identificações possíveis nas culturas, seja em seus aspectos hierárquicos e diferenciais, estruturais ou como práxis. Canclini (2013, 2010, 2009 e 2004) é talvez o autor que oferece a discussão mais completa desta problemática na América Latina.

Canclini (2013) discute a questão da globalização, resumindo a transposição das identidades modernas, por ele consideradas territoriais e geralmente monolíngues, para as pós-modernas, que se constituem pela lógica mercadológica capitalista, operadas pela produção industrial de cultura. As identidades e as comunidades de pertença pós-modernas, ao contrário daquelas que se baseavam num espaço restrito chamado “nação”, são transterritoriais e multilíngues, profundamente influenciadas pelo consumo.

As hibridações surgem, então, a partir das transterritorializações advindas da globalização, que permitem aos indivíduos o pertencimento a novas comunidades (CANCLINI, 2013). As narrativas híbridas e interculturais produzidas são permeadas pelas fissuras identitárias de sujeitos que, embora inconscientemente aceitem “novos convites”, não raro conscientemente lutam para desglobalizar-se, isto é, tentam (de forma utópica) centralizar as suas identidades e culturas como forma de “manter” e “resgatar” as culturas locais.

A fundição de diferentes culturas acaba por produzir novas formas culturais altamente complexas, dando origem a culturas híbridas,

As culturas seguem sendo originárias desses povos, mas vão se modificando com as trocas, com a modernidade, com o turismo, com o desenvolvimento capitalista e aprendem a reelaborar suas próprias culturas para conseguir vender seus produtos, ser escutados pelas autoridades locais e nacionais, tratar com os meios de comunicação.¹⁰⁸ (CANCLINI, 2011)

Canclini chama a atenção para o fato de que os sujeitos desejam “ser escutados pelas autoridades locais e nacionais”. Em consonância com estas ideias, Spivak (2012) discute a subalternidade da América Latina e os “silenciamentos” a que são submetidos os sujeitos do “Terceiro Mundo”, representados nas narrativas do mundo Ocidental do Hemisfério Norte. Spivak enfatiza o discurso Ocidental Norte. Suas ideias contribuem para refletirmos sobre as políticas interculturais que silenciam os organismos humanos envolvidos e que deveriam ser os primeiros a terem voz em quaisquer discussões e decisões acerca de políticas públicas que possam interferir nas suas vidas.

Dentro da perspectiva discutida neste texto, as políticas culturais e interculturais talvez sejam melhor definidas a partir da discussão que Rajagopalan (2013) apresenta em seu texto quando discute políticas linguísticas para os linguistas aplicados brasileiros. Segundo o autor, a política seria “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importa(m) para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores” (p.21). É importante salientar que na definição de Rajagopalan, a noção da metáfora da “ARTE” envolve sentimento, traços e cores esteticamente delineados, distribuídos para produzirem determinadas emoções, sentimentos nos expectadores. Nesta perspectiva, o mínimo que se poderia exigir das políticas culturais-interculturais seria que incluíssem as vozes da comunidade para as quais são definidas.

A partir da perspectiva gramsciana, para garantir o mínimo de sucesso de uma iniciativa revolucionária, seria necessário a participação dos intelectuais orgânicos e históricos no processo decisório. Bohn (2013) também sugere que a ação política seja acompanhada pela “leveza do pensamento”, conforme sugerido por Calvino (1994) leveza que seria necessária, segundo Rojo (2013), para “compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas.” Bohn acrescenta: “A leveza também poderia facilitar as rupturas, porque assim permite ausentar-se da casa de que nos fala Adorno, sem a urgente necessidade ou possibilidade de voltar à mesma casa” (p. 213).

¹⁰⁸Tradução livre de “Las culturas siguen siendo originarias de esos pueblos pero van modificando con el intercambio, con la modernidad, con el turismo, con el desarrollo capitalista y van aprendiendo a reelaborar sus propias culturas, para lograr vender sus productos, ser escuchados por las autoridades locales y nacionales, tratar con los medios de comunicación.”

4 Palavras de conclusão

Este breve texto convidou à reflexão sobre cultura, intercultural e políticas culturais e interculturais. O convite à reflexão sugere a complexidade em definir ou tentar definir conceitos que se liquefazem com tanta facilidade. Assim, pensar em políticas interculturais pressupõe colocar em prática políticas que não sejam regulatórias, limitadas e, principalmente, que não reduzam as culturas e interculturais a conceitos fechados.

O desafio de estabelecer políticas interculturais é exemplificado por White quando utiliza a expressão “cultura Sêneca”. Com esta expressão a autora se refere “a parte da cultura humana que está associada a uma tribo chamada Sêneca em um tempo e lugar específicos” (WHITE, 2009, p. 64). A autora salienta que é necessário datar a “cultura Sêneca” porque a cultura do grupo Sêneca de 1500 é diferente da cultura do grupo Sêneca de 1600. Ela também se pergunta: seria possível caracterizar a cultura do grupo? O que não caracterizaria, então, a mesma cultura?

White usou como exemplo os índios que viviam na região do atual estado de Nova York. As comunidades de pertença hoje são muito mais dinâmicas seja pela globalização, pelas fronteiras facilmente transpostas, seja pela tecnologia que nos une a qualquer lugar do mundo por um único clique. Parece cada vez mais complicado estabelecer políticas interculturais que dêem conta das mobilizações e fragmentações aceleradas dos indivíduos e das culturas produzidas por eles. Talvez a resposta que menos imponha e mais contribua para esta questão seja a leveza como facilitadora das rupturas (BOHN, 2013) e o entendimento de que a casa como um porto seguro seja apenas um lugar de contemplação, um lugar imaginado, a construção de uma realidade necessária para que os sujeitos humanos possam encontrar algum conforto.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012 (1999).

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Tradução Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOHN, Hilário I. Pós-fácio. In NICOLAIDES, C., SILVA, K. A. da, TILIO, R. e ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, 307-324.

BURKE, Peter. *Hibridismo cultural*. Tradução de Leila S. Mendes. São Leopoldo, RS: Editora UNISINOS, Coleção Aldus, 2008 (2003).

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso, 2ª. Edição. S. Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.

CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas*. Tradução Ana R. Lessa e Heloísa P. Cintrão. São Paulo, SP: Edusp, 4ª. Edição, 2013 (2003).

----- *Néstor García Canclini Vida y obra (1/2)*. Entrevista. 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Zy6cb3Q9xO4>>. Acesso em: 22. Out. 2013.

----- *A globalização imaginada*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo, SP: 2010 (2003).

----- *Diferentes, desiguais e desconectados – mapas da interculturalidade*. Tradução Luiz S. Henriques. 3ª. Edição. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2009 (2004).

CERTEAU, Michel de. *Walking in the city*, 1974. In BADMINGTON, N. e THOMAS, J. (eds.). *The Routledge critical and cultural theory reader*. NY: Routledge, 2008, 149-166.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra C. Branco. São Paulo, SP: Editora da UNESP, 2005.

FREUD, Sigmund. *A note on the unconscious in psychoanalysis*, 1912. In BADMINGTON, N. e THOMAS, J. (eds.). *The Routledge critical and cultural theory reader*. NY: Routledge, 2008, 10-15.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução pela Editora. 1ª. Edição. Rio de Janeiro: LTC, 2012 (1971).

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004 (1984).

MAZZEI, Enrique. *Fronteras que nos unen y límites que nos separan*. Universidad de la Republica, imprenta CBA, Uruguay, 2013.

RAJACOPALAN, Kanavillil. *Política linguística: de que é que se trata, afinal?* In NICOLAIDES, C., SILVA, K. A. da, TILIO, R. e ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, 19-42.

ROJO, Roxane. *Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização*. In NICOLAIDES, C., SILVA, K. A. da, TILIO, R. e ROCHA, C. H. (Orgs.) *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes, 2013, 63-78.

SCHLEE, Aldyr G. *Uma terra só – contos*. 2ª. Edição. Porto Alegre: Edições Ardotempo, 2011.

SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Tradução Sandra R. Goulart Almeida, Marcos P. Feitosa, André P. Feitosa. 1ª reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012 (2010).

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna – teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 5ª. Edição. Tradução Pedrinho Guareschi et al. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000 (1990).

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. 2ª. Edição. Tradução Marcela C. de Sousa e Alexandre Morales. São Paulo SP: Cosak Naify, 2012 (1981).

WHITE, Leslie; DILLINGHAM, Beth. *O conceito de cultura*. Tradução Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WOODWARD, Ian. *Understanding material culture*. London: Sage Publication Ltd. 2007.

MEMÓRIAS DA “COLÔNIA GENERAL DUTRA” - ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A REGIÃO DE ARAL MOREIRA (BRASIL) COM CARDIA (PARAGUAI): ESTUDO ETNOGRÁFICO

Jefferson Machado BARBOSA – PPG-UFGD – Bolsista Capes
Maria Ceres PEREIRA – FACALE-UFGD

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central apresentar os principais acontecimentos históricos do município de Aral Moreira, situado ao sudoeste de Mato Grosso do Sul – (MS), por meio de um panorama histórico. Desse modo, partirei desde a antiga Colônia General Dutra, logo Distrito de Paz do Rio Verde do Sul, posteriormente no período em que a região chamava Vila Fronteira Rica até chegar à emancipação do município, quando a cidade já era denominada Aral Moreira. Para tanto, considereirei três eixos centrais, sendo eles: a) entrevistas narrativas com pioneiros da região por meio do método da tradição oral; b) trabalhos correlatos que tratam do histórico do município e c) documentos oficiais, tais como: Atas, Ofícios, Fotos e outros arquivos antigos que se fizerem necessário. Na análise desses dados, divididos em três eixos centrais, sigo, principalmente, as orientações de triangulação de registros postuladas por Erikson (1984, 1990, 1992), além de considerar ainda que a análise é realizada por meio de minha percepção com relação aos dados coletados. Como base teórica, o artigo sustenta principalmente estudiosos da região, como: Barbosa (2012; 2013); Freire (2012; 2013); Magalhães (2011); Matoso (2006); Silva (2009); Santos (2004) e Trenkel (2009). Por fim, com o intuito de contribuir com a minha cidade natal e incentivar aos outros pesquisadores de que valorizar a história de “Sua Gente” é, antes de tudo, respeitar aquela voz primeira, de um especialista, sábio, que possui uma vasta experiência neste laboratório chamado “Vida”, pois a vida caminha para frente, mas ela faz sentido para trás.

PALAVRAS-CHAVE: Panorama Histórico; História; Fronteira; Aral Moreira-MS.

INTRODUÇÃO

É com a sensação de estar contemplando o céu espelhado no mar que cumpro a grata e honrosa tarefa de apresentar uma reunião dos principais acontecimentos históricos de minha cidade natal, Aral Moreira, ao qual denomino de “Panorama histórico”. Executar esta tarefa equivale a realizar o registro de Memórias de “Minha Gente”, desenvolvida durante uma larga experiência de fronteira e dirigida por meus orientadores antigos: Prof^ª. Dr^ª Maria José de Toledo Gomes, Prof^ª. MSc. Marineide Cassuci Tavares, Prof^ª. Dr^ª. Elza Sabino da Silva Bueno e pela minha atual orientadora do Programa de Mestrado em Letras, Prof^ª. Dr^ª. Maria Ceres Pereira.

Resgatar a história de um povo é antes de tudo, resgatar a sua identidade. Certamente, a identidade da população de Aral Moreira está intrinsecamente ligada a de povos indígenas Guarani/Kaiowá, paraguaios, brasiguaios e brasileiros, estes últimos, vindos do Sul do país. Levando em consideração que a cidade em questão faz divisa seca com a República do Paraguay, faz-se necessário salientar que se tomou como base para este estudo, os pioneiros da região paraguaia mais próxima de Aral Moreira, que é a microrregião da Cardia.

O interesse em escrever e, sobretudo documentar a história do município de Aral Moreira, por meio de minha experiência de fronteira nessa região - visto que morei boa parte de minha vida na região que hoje compõe Aral Moreira – deu-se pela fala de muitos professores que me pediam para escrever sobre a história da região, pois não se encontra de maneira estruturada. Os documentos são dispersos, o que dificulta na hora da pesquisa. Desse modo, resolvi baseado nas orientações postuladas por Erikson (1984, 1990, 1992) sobre a triangulação de dados, organizar, o máximo de dados possíveis dessa região, com o intuito de apresentar os principais acontecimentos históricos, por meio de um Panorama histórico, de modo a contribuir com alunos, professores e outros sujeitos na hora de pesquisar sobre tal município. Convido ao leitor para adentrar comigo nesse universo ora brasileiro, ora paraguaio, ora híbrido.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE ARAL MOREIRA – MS

Os primeiros colonizadores portugueses que, após o descobrimento, vieram para o Brasil, fixaram-se na orla marítima, mas o interesse e a curiosidade em conhecer o interior da terra descoberta deram origem às chamadas “Entradas Bandeiras”. Nesse sentido, as terras que atualmente constituem o Estado de Mato Grosso do Sul foram uma das primeiras a serem percorridas nesse movimento. “O território que forma o município de Aral Moreira foi, pela primeira vez, explorado no final do século XIX, com a fixação de gaúchos e paulistas”, conforme a proposição de Sampaio (2006, p.232), o desbravamento do município de Aral Moreira, iniciou-se pela cidade de Ponta Porã, através de acampamentos no antigo território denominado Distrito Paz do Rio Verde do Sul, atual Vila do Rio Verde.

No período de 1.880, o município de Aral Moreira ainda era distrito de Ponta Porã. Conta os pioneiros que nessa época a extração de erva-mate era em grande escala, por ser uma região de fronteira com o Paraguai, havia nesse período bastante paraguaios na região, índios eram poucos, visto que na época a presença indígena de etnia guarani terena e kaiowá era maior no lado paraguaio, mais precisamente, nas proximidades da Cardia.

Em 1.883, Thomas de Laranjeira instalou seu acampamento as margens do Rio Verde, antigo distrito de Paz do Rio Verde do Sul. O objetivo de Laranjeira era a exploração da erva mate, desse modo, iniciou-se o Ciclo da Erva Mate, que durou cerca de 60 anos. (Matoso, 2009; Barbosa 2013).

No final do século XIX chegaram à região, ainda antigo Mato Grosso, famílias vindas do Rio Grande do Sul fugindo da revolução, dentre elas, a família Marques. Ao chegar nessa região, essas famílias dedicaram-se ao pastoreio. (BARBOSA, 2012, p.18).

Trenkel (2009, p.14), por sua vez, salienta que o migrante gaúcho contribuiu decisivamente

desde o final do século XIX para a ocupação do território fronteiriço. A presença gaúcha na região de fronteira acompanhou os momentos em que atividades econômicas como, agricultura e pecuária, passam a ganhar destaque no Estado.

Em meados de 1.918 a administração da erva mate passa a ser Campanário, dirigida pelo senhor Raul Mendes Gonçalves, que nacionalizou a CIA, sendo condinominada posteriormente de Brinco de Ouro. Somente após veio a denominação da Companhia Mate Laranjeira, nesse período, comandada pelo capitão Heitor Mendes Gonçalves.

De acordo com Magalhães (2011) ao final do século XIX, a região onde fica o próspero município de Aral Moreira foi uma das primeiras a serem exploradas pelo pioneiro dos ervais, Thomas Laranjeira, naquele tempo, a região era conhecida como Rio Verde do Sul ou Distrito de Paz do Rio Verde do Sul. Corroborando, Matoso (2006, p.10-1), ressalta que nesse período, a presença de brasileiros na região era pouca, dessa forma, grande parte dos empregados na extração da erva-mate era de ascendência paraguaia.

Conta-se que nos meados de 1924, ano de uma pequena revolução nascida e morta no mesmo ano em São Paulo, no governo de Arthur da Silva Bernades (1922-1926) onde tropas do general Isidoro Dias Lopes ocuparam a capital do Estado de São Paulo em cinco de julho de 1924. Tendo sido os revoltados vencidos pelas tropas do governo, refugiou-se em nosso estado o revoltoso Mario Roso, que apesar de tudo é considerado como o primeiro habitante que sofreu naquela época no sertão de Mato Grosso, antiga Colônia General Dutra.

A respeito de sertão, um dos pioneiros, o senhor A.M nos fornece características da antiga Colônia General Dutra, observe na passagem a seguir: *“quando eu cheguei aqui em Aral Moreira hoje Aral Moreira naquele tempo Colônia General Dutra isso aqui que você vê é sertão do siso você só via índio ocorrendo se escondendo grito de onça”*. Pela fala do pioneiro, pode-se observar que os indígenas já ocupavam as terras que hoje compõem a região de Aral Moreira-MS, porém, ao ver os gaúchos adentrarem na região do antigo Distrito de Paz do Rio Verde do Sul ou Rio Verde, os indígenas de etnia guarani terena e kaiowá ficaram assustados, pois a cultura até então nessa região era diferenciada. Começava aí, a mistura do índio com o não índio.

Mais tarde, com o declínio da extração de erva mate, algumas famílias se deslocaram para outras regiões, dentre essas famílias, destaque especial para a família Marques, que conforme narra uma das pioneiras da região, a senhora R.R *“sua chegada no Distrito onde mora se deu por causa do falecimento de sua mãe, e na época Vila Marques chamava-se Costa Rica”*. A pioneira conclui ainda o fato de famílias paraguaias na região da antiga Costa Rica, atual distrito de Vila Marques e narra que *“ao chegar fez amizades com famílias paraguaias que já residiam em Vila Marques, onde ocorreu até mesmo um “intercâmbio” de aprendizados, onde*

devido às culturas diferentes foi-se conhecendo as novas culturas e costumes”.

Um dos pioneiros da região, senhor D.O.W também ressaltou que na época de sua chegada a Costa Rica *“não existia atuação política, isto é, não possuía prefeito e nem vereadores na região, porém a família Bento Marques já era uma das mais influentes, juntamente com outras”.*

Nesse período começou-se a implantar serrarias na região da antiga Costa Rica, atual distrito de Vila Marques. A expansão de serrarias chegou até o atual município de Aral Moreira, antiga Colônia General Dutra.

As terras que hoje se consolida Aral Moreira, inicialmente, foram doadas pelo proprietário da Fazenda Tatarén, Sr. Orcício Freire, fazendeiro de alto nível político, terras para serem exploradas e elaborada a Erva Mate, riqueza e vida natural desta além fronteira da época, de Mario Roso só se sabe que habitava na Cabeceira do riacho que hoje tem seu nome e aí na Travessia do mesmo foi encontrado morto.

Em 1932, os sulistas da região aproveitando a Revolução Constitucionalista, separam-se de Mato Grosso do Norte e nomeiam um governador que foi o senhor Vespasiano Barbosa Martins, o qual governou por 33 dias, sendo deposto, e os sonhos de separação frustrados.

Passado dois anos, em 1934, os sulistas voltam a manifestar, dessa maneira, encaminham um manifesto com aproximadamente 25.000 assinaturas a Assembleia Constituinte, onde se lia: *“tão profunda é a atualmente odiosidade reinante, que os sulistas, a fim de evitarem o extravasamento em luta fratricida de proporções imprevisíveis, estão dispostos a pleitear a cassação da própria autonomia,- Cia hajam por bem entender que lhes falecem elementos para se constituírem em Estado de Federação”.* Porém, não foi levado muito em consideração enquanto via seu sonho de progresso a caminhar em passos largos, e com isso se acentuando a diferença econômica com o norte, e o desejo de separação tornava-se mais evidente”.

Até meados de 1.938, o Rio Verde do Sul ou Vila caú era distrito de Ponta Porã-MS, município que fica a aproximadamente 90 km da antiga Colônia.Com o Ato Governamental nº 92, de 02 de agosto de 1938 estabelece o desmembramento do antigo distrito de Ponta Porã, surgindo o Rio Verde do Sul.

Segundo Trenkel (2009, p.10), no período de 1.940 a agropecuária sobrepujou a erva-mate em importância econômica. De acordo com Barbosa (2012, p. 18) a cidade fronteiriça recebe mais uma remessa de famílias vindas do estado do Rio Grande do Sul, só que dessa vez, recebe também os pioneiros da colonização dessa região: os Freire, os Marques, os Cardinal, os Bataglin, os Portela e dentre outros.

Desse modo, cabe destacar que o desbravamento do atual município de Aral Moreira aconteceu na época de 1940, período em que foi criada em terreno que, inicialmente, não era

definido, a Colônia General Dutra. Conforme entrevistas com pioneiros da região, em unanimidade destacam que nessa época não havia estradas, as poucas casas que existiam na região eram de madeira e a paisagem era marcada pelo mato.

Conforme Barbosa (2012, 2013), a Vila Fronteira Rica nasce com fixação de paulistas e gaúchos, porém não se pode desconsiderar a existência de povos indígenas de etnia terena e kaiowá e paraguaios na região. Com desenvolvimento da erva mate, nasce entre 1940 -1945 a “Princesinha dos Ervais”, com sede em Ponta Porã-MS, sob a direção de Orlando Mendes Gonçalves. A Cia Erva Mate Laranjeira passa a ser uma cooperativa de ervateiros de Ponta Porã, cidade de fronteira seca com Pedro Juan Caballoyro.

No ano de 1.943, a Colônia General Dutra ou Vila Fronteira Rica, como já era nesse período conhecida por alguns, ainda pertencia ao território de Ponta Porã-MS, pelo decreto nº 5. 812. Em 18 de julho 1.946, a Colônia foi integrada ao Estado de Mato Grosso. Em 1.948, as terras da antiga Colônia forma pisadas por ambiciosos caçadores que desfrutavam das criações naturais como a Erva Mate, que existia em grande quantidade formando ricos ervais naturais, sendo ambição comercial e regional, assim atraindo ervateiros de várias partes que com autorização de Orcírio Freire, trabalhavam e comercializavam a riqueza da terra: Erva mate.

Foi no ano de 1.950 que a Colônia General Dutra foi oficialmente criada. (Magalhães, 2011, p.187). No ano de 1.953, por meio da Lei nº 702, de 15 de dezembro, foi criado: o distrito de Paz do Rio Verde do Sul, com sede na Vila de Rio Verde, atual Vila Caú. Em 17 de outubro de 1.958 foi estabelecido por meio da Lei nº 1.121, os limites da antiga Colônia General Dutra com o Distrito de Sanga Puitã. É fundamental destacar que foi a partir desse ano que a antiga Colônia General Dutra passa a ficar conhecida como Vila Fronteira Rica ou distrito de Paz do Rio Verde do Sul.

Alguns anos mais tarde, a partir de 1970, quando o município de Aral Moreira ainda fazia parte do Território Federal de Ponta Porã e era chamado, principalmente de distrito de Paz do Rio Verde do Sul, chegaram a essa região novas famílias de paranaenses e rio-grandenses. Foram esses por sua vez que introduziram a cultura da soja no município. (Trenkel, p. 10, 2009). A população de Aral Moreira, que na época ainda era distrito de Ponta Porã, era pequena e vivia da extração da madeira e da erva-mate. Foi a partir da chegada dos migrantes gaúchos que o município passou a transformar os campos em lavouras, o que favoreceu o rápido desenvolvimento da região.

Após 1970 o município de Aral Moreira, então conhecido como: Vila Fronteira Rica e sofreu uma rápida expansão, devido ao grande número de famílias gaúchas chegadas à região. Com mais da metade da população na época, cerca de 8.000 habitantes, vivendo na zona rural, sendo que a população total era de cerca de 14.000 habitantes. Com essa expansão passou a

ser discutida no distrito, a possibilidade de emancipação, tornando-se dessa forma um município, já que esse necessitava de mais incentivo para continuar a expandir. (TRENKEL, 2009, p.12)

As terras férteis chamaram a atenção das muitas famílias que vieram do sul para investir nas lavouras e morar na região. A soja foi o produto escolhido e, tornou-se, em pouco tempo, o principal produto da economia local. (TRENKEL, p. 16, 2009). Barbosa (2012, p. 19), por sua vez, lembra-nos que algumas das famílias que chegaram a região que hoje corresponde o município de Aral Moreira foram Soligo, Cerruti, Pierezan, David, Bonacina dentre outras, que foram de suma importância para o desenvolvimento da região.

Em 1.972 a exatoria estadual da antiga Vila Fronteira Rica foi inaugurada em 1º de junho de 1972. Estavam presentes no ato os senhores: Artur Amaral Rodrigues, juiz de Paz do distrito, Maurício Mattos dos Santos, contador Martiano Barrios, Jonas Fernandes e dentre outros.

No ano de 1.975 foi um período de diversas conquistas para a Antiga Fronteira Rica, dentre eles: Em 11 de março do corrente ano foi criada a Escola de 1º Grau de âmbito estadual e funciona em três períodos com 790 alunos. A escola Estadual João Vitorino Marques teve como primeira diretora a senhora Iolanda Silveira dos Reis.

Em 7 de setembro de 1975 foi fundado o Clube Social, intitulado: Clube Social Presidente Dutra. Esse clube foi responsável por diversas festas que abrigavam danças típicas da região como: Arara, polca paraguaia, chamamé, vanerão. A respeito da cultura da região, um dos pioneiros, o senhor W.M relata que *“Hoje aqui no município praticamente quase toda a cultura veio do sul com os migrantes como nós, porque a gente houve os ritmos das músicas e vê que o povo gosta mais de dança o vanerão, o xote, a marchinha, etc. As comidas também eram diferentes, esse povo aqui nunca tinha ouvido falar em comer pão”*.

Com a Chegada de elementos de outras regiões e o aumento da população e evolução de ideias surgiu a de emancipação política o que com o tempo foi conseguindo adeptos e no ano de 1975 explodiu e formou-se uma comissão que tinha como objetivo único chegar a emancipação política. Pode-se citar os seguintes personagens como heróis desta campanha: Presidente: Dr. Jorge Roberto dos Reis; Vice-Presidente: Cunha Fernandes; 1º Secretário: Edson Ormay; 2º Secretário: João Maeques; 1º Tesoureiro: Reinaldo Delekewice; 2º Secretário: Sidélio Antunes; Conselhos: Geraldo Antonio Lopes; João Vitorino Marques e Alcides Marques. Certamente, em 1.976 foi um marco histórico para a região da antiga Fronteira Rica. Nesse ano foi aprovado o plebiscito de 02 de julho de 1974 para o dia 02 de maio de 1976. Prevalecendo o “sim”, foi transformando em realidade o sonho de muitos moradores da época. Desse modo, no dia 13 de maio de 1.976, pelo Decreto Lei Nº 3686, publicado no Diário Oficial nº 17083 quando da transformação do distrito de Ponta Porã denominado até então Vila Fronteira Rica,

para o município de Aral Moreira.

No mesmo ano, no dia 22 de março, com a visita do governador do Estado Sr. José Garcia Neto, juntamente com a sua comitiva, foi inaugurado o Posto de Saúde, com montagem completa de laboratório e ambulatório, sob o cuidado do Dr. Nilo Drauer. Também possui uma boa clínica dentária, mantida pelo convênio Funeral. Conforme depoimentos de pioneiros, a região recebeu o nome de Aral Moreira porque na época era um deputado de Ponta Porã que lutou muito com a população da região, inclusive para que fosse aprovado o plebiscito e o município fosse de fato criado.

Em 15 de novembro de Eleição de 1.976 o município de Aral Moreira passou pela primeira eleição. Alguns pioneiros da região relatam que na época o voto era escrito num papel branco e depositado dentro de uma caixa de madeira. O ano de 1.977 foi marcado pela política. Dessa maneira, no dia 1 de fevereiro do corrente ano, as autoridades da época se reuniram em sessão solene a Câmara Municipal do município de Aral Moreira, na sede social do Clube Dutra, com o fim de dar posse aos senhores vereadores eleitos em 15 de novembro de 1976.

A Câmara de vereadores foi instalada em Aral Moreira dia 1º de fevereiro de 1977 às 10: 00 horas, conforme Lei estadual nº 3686 de 13 de maio 1976. É considerada a “Casa de Lei” de Aral Moreira e seus respectivos componentes. Na ocasião ficou estabelecido que o presidente da Câmara Municipal de Aral Moreira deveria assumir a prefeitura enquanto não houver definição efetivamente para a comuna.

Conforme documento assinado pelo 4º prefeito de Aral Moreira, nomeado através do ato Governamental de 01/10/1.979, senhor Rômulo Lolli Ghetti, nota-se que na época de 1.979, a população era de aproximadamente 19.100 habitantes, sendo 10.800 na Zona Rural, e 8.300 na Zona urbana. Meios de Comunicação: Viação Fronteira, Telefone através de P.S e rádio de Polícia. No que se refere à base econômica desse período, de acordo com informações fornecidas pelo Gabinete do prefeito para preencher os requisitos das determinações exigidas na época, predominava a agricultura, que produzia com abundância, soja, arroz, milho, feijão e trigo, não deixando de mencionar a pecuária, um considerável rebanho bovino. Na época, Aral Moreira possuía em sua jurisdição os outros de Rio Verde do Sul e Vila Marques, com área total de 1.851 km.

Em 1.980 as escolas estaduais: 1º Grau em nº de duas, com 1.100 alunos matriculados no ano letivo de 1.980. Escolas Municipais: 1º Grau em nº de dezesseis com 568 alunos matriculados no ano letivo de 1980, sendo estas todas em Zonas Rurais. Segundo Freire (2012, p. 01) “na década de oitenta a Escola para garantir vaga aos alunos por muito tempo funcionou em quatro turnos de aulas, iniciando as 7:00 as 10:30, das 10:30 as 14:00 das 14:00 as 17:30 e das 19:00 às 23:00 horas”.

Em 1.992 foi criada a Aldeia Guassuty, a população Guarani/Kaiowá ficou alojada na área indígena Limão Verde no município de Amambaí, aguardando a decisão do ministério da justiça, retornando à área e dezembro de 1992. No ano de 2006, época em que Matoso (2006) investigou o bilinguismo presente na produção textual de alunos da Escola Municipal Guarani, situada na Aldeia Guassuty de Aral Moreira, o número de indígenas residentes na Aldeia era de aproximadamente 350 pessoas que habitavam 958 hectares.

A respeito da influência gaúcha no município de Aral Moreira, Trenkel (2009, p. 17) “Tradicional símbolo da hospitalidade gaúcha, o chimarrão na verdade é herança da cultura indígena Guarani. Amargo e quente, o chimarrão, é servido ao chiar a chaleira”. Pode-se depreender da afirmação que os indígenas já habitavam muito antes a região de Aral Moreira. Um dos pioneiros de Aral Moreira, o senhor L.M, relatou-nos que antigamente a população indígena era mais expressiva na região paraguaia. Posteriormente passou a habitar a atual Aldeia Guassuty e atualmente frequentam a cidade de Aral Moreira diariamente, por diversos motivos, o mais freqüente é a busca pelo trabalho e estudo.

Atualmente, a população aralmoreirense é formada por uma considerável variedade étnica, no entanto, a união dos habitantes, geralmente rurais, da fronteira merece destaque, uma vez que costumes e hábitos ultrapassam os limites fronteiriços, seja na dança (vanerão, cachaca, chamamé, polca), na bebida (tereré), na culinária (sopa paraguaia e chipa) ou na música (boleros e polca paraguaia) que já chegaram a outros Estados do Brasil, como Mato Grosso. É comum ver as pessoas nas rodas de tereré, conversando em frente as suas casas ou nas casas de amigos, bem como em locais públicos, como praças, ginásio Poli Esportivo, dentre outras localidades. Na maioria das vezes, encontramos essas famosas rodas de tereré no finalzinho de tarde, horário em que grande parte da população aralmoreirense encerra o expediente de trabalho.

CONCLUSÕES

Tentei em poucas páginas apresentar os principais acontecimentos do município de Aral Moreira, antiga Colônia General Dutra. Entendo enquanto morador da cidade, ex-aluno, ex-professor e atual pesquisador em formação que preservar e respeitar as raízes é um orgulho para “Minha Gente”.

Por fim, recordando Bakhtin (1992), quero frisar que as minhas palavras neste breve panorama histórico sobre a Antiga Colônia General Dutra até a emancipação de Aral Moreira, não são as primeiras palavras e nem serão as últimas sobre o assunto, são simplesmente palavras minhas que se juntaram com às de outrem, desse modo, são limites de contextos dialógicos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas/SP: Papyrus. 1995.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, J. M. *Curandeirismo: Uma Abordagem Sociolinguística da Linguagem de Curandeiros Paraguios Radicados na Fronteira Meridional de Mato Grosso do Sul*. Dourados: UEMS, 2012. 75f. TCC: Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras).

_____. *EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA*: Disponível em: <<https://www.jell-unioeste.com.br/anais>>. último acesso em 30 de setembro de 2013.

ERICKSON, F. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. M. C. Wittrock. Handbook of Research on Teaching, 3, Nova York: Macmillan Publishing Company. 1990, p. 119-158.

_____. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. M. Le Compte, J. Goetz et al i. The Handbook of Qualitative Research in Education. Nova York: Academic Press. 1992. p.202-225.

_____. *Minority Education from Shame to Struggle*. Clevedon: Multilingual Matters. 1988.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. São Paulo: Penso, 2011.

FREIRE. E. *Escola Estadual João Vitorino Marques*. Disponível em: <http://www.eugeniofreire.blogspot.com.br/#!http://eugeniofreire.blogspot.com/2012/03/10032012-escola-estadual-joao-vitorino.html>

MURALISMOS NA AMÉRICA LATINA. O BARROCO NA CONQUISTA

Dr. Jorge Anthonio e Silva

UNILA – Universidade Federal da Integração Latino Americana

Assim que Colombo pisou nas praias do Mundo Novo, as imagens estiveram presentes. Mas não demorou muito para que os espanhóis se interrogassem sobre a natureza das imagens que os indígenas possuíam. Bem cedo, a imagem forneceu um instrumento referencial, e, depois, de aculturação e dominação, quando a igreja resolveu cristianizar os índios, da Flórida à Terra do Fogo.
Damián Bayon

RESUMO

Cultivado como recurso educativo e de aprimoramento estético do olhar, o Muralismo Mexicano instituiu-se como fenômeno redimensionador da ação pictórica no continente latino americano. Idealizado após a Revolução Mexicana, promoveu a condensação imagética da história com fatos e feitos culturais da ancestralidade mexicana, emergindo como procedimento criativo expressionista *sui generis*, na paleta de Tamayo, Orozco, Rivera e Siqueiros. Cristalizou-se como personalidade artística continental ao expandir-se para o Paraguai, Argentina, Brasil, Bolívia e Chile onde, por processos de transculturação, refundou as estéticas nacionais.

PALAVRAS CHAVE: Estética; Pintura; América Latina; Muralismos

Em sua continentalidade, a América Latina é um território de certezas e imprecisões. Jurisdição monumental unindo o ártico à Antártida, em seu corpo aguerrido e plural, cicatrizado de cordilheiras, sombreado pela exuberância amazônica, fragmentado em pequenas paragens caribenhas, permanece plural, culturalmente um copioso corpo em busca de sua improvável unidade. As razões dessa descomunal pérola partida remontam a conquista operada pela força das armas, escudada por outra dominação semiótica estabelecida, pela reconstrução da cultura de imagens. Descoberta por um genovês, redescoberta por um português, batizada por franciscanos, educada por jesuítas, foi registrada a partir de florentino Américo Vespucci (1454/1512), falsificador convicto de cartas e documentos. Tornou-se América do Norte bretã e rica, Central em sensualidade rítmica e a imprecisa América do Sul, onde o espanhol de Castela ainda procura interlocução com a língua portuguesa e, ambos, com a fala guarani. Do México à Patagônia foi colonizada sob a visão barroca de mundo, trazida do de uma Europa onde, ainda ecoavam os gritos humanistas da Renascença.

A inteligência humana, qualitativa ou quantitativa dos fenômenos do mundo, faz-se em maior instância pelos olhos. Estes são terminais cerebrais postos em contato com mundo para a leitura imagética. Essa relação de imediatidade permite práticas educativas empíricas, na extensão do próprio fenômeno em análise. Imagem é representação e, representação é signo, algo posto no lugar de outras coisas para significá-la. A experiência com a imagem barroca na

reeducação dos sentidos vinha da emergência de uma nova plasticidade católica engendrada para a reformulação da morada de Deus, as igrejas, conforme as novas bulas em preparo no longo Concílio de Trento (1545/1563). Ali ficou estabelecida uma nova arquitetura, a que seria o território onde o circunstante se sentisse abraçado pelos céus, espaço de embriaguez dos sentidos onde a sensação de vertigem fosse a prova de um toque celestial que só o catolicismo de extração romana poderia lhe dar. Nunca a frieza dos templos propostos por Martinho Lutero (1483/1546) com sua avassaladora Reforma Protestante, condenatória ao culto das imagens.

Idealizado com finalidade política, o Barroco é um dos mais complexos sistemas signícos da arte ocidental. Extravagante, prolixo e dramático como convém a uma arte de gênese religiosa, chegou às Américas como segunda natureza na ordem da conquista. Aportou como arma de dominação simbólica no projeto de sujeição do Continente, na sequência do período em que se cristalizava a divisão planetária entre Espanha e Portugal, configurada em Tordesilhas (1494). Esse embate inaugural oficializou-se na medida dos interesses luso hispânicos, constituindo-se em mais um trauma civilizatório inaugural do continente americano. Criou-se o estigma de o Barroco ter sido a primeira manifestação artística civilizada local, embora chegasse onde já avam sofisticadas organizações sociais, dos Andes à Meso América. Com seus estatutos formais na pintura, na música, em monumentos funerários, em esculturas e edificações, o Barroco se impôs como segunda natureza da conquista, até tornar-se uma espécie de personalidade comum no Continente. Aculturou-se aos poucos, e aqui encontrou gênios como o de Antonio Francisco Lisboa, (1738/1814), o Aleijadinho que o reelaborou dando-lhe uma feição humana local.

É um signo icônico porque, mais que representar, apresenta seu objeto de contemplação como mera possibilidade, esgarçando os sentidos e deixando o observador à mercê do objeto de arte. O Barroco o operou em estrito sentido subjetivo, administrando o espaço de culto sob o influxo da beleza para instigar a imaginação, conforme atesta Kant

“Para distinguir se algo é belo ou não, referimos a representação não pelo entendimento ao objeto em vista do conhecimento, mas pela faculdade de imaginação (talvez ligada ao entendimento) ao sujeito e ao seu sentimento de prazer ou desprazer. O juízo do gosto não é, pois, nenhum juízo de conhecimento, por conseguinte não é lógico e sim estético, pelo qual se entende aquilo cujo fundamento de determinação não pode ser senão, subjetivo”. (KANT: 1995, p. 40).

Instituiu-se como um domínio visual a ser aprendido pelos nativos, em detrimento de suas complexas realizações artísticas coletivas, no trato delicado de narrativas pictóricas e pictográficas. Tanto na arquitetura, na arte escultórica pública, quanto no domínio de bases

materiais expressivas variadas. Tanto na intimidade e domínio estético dos metais, onde encastoaram a gama colorida de gemas, ao apuro na madeira em relevos, até a prática tecelã e o domínio técnico pedra, domada para as construções das sociedades hidráulicas de Sacsayhuamán e Machu Pichu.

Os primeiros ícones vistos pelo pio Cristóvão Colombo (1451/1506) aqueles das ilhas do Mar Caribe foram os terríveis zemies, estátuas de culto em madeira. Rostos humanos aterradores, disformes e excepcionais na expressão de horror, produzidos em quantidades expressivas, na ilha de Hispaniola, em clara demonstração da imagem como elemento integrador de comunidades e culturas originárias. O pensamento cristão, contrário àquilo que condenava como idolatria, trazia uma poderosa arma de convencimento, tanto artístico quando metafísico: o Barroco.

O Muralismo na contra Conquista

Se o Barroco representou a conquista subjetiva da América Latina pelo signo plástico, reeducando o olhar perceptivo das populações originárias, o moderno Muralismo de conteúdo expressionista, constituiu-se na segunda natureza do Continente. É o seu lado patente, vigoroso iconicamente, compreensível e claro ao olhar latino e carregado de mensagem histórica, política e social. Executada sobre paredes, a pintura Mural, dita antropologicamente parietal, remonta o nascimento da própria arte como elemento estruturante das construções simbólicas da razão. Uma forma de expressão humana que se quis permanente em Lascaux, Altamira, Sete Cidades, etc. Está em íntima relação com a arquitetura, de vez que entrou na espacialidade pública ou particular como um de seus elementos constituintes. Desenvolveu-se na cultura pictórica chinesa, sob a Dinastia Ming e, no Século II a. C., revelou a exuberante expressão artística de inspiração budista nas cavernas de Ajanta, na Índia. Quando da conquista, já era praticado com a finalidade educativa, alcançando expressão máxima com a vontade de Sisto IV (1414/1484) na Capela Sistina. Também os muros das cidades pre colombianas eram cobertos por pintura de grandes proporções no exercício desinteressado do embelezamento educativo. Modernamente, essa função instrutiva para o olhar comum foi antevista pelo mexicano Jose Vasconcelos (1882/1959), filósofo e político autor do ensaio *A Raça Cósmica – Missão da Raça Ibero Americana*, secretário da educação do governo Álvaro Obregón (1880/1928), no México. Ao final da Revolução Mexicana (1010/1920), o fervor revolucionário propagava-se naquele país, instigando participações artísticas apaixonadas e politicamente comprometidas com os propósitos da justiça social.

Quando secretário da educação, buscou despertar no homem comum, um ideal de coesão cultural. Vasconcelos criou o programa de arte mural do qual participam números artistas mexicanos. Entendia Vasconcellos que o estado deveria promover uma reforma cultural pela qual formulasse, em imagens e ações, a igualdade de direitos sociais, raciais e culturais de índios, tema de extrema simpatia dos revolucionários. Proclamou a integração cultural valorizando o nativismo e os aspectos plurais da cultura mexicana, por séculos subjugada a religião e a cultura europeia. Visitou os sítios de Uxmal e de Chichén Itzá, acompanhado por artistas mexicanos já consagrados internacionalmente, entre eles Diego Rivera (1886/1957), José Clemente Orozco (1883/1949) e Davi Alfaro Siqueiros (1896/1974), em demonstração pública de que a nação deveria ser revisitada, ressignificada e reconstituída de seus destroços pós revolucionários, à luz de sua autoridade histórica e cultural. Para lá acorreram artistas latino americanos, norte americanos e europeus, em busca de renovos criativos e políticos, adequados aos experimentalismos em curso no Velho Continente, no calor das ações, artisticamente transformadoras das Vanguardas. Nutriam afeição pela força reformadora do povo mexicano com a mesma inclinação que tinham pela Revolução Russa.

Vasconcelos foi um visionário cuja teoria social fundava-se em alguns preceitos de Augusto Comte (1758/1897) como a certeza da evolução da humanidade, em melhoramentos contínuos, de uma época bárbara feita de misticismo, passando pela do esclarecimento, até a conquista do mérito final que é a civilização humana. A dimensão estética seria, então, o último estágio na conquista evolutiva do homem. Defendia a ideia de que a sensibilidade estética deve ser obtida em prol de uma formação ética, com resultados político nacionalistas. Com esse discurso de inegável validade sociológica e filosófica, seus pressupostos encontraram repouso permanente na forma como foi organizada a prática artística no México, onde um atuante Sindicato Mexicano de Trabalhadores Técnicos, Pintores e Escultores defendia a primazia criadora como trabalho instrutivo e produtor de riquezas a ser relevado em princípios marxistas. Arte, educação e política formaram uma tríade, sob a qual caminharam expoentes artísticos tocados por certezas ideológicas pós-revolucionárias. Davi Alfaro Siqueiros (1896/1974), um idealista que viveu sua arte como registro de ideias e ideais atestou, em seu nacionalismo cultural.

“O trabalho nobre de nossa raça, desde suas mais insignificantes expressões físicas e espirituais é nativo (e essencialmente indígena) em sua origem. Com admirável e extraordinário talento para criar o belo, que é peculiar a nossa gente, a arte do povo mexicano é a mais completa expressão espiritual no mundo, e sua tradição, o nosso maior tesouro. Grande, porque pertence exclusivamente ao povo, eia a razão porque nosso principal objetivo estético tem de ser aquele eu socializa a expressão artística e destrói o individualismo burguês”. (SIQUEIROS: 1975, p. 6)

Rivera pensava, para si, uma arte que se posicionasse em favor do povo, intensificando o valor e a essência negada aos mexicanos, por um processo civilizatório alienígena que vinha de séculos de dominação das classes populares, por uma burguesia local, europeizada e recalcitrante. Encontrar a identidade nacional já estava descoberto na práxis da plástica latino americana pós 1920. O Muralismo, com seus conteúdos ufanistas, tocou a paleta de artistas em diferentes quadraturas do Continente, passando a constituir-se em vigorosa base material para o discurso artístico nacionalista. Redesenhou a face visual da América Latina, dando-lhe contornos identitários próprios. Promoveu uma integração discursiva crítica e sublime, em movimento de contra conquista. Apropriando-se dos excessos na sensibilidade popular, tomou-a como alimento para seus conteúdos assemelhados à prática heterogênea do Expressionismo adotando deformações formais da realidade, apoiadas em cromatismo vincado, provocante e agressivo, para expressar sentimentos. Em nenhum outro lugar o Muralismo ocupou papel de importância igual a pintura da cavelete, como no México. Ainda assim, emergiu como eco dos propósitos mexicanos. No Brasil, Cândido Portinari (1903/1962) foi seu mais expressivo representante, capaz de adequar-se àqueles princípios, quando veiculou o trabalho no campo, a fome e a miséria humana na forma universal, com teor narrativo brasileiro. Em suas obras, vestígios de brasilidade são encontrados, nunca para revelar pontualmente um problema social, mas para exprimir o particular dentro da universalidade de uma questão social. Comove o espírito sua grandiosa obra Guerra e Paz, na ONU.

Em 1944, em Buenos Aires, criou-se a Oficina de Arte Mural, com o concurso dos artistas desse segmento expressivo, Juan Carlos Castagnino (1908/1972), Antonio Berni (1905/1981), Lino Enea Spilimbergo (1896/1964) e Demetrio Urruchúa (1902/1978), a quem tantos outros se agregam no ideal de uma arte pública na Argentina, contudo, de caráter essencialmente formalista, mas com algumas incursões críticas em grandes tamanhos como as *Série Desocupados*, *Manifestación* e *Chacareros*, de Berni. Miguel Alandia Pantoja (1914/1975), boliviano de Potosí, lutou na Guerra do Chaco, foi prisioneiro dos paraguaios, participou da Revolução de 1952 e da Comuna de La Paz, em 1971. Essas experiências marcaram profundamente sua obra mural, cuja matéria social é o indigenismo, a ação trabalhadora dos mineiros, de homens do campo e a crítica às injustiças sociais. No Chile, o Muralismo desenvolveu-se a partir dos anos 30 do Século passado, tendo adquirido ênfase com a visita de Davi Alfaro Siqueiros, que lá produziu a obra *Muerte al Invasor*, para a Escola de Artes de Chile. O guatemalteco Alfredo Gálvez Suarez (1899/1946) expressou com veemência os conflitos de raças, gerados pela chegada dos espanhóis invasores na Meso América. Constatase, no Palácio Nacional de Cultura daquele país, seu preciosismo compositivo na exuberância

de murais de sua autoria, cantando as glórias da cultura maia, a partir da iconografia de suas deidades. A prática mural não se restringiu ao passado. As Brigadas Ramona Parra, do Chile, mantêm uma prática produtiva de arte pública, comum hoje, em todo o mundo, na forma do grafite. Desde os anos 60, quando o País expandiu essa expressão adotando uma contedística de vigorosos temas sócio políticos até o presente, congrega jovens artistas comprometidos com a expressão de um mundo que pretendem justo e idealmente equânime. Não apenas latino americano, mas em outras realidades afetadas pela política da ignomínia.

A arte mural constitui-se em documento estético de coesão ideológica na América Latina. A lição aprendida dos mexicanos medrou, expandiu-se como que formulando falas que se enraizaram em um manancial personalíssimo, de expressões mediadas pelo compromisso da arte com o homem. Pode-se dizer dos “ muralismos latino- americanos”, tal a expansão dessa iniciativa que encontrou eco em distantes geografias, mantendo o caráter original da expressividade em prol da justiça e como libelo a ser lido como unidade integradora, pelo veio da criação. Toda arte que se pretenda boa, educa eticamente porque é construção no espírito livre. Os artistas do mural tornaram-se intérpretes da América Latina ao buscar entender suas raízes, apresentando no grão de suas realidades, características sociais, políticas e históricas do Continente, que se assemelham em sua universalidade. Seu conteúdo revolucionário é o método indicativo de um esforço de integração, realizada no difícil exercício da arte, amorosamente feita para um novo olhar. Contemplemos...

REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. *Arte na América Latina*. São Paulo: Cosac & Naify, 1997.

B AYON, Damian, *América Latina em sus Artes*. Paris, UNESCO. 1987.

COLOMBO, C., *Diários da Descoberta da América*. L & PM. Editores, Porto Alegre, 1998.

GRUDZINSKI, Serge. *Guerra das Imagens, De Cristóvão Colombo a Blade Runner*, São Paulo, Companhia das Letras, 2012.

KANT, Immanuel. *Crítica a Faculdade do Juízo*, RJ, Forense Universitária, 1995.

POLAR, Antônio Cornejo. *O Condor Voa: literatura e cultura latino-americanas*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

SCHILLER, Friedrich von. *A Educação Estética do Homem*, SP, Iluminuras, 1995.

SCHWARTZ, Jorge. *Vanguardas Latino-Americanas*. São Paulo: Edusp-Iluminuras, 1995.

SIQUEIROS, Davi A., *Art and Revolution*, Londres, Thames & Hudson, 1975.

VASCONCELOS, José. *La Raza Cósmica*. Cidade do México, Editorial Porrúa, 2012.

EL VACIO INTERCULTURAL DE LAS POLÍTICAS CULTURALES EN AMÉRICA LATINA

Juan Ignacio Brizuela¹⁰⁹

RESUMEN

De un tiempo a esta parte, venimos desarrollando junto con un grupo de estudiosos de la cultura y las políticas culturales de estas latitudes, algunas reflexiones en torno de la decolonialidad, la interculturalidad y el pensamiento latinoamericano. Este ensayo es un pequeño ejercicio sobre el universo de posibilidades que nos ofrece la perspectiva geocultural. Para Rodolfo Kusch, un diálogo es ante todo un problema de interculturalidad. Y a partir de sus reflexiones, pensamos que la gestión de las políticas culturales en la democracia contemporánea asume un enorme desafío, ya que hay un límite entre el gestor y el campo cultural que pretende representar, que procura racionalizar, una tierra de nadie, un espacio intercultural que tiene una función determinante en la propuesta que el gestor se hace, la del poder acercarse y comunicarse con el beneficiario siquiera a los efectos del conocimiento. Siguiendo a Kusch, la posibilidad de ser del observador como gestor, y la posibilidad de ser del observado como artista o productor del campo cultural son propuestas de comunicación que no se encuentran, no se comunican por el vacío intercultural y en cierto modo existencial que existe entre ambos. Esto hace un problema existencial. Podríamos afirmar, también, que las políticas culturales del mundo moderno aplicadas en muchos países de América Latina son un símbolo de la silenciosa mudez de nuestro saber culto, que ha perdido el contacto con su contenido. Nuestro silencio, diríamos con Kusch, no tiene la sabiduría del silencio de la cultura popular, que manifiesta una verdad que nosotros perdimos. De ahí la necesidad de volver a América, de pensar desde el suelo, gravitados, en busca de nuevos sentidos geoculturales que orienten la gestión de las políticas públicas para el campo de la cultura.

Palabras Clave: Interculturalidad; Geocultura; Políticas Culturales.

¿Cuál es uno de los mayores desafíos de los gestores culturales, especialmente aquellos que asumen una función pública en el estado, en las democracias contemporáneas de América Latina? Sin dudas, la capacidad de establecer diálogos. Esto es, una comunicación clara, un reconocimiento de las demandas del campo cultural en su sentido más restricto, artistas y trabajadores de la cultura, y también de las diferentes comunidades interpretativas que forman parte de las complejas sociedades actuales de nuestra región.

Ahora bien, el gestor cultural no sólo tiene un enorme desafío para dialogar con el campo de la cultura, destinatario clásico de las políticas culturales. También precisa establecer entendimientos mínimos con sus colegas estatales, algunos con prácticas más sedimentadas que otros, que suelen pensar sus funciones como compartimientos estancos y asumen, de forma bastante autoritaria, el monopolio interpretativo sobre cómo deben realizarse procesos y procedimientos administrativos sin importarles demasiado la especificidad del campo de actuación cultural ni el entendimiento de su colega de trabajo.

¹⁰⁹ Gestor cultural, músico e investigador del Centro de Estudios Multidisciplinarios en Cultura (CULT) de la Universidad Federal de Bahía - UFBA, Brasil. Doctorando del Pós-Cultura (UFBA). Productor cultural del proyecto latitudeslatinas.com. E-mail: juanbrizuelapna@gmail.com

Analíticamente, tal vez pueda parecer que estamos trabajando este diálogo de forma un poco binaria y demasiado simplificada; por un lado, el entendimiento del campo cultural y, por otro lado, el del campo de la gestión estatal. Sin embargo, las prácticas de estos sectores son bastante más complejas de lo explicado hasta ahora, razón por la cual nuestro esfuerzo para estudiar y comprender esta dinámica debe ser mayor. Existen diversas prácticas y (des)entendimientos que forman parte del llamado “campo cultural” que surgen de las culturas originarias y pueblos esclavizados, culturas de elite eurocéntricas, culturas populares, de género, identitarias, entre muchas otras. Y, por su parte, la gestión estatal supone tantos procedimientos, rutinas burocráticas y (des)entendimientos como departamentos existan en una unidad – y en el caso de los órganos de cultura no suelen ser tantos -, que forman subculturas de significados con enormes dificultades de dialogar y de trabajar de forma conjunta con otras unidades¹¹⁰.

Podríamos resumir nuestras intuiciones, entonces, diciendo que el gestor cultural contemporáneo tiene el desafío de lograr un diálogo INTERcultural y también INTRAcultural, a través de canales y estrategias de entendimiento entre las culturas y subculturas de los artistas y de los agentes estatales. Esta afirmación surge de la lectura de Rodolfo Kusch, estudioso argentino, que establecía que todo diálogo es, ante todo, un problema de interculturalidad (1978b). Para este autor, el punto principal de una comunicación efectiva no está sólo en el mensaje, sino en las particularidades y en la “existencia” de los interlocutores:

Entre los interlocutores tiende a haber una diferencia de cultivo, pero no en el sentido del grado de culturalización logrado por cada uno, o sea de que uno sea más culto que otro, sino ante todo en el estilo cultural, o más bien, en el modo cultural que se ha encarnado en cada uno. Se trata entonces de una diferencia de perspectiva y de código que marcan notablemente el distanciamiento de los intervinientes en un diálogo y cuestionan la posibilidad de una comunicación real. En este sentido se diría que todo diálogo participa de la problemática de una interculturalidad, ya que lo que se dice de un lado y de otro se enreda con residuos culturales (p.73-74).

Lo que se dice, de un lado y de otro, se enreda con residuos culturales, nos dice Kusch. El modo cultural de cada uno, el estilo cultural, nos condiciona y proporciona diferentes perspectivas que dotan de sentido nuestras prácticas...

Es llamativo que en plena “era de la comunicación” y de las tecnologías de la información tengamos tantas dificultades para comunicarnos, no sólo con aquello que distinguimos rápidamente como “otras culturas”, sino con nuestros pares, compañeras de la vida, colegas de trabajo, familia, amigos, etc. Si no conseguimos comunicarnos con aquellos que son,

¹¹⁰ El diálogo y los entendimientos no resulta fáciles dentro de una unidad, como puede ser una secretaria de cultura; se complica cuando aparecen otras secretarías envueltas, y aún más cuando existen convenios entre unidades federativas o entre el estado e instituciones de la sociedad civil.

aparentemente, “nuestra cultura”, ¿cómo podremos asumir el desafío del diálogo intercultural?

Siguiendo a Catherine Walsh *“como concepto y práctica, proceso y proyecto, la interculturalidad significa –en su forma más general– el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos; en condiciones de igualdad”* (2009, p.41). Según explica la autora, esta relación, comunicación y aprendizaje debe pensarse entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, que puedan orientarse “[...] *a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales*” (2009, p.41). Aún más, la interculturalidad busca romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas, donde se puedan reforzar identidades tradicionalmente excluidas para construir un con-vivir de respeto y legitimidad entre todas las comunidades de las sociedades contemporáneas.

Considerando éstas particularidades y complejidades, debemos asumir y explicitar nuestras profundas restricciones como estudiosos de la cultura y de las políticas culturales, especialmente los que estamos inmersos en el “saber” decimonónico de las universidades, los llamados “académicos”, que sin dudas pertenecen a un campo de interpretación diferente de los anteriores y, por esto, tienen las mismas dificultades para comunicarse, para lograr un entendimiento o algún tipo de acierto en las prácticas culturales que se proponen estudiar de los otros sectores. Esto se vuelve aún más difícil cuando se pretende lograr un saber “objetivo”, neutral y alejado emocionalmente de su “objeto” de estudio¹¹¹.

Tal vez sea pertinente en este momento recapitular, brevemente, sobre cuál es el propósito de este texto. Entendemos que uno de los principales desafíos que deben enfrentar los gestores públicos de la cultura en las democracias actuales es la capacidad de generar canales de diálogos intraculturales e interculturales. Siendo así, ¿por qué estamos hablando de nosotros mismos, o sea, de los estudiosos de la cultura?

Nuestra intención es dejar abierta nuestras propias limitaciones, ya que como “observadores” de estos campos tenemos las mismas dificultades para establecer una verdadera comunicación y diálogo real con los diversos agentes culturales que estudiamos¹¹². Es decir, el primer desafío

¹¹¹ Los estudiosos de la cultura tenemos dificultades, también, de dialogar con otros campos del conocimiento INTRAacadémico, por aquella vieja separación corporativa entre “disciplinas”, que naturaliza que un antropólogo, un geógrafo y un físico, por ejemplo, no puedan construir conocimiento de forma conjunta o dialogar entre sí.

¹¹² Adelantamos que, en las complejas sociedades contemporáneas, los agentes culturales asumen múltiples identidades, incluso de forma simultánea, y en el campo de la cultura es bastante común el tránsito o la multiplicidad de funciones donde se mezclan perfiles de artistas, estudiosos y gestores culturales. La paradoja de este tránsito, que muchas veces parece más a un turismo descomprometido

que tenemos como estudiosos es el de dialogar y comprender al campo cultural que pretendemos estudiar desde su propio contexto, lo cual no siempre se coloca como prioridad o de forma explícita en las pesquisas académicas.

Rodolfo Kusch, por ejemplo, entiende que de nada vale recopilar datos si falla el esquema del pensamiento con el cual se los interpreta. Para él, no existen observaciones puras que no estén influenciadas de algún modo por el pensar, lo cual nos resulta bastante lógico: “[!]a objetividad depende en gran medida del sujeto, de tal modo que aquello que se observa “objetivamente” no hace sino cumplir con el modo de ver que tiene el sujeto” (2012a [1978], p.9). ¿Alguien puede realmente afirmar que es posible un estudio “objetivo” de las culturas contemporáneas? Estamos pensando a la cultura desde la perspectiva de Kusch:

[...] a la cultura no habría que tomarla sólo como un acervo, sino también como una actitud, de tal modo que pudiera llenarse con elementos no tradicionales, incluso referencias simbólicas halladas en el momento, que hacen a una diferenciación frente al interlocutor, y que adquieren en el momento del diálogo el valor de pautas culturales con las cuales uno se define frente a él (2012a [1978], p. 74).

El modo o estilo cultural que habíamos colocado anteriormente no determina las condiciones de diálogo de los sujetos, en el sentido que cada uno se cierra en su propia cultura, sino que, de forma dinámica, se van asumiendo posturas, referencias simbólicas y diferenciaciones según sea necesario para la supervivencia en comunidad. Sin embargo, adelantándose a discusiones que los llamados posmodernos realizan sobre las identidades contemporáneas, Kusch distingue un vacío existencial en la comunicación, una falta imposible de ser llenada que es lo que dificulta la efectiva posibilidad de un diálogo.

En el caso de la investigación, Kusch afirma que existe un vacío intercultural entre la racionalidad del sujeto observador y el entendimiento diferenciado del sujeto observado. Esto suele generar un problema importante en las cabezas de estudiosos más estructurados, ya que no consiguen tolerar una racionalidad diferente propuesta, en cierta medida, por el “objeto” de estudio. Como el investigador no consigue asimilar o respetar esta racionalidad diferente, la anula, lo cual significa un grave problema de comunicación. En este sentido, dice Kusch, “[r]ecuperar la racionalidad del sujeto observado, significa frustrar la propuesta inicial de la investigación para subordinarla a la posibilidad de una comunicación” (2000 [1976], p. 204-5).

De alguna forma, este pensador argentino nos alerta que lo que supuestamente se conoce como una investigación seria suele ser una imposición unilateral de la racionalidad y subjetividad del sujeto que realiza el estudio que, al colocarse como observador, anula la

que a una vocación real, es que estos pasajes no significan, necesariamente, una efectiva comunicación y diálogo intra e intercultural.

posibilidad real de comunicación, porque reduce a su par a un lugar jerárquicamente menor, totalmente pasivo y sin voz a no ser a través del estudioso, a la de “sujeto observado”:

Esto crea un problema de comunicación entre el sujeto observador y el sujeto observado, que se concreta en la diferenciación entre la cultura del sujeto observador y la cultura del sujeto observado. En virtud de esa diferenciación podría suponerse la existencia de un vacío intercultural, un vacío sin significado, imposible de determinar por falta de símbolos. Hay entonces un límite entre ambos, una tierra de nadie, un espacio intercultural que tiene una función determinante en la propuesta que el investigador se hace, la del poder acercarse y comunicarse con el observado siquiera a los efectos del conocimiento[...]. [O] sea que la posibilidad de ser del observador como investigador, y la posibilidad de ser del observado son propuestas de comunicación, no se encuentran, no se comunican por el vacío intercultural y en cierto modo existencial que existe entre ambos. Esto hace un problema existencial (2000 [1976], p. 212).

Y a partir de sus reflexiones, pensamos que la gestión de las políticas culturales en la democracia contemporánea asume un enorme desafío, ya que hay un límite entre el gestor y el campo cultural que pretende representar, que procura racionalizar, una tierra de nadie, un espacio intercultural que tiene una función determinante en la propuesta que el gestor se hace, la del poder acercarse y comunicarse con el beneficiario siquiera a los efectos del conocimiento.

Siguiendo a Kusch, la posibilidad de ser del observador como gestor, y la posibilidad de ser del observado como artista o productor del campo cultural son propuestas de comunicación que no se encuentran, no se comunican por el vacío intercultural y, en cierto modo, esto hace un problema existencial entre ambos. Podríamos afirmar, también, que las políticas culturales del mundo moderno aplicadas en muchos países de América Latina son un símbolo de la silenciosa mudez de nuestro saber culto, que ha perdido el contacto con su contenido. Nuestro silencio, diríamos con Kusch, no tiene la sabiduría del silencio de la cultura popular, que manifiesta una verdad que nosotros perdimos. De ahí la necesidad de volver a América, de pensar desde el suelo, gravitados, en busca de nuevos sentidos geoculturales que orienten la gestión de las políticas públicas para el campo de la cultura.

REFERENCIAS

- KUSCH, Rodolfo. **Geocultura del hombre americano**. Rosario: Fund. Ross, 2000 [1976].
- KUSCH, Rodolfo. Cultura y Liberación En: **Esbozo de una antropología filosófica americana**. Rosario: Fund. Ross, 2012a [1978].
- KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de una antropología filosófica americana**. Rosario: Fund. Ross, 2012b [1978].
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad**. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Ed. Abya-Yala, 2009.

A PRODUÇÃO DE FANZINES NO MATO GROSSO DO SUL. APONTAMENTOS SEMIÓTICOS EM MÍDIA TÁTICA MESTIÇA IMPRESSA.

Kellython Alves de Oliveira
Mestrando do PPGL - Linguística na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
kao180am@gmail.com

RESUMO

Foi por necessidade de se proliferar à margem das grandes mídias que o Fanzine nasceu. E foi a partir da liberdade estética conquistada pelo modernismo de 1922 e os subsequentes movimentos da contracultura (passando pela literatura marginal e independente dos anos 70 e 90) que os folhetos anteriormente conhecidos como boletins foram se popularizando pela então Geração Mimeógrafo. Os autores ditos "marginais" adquiriram um caráter autônomo na produção, edição e impressão de suas obras, de forma artesanal ou mimeografada, sendo a venda feita de mão em mão pelos mesmos. Esta circulação independente no Brasil se inicia nos conturbados anos 60, realizando-se sem o patrocínio de editoras; o que representa, sem dúvida, uma das características principais, neste primeiro momento, do termo marginal, ou seja, à margem das grandes empresas editoriais. Apesar das revoluções tecnológicas, o movimento dos fanzines continua vivo e pulsante até os dias de hoje. Nos anos 70 foram uma forma do movimento Punk espalhar a sua ética do "*do it yourself*" e nos anos 80 em diante, enfim, atualmente converte-se num meio de escritores divulgarem os seus pensamentos, o que não seria possível pelos meios comuns de comunicação de massas. A literatura marginal e os zines conquistam cada vez mais o reconhecimento entre público consumidor e pesquisadores, e inseridos dentro desse contexto se configuram como um fenômeno sociológico e cultural complexo (completo). A presente pesquisa então – dado à total escassez de projetos que envolvam o complexo fanzinesco no estado do Mato Grosso do Sul – objetiva realizar um levantamento histórico e bibliográfico da produção de fanzines no Estado, priorizando as regiões de Dourados e entorno, bem como a capital Campo Grande. Posteriormente, em consecução dos resultados pesquisados, pretende-se analisar os diferentes textos por meio dos embasamentos teóricos da Semiótica.

PALAVRAS CHAVE: Semiótica; comunicação de massa; fanzines.

O Fanzine é Marginal

Foi por necessidade de se proliferar à margem das grandes mídias que o fanzine nasceu. E foi a partir da liberdade estética conquistada pelo modernismo de 1922 e os subsequentes movimentos da contracultura (passando pela literatura marginal e independente dos anos 70 e 90) que os folhetos anteriormente conhecidos como boletins foram se popularizando pela então Geração Mimeógrafo. Os autores ditos "marginais" adquiriram um caráter autônomo na produção, edição e impressão de suas obras, de forma artesanal ou mimeografada, sendo a venda feita de mão em mão pelos mesmos (E. NASCIMENTO, 2009, p.42).

A única característica comum, a identificar a coisa toda, está no fato de ser um produto extra-comercial. É a isso que alguns poetas marginais se referem quando respondem que "marginal quer dizer marginal à editora, à grande editora, ao grande sistema; marginal que eu vejo, pra mim é isso" e que "eu acho que o único sentido em que a palavra marginal se justifica é que ela (a produção) está fora do circuito da comercialização" (MATTOSO, 1981, p. 25).

Para que se possa compreender o dinamismo com que este tema se remonta, tomemos o termo “marginal” diante de suas ressignificações. Seu primeiro conceito advém das ciências sociais, quando tratava de um indivíduo não integrado nem em uma cultura – representando um padrão de comportamento social – nem em outra, ou seja, à margem das duas. No linguajar comum passou a identificar qualquer elemento que integrasse uma minoria discriminada, que viviam afastados dos centros urbanos, rotulados de marginais. Quando o adjetivo marginal foi associado às palavras poesia e/ou poeta, na área das Letras, seu sentido foi invertido e passou a designar uma produção independente, autônoma, de um artista alternativo.

O poeta Glauco Mattoso, em sua obra *O Que É Poesia Marginal* (1981), elucida muito bem o termo e avalia que a explosão do movimento Tropicalismo, que se procedeu na música brasileira, desencadeou a democratização do processo artístico e se estendeu às demais formas de artes, aproximando o erudito do popular. Ampliou-se assim o interesse da faixa mais jovem pelo fazer poesia ou por tudo aquilo que pudesse ser poesia – justamente na ocasião em que o endurecimento do regime posterior ao AI-5 desviava para a área artística toda a contestação política, cujos canais de manifestação se fechavam à juventude universitária que ansiava por comunicação. O fato de ser um fenômeno coletivo típico de um período histórico leva alguns pesquisadores a considerar a poesia marginal dos anos 70 como um novo movimento, do qual o Tropicalismo teria sido o marco inicial (Ibid., 1981, p. 5).

A palavra Fanzine, porém, surgiu muito antes nos Estados Unidos, foi criada em 1941, por Russ Chauvenet. Sua denominação surge da abreviação de outras duas palavras, que são: Fan, advindo de *fanatic*, que significa fanático ou fã, e Zine, redução de *magazine*, que quer dizer revista, sendo a junção das duas palavras traduzida como “revista de fã” (DUNCOMBE, 1997, p. 146, tradução nossa). Dentre os pesquisadores do processo produtivo do fanzine no Brasil está o quadrinista e crítico literário Edgar Guimarães que, em sua obra intitulada Fanzine, define o termo como “todo tipo de publicação que tenha caráter amador, que seja feita sem intenção de lucro, pela simples paixão pelo assunto focado” (GUIMARÃES, 2000, p.3). Acontece que a realidade neste início de século é bem diferente.

Apesar das revoluções tecnológicas, o movimento dos fanzines continua vivo e pulsante até os dias de hoje, mas foi muito tempo atrás, por volta de 1936, que se tem notícia do surgimento da primeira publicação em formato de fanzine nos Estados Unidos. Nos anos 50, apareceram aqueles dedicados às bandas de rock, e, em seguida, ele se transforma em elemento político chave no movimento de contracultura dos anos 60. Nos anos 70 foram uma forma do movimento Punk espalhar a sua ética do “do it yourself” e nos anos 80 em diante, enfim

converte-se num meio de escritores divulgarem os seus pensamentos, o que não seria possível pelos meios comuns de comunicação de massas (DUNCOMBE, 1997, p. 146, tradução nossa). No Brasil, o movimento fanzineiro iniciou de fato na década de 60, no interior do Estado de São Paulo. Um dos pioneiros no levantamento histórico sobre essa produção independente é Henrique Magalhães, que constatou que o primeiro fanzine de que se tem registro foi o “Ficção”, criado por Edson Rontani, em Piracicaba, no Estado de São Paulo, no ano de 1965. Magalhães continua que “na época não se usava o termo fanzine por aqui, e sim boletim. A palavra fanzine só passou a ser conhecida em meados da década de 70” (MAGALHÃES, 2002, p. 7).

Fanzines – A linguagem da liberdade



Fig. ¹¹³

Mimeografado, “xerocado”, impresso em offset, em impressora matricial ou laser, o fanzine é o livreto caseiro, é o boletim do clube de literatura ou fã-clube de alguém ou alguma coisa que orbita nas esferas da cultura popular e do entretenimento, e que por alguma razão cativou o seu autor. Fanzine certamente é isso. Mas, sobretudo, é atitude, estilo de vida (socialista, anarquista, ecológica), é prazer em publicar, é um posicionamento confrontador diante do grande mercado editorial nacional.

Infelizmente, uma das características principais dos fanzines é sua circulação restrita a nichos e culturas específicas. Esta restrição dificulta seu acesso a pessoas que não fazem parte destes círculos culturais e gera uma das maiores dificuldades relatadas pelos pesquisadores: a do acesso às publicações. Ainda que particularmente sobrevivendo no *underground*, atualmente as áreas de circulação dessas publicações, principalmente os zines sobre prosa e poesia, é bastante ampla.

Hoje não é raro se observar jovens vendendo suas obras em restaurantes, praças públicas, bares ou nas ruas. E por ser uma genuína forma de expressão urbana é que encontramos

¹¹³ Capa do Fanzine ‘Subversão’, editado por Wellington Furtado Ramos em Campo Grande-MS, 2006.

sistemas lexicais e demais características linguísticas típicas de indivíduos metropolitanos, de todas as condições sociais ou marginalizados, em estreita relação do homem com o espaço da urbe e a sua própria concepção de arte. Compondo, assim, um sistema de linguagem aberto, altamente diversificado, contemporâneo e principalmente: livre. Para compreender profundamente esse tipo de fenômeno, então, se faz necessário partilhar de fluxos que conduzem ao desvio do pensamento e da ação conservadora em política, arte, ciência, religião, comunicação e outros assuntos que permeiam tal heterodoxa e caótica convivência urbana. Atualmente, uma das principais referências nos estudos sobre a produção dos fanzines é o pesquisador Henrique Magalhães, que analisa as mutações que o processo fanzinesco vem sofrendo no decorrer dos anos, principalmente com a inserção das novas tecnologias e do uso da Internet. Magalhães avalia o perfil dos escritores fanzineiros, que, em função do contexto sociocultural se assemelha em muito aos dos escritores marginais em geral.

São não só veículos de grupos de fãs, mas também de grupos que não possuem acesso à grande imprensa. Os novos autores de quadrinhos têm nos fanzines praticamente o único espaço para publicação de sua obra, visto que o mercado não disponibiliza veículos que deem vazão ao fluxo da produção dos autores nacionais, muito menos os trabalhos dos novos artistas. A concentração da indústria cultural, em particular das grandes editoras, no eixo Rio de Janeiro/São Paulo é mais um agravante para a veiculação de expressões regionais. Dessa forma, os fanzines são frutos também de grupos marginalizados cultural e geograficamente, bem como porta-vozes de um tipo de contracultura que denominamos genericamente de *underground*, alternativa ou independente (MAGALHÃES, 2002, p. 3).

Com base nas análises dos pesquisadores desta temática, as abordagens escolhidas pelos fanzineiros para discorrer em suas obras são das mais diversas. Não há delimitação do que se deve falar e como se devem tratar os assuntos, visto o fanzine ser encarado como um laboratório experimental – e não um passatempo lúdico de recortar e colar – por parte de quem o utiliza. A poesia ou a prosa que ocasionalmente se faz presente nessas obras independentes, apesar de se manterem afastadas dos padrões estéticos de escolas literárias, podem não ser consideradas canônicas, mas são sim dotadas de grande valor criativo.

Dentro da diversidade temática, as formas de composição textual variam entre relatos pessoais, desabafo íntimos, textos impessoais, denúncias, críticas, apelos, etc. No momento da criação não existe qualquer regra estabelecida para a execução de seu trabalho. (...) as normas de diagramação são deixadas de lado, o que possibilita um estado livre para criar, determinando novos conceitos estéticos. (LOURENÇO, 2006, p.9).

Assim, a variedade temática nas narrativas se configura como marca maior desse processo criativo. O autor pode conceber o conteúdo de seu livreto compondo textos autorais a partir de suas experiências vividas, ou utilizar-se de recortes de textos já publicados para montar um

novo material, que é feito comumente por meio de colagens, montagens, desenhos, cópias, plágio, a reconstrução do texto, o *nonsense*, entre outros recursos estilísticos. Todas essas são heranças diretas das vanguardas europeias, em especial do dadaísmo, tornando assim o texto essencialmente urbano, tematicamente despojado, jornalístico, cotidiano, escarnado, contestador.

É perceptível que a questão da linguagem e da atitude fanzinescas não nasce na atualidade e não é algo que diz respeito somente ao fanzine, mas dialoga com uma tradição de observar e trazer para a obra o urbano, o vivenciado diariamente. O esforço para não separar a produção da vida cotidiana é uma herança das vanguardas históricas do século XX, mas anterior à discussão das vanguardas artísticas, Allan Poe, Walter Benjamin e Machado de Assis, por exemplo, já discutiram esse tema (Ibid., p.17).

Percebemos que o fanzine dialoga com diversos aspectos das vanguardas sem, entretanto, perder a verve inovadora que inspira os integrantes do “movimento” a estabelecer novos códigos e terminologias internas específicas. O termo editor, por exemplo, é utilizado para designar a pessoa que produz um fanzine, pois, na maioria dos casos, é este quem escreve, diagrama, recorta, cola, monta, imprime, xerocopia e vende sua obra final, ou seja, o escritor participante de todas as etapas do processo criativo, poético e produtivo. A confecção desse material é feita de forma artesanal, mas há a possibilidade do artista aliar essa técnica manual aos recursos tecnológicos, como a diagramação digital, as postagens na internet com os chamados e-zines, entre outros.

Os primeiros fanzines brasileiros foram editados em mimeógrafos à tinta e a álcool, instrumentos mecânicos simples, mas que viabilizavam as pequenas tiragens com baixo custo. O desenvolvimento das fotocopiadoras provocou uma verdadeira revolução na produção dos fanzines, abrindo a possibilidade da execução de projetos gráficos mais bem acabados, incluindo amplamente o uso de ilustrações. Este fator tecnológico favoreceu o surgimento de inúmeros fanzines de quadrinhos, abrindo espaço para a edição de publicações autorais e revistas especializadas – com ensaios, críticas e matérias noticiosas (MAGALHÃES, 2002, p.3).

É importante destacar que grande parte dos fanzines publicados no país iniciou sua circulação a partir de um grupo de editores, que se interessava por temas afins. Mas com o passar dos anos, esse aspecto coletivo foi tomando maiores proporções com o crescimento no número de edições que passaram a ser de composição individual massificada. “O fanzine é movimento, escapa a qualquer tentativa de fixação rígida, de catalogação precisa. Ele se encaixa e se desencaixa com facilidade” (LOURENÇO, 2006, p.142).

Essa movimentação e liberdade com que o fanzine se dissemina também é uma importante característica do movimento (passível de análise por parte dos conhecimentos linguísticos,

diga-se de passagem.), denominada “atitude fanzinesca” por Denise Lourenço. Geralmente, a venda do material é realizada de forma verbal e pessoalizada, a obra sai da mão do escritor para a mão do leitor, e em certos casos, pode-se atribuir a este processo uma série de outros recursos de linguagem para persuadir o cliente e concretizar a venda. Variando, nesses casos, desde uma interpretação teatralizada da obra, improvisos musicais, repentes ou *rap* e etc. Não há motivos comerciais na veiculação de fanzines e, mesmo quando é comercializado, geralmente o dinheiro é usado para custear a próxima edição. A intenção de obter lucros raramente permeia essa produção (LOURENÇO, 2006, p. 76).

Sabemos, no entanto, que não é suficientemente possível mapear o fanzine na sua totalidade, visto que ele comporta-se de maneira muito diversa, mutante e inconstante tanto quanto aos formatos e temas (libertários, educativos, criativos, literários, artísticos, políticos...), quanto aos locais, modos de produção e distribuição. Assim sendo, os elementos de transculturalidade claramente observados nesse tipo de fenômeno se constituem de uma riqueza imensurável. Não existem limites temáticos, conceituais ou estéticos para os fanzines. Eles existem de todas as formas e tamanhos. Nem todos eles são de literatura amadora, alguns contêm textos informativos, versam sobre política ou são verdadeiros compêndios de guerrilha. Tudo isso varia e depende do espaço em que se situa essa produção bem como as interações sociolinguísticas dos editores. A iconografia contida nos fanzines, que geralmente acompanham e complementam o sentido do texto, também é um amplo sistema a ser analisado pelas ciências da interpretação, como a semiótica, por exemplo. Algumas produções mantêm relações diretas com as ilustrações de cordel, com a cultura dos quadrinhos, colagens dadaístas, xilogravuras, fotografia, arte digital e etc.

REFERÊNCIAS

DUNCOMBE, Stephen. Notes from underground: Zines and the politics of alternativa culture. Londres: Verso, 1997.

GUIMARÃES, Edgard. Fanzine. Minas Gerais, 2000.

LOURENÇO, Denise. Fanzine: Procedimentos construtivos em mídia táctica impressa. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Semiótica. PUC/SP, São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Henrique. A mutação radical dos fanzines. Pernambuco: Coleção Quiosque, 2002.

_____. O rebuliço apaixonante dos Fanzines. Pernambuco: Coleção Quiosque, 2003.

MATTOSO, Glauco. O Que É Poesia Marginal. Rio de Janeiro: Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1981.

NASCIMENTO, Érica Peçanha do. Vozes Marginais na Literatura. São Paulo: Petrobras, 2009.

NASCIMENTO, Ioneide Santos do. Autoria, Consciência e Formação Docente: Os Fanzines como Recurso formativo na Escrita e Reescrita de Trajetórias Formativas em Formação Inicial. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI/Teresina, Piauí, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado: processo de criação artística. São Paulo: Annablume, 1998.

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS E INTERCULTURAIS DA EXCLUSÃO SOCIAL: EDUARDO GALEANO, OCTAVIO PAZ E CAROLINA MARIA DE JESUS

Larissa Paula Tirloni

União Dinâmica de Faculdades Cataratas – UDC

Marcelo Marinho

Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

RESUMO

A Literatura Comparada dedica-se ao estudo das questões identitárias e das representações literárias interétnicas ou intersociais, pelo viés privilegiado das relações interculturais. Em razão de seu amplo espectro de possibilidades de interpretação literária e cultural, a Literatura Comparada torna-se uma produtora ferramenta para a análise dos diálogos transculturais em que se manifestam a aceitação ou a recusa das diferenças. Nessa perspectiva, o presente trabalho resulta de um estudo comparativo acerca da imagem literária da exclusão social por intermédio das escritas do mexicano Octavio Paz, da brasileira Carolina Maria de Jesus e do uruguaio Eduardo Galeano. Os textos que compõem o corpus de leitura trazem representações literárias e imagens simbólicas da parcela da sociedade que se encontra à margem, invisível aos demais segmentos da população. Essa parcela invisível da sociedade corresponde àqueles que Octavio Paz batiza como “*ninguneados*”: seres humanos cuja existência é voluntariamente apagada ou ignorada nas manifestações culturais e nas relações sociais que conformam as hierarquias cotidianas e os modos de experiência de vida. Tais autores trazem a lume a vida e a história silenciadas dos que se encontram à margem, por mais que integrem a história de seu povo e do conjunto da humanidade.

Palavras-chave: Literatura comparada; exclusão social e literatura; Octavio Paz; Carolina Maria de Jesus; Eduardo Galeano.

INTRODUÇÃO

O processo de formação das nações latino-americanas resulta do violento confronto entre os conquistadores europeus, os subjugados povos indígenas e os massivos contingentes de escravos africanos forçados ao degredo em terra estrangeira. Nesse contexto, o confronto e a ocupação do território deram origem a múltiplos movimentos de diáspora, de exclusão social e de rejeição mútua entre grupos étnicos em busca de sobrevivência e de identidade: povos autóctones buscando refúgio em territórios não ocupados pelos conquistadores europeus, grupos de escravos africanos protegendo-se mutuamente em comunidades quilombola, europeus deserdados e mestiços à caça de oportunidades em regiões inóspitas.

No âmbito da literatura, esse complexo embate entre dominadores e dominados, entre ricos e pobres, e o decorrente processo de exclusão, manifestam-se simbolicamente nas páginas dos mais significativos escritores latino-americanos, de José de Alencar a Gabriel García Marquez, de Augusto Roa Bastos a Miguel Ángel Asturias, entre inúmeros outros exemplos extremamente representativos. Coetâneos, o poeta e ensaísta mexicano Octavio Paz (México,

1914–1998), a memorialista e ficcionista brasileira Carolina Maria de Jesus (Brasil, 1915–1977), assim como o ensaísta e poeta Eduardo Galeano (Uruguai, 1940–) inscrevem-se entre os autores que, por intermédio de sua obra, constroem uma inovadora e expressiva imagem de seus respectivos países, no tocante aos segmentos negligenciados da população. No conjunto da obra desses autores, observa-se o impacto da exclusão social no processo de construção das identidades nacionais. Nessa perspectiva, nas últimas décadas, a representação literária da exclusão social tornou-se um dos temas privilegiados dos estudos comparatistas, sobretudo pela vertente dos estudos culturais e da crítica social.

O presente trabalho centra-se no estudo comparativo da imagem literária da exclusão social, por intermédio da representação desse fenômeno, tal como se estampa nas páginas de Paz, Galeano e Carolina de Jesus. Tais estudos justificam-se pelo fato de a representação da exclusão social ser um fenômeno produtor e mediador de sentidos no conjunto da sociedade, sobretudo por meio da literatura e de outras manifestações artísticas. Para a condução de tal reflexão, este trabalho assim se estrutura: na primeira parte traça-se um breve panorama da representação da exclusão social na literatura; na segunda, apresentam-se elementos de reflexão sobre a exclusão social na obra de Octavio Paz; por fim, na terceira, com base em conceitos propostos pelo prêmio Nobel mexicano, procede-se a uma leitura comparativa da imagem da exclusão social nas páginas da brasileira Carolina Maria de Jesus e do uruguaio Eduardo Galeano.

A representação da exclusão social na literatura brasileira

O conjunto da literatura ficcional é marcado por autores e obras que plasmam histórias representativas de grupos sociais (por meio de personagens individuais ou coletivos): histórias relativas aos demais grupos são preteridas e silenciadas. Em tal contexto, a concepção e elaboração de novas narrativas poéticas adotam ou recusam modelos literários pré-determinados, modelos canonizados por instituições como a crítica, as escolas, as universidades, as editoras, a imprensa, os organismos de fomento à produção literária. Quando, no âmbito da literatura, determinam-se modelos narrativos, isolam-se e calam-se os textos que destoam e recusam o cânone vigente no que se refere a temas, perspectivas sociais e formas estéticas. Toda escolha e seleção implicam em apagamento, silêncios e lacunas: o cânone representa os interesses de grupos sociais dominantes. Por vezes, escolhas poéticas particulares podem resultar em novas histórias e/ou novos moldes literários, podem se transformar em cânones ou conservar sua condição de marginais, conforme relembra Maria Eunice Moreira:

Oficiais ou marginais, restritos ou amplos, todos os cânones são seletivos e, como tal, elitistas. Todo cânone está em processo e em permanente atualização e falar em abertura do cânone é uma redundância, pois esse está aberto, tanto para as exclusões quanto para as inclusões. (MOREIRA, 2003, p. 92).

Nas últimas décadas, o deslocamento centrífugo das margens do cânone e a ampliação de perspectivas nos estudos literários resultaram na inclusão de fatos históricos, formas estéticas e temas sociais até então negligenciados ou silenciados. Tomando-se a literatura ficcional como uma forma de interpretação e registro simbólico de fatos sociais, nota-se, no último quartel do Século XX, a nítida ampliação do número de personagens e autores que representam grupos socialmente dominados, tais como segmentos urbanos e rurais que vivem abaixo da linha da pobreza, mulheres, homossexuais, indígenas e negros. Tal abertura também contempla e integra as formas da cultura popular, incluindo as manifestações de linguagem que se subtraem às normas cultas do discurso - outra eficaz ferramenta de dominação social. Essas obras expressivamente emergentes são social e literariamente relevantes por representarem, de forma ficcional, fatos relativos aos guetos socioeconômicos, mas também por permitirem que certos autores logrem evadir-se dos guetos literários demarcados pelas instituições que criam e consolidam os cânones culturais e literários.

Esses autores periféricos são caracterizados pela expressão “literatura marginal”, termo que se disseminou no cenário cultural contemporâneo como referência à produção de autores que assumem um lócus de enunciação periférico ou centrífugo (do ponto de vista social, editorial e jurídico) e estão trazendo para o campo literário temas e linguajar igualmente “marginais”. Essa é a perspectiva analisada por Sérgio Gonzaga e retomada por Luana Teixeira Porto, quando afirma que a marginalidade em literatura é uma condição acessória:

a) à posição dos autores no mercado editorial, considerando a existência de escritores cujas obras são produzidas e distribuídas fora do sistema editorial vigente; b) ao tipo de linguagem apresentada nos textos, a qual apresentaria uma espécie de recusa da linguagem institucionalizada ou aos valores literários de uma época; c) à escolha dos protagonistas, cenários e situações presentes nas obras literárias, os quais atenderiam o desejo do escritor de reler o contexto de grupos oprimidos, buscando representá-los nos textos. (PORTO, 2012, p. 140-141)

Assim, ao se subtrair às sombras da indiferença e dos preconceitos, a chamada “Literatura Marginal” carrega à luz do dia atores sociais cujas histórias individuais integram e explicam aspectos intrínsecos da existência humana. Dessa forma, a literatura abre espaços para a manifestação de vozes até então silenciadas, contribuindo para ampliar a noção de identidade nacional. Nessa perspectiva, em seu abrangente estudo comparatista intitulado **Formação da literatura brasileira**, o sociólogo e crítico literário Antonio Candido analisa o processo de

afirmação identitária cultural brasileira ao longo dos séculos XVIII e XIX, que se serviu, num primeiro momento, da imagem idealizada dos autóctones (ou povos originários), diluindo-se na simplicidade da imagem a multivalência da identidade do povo brasileiro. Tais condições de produção e consolidação de identidades estenderam-se, posteriormente, ao caipira, ao caboclo, ao sertanejo; e em seguida, a um movimento engajado e preocupado com questões sociais, com o objetivo de denunciar os problemas e mazelas da sociedade brasileira.

Antonio Candido analisa os textos produzidos no auge do Romantismo brasileiro e afirma que “a literatura foi considerada parcela dum esforço construtivo mais amplo, denotando o intuito de contribuir para a grandeza da nação” (1997, p. 11-12) por intermédio de uma literatura nacional que representasse, simbolicamente, segmentos expressivos da população do país, silenciando, contudo, sobre largas parcelas da população que, por meio de um intrincado jogo de espelhos, tornam-se segmentos inexpressivos do ponto de vista do imaginário nacional, retroalimentando tal processo de estruturação social. Conforme sustenta a historiadora Márcia Regina Naxara (1998, p. 108-109), a diversidade de culturas decorrente da chegada de centenas de milhares de imigrantes ao Brasil, contingente que se somou (mas também se subtraiu e se sonogou) aos indígenas, negros e portugueses, fez com que se acentuasse ainda mais a pluralidade cultural e o significado da exclusão social na construção da identidade corrediça do povo brasileiro. A pesquisadora assim analisa as relações entre preconceito, exclusão social e pertencimento étnico:

O preconceito básico em relação aos povos de pele morena – quanto mais branco, mais próximo da civilização; quanto mais moreno, mais dela afastado e incapacitado. Todas as outras diversidades podiam, de certa forma, estar contidas nesta, determinando as nuances das abordagens, quer literárias, quer políticas (NAXARA, 1998, p. 115).

No que tange à representação da exclusão social na literatura, vale notar que o negro é um elemento emblemático do ponto de vista do imaginário poético nacional, visto que, no mais das páginas, sua imagem é apresentada de forma grotesca e caricatural, como se observa, por exemplo, no célebre e canônico Monteiro Lobato, criador de uma Tia Nastácia que, em sua negritude, representa uma pretensa estreiteza e ingenuidade de imaginação e de cultura, que seriam a própria daqueles que se encontram socialmente excluídos e silenciados, em razão da cor da pele, da origem geográfica ou da renda abaixo da linha da pobreza, como se infere da análise proposta por Marisa Lajolo (1998). O próprio nome sincopado (“Nastácia” no lugar de “Anastácia”) do famoso personagem indica sua incompletude, sua inaptidão até mesmo para a comunicação. Vale sublinhar que a imagem veiculada pela personagem de Tia Nastácia se consolida no país por meio de adaptações televisivas, de história em quadrinhos (cujas edições

atuais merecem uma análise crítica), ou mesmo em composições musicais (tal como ocorre em criação de Dorival Caymmi retomada pelo grupo Balacobaco ou por Zeca Pagodinho, em que se celebra a docilidade ancilar de Nastácia frente ao Sinhozinho). Pelo viés oposto, escritores como João Ubaldo Ribeiro, autor de **Viva o povo brasileiro** (1984), tendem a reverter esse painel por intermédio de uma narrativa mais próxima da cultura e da voz popular, oferecendo ao leitor, oriundo de outros estratos sociais, a oportunidade de se aproximar das camadas marginalizadas por meio da representação literária dessas vozes silenciadas no cânone literário. Em tal contexto, muitos aspectos contedutísticos e também de cunho estilístico projetam o alcance dessas propostas de escrita literária: por exemplo, a estrutura fortemente paratática e elíptica que caracteriza o romance **Cidade de Deus** (1997), de Paulo Lins, traduz o empilhamento de pessoas-objeto na favela, como se parataxes, sínopes e elipses correspondessem à voz engasgada dos que se encontram à margem, e representassem metaforicamente vidas fragmentadas e silenciadas, uma peculiar e sofrida condição de existência. Por esse prisma, observa-se que a assim chamada “literatura marginal” é de fundamental importância para a interpretação das condições de vida em nosso país, uma vez que propõe novas interpretações, pelo viés da ficção, para os fatos cotidianos de uma parcela da humanidade que traz em si a imagem especular do conjunto das experiências humanas. No que tange à virada estética e discursiva que se plasma na virada cronológica do Século XXI, esta é a análise que propõe Terry Eagleton, o renomado e provocativo teórico da literatura:

Enquanto os críticos literários vinham cultivando a sensibilidade de uma minoria, grandes segmentos dos meios de comunicação de massa empenhavam-se em disseminá-la entre a maioria [...] Silenciados por gerações inteiras, aprendendo a considerar a literatura uma atividade de elite, fora de seu alcance, os operários da Grã-Bretanha vêm se organizando ativamente nos últimos dez anos para encontrar seus estilos e suas vozes próprias. O movimento dos escritores proletários é quase desconhecido dos meios acadêmicos, mas é um dos indícios de um rompimento significativo com as relações predominantes de produção literária.(EAGLETON, 1997, p. 296-297)

Em perspectiva convergente, o escritor e roteirista Ferréz arranca a voz da favela para fora dos muros do gueto literário, com seu romance **Capão Pecado** (2000), em cujas páginas sublinha-se a violência cotidiana na vida dos favelados paulistanos, os excluídos no preciso coração convulso da economia nacional. Ferréz assim discorre sobre a literatura marginal, produto da “periferia/favela/gueto”:

Quem inventou o barato não separou entre literatura boa/feita com caneta de ouro e literatura ruim/escrita com carvão, a regra é só uma, mostrar as caras. Não somos o retrato, pelo contrário, mudamos o foco e tiramos nós mesmos a nossa foto. [...] Jogando contra a massificação que domina e

aliena cada vez mais os assim chamados por eles de "excluídos sociais" e para nos certificar de que o povo da periferia/favela/gueto tenha sua colocação na história, e que não fique mais quinhentos anos jogado no limbo cultural de um país que tem nojo de sua própria cultura, a literatura marginal se faz presente para representar a cultura de um povo, composto de minorias, mas em seu todo uma maioria. (FERRÉZ, 2005, s.p.)

A "literatura marginal", como se observa, assume o compromisso de se tornar um dos fatores humanizadores da sociedade e, paradoxalmente, do próprio ser humano. Seus personagens representam vivências ignoradas pela maioria do público leitor e participam da difusão de uma literatura extra-canône que denuncia as mazelas do cotidiano de pessoas que se encontram às margens da sociedade, por vezes às margens da própria vida. Carolina Maria de Jesus – mulher, favelada e negra – foi a primeira escritora a escapar do gueto literário e irromper no espaço editorial controlado pela burguesia dominante, com seu relato memorialista **Quarto de despejo: diário de uma favelada** (1960). Em sua obra, Carolina imprime em letras capitais seu grito de denúncia contra a fome, a pobreza, a violência moral e física, a coerção social, o descaso, o preconceito, a marginalização, o silenciamento que oprimem os excluídos. De forma convergente, ampliando-se para o contexto latino-americano, o ensaísta e ficcionista uruguaio Eduardo Galeano, autor do célebre **Veias Abertas da América Latina** (1971), publica **El libro de los abrazos** (1989), uma coletânea de textos em prosa poética que inclui o poema "Los Nadies", dedicado aos mesmos excluídos retratados por Carolina. Esses autores representam literariamente o universo dos excluídos, numa tentativa de construir uma identidade nacional em que se inclua essa comunidade de esquecidos – os "ninguneados" de que trata o Octavio Paz, como veremos nas próximas páginas, numa perspectiva comparatista.

Os "ninguneados" de Octavio Paz

Octavio Paz: poeta, ensaísta, tradutor, diplomata e Prêmio Nobel mexicano. Nascido em 31 de março de 1914, na Cidade do México, falecido em 19 de abril de 1998. O registro destas datas é como o anúncio de um século de reviravoltas na história mundial. Nasce sob o signo da Primeira Grande Guerra e às vésperas de convulsões como a Revolução Russa ou a Revolução Mexicana, a infância de Paz é marcada por indicadores de um tempo de profundas mudanças. Recebeu o Prêmio Nobel de Literatura no ano de 1990, por um conjunto de obras em que se destaca a reflexão social e política: **El laberinto de la soledad** (1950), **Posdata** (1969), **El ogro filantrópico** (1978), **Tiempo nublado** (1983) e **Pequeña crónica de grandes días** (1990). Essa obra poética é variada e exerce larga influência na poesia contemporânea.

Na esteira de uma fenomenologia inspirada em Heidegger, o poema intitulado "Respuesta y reconciliación" (1996) termina com estes versos, nos quais o ser humano, em sua condição existencial, é comparado a uma árvore cujos frutos são as palavras, entidade incorpórea por cujo intermédio se materializam sentimentos e ideias: *Árbol de sangre, el hombre siente, piensa, florece/ y da frutos insólitos: palabras./ Se enlazan lo sentido y lo pensado,/ tocamos las ideas: son cuerpos y son números.* No universo das palavras é que se realiza a existência humana, ensina o poema. Tal condição encontra-se igualmente na inspiradora intuição de Michel Foucault: o filósofo observa que Dom Quixote "lê o mundo para confirmar os livros" – a leitura das palavras precede a leitura do mundo, as palavras conformam nossa visão do mundo.

No contexto em que novas palavras representam novas maneiras de compreender o universo, "Ningunear" é um vocábulo cunhado por Paz, termo cuja fortuna amplia-se dia a dia nos países de língua hispânica. Na esteira dessa fortuna, o **Dicionário da Real Academia Espanhola** traz estes significados para o vocábulo: "1. tr. *No hacer caso de alguien, no tomarlo en consideración.* 2. tr. *Menospreciar a alguien.*" Nos dias de hoje, em língua espanhola, o termo é amplamente utilizado, inclusive no âmbito da linguagem jurídica, pois representa uma das formas de assédio moral no ambiente de trabalho. A fortuna da invenção de Paz pode ser constatada pelo espantosa soma de 1,5 milhões de ocorrências do termo, indicada pelo mecanismo de buscas do Google, assim como 170 mil ocorrências para "ninguneado", 210 mil para "ninguneo", registradas em outubro de 2013.

A ação de ningunear transcende o ato de ignorar a presença de outra pessoa, mesmo que involuntariamente. O ato de ningunear implica um significativo e voluntário menosprezo, decorre do desejo implícito ou manifesto de fazer com que o outro apague sua existência, e introjete o próprio apagamento – apague-se para si mesmo. Ningunear, verbo transitivo: para além de qualquer ocorrência de aparência acidental, a ação que decorre do desprezo por outrem implica em percepção prévia desse Outro. Tal atitude equivale à manifestação explícita da indiferença – agir como se o outro não existisse. Nesse quesito, as ideias de Octavio Paz demonstram em que medida todas as sociedades se assemelham à mexicana:

No sólo [los mexicanos] nos disimulamos a nosotros mismos y nos hacemos transparentes y fantasmales; también disimulamos la existencia de nuestros semejantes. No quiero decir que los ignoremos o los hagamos menos, actos deliberados y soberbios, los disimulamos de manera más definitiva y radical: los ninguneamos. El ninguneo es una operación que consiste en hacer de Alguien, Ninguno. La nada de pronto se individualiza, se hace cuerpo y ojos, se hace Ninguno. (PAZ, 1997, p. 48-49)

A coletânea de ensaios intitulada *El laberinto de la soledad* (1950) discorre sobre aspectos constituintes da identidade mexicana, corrediça e em permanente transformação: o próprio título já indica a complexidade inextricável das trilhas que se entrecruzam e formam o tecido imaginário da alma desse povo assentado no espaço corrediço do entrelugar: entre Norte e Sul, Atlântico e Pacífico, povos originários e conquistadores espanhóis, dominadores e dominados, modernidade e tradição, catolicismo e paganismo. Em tal perspectiva, o ensaísta observa que a solidão, nesse contexto, termina por se tornar um sentimento difuso na cultura mexicana. Assim, a metáfora do labirinto corresponde à multiplicidade de peculiaridades e idiosincrasias que caracterizam os traços distintivos da formação sociocultural mexicana. Por extensão, pode-se ampliar o alcance das ideias de Octavio Paz ao conjunto da América Latina, cuja identidade encontra-se em permanente mobilidade corrediça, sobretudo em função da megadiversidade cultural que caracteriza o subcontinente. Neste sentido, vale notar que os múltiplos intérpretes das fecundas ideias de Octavio Paz servem-se desses conceitos para analisar os aspectos constitutivos da identidade de inúmeros outros povos e nações. Por esse viés, Karla Cunha deduz que o ser humano, tal como o mexicano analisado por Paz, situa-se precisamente no labirinto do entrelugar, no espaço vazio da solidão, volta-se sobre si mesmo perdido no fluxo contínuo de sua constante contradição, uma vez que se autoafirma e se autorrecusa de forma simultânea:

As trilhas do labirinto são inúmeras e a história se move a partir dessas incertezas. O moderno nos aponta para o futuro, procura desviar nosso olhar das imagens pretéritas, desfazer nossas lembranças, ora substituindo-as por utopias, ora pela busca constante do novo. Elas evidenciam que algo foi perdido, talvez a harmonia entre o homem e a natureza ou a identidade entre a palavra e a coisa. Há um mal-estar permanente que atravessa a construção da cultura. Tudo isso se relaciona com a condição humana, marcada pela imperfeição e pela mortalidade. A nossa capacidade de inventar e criar não nos livra nem da solidão, nem do labirinto. (CUNHA, 2004, p. 7)

No que tange às múltiplas possibilidades de manifestação do menosprezo característico do “ninguneio”, essa forma violenta de relacionar-se com o Outro assume diversas formas: silêncios, palavras, gestos físicos ou simbólicos. O indivíduo ou grupo de pessoas que sofre “ninguneio” sente-se diminuído frente aos demais indivíduos ou grupos: a violência psicológica é discreta e lancinante, desencadeia e instala um doloroso processo interno de autonegação e apagamento. Do ponto de vista social, o “ninguneio” é uma forma de profunda segregação em que parcela da população torna-se transparente aos olhos da nação, pelo fato de ser apagada de toda e qualquer forma de discurso, do jornalístico ao jurídico, do pedagógico ao historiográfico, do folclórico ao artístico, do fotográfico ao literário. Esses segmentos da

população têm sua existência insistentemente negada, e tal fato ocorre por intermédio do discurso: são os “ninguneados” da nação, são os “joão gostosos” de que fala Manuel Bandeira, moradores de “barracões sem número”, pessoas sem nome, sem endereço, sem identidade, sem existência individual ou cidadã, dissolvidas numa coletividade dissoluta – “zé ninguém”, “don nadie”, “ningun”. Ora bem, tal “ninguneo” manifesta-se de forma emblemática no conjunto da produção literária do país, sobretudo em razão das insustentáveis condições econômicas em que vivem esses segmentos (indígenas, negros, analfabetos, portadores de necessidades especiais, grupos abaixo da linha de pobreza absoluta etc.). Ora, em sua denúncia acerca de todas as formas de exclusão, Octavio Paz assegura que

...la caída de la Unión Soviética nos ha hecho ver ahora con mayor claridad los vicios y defectos de las democracias liberales capitalistas. La crítica al sistema que nos rige ha recobrado toda su vigencia y actualidad. El mercado es el motor que mantiene a la economía pero asimismo es la aplanadora que aplasta pueblos y naciones enteras. (PAZ, 1996, p. 12).

Ao desentranhar dos meandros invisíveis da cultura e ao nomear uma característica comportamental própria também no âmbito das modernas sociedades latino-americanas, Paz demonstra sua condição de pensador profundamente comprometido com seu tempo histórico. O Século XX deve a Octavio Paz a elaboração de um abrangente panorama analítico que contribui para a compreensão das formas de funcionamento do mecanismo de exclusão nas Américas ou, talvez com mais propriedade, no conjunto de todas as sociedades ou grupos humanos. Numa perspectiva eminentemente comparatista, passamos a analisar os pontos de confluência no processo de representação literária da exclusão social na obra de Galeano e Carolina, com base nos conceitos desenvolvidos por Octavio Paz.

O conceito de “ninguneo” em Eduardo Galeano e Carolina de Jesus

Com esteio nos conceitos apresentados no presente estudo, passamos a analisar comparativamente as formas de representação literária da exclusão social, na figura dos “ninguneados” do escritor e jornalista uruguaio Eduardo Galeano e da memorialista brasileira Carolina Maria de Jesus que, por intermédio de seu diário **Quarto de despejo: diário de uma favelada**, apresenta a seus leitores o universo social e cultural em que se vive a exclusão social, na vida cotidiana de uma moradora de favela. Na esteira de Octavio Paz, Galeano retoma poeticamente o conceito de “ninguneo” como tema de seu poema narrativo intitulado “*Los nadies*”, que põe em cena os sujeitos historicamente excluídos da sociedade e apagados de todas as formas de discurso, tal como se vê nesta transcrição do célebre poema em prosa:

Los nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pié derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

A imagem inaugural do poema sintetiza a condição existencial dos socialmente excluídos: *“Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los nadies con salir de pobres”*. O texto, de forma irônica com relação aos discursos compartilhados pelas classes dominantes e introjetados pelos segmentos dominados, explora a pretensa analogia entre "pobre" e "pulga": o animal e o ser humano assemelham-se por manifestarem desejos simultaneamente comezinhos e inalcançáveis, por demonstrarem equivalente poder de sonho e pensamento – poder nulo, sonhos vãos, imaginação chã! A pulga e o pobre não têm voz nem vez, em sua condição de seres privados invisíveis e sem significância que “infestam” a existência dos demais, sobrevivendo com os restos do sangue simbólico sorratamente retirado do tecido alheio – no caso do pobre, o tecido social alheio, ao qual não pertence, do qual está excluído. No título **Quarto de despejo**, o termo “despejo” já aponta para as vidas invisíveis que se mantêm com restos alheios e sobras sem serventia que são o pão cotidiano dos excluídos, árdua e sorratamente obtido, tal como o sangue que alimenta as pulgas – *“muriendo la vida”*: essa é a condição dos que vivem de despejos, diz Galeano. Carolina Maria de Jesus vai além e ressalta até mesmo as possíveis vantagens dos animais com relação à vida dos favelados: *“Talvez entre elas reina amizade e igualdade. (...) O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer”* (JESUS, 2006, p. 30).

Revelando aos leitores o lado mais cruel da vida dos favelados-ninguneados, a autora evidencia a desconstrução, a reificação e a animalização desses excluídos que, por motivos de sobrevivência, precisam disputar alimento com os corvos: “Os favelados aos poucos estão convencendo-se que para viver precisam imitar os corvos” (JESUS, 2006, p. 37). Seu alimento é disputado nos despejos dos aterros sanitários, no meio dos restos e sobras que já não servem a humano algum, servem apenas a “*Los nadies: los hijos de los nadies, los dueños de nada*”, como se vê no eco lançado por Galeano ao grito de denúncia de Carolina. “Donos de nada”, nem mesmo de condições minimamente humanas de sobrevivência: imitar pulgas e corvos, esse é seu destino. A representação desse aspecto da exclusão social é patente em **Quarto de despejo**, no episódio em que uma mãe, para evitar a morte por inanição juntamente com seus três filhos, vê-se obrigada a buscar nos aterros sanitários – os lixões – restos e despejos de resíduos imprescindíveis à sua subsistência. Esses são “*Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida, jodidos, rejodidos*”, aqueles que passam fome (“*correr la liebre*”), pessoas à margem da sociedade, à margem da vida e de si próprios, que perdem suas vidas no consumo das sobras de vida que lhes cabem nesse latifúndio de dejetos:

Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços: Disse-me: - Leva, Carolina. Dá pra comer. Deu-me uns pedaços. Para não magoá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne [...] Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia [...] No outro dia encontraram o pretinho morto. (JESUS, 2006, p. 35-36)

Os relatos autobiográficos de Carolina representam literariamente a vida cotidiana dos excluídos, e contribuem para o conhecimento e a compreensão da condição de “ninguneados” nas relações sociais, segmento social ausente dos discursos canônicos que constroem a identidade da nação. A “*vida que se morre*” em meio aos dejetos urbanos no grande “quarto de despejo” que são os aterros sanitários e favelas resulta na reificação de seres humanos que se confundem com corvos, ingerem podridão e respiram o odor fétido da humilhação, do descaso, da exclusão social e do esquecimento. “Ninguneo” é degradação do indivíduo e do grupo de excluídos, instalados em um espaço (físico e simbólico) em que se despejam instrumentos de trabalho: Galeano sublinha “*que no son seres humanos, sino recursos humanos*”. Tais “recursos humanos”, ao perderem sua serventia, tornam-se o próprio “despejo” que se incinera ou se descarta indistintamente, como diz Carolina:

... As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla com o barro podre. Quando estou na cidade tenho a impressão que estou na sala de visita com seus lustres de cristais, seus tapetes de viludos, almofadas de sitim. E quando estou na favela tenho a

impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo. [...] Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo. (JESUS, 2006, p. 33).

Carolina Maria de Jesus, Eduardo Galeano e Octavio Paz constroem uma inédita imagem literária de seus respectivos países, denunciam as mazelas de um povo sofrido, silenciado e esquecido, formado por pessoas “*Que no son, aunque sean*”, seres reificados “*que no tienen nombre, sino número*”, equivalentes a “objetos que estavam na sala de visita e foram para o quarto de despejo”.(JESUS, 2006, p. 34). A impossibilidade de existência cidadã permanece mesmo após a morte anônima, como descreve Carolina: “No outro dia encontraram o pretinho morto [...] Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome” (JESUS, 2006, p. 36). Uma vida em silêncio dá lugar a uma existência esquecida, o nada dá lugar a menos que nada.

A estrutura fragmentada do diário de Carolina, marcada por frases curtas e paratáticas, por sínopes e elipses, contribui para reforçar a expressão poética de uma existência fragmentária, interrompida, feita de fatos que se empilham e se descartam como objetos de despejo. Carolina de Jesus e seus filhos, oprimidos na senzala da fome, no gueto das favelas, irrompem na vida do leitor e acusam as formas de “ninguneio” que se praticam na sociedade brasileira: nessa obra, a expressão estética coincide com o conteúdo informativo do diário, uma obra “que expressa, em sua aparente frieza e objetividade, a subjetividade das vidas que por elas se mede”, conforme sublinha Marisa Lajolo (2011, p. 443). Para tanto, Carolina serve-se de uma linguagem peculiar, paradoxal e antitética, em cujo âmbito articulam-se desvios ortográficos e gramaticais, expressões rebuscadas e anacrônicas, regionalismos e vocabulário culto. Essa dualidade espelha o posicionamento e o lugar discursivo a partir do qual fala a escritora, sua ambivalente visão de mundo, sua condição de autora à frente de seu tempo e de seu entorno, escravizada pela dura realidade da pobreza e da privação de educação formal. A linguagem de Carolina corresponde à denúncia lançada por Eduardo Galeano, cujo texto relembra que os “ninguneados” são pessoas “*que no hablan idiomas, sino dialectos*”. Carolina serve-se de uma linguagem direta e multifacetada que se transforma em contundente grito de protesto, em denúncia contra as injustiças decorrentes da exclusão social, a começar pela impossibilidade de acesso à educação formal e ao letramento: “Não gosto de aludir os males físicos porque ninguém tem culpa de adquirir molestias contagiosas. Mas quando a gente percebe que não pode tolerar a impricancia do analfabeto, apela para as enfermidades” (JESUS, 2006, p. 24). Illetramento é a pior das enfermidades crônicas que inviabilizam uma existência minimamente humana, como se vê em Carolina e Galeano.

Carolina, consciente de sua condição de favelada e ninguneada, subverte a história oficial ao despejar, das profundezas de seu quarto, as parcelas de realidade cotidiana que a historiografia grandiloquente teima em varrer para baixo do tapete. De forma similar, o escritor uruguaio sublinha que esses ninguneados “*no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local*”, assim como Carolina também observa em uma das passagens de seu diário:

Esqueci de citar que quando eu estava esquentando fogo as mulheres começaram a falar que haviam visto o retrato do Zuza no jornal. E estavam alegres. Percebi que o senhor Zuza com a festa que fez para o povo em vez de atrair amigos atraiu inimigos. Eis o que estava escrito no jornal do dia 26 de junho de 1958: ‘Zuza, pai de santo, em cana’. ‘Zuza’ está em cana desde ontem, pois ele, que se chama na realidade José Onofre, e tem uma aparencia realmente imponente, mantinha para lucros extraordinários uma tenda de Umbanda no Bom Retiro, a Tenda do Pae Miguel Xangô. (JESUS, 2006, p. 66).

No que tange à religiosidade, Galeano relembra que, para as classes dominantes, esses ninguneados “*no profesan religiones, sino supersticiones*”, sua fé tem o valor de mera credence desprovida de valor transcendente. Ora, para Carolina, sua fé traz resultados concretos, tem a força de qualquer outra forma de religião: “Eu estava indisposta, resolvi benzer-me. Abri a boca duas vezes, certifiquei-me que estava com mau olhado. A indisposição desapareceu sai e fui ao seu Manoel levar umas latas para vender” (JESUS, 2006, p. 9). Como se vê, Carolina recusa a opinião do senso comum com relação a suas práticas religiosas.

Se, no discurso hegemônico, como relembra Galeano, os ninguneados “*no hacen arte, sino artesanía, [...] no practican cultura, sino folklore*”, é preciso sublinhar o fato de que, mesmo com toda a repercussão internacional, a obra de Carolina Maria de Jesus permanece fora do cânone literário, pois é considerada uma forma de “artesanato literário”, um pouco como se fosse um desses panos de prato pintados à mão e vendidos em feiras de economia solidária. Os trabalhos artísticos executados pelos “ninguneados” da nação, pelos filhos de “*nadie*” que “*no tienen cara, sino brazos*”, são assimilados pelas classes dominantes a atos mecânicos de “braços” que seguem a força bruta e o instinto animal, escapam ao raciocínio e à abstração intelectual, são objetos utilitários privados de expressividade estética.

Eduardo Galeano assim denuncia o valor algum que se atribui aos ninguneados da nação: “*los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata*”. Por seu lado, Carolina relembra que a condição dos excluídos é de “projetos de gente humana” (JESUS, 2006, p. 20), seres inconclusos, imateriais, descartáveis. Assim, por meio de sua obra, Carolina, Galeano e Paz contribuem para a construção de identidades nacionais em que o cotidiano dos excluídos sirva

como fator de reflexão para a compreensão do sentido geral dos fatos e eventos por cujo intermédio constrói-se a América latina.

CONCLUSÃO

No âmbito do diálogo entre culturas, a literatura comparada apresenta-se como mediadora, haja vista o caráter relacional que se estabelece entre produções literárias de autores distintos, de povos distintos. Pelo viés comparatista, os *ninguneados* de Octavio Paz, os *nadies* de Galeano e **Quarto de despejo** trazem à luz e permitem compreender algumas das mazelas de uma sociedade de identidade corrediça: a América Latina. A leitura comparativa da imagem da exclusão social nas páginas literárias induz a uma reflexão acerca das formas de representação das hierarquias sociais, um fenômeno mediador de sentido no conjunto da sociedade. A Literatura Comparada torna-se o local do encontro e da diferença, induz “um pensar de outro modo”, como assinala o comparatista Daniel-Henri Pageaux (2011). Por tal vertente crítica, o leitor aprofunda a compreensão da história e da cultura de nosso continente.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. 8 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1997.

COUTINHO, Eduardo. **Literatura Comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone**. In: Revista Brasileira de Literatura Comparada, n. 1. Rio de Janeiro: ABRALIC, 1991.

CUNHA, Karla Pereira. Busca por uma identidade latino-americana através da Literatura: estudo das obras *Cien Años de Soledad* de Gabriel García Márquez e *El Laberinto de la Soledad*, de Octavio Paz. In: **I Encontro Memorial do ICHS. Anais...**, Mariana, UFOP, 2004. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/h9_3.pdf> Acesso em: 9 out. 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRÉZ. **Literatura Marginal. Talentos da Escrita Periférica**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. Disponível em <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR71411-5856,00.html>>. Acesso em 7 out. 2013.

HALL, Stuart. **Identidad cultural y diáspora**. Disponível em: <<http://www.ramwan.net/restrepo/hall/identidad%20cultural%20y%20diaspora.pdf>>. Acesso em 29 set. 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. São Paulo: Ática, 2006.

LAJOLO, Marisa. *A figura do negro em Monteiro Lobato*. **Presença Pedagógica**. V. 04, N. 23. Belo Horizonte, 1998, p. 21-31. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/monteirolobato/outros/lobatonegros.pdf>> Acesso em 7 out. 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

MOREIRA, Maria Eunice. **Cânone e cânones**: um plural singular. Porto Alegre: PUCRS, 2003.

NAXARA, Márcia Regina. **Estrangeiro em sua própria terra**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1998.

PAGEAUX, Daniel-Henri. **Musas na encruzilhada: ensaios de Literatura Comparada**. In: MARINHO, Marcelo; SILVA, Denise Almeida; UMBACH, Rosani Ketzer (org.). São Paulo, Santa Maria, Frederico Westphalen: Hucitec-UFSM-URI, 2011.

PAZ, Octavio. La selva Lacandona. **Vuelta**. V. 20, N. 231. México, fevereiro 1996.

PAZ, Octavio. **El laberinto de la soledad**. Madrid: Cátedra, 1997.

PORTO, Luana Teixeira. Marginalidade e exclusão social: uma leitura do conto “Lixo e purpurina”, **Revista Literatura em Debate**. V. 06, N. 10, Frederico Westphalen, agosto 2012, p. 140-141.

REAL ACADEMIA ESPANHOLA. **Dicionário**. Versão online.

RODRÍGUEZ LEDESMA, Xavier. El siglo de un poeta: la reflexión política de Octavio Paz (los años finales). **Estudios sobre las Culturas Contemporaneas**. V. 11, N. 22. Colima, dezembro 2005, p. 275-290. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31602205>>. Acesso em 7 out. 2012.

BAKARU: CONCEITOS E MANIFESTAÇÕES NUMA COMUNIDADE BORORO

Leila Aparecida de Souza

RESUMO

Este artigo trata das descrições conceituais de *bakaru* elaboradas por índios *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, em Rondonópolis, Mato Grosso. Seu conteúdo é parte de uma pesquisa etnográfica em andamento, cujo interesse é compreender aspectos da cultura desse povo, em interação com os seus sujeitos, em seu ambiente natural. O vocábulo foi predominantemente significado como “história do povo *Bororo*” e “fundamento da vida *Bororo*”. Como postulado do conhecimento tradicional *Bororo*, estruturado em narrativas, *bakaru* conta: como se deu a formação da sociedade *Bororo* com a divisão das metades exogâmicas, dos clãs, dos subclãs e das linhagens; com quem os membros dos clãs de cada metade deve se unir matrimonialmente; quais as restrições alimentares da dieta *Bororo*, modo de tornar os alimentos proibidos consumíveis e forma de preparar os alimentos; quais os cuidados a serem tomados com os mortos, entre outras prescrições e orientações. Todo esse conhecimento manifesta-se no cotidiano do povo e em práticas cerimoniais, quando *bakaru* se apresenta no conteúdo dos cantos e nas representações. Nesse sentido, *bakaru* é elemento cultural criado pelo grupo social para orientar e mediar as suas práticas culturais.

Palavras Chave: Etnografia; Povos Indígenas; Cultura; Bororo; bakaru

Introdução

O conteúdo do presente artigo é parte de uma pesquisa em andamento com os *Bororo* da Aldeia Central de Tadarimana, em Rondonópolis, Mato Grosso. As informações compartilhadas objetivam descrever como os *Bororo* significam *bakaru* e como o conhecimento de *bakaru* é acionado por eles em suas práticas culturais cotidianas e rituais, possíveis de serem observadas ao longo da pesquisa de campo. Em decorrência das orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os nomes dos sujeitos serão preservados. Eles serão identificados com E (de entrevista) e pelo número respectivo da entrevista (E1, E2, E3...).

Bakaru* como “história, fundamento e códigos” de *Bororo

“*Bakaru* quer dizer... não tem outro nome. É *bakaru* mesmo.” (E3). Com essa resposta, *a priori*, o sujeito me dizia que não haveria vocábulo correlato na Língua Portuguesa para *bakaru*. Na sequência, ele acrescenta: “*Bakaru*, daí do *bakaru* que sai tudo, assim né. Tô falando como é no português, história. Então, essa é *bakaru*. A mesma coisa”. Essa atribuição de significado para *bakaru* foi recorrente na fala de outros sujeitos: “Assim... pelo que eu vejo, assim, *bakaru* é para a maioria dos *Bororo*, assim, é uma história, né?” (E1); “*Bakaru* é... *Bakaru* é uma história, né. História que vem lá do fundo.” (E2); “É a história do povo que é chamada de *bakaru*.” (E1).

O acervo de “história do povo” *Bororo* está, principalmente, na memória de pessoas mais

idosas da comunidade e também pode ser encontrado em registro escrito. O volume II da *Enciclopédia Bororo* traz a recolha de 62 *bakaru*, feita pelos salesianos, que estão entre os *Bororo* desde 1895. Referindo-se às histórias como lendas ou contos, os autores da *Enciclopédia* agrupam-nas da seguinte forma: 1. “Lenda da inundação geral” (*bakaru* que trata da origem da formação da sociedade *Bororo*), 2. Ciclo de “lendas” sobre as façanhas e descobertas de alguns chefes culturais, 3. “Lendas Sobre a Origem de Alguns Seres”, 4. Uma série de “Contos” do macaco *Juko*, da onça *Adugo* e das pombas *Metugoe*, 5. “Contos Diversos”, 6. “Contos com Protagonistas Femininos”, 7. “Lendas dos Espíritos *Meri* e *Ari*”. (ALBISETTI E VENTURELLI, 1969, p. 0.3).

Além de história, o outro vocábulo empregado para significar *bakaru* foi “fundamento”, conforme descreveu este sujeito: “História e também o fundamento do povo. As histórias do povo, de cada clã, de cada subclã, passadas de geração em geração.” (E1), ou seja, o fundamento está ligado à maneira de organizar-se socialmente, e essa forma de estruturar-se tem atravessado gerações de *Bororo*.

O significado de fundamento está muito próximo do de “postulados”, utilizado por Overing (1995, p. 126) em referência ao pensamento dos *Piaroa* do Orenoco sustentado pelos mitos e pelas práticas cotidianas e rituais. Para Overing (1995, p. 133), os postulados expressos nos mitos nunca são descontextualizados dos aspectos sociais, políticos e morais, portanto ligados às práticas cotidianas, à vivência histórica desses povos.

Nesse mesmo campo semântico, está o uso de *bakaru* como “códigos de conduta”, expressado por este outro sujeito:

Bakaru é o local onde estão os códigos de conduta do *Bororo*. Então, *Bororo* que não observa *bakaru*, *Bororo* que perdeu de vista o *bakaru*, ele não vive mais como *Bororo*. Ele é *Bororo* politicamente, né. Muitas vezes, na condição de *Bororo* ele fica muito aquém. Ele não, os pensamentos dele não são de um *Bororo*. Ele começa a pensar na individualidade, ele começa a querer ter as coisas, querer juntar as coisas só pra ele. Então, ele começa a querer trapacear o próprio companheiro. Isso não tá dentro da ética *Bororo*. E ética dentro do *bakaru* diz bem claro, não permite essas coisas. Agora, se uma pessoa que perdeu de vista o *bakaru* é... ele começa a fazer dessa forma. Os não índios chamam isso de corrupção, ele se corrompeu, né. Houve uma corrupção, houve uma quebra de um círculo, porque esse *Bororo* perdeu de vista o *bakaru*. (E4)

A ênfase nos códigos de conduta, ligados à organização do povo, ressalta agora valores e virtudes de uma vida que deve estar voltada para a coletividade, para o bem comum. Esse aspecto de conduta característico do grupo tem sido chamado na etnografia *Bororo* como a reciprocidade ou solidariedade que deve prevalecer entre os clãs das metades, por meio de trocas de mulheres, por exemplo, porque as uniões matrimoniais provenientes dessas trocas

vão envolver toda uma rede de outras trocas fundamentais para o funcionamento da sociedade, concebida à luz do *bakaru*.

Significado como “história do povo”, “fundamento” e “códigos sociais” pelos sujeitos, *bakaru* orienta os modos próprios da vida *Bororo* como mediador de suas práticas culturais. Adiante, alguns aspectos dessa mediação, encontrados na Aldeia Central de Tadarimana.

Bakaru* em práticas culturais *Bororo

Nas descrições *Bororo* acerca de *bakaru*, aspectos da vida social do povo iam sendo apresentados pelos sujeitos como parte do conteúdo abarcado por esse conhecimento. Conforme este registro: “*Bakaru*, em todo momento está presente na vida do povo, na cultura, no dia-a-dia das pessoas, na origem dos clãs, subclãs. Através do *bakaru* que eles dividiram os clãs e os enfeites. Tudo isso tem uma história. Tudo isso aí é chamado de *bakaru*.” (E1).

Na ocupação de seu território, entendido como lugar que remete “à construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial.” (GALLOIS, 2004, p. 39), os moradores da Aldeia Central de Tadarimana desenvolvem suas relações sociais, políticas e econômicas, em conformidade com as bases culturais próprias e as apropriadas. Para Ladeira (2008, p. 100), isso não representa a perda da tradição indígena. Gallois (2004, p. 40-41) vê nesses elementos a criação de novas estratégias de convívio. Em cada um dos lugares, as marcas de seus ocupantes estão impressas em seus modos próprios de utilizá-los.

Assim, a Aldeia Central de Tadarimana tem uma área ocupada pela aldeia circular e outra, na qual se encontram as demais casas da aldeia, um campo de futebol, a escola, o posto de saúde, a casa da Pastoral da criança, um salão de reuniões (*palizado*), quatro terrenos para cultivo de roça comunitária, duas áreas restritas para o enterro dos mortos.

Na aldeia circular em Tadarimana, os lugares para as casas que formam o círculo pertencem aos membros dos clãs ligados as duas metades: *Tugarege*, os habitantes da metade ao sul, e *Ecerae*, os habitantes da metade ao norte. Na metade *Tugarege*, estão os clãs: *Aroroe* (larvas), *Iwagudu-doge* (gralhas, grupo dividido em *coreuge*, pretos, e *kujagureuge*, vermelhos), *Apiborege* (donos da palmeira acuri) e *Paiwoe* (bugios). Na metade *Ecerae*, estão os clãs: *Baado Jebage* (os construtores da aldeia de baixo), *Kie* (antas), *Bokodori Ecerae* (tatu-canastra) e *Bakoro Ecerae* (espírito *Bakoro*).

De acordo com a etnografia *Bororo*, os clãs estão subdivididos em subclãs, denominados *cobugiwuge* (os de cima), *boedadawuge* (os do meio), *cebegiwuge* (os de baixo). No interior dos subclãs, estão as linhagens, expressas por nomes de antepassados, cujo patrimônio

(animais, espíritos, danças, técnicas de fabricação de objetos, enfeites, motivos decorativos, pinturas faciais e corporais) determina a sua localização no interior do clã, estabelecendo a hierarquia entre elas. Entre os clãs, a hierarquia é marcada pela tendência tradicional de escolha dos chefes políticos (*Boe eimejerage*) entre os membros dos clãs *Baado Jebage* e *Bakoro Ecerae*.

No levantamento censitário feito na Aldeia Central de Tadarimana, as pessoas não esboçavam dificuldade em se identificar como membro de um determinado clã, mas quando precisavam ligar a sua descendência a um antepassado chefe de linhagem, se autoidentificavam com orgulho ou com desconfiança, na maioria das vezes, ao chefe considerado com maior patrimônio. Por outro lado, quando se referiam (ainda que não solicitadas a isso) à linhagem de outras famílias, costumavam dizer que elas pertenciam a uma linhagem inferior ou que a linhagem de pertencimento informada por determinada família já não existia mais.

Já em sua época de pesquisa, Crocker (1969, p. 169-171) apontava a dificuldade em identificar linhagem, considerando que o consenso existia em relação a três ou quatro linhagens de grau mais alto de cada clã, mas em relação aos demais havia confusão e ambiguidade. Segundo o autor, isso se dava em decorrência das substituições de uma linhagem por outra, pois quando se esgotava a possibilidade de se passar adiante a linhagem entre grupos de irmãos uterinos, nomeava-se chefe de linhagem um membro de linhagem adjacente do mesmo clã. Com isso, os indivíduos possuíam a linhagem de nascimento e a linhagem temporariamente adquirida. Isso se reproduzia de tal modo que gerava dificuldade em se identificar o pertencimento a uma das linhagens, o que não poderia deixar de ser considerado como um modo estratégico de se ascender na hierarquia interna do clã.

Mesmo com o círculo de relações ampliado pelo convívio com instâncias, posteriormente inseridas pelo contato com o não indígena, como a escola, o posto de saúde, a rotina de trabalho assalariado e as suas implicações no modo de vida dessas pessoas, a referência para que cada indivíduo se situe socialmente é o seu pertencimento a um desses clãs. Na metade *Tugarege*, são 128 indivíduos (13 *Aroroe*, 37 *Iwagudu-doge coreuge*, 48 *Iwagudu-doge kujagureuge*, 2 *Apiborege*, 28 *Paiwoe*). Na metade *Ecerae*, são 192 indivíduos (47 *Baado Jebage*, 63 *Kie*, 29 *Bokodori Ecerae*, 53 *Bakoro Ecerae*). Compõe o total de moradores 1 indígena da etnia *Paresi* e mais 1 não indígena, num total de 322 habitantes (censo da pesquisadora em setembro de 2012).

Esse modo de situar-se no mundo, estando ligado a um clã de origem com patrimônio próprio, é uma expressão de vida presente na Aldeia Central de Tadarimana, que tem a sua origem no passado, “História que vem lá do fundo”. Esse tempo da origem é mítico. As orientações para esse ordenamento social se encontram em dois *bakaru* de formação da sociedade *Bororo*.

O *bakaru* mais difundido entre os *Bororo* tem registro na *Enciclopédia Bororoll* (1969, p. 3-4), com o título de “A grande inundação”, trazendo duas variantes. Ele conta a história de *Meriri Poro* (do clã *Aroroe*), único sobrevivente de uma inundação, provocada por ele mesmo ao flechar os espíritos *Jakomea*, em vingança às ofensas de alguns pescadores à sua esposa. Depois que desce do morro no qual se refugiou da enchente, *Meriri Poro* junta-se à fêmea de um veado, procria com ela e reordena os filhos numa aldeia circular, ligando a descendência *Bororo* ao casal.

Menos comentado pelas pessoas, o outro *bakaru* conta como os antepassados culturais *Baitogogo* (do clã *Aroroe*) e *Akaruio Boroge* (do clã *Apiborege*) orientaram grupos localizados em diferentes regiões do território ocupado pelos *Bororo*, descendentes, segundo Crocker (1969, p. 175, 180), de espécies animais diferentes e que, lutavam violentamente, quando tinham oportunidade de se encontrar, a viverem coletivamente formando os clãs que compõem as diferentes metades. Na leitura de Viertler (1987, p. 122), o processo de instauração de diferentes grupos integrados num sistema de trocas cerimoniais aconteceu em etapas. Essas trocas cerimoniais estão ligadas às uniões preferenciais entre os membros dos clãs das diferentes metades, às prescrições alimentares e ao cuidado com os mortos.

Em relação às uniões matrimoniais entre os *Bororo*, de acordo com os códigos sociais, devem acontecer entre os membros das metades *Tugarege* e *Ecerae*, conforme descreve um dos sujeitos:

Meu pai mesmo falou pra mim. Ele falou: “eu não quero chamar pessoa de mesmo lado de meu genro.” Aí pra mim escolher qualquer um *eceradu* [membro de qualquer clã da metade *Ecerae*] pega-pega pra mim ficar. Aí eu fiquei com pai das minhas crianças, mas ele que mostrou pra mim também. Ele falou: “Cê vai ficar com tal fulano.” Não é *tugaregedu* [membro de clã da metade *Tugarege*] como eu não. É um *eceradu*, qualquer um *eceradu* tá bom, mas *tugaregedu* não. (E5)

Lévi-Strauss (1955, p. 239) analisa que a imposição das regras matrimoniais entre os *Bororo* ligaria os subclãs das metades em posição hierarquicamente iguais: superior com superior, médio com médio, inferior com inferior. Para ele, com isso, haveria “um esforço para esconder, embelezar ou justificar, no plano do pensamento religioso, as relações reais que prevalecem entre os vivos”, sendo essa a maneira encontrada pelos *Bororo* para estabelecer a sua sociedade.

O diagrama de uniões matrimoniais da *Enciclopédia Bororo I* (1962, p. 450), vai de encontro a essa análise de Lévi-Strauss, uma vez que as linhas ligam subclãs de diferentes posições entre as metades. Ao encontro disso, Crocker (1967) apresenta o seu diagrama, “mas em sua versão as linhas conectam ‘i-e’, ‘linhagens’, e não subclãs.” (COELHO DE SOUZA, 2002, p. 140).

Na Aldeia Central de Tadarimana, dos 40 casais existentes na época da pesquisa, 31 deles foram formados entre membros dos clãs de metades diferentes. As uniões toleráveis entre membros de clãs da metade *Ecerae* foram encontradas na formação de três casais, envolvendo pessoas dos clãs *Kie* e *Baado Jebage* e dos clãs *Bokodori Ecerae* e *Bakoro ecerae*. De acordo com a *Enciclopédia Bororo I* (1962, p. 451), a união tolerável entre os clãs *Kie* e *Baado Jebage* são justificadas no *bakaru*, porque o chefe *Uwaboreu (Baado Jebage)*, por falta de mulheres *Tugarege*, tomou por mulher a uma mulher do clã *Kie* e cedeu um de seus nomes ao filho que teve com ela.

Já a união entre os membros do clã *Bokodori Ecerae* com os membros do clã *Baado Jebage cobugiwuge boedadawuge* (reconhecidos na Aldeia Central de Tadarimana como *Bakoro Ecerae*) ocorreu porque os *Bokodori Ecerae* ensinaram os *Bakoro Ecerae* a fabricarem vários enfeites com matéria-prima fornecida por eles. Agradecidos, os *Bakoro Ecerae* permitiram o casamento de uma mulher *Bokodori Ecerae* com um de seus membros.

As uniões não recomendadas entre membros pertencentes à mesma metade, encontradas na Aldeia Central de Tadarimana, totalizaram 6 casos, sendo 3 entre clãs da metade *Tugarege* e três entre clãs da metade *Ecerae*. Diante da maioria de uniões que seguem as prescrições, é possível concluir que as orientações do *bakaru* prevalecem como mediadores culturais da vida nessa comunidade ainda hoje.

As uniões recomendadas na sociedade *Bororo* prestam-se principalmente à procriação de representantes dos diferentes clãs, que assim terão perpetuadas a sua descendência, e a sociedade garante o funcionamento de suas práticas baseadas nas trocas entre as metades. Em seu estudo sobre a nomenclatura *Bororo*, Viertler (1976) discorre sobre os processos de uso de nomes ligados à vida, os *le*. Os nomes *le* são os nomes recebidos pela criança por ocasião do batismo. Preferencialmente, esses nomes devem vir do patrimônio do clã da mãe e serem dados pelo irmão mais velho dela. Com isso, o nominador (padrinho) faz enfeites para o afilhado e manda-lhe comida, enquanto o afilhado terá por obrigação cuidar dos banhos, da bebida e da comida do padrinho, quando ele já for velho (VIERTLER, 1976, p. 116), estabelecendo as trocas entre gerações do mesmo clã.

Sem entrar no mérito de questões mais aprofundadas de ordem antropológica acerca da nomenclatura, o levantamento que fiz sobre os nomes *Bororo* na Aldeia Central de Tadarimana fornece algumas informações sobre como o conhecimento de *bakaru* é acionado pelas pessoas ao realizarem essa prática. Quando solicitadas a falarem sobre seus nomes, as pessoas da comunidade costumavam dizer que *Bororo* possui mais de um nome. O primeiro nome em português e os demais nomes *Bororo*. Embora os não indígenas entendam, por vezes, que o nome em *bororo* seja sobrenome, para eles, é nome e muitos deles são tratados apenas pelo

nome *Bororo* na aldeia.

A relação dos nomes com o *bakaru* era feita pelos sujeitos ora dizendo que não conheciam a história: “Tudo nome *Bororo* é tudo de *bakaru*, mas só que nós num sabe mais como que é. Quem sabe história, já foi tudo. Pessoa que sabe essa história tudinho já ó, já foi.” (E6); ora explicando que veio de *bakaru* enquanto ia narrando a história: “Eu chamo *Arago Tabowudo* por mó [por causa] também desse caso. Por mó desse caso. (...) *Toroa Eceba* é *Toroa Eceba* que matou ele, esse que come gente [o gavião], né. Esse daqui [mostra um dos bisnetos] eu botei nome nele, chama *Toroa Eceba* por mó desse caso.” (E7).

Entre as pessoas apontadas como nominadores estão os tios maternos, as tias, o chefe da cultura, os pais, os avós, os parentes de clã, o padrasto. Essa variedade de nominadores se deu por diferentes motivos. Uma jovem senhora do clã *Iwagudu-doge* coreuge, originária de outra aldeia, contou que pediu a um parente de clã, mas *Iwagudu-doge kujagureuge*, que desse nome à sua filha, porque não contava com parentes nessa aldeia para auxiliá-la. Outra senhora do clã *Aroroe* contou que aceitou que o padrasto, do clã *Apiborege*, desse nome do clã dele a um de seus filhos, justificando-se dessa forma: “É... por isso que meu padrasto falou pra mim, que ele botou nome dele por causa que ele [o filho dela] não é muié. Ele vai morrer sozinho com esse nome mesmo. Assim que meu padrasto falou. Então falei: Ah, então tá bom.”. (E8).

Como os nomes passados aos filhos vêm do clã da mãe, essa mulher tem a preocupação de justificar que, sendo homem, as implicações da nomeação do filho em outro clã seriam menores, nesse sentido. Segundo Viertler (1976, p. 115), quando o padrinho não pertence ao mesmo clã da criança, ele prefere dar nome a ele do seu próprio clã para não ter que mexer com os enfeites mais importantes do clã do afilhado, porque isso implicaria troca que geralmente é feita com clãs da metade oposta da criança.

Por outro lado, estar batizado em outro clã de mesma metade dá direito a utilizar pinturas, enfeites desse clã ao qual foi incorporado e de cumprir as obrigações cerimoniais desse clã, conforme me explicou um dos anciãos ao falar dos seus nomes:

Com eu... chamo... *Toroa*. Depois desse daí vem *Toroa Egiri*. E depois vem *Kuruguga Uweiga*. Tudo é meu nome. Aí depois vem *legai Kudawo*. Tudo esse daí é nome de *Apiborege*. (...). Agora eu só tenho um nome *aroredu* [do clã *Aroroe*], que é meu padrinho que deu. [...] É *Aije Cereu*, espírito preto. Esse daí eu faço serviço de *aroredu* no funeral. A enfeitação que *aroredu* usa, eu posso usar. O que *apiboregedu* usa, eu uso também, porque eu sou do clã do *Apiborege*, mas só porque do padrinho que recebe esse nome aí. Ahn, eu também sou *iwagudugedu* [do clã *Iwagudu-doge*] também por causa de padrinho também. [Qual deles?] *Kujagureu*. Outro padrinho que me deu esse nome. [Qual é o nome *Iwagudu Kujagureu*?] *Itaga Ekureu*. (...). E tenho outro nome outra vez do mesmo clã *Iwagudu Kujagureu*. [E como é?] *Rarubo Ekureu*. Aí é só. Eu sou de três clãs. Se falta alguma pessoa dessa raça aí, mas eu tenho direito de fazer. (E9)

Bastante requisitado para desempenhar atividades durante o funeral, esse direito assegurado por esse ancião se deu pelo fato de ele ser reconhecido na comunidade como grande conhecedor de técnicas para a confecção dos artefatos e pelo seu pertencimento a três diferentes clãs da metade *Tugarege*, um deles por nascimento e dois por adoção de nomes. O batismo em outro clã da mesma metade também aconteceu com a mulher que ocupa a casa *Apiborege* no círculo da aldeia. Nascida no clã *Iwagudu-doge coreuge*, ela foi batizada como *Apiborege* para realizar as atividades cerimoniais, uma vez que há apenas dois homens nascidos *Apiborege* na Aldeia Central de Tadarimana.

A preocupação dos nominadores em dar esclarecimentos quanto ao nome que está dando à criança com base no *bakaru* foi enfatizada por um dos sujeitos.

Meu tio era um conhecedor da cultura mesmo. Pra ele dar nome pra criança, ele contava uma longa história e sempre falava a quem pertencia, de onde veio, aí que ele chegava para dar o nome. Ele explicava tudo, como que nós recebemos esse nome, como que foi dado o nome, por que nós temos direito a esse nome. (E1)

Em vários *bakaru* (cf., por exemplo, EBII, p. 111, 119), o direito assegurado sobre determinado nome para um clã vem da descoberta do antepassado de um determinado ser (animal, planta, espírito) ou enfeite, os quais ele adota como totem e forma nomes para os membros do seu clã. Outras vezes, a descoberta feita por um chefe é tomada arbitrariamente pelo outro que a inclui entre os seus totens e passa a ter nomes derivados dela.

No patrimônio de nomes dos clãs, os elementos vêm da natureza, pode ser o nome de um enfeite, de um instrumento musical, de um objeto ritual, de um chefe, de um espírito ou de outro ser sobrenatural, por isso entre os moradores da Aldeia Central de Tadarimana foram encontrados nomes como *Kagariga* (Galinha), *Araru* (Piraputanga), *Toroa* (Gavião), *Bapo Cereu* (Chocalho Preto), *Ika Kaworo* (Flauta Azul), *Joware* (Espírito *Joware*), *Jure Jokurea* (Risco que sai da boca da sucuri), *Uwaboreu* (nome de chefe antepassado), *Toribugu* (nome de chefe antepassado), *Tori* (Pedra), *Marido Paradu* (O balanço do cilindro feito com caule de babaçu para dança fúnebre), *Baru Boro* (Alfinete, enfeite usado na cabeça).

As pessoas costumam receber mais de um nome, tornando-se elas próprias um acervo de nomes, que possam ser repassados aos outros. Uma mulher do clã *Bakoro Ecerae* relatou que o tio deu sete nomes para sua filha mais velha, a fim de que a partir deles ela fosse formando nomes para os outros filhos. Nesse sentido, foram encontrados entre os nomes em algumas famílias a versão no feminino e no masculino de um mesmo nome, por exemplo: *Enogujeba* (masculino) e *Enogujebado* (feminino), *Bakoro Kurireu* (masculino) e *Bakoro Kurireudo*

(feminino), *Toro Ekureu* (masculino) e *Toro Ekureudo* (feminino), *Ekoe Eimejera* (masculino) e *Ekoe Eimejergo* (feminino).

A importância de se ter nome *Bororo* foi ressaltada como uma forma de estabelecer a distinção como povo característico na relação com os não indígenas, como traço distintivo entre eles próprios, como elemento cultural que mais perdura na memória dos membros de um clã e que impõe respeito aos outros clãs. Por isso, entre as famílias que ocupam as 56 casas na comunidade, apenas uma delas informou que usa o nome *Bororo* de sua matriarca como sobrenome para todas as demais pessoas da família. Outra família, que no registro oficial de vários de seus membros usa o nome do seu ancião como sobrenome, não deixou de registrar os nomes *Bororo* de cada um deles, recebidos por ocasião do batismo na tradição própria.

Essa apresentação de algumas situações de uso do nome *Bororo* na Aldeia Central de Tadarimana mostra que há um interesse predominante de seus moradores em dar nomes *Bororo* aos seus indivíduos, a fim de que o lugar social ocupado por eles se perpetue como membro de um clã, que tem nesse princípio uma das bases de seu ordenamento social.

Conclusão

Os aspectos relacionados à filiação dos membros da Aldeia Central de Tadarimana a um dos clãs dispostos no círculo da aldeia, ainda que a aldeia circular não seja o único lugar de ocupação no território, e a preocupação em dar nomes *Bororo* a seus indivíduos reafirmam traços característicos dessa sociedade, em conhecimento acionado dos códigos sociais de uma sociedade concebida em tempo anterior ao contato com o não indígena, aplicados na sociedade vivida.

REFERÊNCIAS

ALBISETTI, César; VENTURELLI, Ângelo. *Enciclopédia Bororo*. V. 2. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1969. (Lendas e Antropônimos)

_____. *Enciclopédia Bororo*. V. 1. Campo Grande: Instituto de Pesquisas Etnográficas, 1962. (Vocabulário e Etnografia).

COELHO DE SOUZA, Marcela. *O traço e o círculo: o conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos*. Tese (Doutorado em Antropologia). Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

CROCKER, Jon Christopher. *Reciprocidade e hierarquia entre os Bororo orientais*. In: SCHADEN, E. Leituras de etnologia brasileira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969, p. 164-185.

_____. *The social organization of the Eastern Bororo*. PhD Thesis, Harvard, University, 1967.

GALLOIS, Dominique Tiklin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fanny (Org.). *Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições territoriais*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37-41.

LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*. Maringá, PR: Eduem; São Paulo: EdUSP, 2008.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Tradução José Constante Pereira. Librairie Plon, 1955.

OVERING, Joana. *O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões*. In: *Mana* 1 (1), p. 107-140, 1995.

VIERTLER, Renate Brigitte. *Fragmentos de cosmologia Bororo: xamãs, oráculos e cerimônias de cura*. *Revista do Museu Paulista*, v. XXXII. São Paulo: USP, 1987.

_____. *As aldeias Bororo: alguns aspectos de sua organização social*. São Paulo: Museu Paulista, 1976.

O TEATRO DE NEREIDE SANTIAGO

Ligia Karina Martins de Andrade

RESUMO

Este trabalho pretende analisar a transcrição cultural e a intermedialidade presentes na peça teatral inédita *Recriação dos Mitos Tikuna* de Nereide Santiago, apresentada na cidade de Manaus, no período compreendido entre 2009 e 2010, e em outros municípios da Amazônia brasileira. A companhia teatral *A Rã Qi Rise* consolida no cenário regional pelo longo período de atuação e pela proposta inovadora de desconstrução do fazer teatral local. Esta peça tem origem na Trilogia “Os teus olhos...”, encenada alguns anos antes pela mesma companhia teatral, ainda sob direção e autoria de Nereide Santiago. Tal estudo justifica-se pela importância do entendimento dos processos de tradução cultural, intersemiótica e intermedialidade presentes na tentativa de (re)criação ou transcrição dos mitos indígenas na obra em questão, sobretudo os mitos relativos à cosmologia dos Tikuna, povo que habita prioritariamente a região da tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia. O entrelaçamento destes aspectos na dramaturgia em questão constitui um dos pontos-chaves deste estudo para a compreensão do processo de transcrição dos mitos na obra da autora, além das novas redes de significações criadas à medida em que propiciam um certo tipo de interação com o espectador. A conexão entre diferentes mídias e artes, e as novas redes de significação traçadas, definem-se a cada espetáculo e centram-se sobretudo na importância conferida pelo objeto em cena em relação às diversas mídias que entram em diálogo no espetáculo. Além disso, este estudo pretende colaborar na análise do fazer teatral contemporâneo realizado na região amazônica brasileira e seu alcance nacional e latino-americano.

Palavras Chave: Tríplice Fronteira Brasil-Peru-Colômbia; Teatro; Cosmologia Tikuna; Nereide Santiago

Este trabalho pretende analisar a transcrição cultural e a intermedialidade presentes na peça teatral *Recriação dos Mitos Tikuna* de Nereide Santiago, apresentada na cidade de Manaus, no período compreendido entre 2009 e 2010. A Companhia Teatral *A Rã Qi Ri* se consolida no cenário regional pelo longo período de atuação e pela proposta inovadora de desconstrução do fazer teatral local. Tal estudo trata da relação entre os processos de tradução cultural, intersemiótica e intermedialidade presentes na tentativa de (re)criação ou transcrição dos mitos indígenas na obra em questão. A discussão do entrelaçamento destes aspectos na dramaturgia do grupo constitui um dos pontos-chaves deste estudo para a compreensão do processo de transcrição dos mitos e das novas redes de significações tecidas à medida em que propiciam um certo tipo de interação com o espectador. A conexão entre diferentes mídias e artes, e estas novas redes do processo de significação, definem-se a cada espetáculo e centram-se sobretudo na importância conferida pelo objeto em cena em relação às diversas mídias que entram em diálogo no espetáculo.

Apesar de não haver espaço neste estudo para a discussão aprofundada da terminologia e das traduções que giram em torno da relação entre as artes e as mídias, adotar-se-á algumas das definições de Clüver, o qual relaciona os estudos desde a Literatura Comparada até a noção de

intermedialidade ou intermedial empregada em trabalhos recentes, termo advindo do alemão, sem no entanto privilegiar a relação do linguístico sobre as outras artes e mídias em interação, e ainda ele amplia a noção de intersemiótico às várias manifestações entre signos, mídias e artes contemporâneas, dando ênfase ao processo ao invés do produto.

A trajetória de Nereide Santiago inicia-se na década de setenta, especificamente na participação no teatro universitário da antiga Universidade do Amazonas, hoje Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que ocorria sob forte vigilância da censura do regime militar. Na década dos anos oitenta, a autora cria a Companhia Teatral *ARãQIRI*, cujo elenco ao longo destes anos sofreu mudanças de atores, mas a novidade e a irreverência sempre estiveram presentes nas atuações sob a direção de Nereide Santiago e o apoio técnico de Cleonor Cabral, mantendo-se ainda hoje como forte característica do grupo. A Companhia conta com inúmeras apresentações de autores consagrados e de fôlego. Além disto, o grupo participou de uma série de apresentações e festivais regionais e nacionais, um deles realizado em São José do Rio Preto e outro em Blumenau, rendendo-lhe alguns prêmios nacionais, além dos regionais. Estes poucos dados contextualizam sua trajetória, mas não revelam a importância do grupo no contexto regional e a proposta de se construir teatro, ou des-construir, na cidade de Manaus.

Uma das obras a serem analisadas neste trabalho é uma adaptação da trilogia “Os teus olhos, eu quero comer... C’est bon!”, que se intitula “Recriação dos Mitos Tikunas”. Trata-se de uma peça encenada em 2009 e 2010 e readaptada para novas representações. A data de 2000, como se sabe, suscitou uma série de trabalhos reflexivos sobre o encontro entre as populações nativas do Brasil e os colonizadores portugueses, numa revisão dos termos “descobrimento”, “índios”, e de uma série de formas de nomeação e apropriação do Novo Mundo, exercidas sob o signo da dominação e do desejo de poder, fama e riqueza dos conquistadores europeus. Antes, a data de 1992 havia suscitado o mesmo questionamento por parte de todo o continente americano e global, com uma série de trabalhos designados como o Teatro do Descobrimento. É neste contexto que a autora lança sua dramaturgia ao recolocar o tema e a problemática oriunda do choque/contacto entre as civilizações sob outra perspectiva. Nesta peça, tem-se a revitalização dos mitos tikunas, ou povo Magüta, que habita a região da tríplice fronteira Brasil-Peru-Colômbia. Na peça, a personagem o Indígena-narrador irrompe no cenário e passa a denunciar os abusos que a civilização vem praticando contra ela própria e os demais grupos humanos e seres: Pobres coitados!, aqueles que vivem apagando a história de nossa gente. Não sabem ou mesmo ignoram que cada parte da terra que pisamos, com os pés descalços sobre a profunda marca de nossas botas... se esquecem ou ignoram... toda a mata... Todos os bichos da terra e dos rios e os que voam sobre as nossas cabeças cortadas, tudo o que comemos ou queimamos vem tecendo nossa memória.” (2009, inédita). É neste

tom de denúncia que os atores, os quais se encontram sentados em praticáveis com pinturas representativas do povo pescado no Rio Evaré, representam toda a riqueza e elegância da cosmogonia deste povo. A cena inicial fica imóvel ou perde o foco principal à medida que seguem numa tela projeções de fotos e pinturas do povo Ticuna, extraídos de exposições ou de observadores que presenciaram momentos do cotidiano ou ritualísticos da comunidade, como o ritual da Moça-Nova. Noutra momento, uma atriz com capa de chuva amarela irrompe na cena, em meio à cerimónia de celebração do ritual de passagem da Moça-nova, e lê uma mensagem de alerta ou perigo iminente (Benjamin, 2006)– sua vestimenta longa, de náilon e amarela, reforça o aviso de perigo com o mesmo discurso veiculado todos os dias na mídia. Trata-se de nova denuncia de massacre contra a população indígena, cujo texto apresenta a indicação de didascália “em tom de gravidade”, mas que é atualizado pela rede de signos fônicos que a atriz articula, numa distinção entre o texto e o Texto a que Ubersfeld se refere quando fala da encenação. Aqui pode-se pensar ainda no papel do espectador que interage com o espetáculo e cria ou projeta sua leitura múltipla dos elementos que compõe a cena e o cenário, numa permanente interação entre as linguagens e artes que ocupam o espaço de encenação com a respectiva performance de cada ator diante dos olhos do espectador, numa ampla rede polissêmica.

Neste interim, realiza-se o ritual de passagem da Moça-nova ou “pelazón” em espanhol, festa em que as meninas se transformam em mulheres. Elas são isoladas dos demais membros da aldeia, embriagadas com o caxiri e tem seus cabelos arrancados, numa celebração do início do ciclo em que assumirão o papel de mulheres adultas na comunidade. Após uma série de rituais, elas são apresentadas aos demais membros e celebra-se a sua nova condição. Antes alguns membros fantasiavam-se de Macaco-prego e outros seres míticos para afugentar os maus-espíritos, sua função é dançar e fazer toda sorte de traquinagens para divertir o público e, num plano religioso, mediar o mundo dos vivos e o dos mortos. Este ritual dura uma semana e faz parte dos inúmeros ritos de passagem e de celebração da vida cultuados pelos tikunas do Rio Solimões. A fantasia da personagem que representa o Macaco-prego e os espíritos na encenação da peça entram em cena e brincam com o público que novamente é convocado a participar do espetáculo por meio da posterior leitura de um dos personagens já reservados para dois espectadores. Esta personagem-espectador participa até o término da peça cujo ciclo se fecha numa dança ritual. A irreverência das vestimentas do Macaco-prego com seu grande falo e a demanda dos espectadores de irem à cena e deixarem seus lugares remetem ao efeito de estranhamento do teatro brechtiano e enchem a cena de um novo tempo e espaço agora ocupados por novos papéis e que rompem o efeito de ficção ou representação para abrir novas significações.

Na peça de Nereide Santiago, a força de reorganização do mito, traduzida ao espectador de maneira lúdica e não-linear, mas fragmentada, cíclica, poética, transcriada, constitui uma forma de reorganização do universo que se encontra subvertido e denunciado na fala do Indígena-narrador que anuncia um fim de ciclo ou de linha... para o homem que fechou as portas ao mito na sociedade secular e desencantada. A fala “Pobres coitados...” marca a quebra do silêncio de um discurso mítico que será evocado pelas personagens da peça e a denúncia do caos instalado com os massacres e desrespeitos constantes e que apenas a linguagem mítica poderá dar conta ou reordenar. No entanto, mais adiante a figura da atriz com capa de chuva amarela introduz o discurso veiculado pela mídia, em meio ao mito, provocando um efeito de novo estranhamento brechtiano no espectador que sai do tempo-espaço-cênico recriado pelas personagens para ser arremessado no discurso midiático, da sociedade de informação e espetáculo, com um efeito de esvaziamento do sentido.

A tradução cultural e intersemiótica que a autora realiza, ao transcriar o mito indígena e colocá-lo em cena, aponta para um texto no qual o leitor ou espectador deve preencher os pontos porosos e as lacunas (UBERSFELD, 1989) que se abrem na trama urdida pela voz colocada na representação e que, longe de contar de modo linear os acontecimentos, deixa espaços de significação a serem preenchidos pelos leitores ou espectadores, que em algum momento são também convidados a ler fragmentos de diálogos da peça junto aos atores, numa (des)construção ativa do teatro e do texto que se traduz em espetáculo no instante de leitura dos espectadores-atores, numa remissão ao texto escrito que é atualizado pela voz dos espectadores-atores no aqui-agora da encenação.

A operação de tradução de línguas, que, como é sabido, é também tradução cultural e etnográfica, de acordo com George Mounin, e que James Boon reitera ao inverter a equação quando se refere à antropologia como “tradução extrema” (López-Baralt, 2005, p.19), encontra as mais diversas estratégias na tradução entre línguas e culturas. Na obra analisada, a tradução intersemiótica comporta instâncias de tradução interlingual e intralingual, segundo a terminologia de Jakobson, que alcançam alto grau de complexidade e colocam em diálogo vários textos e níveis de organização. É a partir de certa visibilidade destes aspectos que a leitura empreendida pode reconhecer, de acordo com Bhabha (1998), “uma estranha transformação que define o presente no qual a própria escrita da transformação histórica torna-se estranhamente visível” (p.308). A tradução propicia esta demonstração das marcas da personalidade do sujeito, o qual carrega a *tarifa*, expressão tão bem esclarecida por Derrida em *TorresdeBabel* (2002) como: o dever, a obrigação, a sucessão numa cadeia genealógica, a filiação. Esta necessidade de “estranhamento” presente na escrita da história, a inscrição do sujeito no presente pela via do passado histórico e do qual ele é um “devedor” de acordo com

Benjamin, é a mola propulsora do Teatro do Descobrimento que pretende reabrir a ferida do passado para inscrever a dor latente do presente, num movimento de “escrita da transformação histórica”, sem ocultamento. Apesar de que o texto dramatúrgico tem como característica o apagamento da voz do autor em detrimento das personagens, este fato complexifica a pluralidade da representação no teatro. Isso é nevrálgico, porque se toda obra se presta não apenas a contar uma vida, inscrevendo-se numa genealogia e filiação, segundo Benjamin, mas sim a uma relação de “sobrevida”, porque todo o original demanda uma tradução, e este é, em última instância, o papel da tradução, ou seja, a contribuição com o parentesco das línguas, no sentido de não necessariamente uma menção à origem filogenéticas destas, mas a noção de tradução como uma contribuição com as camadas do manto sagrado que levariam à linguagem de Deus. Então, a obra de Nereide Santiago inscreve-se nesta tentativa de, a partir da recriação dos mitos tikuna, narrados oralmente em sucessivas gerações e recopilados pelos próprios tikuna em sua língua para publicações governamentais, de contribuir para a linguagem sagrada e divina. A incorporação do mito a uma nova linguagem artística e semiótica, ou seja, a tradução intersemiótica realizada pela dramaturga na indissociável relação na representação entre corpo-oralidade, contribui para a proliferação destes elementos polissêmicos e a interação entre os textos, as artes e mídias colocadas em relação ou choque na representação do grupo.

Esta perspectiva abre a reflexão sobre os estudos das interartes e da intermedialidade, uma vez que entram em jogo várias artes (tais como: a música do canto Tupinambá do álbum *Teatro Do Descobrimento*, a vestimenta das personagens confeccionada pelo próprio grupo, a fotografia, o artesanato com motivos indígenas que compõe o cenário, etc.) e mídias (a projeção das fotografias e imagens registradas por observadores ou antropólogos e pesquisadores sobre a comunidade a modo de registro etnográfico). George Steiner em sua reflexão sobre o ato de ler indica que “todo ato da recepção em linguagem, em arte e música é um ato comparativo” e que todo ato de ler é comparar, portanto este passa pelo crivo da literatura comparada, que é sempre “herdeira de Babel”, envolvendo todo o campo da problemática da produção e recepção de sentidos textuais:

Tudo que se passa entre as línguas, entre os textos de períodos históricos ou de formas literárias diferentes, as interações complexas de uma tradução nova e das que a precederam, a antiga mas sempre viva rivalidade entre as letras e o espírito, todo esse comércio é o da literatura comparada. (STEINER, 2001, p.159)

A discussão de Clüver sobre a intermedialidade e as formas de textos, sua produção e recepção pelo público, diante de novas linguagens, artes e mídias em permanente interação, nas quais

se tem novos parâmetros é fecunda na discussão do teatro da autora, uma vez que ele não deixa de lado o signo linguístico e o texto em suas múltiplas possibilidades de interação, mas também introduz a questão da semiótica e das mídias em interação no processo de reflexão das inter artes e inter mídias. A noção de tradução intersemiótica apontada primeiramente por Jakobson como “uma tradução de signos verbais em sistemas de signos não-verbais” aponta para uma primeira visão da tradução na qual os aspectos inerentes ao sistema semiótico devem ser analisados a partir de seu emprego e sua determinação. É neste sentido que a transcrição dos mitos tikuna passam por outros arranjos sígnicos no teatro (Anne Ubersfeld considera que o texto na representação é a posta em cena pelos atores do conjunto de signos fônicos, ou ainda os “signos linguísticos ordenando os não-linguísticos” num conjunto sêmico complexo da representação, num privilégio da voz dos atores e seus silêncios. Além disto, os objetos em cena seja por sua ausência ou presença são ressignificados e recobrem aquilo que Ubersfeld define como a porosidade do texto dramático, no qual os espaços de significação são completados pelo leitor ou espectador da peça. Um praticável não apenas está desprovido de seu significado como objeto do mundo real, mas também assume outra função no prosaetrio, numa espécie de objeto-síntese que apona seu caráter polissêmico. A crítica Anne Ubersfeld também coloca a complexidade da relação entre a explicitação dos procedimentos de leitura do texto teatral, que é o que permanece, e a representação deste texto –como um relâmpago fugaz e passageiro que apenas avisa ou anuncia a tempestade. Neste sentido, o interesse do semiólogo é o de descompor as práticas textuais e semióticas, “o discurso dominante” ou “o discurso apreendido” entre o texto e a representação: “...una invisible barrera de prejuicios, de ‘personajes’ y de ‘pasiones’; romper incluso con el código de la ideología dominante para la que el teatro es un instrumento poderoso” (UBERSFELD, 1989, p.10). Isto se dá justamente porque o teatro é uma arte paradoxal, devido ao seu caráter de produção literária e representação concreta “a flor de um dia” e “feita para uma única representação” como desejava Artaud (idem, p.11). Neste sentido, é igualmente importante separar o conjunto de signos textuais do conjunto de signos representados, alertando de que a tarefa do diretor não é “traduzir a outra língua” um texto em busca da fidelidade, mas sim criar um *abismo* entre ambos conjuntos de modo a selecionar o que a voz do texto deve fazer escutar, numa escolha determinada junto aos atores e demais artistas, técnicos, músicos, etc., dos elementos que vão para a representação, numa exploração para além do texto (ibidem, p.13). Neste sentido, o Teatro do Descobrimento que se pretende como uma forma de recolocar em choque as vozes da história e reescrever a própria história, desta vez sob a visão dos vencidos (contra à ideologia dominante) e seus desdobramentos, encontra forte ancoragem na peça que diante da fragmentação do mito e da exposição desta linguagem nova,

não-linear e mítica entra em choque com o discurso da mídia monótono, grave e desencantado, como se constatou.

O artigo “A tarefa/renúncia do tradutor” de Walter Benjamin abre a possibilidade de diálogo e aproxima a tradução de todas as demais traduções (*traduzibilidade*), cujo eco ressoa na “pura linguagem”, divina e seu caráter messiânico. Vale notar que esta linguagem pura, em Benjamin, seria uma referência à língua pré-Babel, não no sentido de pureza e ideal, mas no sentido de língua mágica e encantada, na qual todas as traduções em última instância viriam a contribuir e tentariam tocar (“tanger”) e na qual, no fim das contas, todas as traduções confluíam de maneira aproximada, numa relação do original com as possibilidades abertas pela tradução, sempre na ânsia de alcançar a língua ausente, desejada ou primeva. Trata-se, sem dúvida, de uma relação de interdependência entre o original e a tradução, e pressupõe remeter àquilo que na obra é traduzível e, também, intraduzível. Essa espécie de língua utópica, centrada na comunhão entre a palavra e o objeto, tem como missão portar a carga de uma energia vital, ou, ainda, a indissociabilidade da palavra que deve carregar a relação de vida, e por extensão de morte, sexualidade e espírito, e que não se apresente separada metafisicamente do objeto em si, mas que deva conter e transmitir a matéria deste por meio do signo linguístico. Essa dupla-tarefa é levada às máximas consequências no teatro da autora e as complexas relações de tradução revelam a luta com as palavras que é materializada pelos atores e espectadores na representação (privilégio do teatro), numa nova escrita cujo “fundamento histórico e ontológico” compõe uma tarefa de tradução e literária que “não esconde a duplicidade de sua autoria”¹¹⁴.

O artigo de Walter Moser sobre a intermedialidade e sua tentativa de registrar os vestígios de uma arqueologia midiática, mais próxima à noção de arquivo de Foucault do que de um resgate propriamente genealógico, concebe a relação entre as mídias considerando que “o processo é tão importante quanto os resultados” (2006, p.42). A tese que propõe investigar é se existe nesta visita dos lugares comuns na relação entre as artes, ou ainda se se busca um lugar de emergência, ou seja, a cena primordial da intermedialidade ou antes se procura elaborar uma estrutura que está sempre subjacente à intermedialidade. Em sua análise, ele avalia que a interação entre as artes coloca em evidência o potencial de um “dispositivo intermedial” à medida que desenvolve uma “função heurística” que dá a ver e conhecer a medialidade da arte (idem, p.63). Neste sentido, pode-se analisar a presença das cenas projetadas pela tela na peça na recriação dos mitos de pinturas realizadas pelos tucuna, reconhecidos como grandes artistas devido à qualidade estética de seus artefatos e pinturas,

¹¹⁴Sobre um detalhamento das tendências da prática da tradução, consultar o primeiro capítulo “Melancolia e tradução: percurso” de Lages (2002).

bem como de fotografias da comunidade no ritual da Moça-nova e outros, que configurariam um *mis-en-âbime* no âmbito da encenação. Se pensamos nas questões colocadas por Morse como a escavação dos vestígios de uma arte primeva, as pinturas projetadas têm uma função primeira na cadeia de significação, depois da fotografia que se serve do aparato tecnológico, muitas vezes realizado por antropólogos ou observadores que visita(ra)m e registra(ra)m os rituais na comunidade, até a interação destas artes na projeção durante a representação, servindo ainda do inalienável aqui-agora da encenação, somente repetível por meio de um novo espetáculo.

A relação básica entre as arte e mídia é uma relação de implicação que, no nível da manifestação e percepção, se traduz frequentemente em uma “invisibilidade”, uma transparência da mídia na arte: a arte persegue seus próprios objetivos, apoiando-se no que chamei aqui de uma alicerça midiático originário que é entretanto “esquecido” no ato da recepção. É no momento estésico da interpelação dos sentidos que arte e mídia se entrelaçam, mas o aparelho midiático em suas dimensões materiais, técnicas, sociais, econômicas, etc. ultrapassa muito essa zona de contato concreta. (MORSE, 2006, p.64)

Segundo o autor, as práticas e técnicas variadas que podem servir como dispositivo entre as mídias permite ao artista anular a “transparência da mídia”, isto, é tornar a midialidade da arte opaca e assim visível e reconhecida. Num contexto intermidial, a interação e a intersecção entre as artes e também entre duas mídias permite vislumbrar a midialidade de uma maneira diversa. É o que ocorre na encenação da peça de Santiago, na qual as artes em interação e em cruzamento apontam a possibilidade midial das mesmas e a intermidialidade que o contato produz oferece um processo de interação que leva o espectador a refletir sobre o encontro das mídias e suas possibilidades, tornando visível os procedimentos na peça que entram em choque com a encenação e o efeito de transparência e invisibilidade da mídia em interação com as artes e que produzem efeitos inéditos na recepção. Estes são alguns aspectos que compõem o teatro de Nereide Santiago e que demandam serem aprofundados na produção e recepção do teatro contemporâneo realizado na região amazônica.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Willi Bolle et al. (org.). Belo Horizonte/São Paulo, Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006, pp.1057-1110.

_____. “Sobre o conceito da História” in: *Magiaetécnica, artepolítica: ensaiosobreliteraturaehistóriadacultura*. trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo, Editora Brasiliense, 2 ed., 1986, pp.222-232.

_____. *Ensayos Escogidos*. Trad. Murena H. A. Buenos Aires, Editorial Sur, 1967.

BERMAN, Antoine. *Aprovado estrangeiro. Cultura e tradução na Alemanha romântica*. Trad. Maria Emília P. Chanut. Bauru, EDUSC, 2002.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Trad. Eliana de L. L. Reis. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1998.

CLÜVER, Claus. "Inter textus/Inter Artes/Inter Media" in: *Revista AletriA*, n.14, 2006, pp.11-41,

LAGES, S. Kampff. *Walter Benjamin. Traduçãoemelancolia*. São Paulo, EDUSP, 2002.

LIMA, Grazielli. "Intermedialidade: novas perspectivas dos estudos inteartes" In: *Revista Todas as Musas. Revista de Literatura e das Múltiplas Linguagens da Arte*. Ano 5, n.1, jul.dez. 2013. Site <http://www.todasasmusas.com>. Acesso em 30 de outubro de 2013.

LÓPEZ-BARALT, Mercedes. "Para decir al otro" In: *LiteraturayantropologíaennuestraAmérica*. Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 2005.

MOSER, Walter. "As relações entre as artes por uma arqueologia da intermedialidade" in: *Revista ALETRIA*, jul.dez. 2006. Site <http://www.periodicos.letras.ufmg.br>. Acesso em 30 de outubro de 2013.

SANTIAGO, Nereide. "*Os teus olhos eu quero comer, c'est bon!*" (texto inédito). Manaus, 1997.

_____. "Do texto à cena: funções do objeto" in: *XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências*. São Paulo, USP, julho 2008.

_____. "*Recriação dos Mitos Tikuna*" (texto inédito). Manaus, 2009.

TICUNA, *Torii' Ügü. Nosso Povo*. Rio de Janeiro. MUSEU NACIONAL/UFRJ/SEC/ MEC/SEPS/FNDE. Memórias Futuras Edições Ltda. 1985.

UBERSFELD, Anne. trad. Francisco Torres Monreal. *Semiótica Teatral*. Madrid, Ediciones Cátedra, 1989.

FORMAÇÃO INTERCULTURAL DOCENTE: O ESPAÇO FRONTEIRIÇO COMO CENÁRIO

Luciana Contreira Domingo¹¹⁵

Daiane Araujo Marinho¹¹⁶

RESUMO

Estudos sobre a comunicação intercultural e sobre ensino-aprendizagem de línguas apontam que o domínio das estruturas gramaticais não garante uma comunicação satisfatória, já que comunicar-se significa muito mais que intercambiar frases gramaticalmente corretas. O fluxo permanente de indivíduos provenientes de diferentes regiões, resultado da onda migratória originada principalmente pela atual fase da globalização, constitui-se como cenário para reflexões sobre as relações estabelecidas em ambientes fronteiriços. Neste contexto, o hibridismo tão característico das cidades de fronteira representa um terreno fértil para a reflexão sobre a formação docente. Deste modo, a interculturalidade – entendida aqui como a relação entre culturas pautada pelo binômio ser-agir – e a abordagem intercultural parecem ser as opções mais efetivas para a promoção do diálogo entre culturas e para o ensino de línguas na fronteira Brasil – Uruguai, onde atuamos. O objetivo deste trabalho é socializar a reflexão sobre necessidade de incluirmos o componente intercultural na formação de professores de português e espanhol a partir da compreensão de professor de línguas como mediador intercultural (SERRANI, 2005), como um profissional capaz de promover o diálogo entre línguas-culturas diferentes. A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe a adoção de posturas e atitudes que evitem a folclorização da língua-cultura meta e sua redução a objeto de análise e que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no encontro intercultural. Para discutir essas questões nos propomos revisar alguns conceitos fundamentais tais como interculturalidade, competência comunicativa intercultural e formação docente. A reflexão desenvolvida tem como base os pressupostos teóricos encontrados principalmente em Canclini (2005, 2012) Santos (2004, 2008, 2011 e 2012) e Serrani (2005).

Palavras-chave: Interculturalidade; perspectiva intercultural; Formação docente na fronteira.

CONTEXTO

Estudos sobre a comunicação intercultural e sobre ensino-aprendizagem de línguas apontam que o domínio das estruturas gramaticais não garante uma comunicação satisfatória, já que comunicar-se significa muito mais que intercambiar frases gramaticalmente corretas. Nessa perspectiva, ensinar língua é também ensinar a perceber e a perceber-se, já que língua é também um sistema de percepção e representação do pensamento.

Lima, retomando uma noção presente em muitos estudos linguísticos, afirma que “além de um instrumento para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento

¹¹⁵ Professora Assistente na Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão. Doutoranda em Letras pela Universidade Católica de Pelotas/ RS. Email: lucianadomingo@unipampa.edu.br

¹¹⁶ Acadêmica do Curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal do Pampa. Email: danny2007marinho@hotmail.com

e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (2009, p.184). Desse modo, todas as questões que envolvem o uso, o ensino e a aprendizagem de uma língua são além de questões linguísticas, questões políticas, históricas, sociais e culturais (ANTUNES, 2009). Esses aspectos são fundamentais na construção da identidade, das múltiplas identidades que assumimos nos diferentes eventos de interação dos quais participamos em sociedade e, no âmbito escolar e acadêmico, aproximam a prática social para dentro da sala de aula (MOITA LOPES, 2003).

O fluxo permanente de indivíduos provenientes de diferentes regiões pode ser analisado como resultado da onda migratória originada principalmente pela atual fase da globalização. Neste contexto, o hibridismo tão característico das cidades de fronteira representa um terreno fértil para a reflexão sobre a formação inicial de professores de línguas portuguesa e espanhola.

Com base em Canclini (2012), adotamos o conceito de cultura híbrida como um processo sociocultural no qual estruturas ou práticas que estavam separadas se combinam gerando novas práticas. Para o autor, a hibridação surge a partir da criatividade individual e coletiva, da arte e da vida cotidiana e do desenvolvimento tecnológico; os fluxos migratórios, o turismo, os intercâmbios econômicos e a hegemonia das indústrias culturais são os elementos que mais contribuem a esse processo. Sendo assim, se produz uma mistura ou fusão de culturas ou elementos culturais que dão origem a novas e complexas formas culturais, enfim, a uma nova cultura híbrida.

A reflexão sobre o ensino de línguas próximas e em contexto fronteiriço deve, em nosso entendimento, considerar o hibridismo característico da sociedade em questão e pautar-se pela relação dialógica entre línguas-culturas e pelo binômio ser-agir, característicos das relações interculturais. O hibridismo encontrado na fronteira onde atuamos - facilmente identificável na fusão língua-cultura – leva-nos ao entendimento de que a formação docente não deve atender somente a diversidade, mas sim formar profissionais capazes de promover atitudes, destrezas e valores que respeitem e considerem nas práticas pedagógicas o resultado do processo de hibridação das culturas.

O objetivo deste trabalho é socializar a reflexão sobre a necessidade de incluirmos a perspectiva intercultural na formação de professores de português e espanhol a partir da compreensão de professor de línguas como mediador intercultural (SERRANI, 2005), como um profissional capaz de promover o diálogo entre línguas-culturas diferentes. Nossa reflexão parte da realidade observada no Curso de Letras Português e Espanhol, da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão. A cidade de Jaguarão/ RS, fronteira do Brasil com a cidade de Rio Branco/ Uruguai, possui cerca de 27 mil habitantes e recebe anualmente um considerável número de pessoas de diferentes regiões do país que se instalam na cidade para

estudar ou trabalhar em instituições públicas federais.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Para uma melhor compreensão dessa perspectiva é necessário que explicitemos nosso entendimento do termo intercultural. Adotamos a definição de Canclini, para quem o termo remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas,

alude a un mundo contemporáneo en el que no sólo vivimos cerca de los otros sino que interactuamos con muchos otros todos los días, y tenemos que ver qué tomamos nosotros de ellos, qué toman ellos de nosotros y cómo construimos identidades en parte mezcladas (2005, p. 144)

A partir dessa definição compreendemos que neste processo há trocas mútuas que permitem reconstrução, ressignificação de identidades e identificações. Os sujeitos envolvidos no processo interagem, influenciam-se mutuamente e pautam suas ações a partir da relação com o outro, num vaivém constante que implica negociação, conflito e empréstimos recíprocos.

A perspectiva intercultural no ensino de línguas pressupõe a adoção de posturas e atitudes que evitem a folclorização da língua-cultura meta e sua redução a objeto de análise e que considerem a diversidade dos sujeitos envolvidos no encontro intercultural. Entendemos que essa perspectiva contribui ainda, nos termos de Almeida Filho, para a desestrangeirização da língua-cultura. Segundo o autor (2008), desestrangeirização é

um processo consciente de reagir a tendências de estrangeirização da língua-alvo mediante medidas que reinstauram a interação comunicativa no idioma de modo a fazer com que o aprendiz sinta a língua-alvo como gradualmente sua também, como língua que se desdobra em sua identidade.

O processo descrito por Almeida Filho aproxima-se do falante intercultural proposto por Kramsch (2001, p. 33). Para a autora, um idioma e uma cultura nacional é uma falácia e a velha dicotomia falante nativo *versus* falante ideal já não se sustenta. Sendo assim, o falante nativo ideal deve dar lugar ao falante intercultural, entendido como um mediador entre culturas diferentes.

Outro conceito fundamental para a reflexão que ora realizamos é o de Competência Comunicativa Intercultural (CCI), aqui entendida como a capacidade de interagir com diferentes universos culturais. Bateman (apud MOTTA-ROTH, 2003, p. 320) a define como habilidade em atravessar fronteiras, mediar entre duas ou mais identidades culturais e buscar compreender a cultura da LE e a sua própria pela ótica do OUTRO. Para Oliveras (2000, p.35), CCI *es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular.*

Na abordagem intercultural, requerida no processo de formação da CCI, o professor tem papel fundamental, pois, segundo Santos (2008, p. 59), é ele que conduz o processo e orienta as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. O professor não é responsável somente pelos conteúdos, mas também pelas relações de interação entre os sujeitos no processo de aprendizagem. Por outro lado, o papel do aluno também é resignificado, pois, passamos do falante nativo ideal ao falante intercultural, modelo almejado nesta abordagem. Uma perspectiva de ensino de LE *intercultural* pressupõe, em nossa leitura, a inclusão e o efetivo diálogo *entre* as línguas-culturas envolvidas nos processos de ensinar e aprender. Com planejamento curricular e práticas didáticas que incluam a língua-cultura de origem e a língua-cultura meta é possível promover esta “conversa” e propiciar um espaço para as diferentes narrativas de pertencimento, muitas vezes olvidadas em materiais didáticos e propostas homogeneizantes e descontextualizadas de ensino de línguas.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO FRONTEIRIÇO

Serrani propõe que o professor de línguas (materna ou estrangeira) seja um interculturalista, atento aos processos discursivos; um profissional que considere os processos de produção-compreensão do discurso relacionado diretamente à identidade sociocultural (SERRANI, 2005, p.18). Esse profissional deve estar apto a desenvolver um trabalho culturalmente sensível, capaz de construir (ou pelo menos estimular) um projeto educativo que promova a relação entre sujeitos de culturas diferentes sem reduzir ou subestimar a “cultura do outro”.

Somos conscientes do fato de que a promoção de uma educação linguística intercultural em um território com extensões continentais como o nosso não é tarefa fácil e envolve inúmeras questões além das discutidas aqui. Uma política linguística comprometida com uma educação linguística de qualidade deve levar em consideração as inúmeras especificidades regionais, o que justifica, ou não, a inserção do idioma espanhol ou de outros idiomas. Entre outras metas, essa política linguística deve estar comprometida também com a formação docente, já que planejar cursos, produzir materiais didáticos e preparar aulas que favoreçam a interculturalidade (algumas das responsabilidades da profissão) exige uma mudança nos cursos de formação de professores, pois, segundo Serrani (2005),

a formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser ‘dominado’ pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfosintática ou de apresentação de situações ‘comunicativas’ (2005, p.17).

A formação desse profissional (coordenador pedagógico, pesquisador/autor, docente) é,

segundo a autora, transdisciplinar, já que conjugar os pressupostos teóricos subjacentes ao ensino-aprendizagem de línguas a partir de uma pedagogia intercultural requer manejo de outras áreas do conhecimento, tais como ciências sociais, antropologia, etc.

O desenvolvimento da interculturalidade nos cursos de formação de professores de línguas deveria começar pela conscientização de que o mito do falante ideal já não se sustenta; o falante ideal, modelo nativo seguido e perseguido durante muito tempo e muitas horas-aula de LE, assemelha-se ao sujeito moderno, uno, nuclear, territorial e monolíngue, ou seja, incompatível com a fragmentação identitária do sujeito pós-moderno, transterritorial e multilíngue da contemporaneidade. Nosso desafio, nos cursos de Letras, é conciliar as competências necessárias para uma formação docente sólida que respeite as identidades híbridas e fragmentadas que frequentam nossas salas de aula.

Acreditamos que uma formação sólida que atenda as especificidades e características híbridas do contexto fronteiriço deve articular processos de formação, ação e pesquisa a partir de três perspectivas: (a) intercultural, (b) teórico-prática e (c) prático-reflexiva. A perspectiva intercultural ressignifica a concepção de “alta” e “baixa” cultura permitindo um olhar diferenciado para a língua-cultura materna e a língua-cultura meta e a construção de um terceiro espaço onde não há lugar para binarismos: falante nativo *versus* falante não nativo, brasileiro *versus* uruguaio; a perspectiva teórico-pedagógica propicia, incentiva e capacita para a transformação da informação (exterior ao sujeito e de ordem social) em conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal) e sua conseqüente apropriação. Finalmente, a perspectiva prático-reflexiva promove análises e debates sobre pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área, contribuindo a para formação crítica do futuro docente.

Adotar a perspectiva intercultural nos Cursos de Letras em contextos híbridos representa uma possibilidade de fortalecimento das competências requeridas para o reconhecimento, o respeito e a atenção às diferenças e à diversidade. Conseqüentemente, tal postura exige profundas transformações nas concepções de currículo dos cursos de formação docente, tais como o entendimento do impacto da globalização e da pós-modernidade nas relações sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Glossário de Termos da Linguística Aplicada*. 2008. (Online). Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/> Acesso em 29/10/2013.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 10).

CANCLINI, N. G. *Todos nos hemos globalizado*. Revista de Occidente. Nº 294. Noviembre 2005.

p. 127-153.

_____. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidade. 5ª reimpressão. Buenos Aires: Paidós, 2012.

KRAMSCH, C. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Orgs.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Enfoques a través del teatro y la etnografía. Madrid: Cambridge University Press, 2001, p.23-37.

LIMA, D. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-189.

MOITA LOPES, L. C., A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOTTA-ROTH, D. *Nós e os outros: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira*. Disponível em: <<http://www.w3.ufsm.br/desireemroth/curso/ccintercultural.pdf>>. Acesso em 10/07/2009.

OLIVERAS, À. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Estudios del choque cultural y los malentendidos. Madrid: Edinumen, 2000.

SALABERRI, M. S. Desarrollo de competencias múltiples en la realización de tareas. In: ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencias. Secretaría General de formación del profesorado. *Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras*. 2004, p.9-21.

SANTOS, E. M. *Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)*. Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 440fls. Tese – doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. (Org.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008, p.57-77.

_____. (org.) *Diálogos interculturais*. Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

SERRANI, S. *Discurso e leitura na aula de língua*. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SENSIBILIZAÇÃO CULTURAL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Margarida Rosa Álvares¹¹⁷

RESUMO

Este artigo objetiva apresentar parte da nossa pesquisa de doutorado em desenvolvimento em uma universidade pública do estado de Goiás e pretende observar e investigar o comportamento de um grupo de participantes, ao serem expostos a elementos socioculturais de língua estrangeira, por meio de uma intervenção pedagógica através vídeos que tragam amostras de interação em vários contextos. A partir de um estudo de caso temos a intenção de colocar em prática uma proposta de sensibilização cultural que passe pelo viés da Análise da Conversação. Neste artigo trataremos uma explanação teórica que norteia nossa pesquisa e a proposta de intervenção em sala de aula.

Palavras-chave: sensibilização; cultura; elemento sociocultural.

Introdução

Como professora de língua espanhola, o trabalho com as questões culturais sempre representou uma preocupação, quanto à sua abordagem no contexto de ensino. Num primeiro momento, devido à escassez de materiais que abordassem elementos socioculturais, e, num segundo momento, devido à forma como tais elementos são abordados, muitas vezes, de maneira estereotipada ou como mera curiosidade. A esse respeito, Celce-Murcia (2007, p.46) afirma que “na verdade, um erro social ou cultural pode ser muito mais grave do que um erro linguístico, quando se está envolvido numa comunicação oral”¹¹⁸ e, levando em consideração essa afirmação, acreditamos que é preciso desenvolver mais pesquisas sobre como abordar conteúdos culturais em sala de aula e identificar o lugar da cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Cabe ressaltar que o reconhecimento do papel da cultura na aquisição de línguas tem sido corroborado por diferentes autores e pode ser constatado na evolução do conceito de competência comunicativa ao longo dos anos.

Os materiais didáticos de língua espanhola à disposição no mercado editorial brasileiro em sua maioria privilegiavam, quase exclusivamente, a estrutura da língua e viam a cultura como um tópico a ser trabalhado à parte, normalmente como curiosidade. Tanto as Orientações

¹¹⁷ Universidade Federal de Goiás. Mestre em Letras e Linguística. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG. margaridaalvares@yahoo.com.br

¹¹⁸ “...a social or cultural blunder can be far more serious than a linguistic error when one is engaged in oral communication”

Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol (2006) como a abordagem comunicativa de ensino de línguas (SANTA-CECÍLIA, 1996; CANALE, 1995; LLOBERA, 1995) propõem que língua e cultura não devem ser ensinadas separadamente, já que o estudo das estruturas linguísticas por si mesmas explicita as variedades sociolinguísticas e socioculturais. Língua e cultura, caminhando em conjunto, podem propiciar o tão esperado diálogo intercultural. Morin (2004) coloca que o verdadeiro diálogo consiste na compreensão do Outro e compreender significa conhecer na integralidade, ou seja, conhecer seus valores, crenças, desejos, atitudes, rituais. Essa globalidade de conhecimento acerca do Outro pressupõe o estudo das culturas, já que, se somente as estruturas das línguas por elas mesmas são estudadas, pode ocorrer que elas não sejam suficientes para uma aproximação e permitir o diálogo necessário.

Em vista do exposto, e devido à carência de mais estudos sobre abordagem de aspectos culturais nos contextos de ensino de espanhol no Brasil, é que propomos uma pesquisa de doutorado que visa analisar uma intervenção pedagógica sobre elementos socioculturais, a partir de vídeos, em que o aluno passe por um processo de sensibilização cultural pelo viés da Análise da Conversação. Nossa proposta se baseia em Celce-Murcia (2007) que salienta a importância de se explicitar o comportamento dos interlocutores durante a interação oral, através de vídeos, enfocando elementos extralinguísticos, tais como: ritmo, movimentos, expressões faciais e corporais etc.

Análise da Conversação

A conversa é um intercâmbio cultural por excelência. Para efetivar essa troca é necessário que sejam ativados conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e é nesse cenário que vemos ativado o conhecimento cultural. Para estudar esse fenômeno que faz parte da realidade de cada um nos valem dos estudos da Análise da Conversação (doravante AC), uma abordagem discursiva que permite observar o funcionamento linguístico de modo a favorecer a conversação (DIONÍSIO, 2001).

A AC nasceu nos anos 70 e atualmente tem sido chamada de Análise da fala-em-interação (SILVA, 2009). De acordo com Silva (2009), Sacks foi o primeiro a ver possibilidades de análise num evento tão comum como à conversa, e que posteriormente Schegloff e Jefferson (1974) retomaram seus ensinamentos e começaram a teorizar sobre a AC observando que a conversa obedece regras. Algumas observações a que chegaram os primeiros estudos é que normalmente a troca entre os interlocutores se repete, com cada um expressando-se a um momento e que as falas sobrepostas, apesar de serem comuns, são mais breves que as falas onde a troca está bem marcada.

Silva (2009) acrescenta que, conforme a AC, a fala tende a ser formada por pares adjacentes, ou seja, aquilo que uma pessoa fala antecipa e limita o que será dito pela outra pessoa, por exemplo, em uma situação de convite o par adjacente desse convite será uma recusa ou um aceite. É interessante observar que, ainda constituindo-se, normalmente, de forma pareada, as possibilidades de resposta antecipadas pela primeira pessoa podem dar-se de maneiras distintas e aqui entra o fator cultural, já que o fato de estar inserido em determinada cultura vai influenciar no modo em que essa resposta pode ser dada. Assim, como a formação do par adjacente é determinada culturalmente, a questão da tomada de turnos também pode ser.

A tomada de turnos é essencial em uma conversa, pois contribui para sua organização e é caracterizada por ser “gerenciada localmente, administrada pelas partes, controlada internacionalmente e sensível a ajuste ao interlocutor.” (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974). Outra consideração relevante acerca da tomada de turnos é que ela pode variar com relação à sua extensão e à sua ordem.

Sarmiento (2004, p.8) citando Tannen (1984) coloca que “os aspectos na comunicação são determinados culturalmente: quando falar ou quando não falar, o que falar, o que é considerado adequado, que tipo de perguntas podem ser feitas; mecanismos de controle da conversação, de pausa e ritmo...”. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa enfocando aspectos culturais da conversação encontra respaldo. Além disso, seu fundamento em Celce-Murcia (2007), que amplia a noção de competência comunicativa, inserindo a competência interacional, a qual abrange as competências acional e conversacional, permite tanto o trabalho de intervenção pedagógica como de coleta e análise de dados conforme os pressupostos da AC.

Proposta de Celce-Murcia: o trabalho com vídeos

Celce-Murcia (2007) apresenta uma proposta de aplicação de vídeos em sala de aula. No artigo, a autora propõe uma releitura da competência comunicativa no ensino de línguas, a partir de um panorama histórico da competência, começando por Hymes (1995) e passando pelas contribuições de Canale (1995) e chegando às contribuições de Celce-Murcia (2007) que acrescenta mais uma competência as já elencadas: a interacional. A competência interacional envolve tanto a competência acional (que consiste na capacidade de compreender e produzir os atos de fala de maneira significativa) como conversacional (que se refere à tomada e manutenção de turnos, às regras conversacionais). A grande contribuição dessa publicação foi ver as competências de maneira inter-relacionadas e trazer mais uma competência para se juntar às demais.

Celce-Murcia (2007) também aborda o tratamento dado aos elementos paralinguísticos em sala de aula, salientando que há pouco espaço para essa discussão, pois raramente é um assunto abordado e apresenta, no final de seu texto, uma proposta didática, que objetivamos colocar em prática, para sensibilizar culturalmente os alunos através de amostras de vídeos selecionados que permitam a observação e interpretação de elementos extralinguísticos. Os exemplos dados se referem à mudança de turnos conversacionais, gestos, contato visual e corporal, distância entre interlocutores, ritmo, entonação, formas de cumprimentar e despedir etc. Esses exemplos citados serão, em nossa pesquisa, observados na proposta didática com o respaldo da teoria de Análise da Conversa. Ao final a autora sugere que estratégias de instrução sejam encontradas e postas em prática na sala de aula pelos professores, considerando, sempre, o contexto.

Na próxima seção passaremos a discutir o conceito de cultura e o seu papel no ensino comunicativo de línguas.

Cultura: a construção de um conceito

Ao longo da história, o conceito de cultura tem gerado divergências por se tratar de um tema amplamente discutido e de caráter complexo. Conceituar cultura não constitui tarefa fácil e vários teóricos buscam alcançar uma definição satisfatória de um termo que já possui vida própria. Castro e Dravet (2004), com relação à cultura e à comunicação, concordam que: “talvez, ao invés de conceituá-las, melhor seria aceitar nossa incapacidade de dar conta da totalidade dos conceitos que as envolvem” (CASTRO e DRAVET, 2004, p. 13). Considerando a dificuldade em alcançar um único conceito e chegar a um consenso teórico, tentaremos traçar alguns dos mais relevantes na área de estudos culturais, mas não pretendemos expor um debate histórico e antropológico, mas, sim, apresentar definições que nos pareçam relevantes ao contexto de ensino e aprendizagem de idiomas.

Geertz (1989) lidera a lista dos mais importantes teóricos culturais por defender uma conceituação semiótica para cultura. O conceito semiótico de cultura abrange a visão de totalidade de símbolos que trazem consigo um acúmulo de significações. A defesa de Geertz (1989) centra-se na interação entre indivíduos e destes com a comunidade, resultando na “teia” de significados que pode revelar particularidades do ser humano em sua dimensão cultural.

Santos (2003) observa que a cultura tem sido uma preocupação da contemporaneidade e as mudanças ocorridas em âmbitos internos ou externos de uma sociedade, devido aos contatos existentes, faz com que a cultura esteja relacionada à humanidade como um todo, já que, para esse autor, a cultura “é resultado de uma história particular, e isso inclui também suas relações

com outras culturas, as quais podem ter características bem diferentes” (SANTOS, 2003, p. 12). Santos (2003) coloca, ainda, que o fato de a cultura ser dinâmica constitui uma das grandes vantagens em estudá-la, pois contribui para a compreensão dos processos transformacionais a que estão submetidas as sociedades.

López (2005) define cultura sob três tipos. A seguir, com as palavras de López (2005, p. 516), listamos os componentes que fazem parte de cada tipo de cultura.

Cultura com *c* ou cultura essencial:

(...) crenças e pressuposições, modos pré-estabelecidos de atuação, juízos, saberes compartilhados pela sociedade, regras a respeito do que se pode ou não ser dito, a maneira de como as coisas são ditas (...) todos os elementos citados estão presentes na vida de todos os falantes.

- Cultura com *C* ou cultura legitimada:

O fator tempo nesse tipo de cultura constitui um elemento importante: o que é legitimado em um momento pode não o ser em outro (...)

- Cultura com *k* ou cultura epidérmica:

(...) se refere a usos e costumes que diferem do padrão cultural, da cultura essencial, que não são compartilhados por todos os falantes e somente serão em casos específicos.

López (2005) ressalta, ainda, que existe um ponto de encontro entre a cultura essencial e a legitimada que não pode ser ignorado. Segundo a autora, alguns elementos de determinada cultura podem ultrapassar a linha que separa cultura legitimada da cultura essencial. Ela afirma que tópicos relacionados à cultura devem ser transmitidos em sala de aula, para que os alunos possam ter uma visão geral e o aprofundamento de temas dependerá do interesse demonstrado por parte dos discentes, a partir de suas necessidades.

Vilaseca (2000, p. 11), em sua definição, é mais abrangente expondo que “a cultura é o meio de comunicação do homem e não existe nenhum aspecto da vida humana que a cultura não abarque”.

Acerca da indefinição relacionada a uma conceituação cultural consensual, Bhabha (2005) prefere colocar a cultura na “esfera do além”, nos “entre-lugares”, que permitem uma subjetivação maior do termo, podendo gerar, inclusive, uma nova discussão sobre o conceito de sociedade. E, nessa distância espacial, Bhabha (2005) vê a cultura como algo em processo de redefinição.

A evolução do ensino da cultura

Para propor um trabalho que vise a promoção da sensibilização cultural é de suma importância traçar um panorama do ensino da cultura ao longo das décadas. Até os anos de 1960 o foco do ensino de línguas era na gramática. Nesse contexto em que o importante era que o aluno dominasse estruturas gramaticais, não havia espaço para a cultura.

Com a introdução do conceito de competência comunicativa trazido por Hymes (1995) saber as estruturas da língua já não mais era suficiente. Saber utilizar a língua num contexto social passava a ganhar importância e essa nova visão trouxe à baila os estudos da comunicação e da cultura, com a necessidade de negociação de significados. Ao pensar em contexto Hymes (1995) permitiu que as discussões sobre cultura aparecessem com mais relevância no panorama do ensino de línguas.

Canale (1995) foi outro autor que contribuiu para a evolução do papel da cultura no ensino de línguas ao desdobrar a competência comunicativa, proposta por Hymes (1995), em mais quatro subcompetências, a saber: a linguística, a discursiva, a estratégica e a sociolinguística. Dentro das definições dessas subcompetências é possível perceber que o elemento cultural faz-se presente. Na competência linguística ao compreender cultura como elemento indissociável da língua, percebe-se sua presença; na competência discursiva faz-se necessário o conhecimento de elementos culturais que permitam uma coesão e organização textual adequados; na competência estratégica o aprendiz necessita de conhecimentos culturais para sanar dificuldades que possam aparecer durante a comunicação e, por fim, na subcompetência sociolinguística é necessário o conhecimento de variedades linguísticas e regras socioculturais para efetivar a comunicação.

Essa última subcompetência proposta por Canale (1995) foi, anos mais tarde, ampliada com a inclusão da competência sociocultural que pode ser definida, segundo López (2005) como o

conjunto de informações, crenças e saberes, objetos e posições desses objetos, modos de classificação, pressuposições, conhecimentos e atuações (rituais, rotinas, etc.), socialmente pautados que estão presentes em qualquer atuação comunicativa e que farão com que esta seja adequada ou inadequada de maneira proposital. (LÓPEZ, 2005, p.513)

O encontro entre as culturas e, conseqüentemente, os choques culturais advindos desses contatos são realidades que fazem parte do nosso cotidiano. Tanto para facilitar os encontros como para evitar os possíveis choques, a literatura didática propôs o desenvolvimento de uma competência que ultrapassa as já apresentadas: a intercultural. Essa competência encerra nossa explanação sobre o percurso do ensino da cultura no ensino de línguas por apresentar um estágio atual em que o ensino de cultura se encontra ou, pelo menos, deveria se encontrar.

A competência intercultural é definida por Vilaseca (2000) como a competência que supera a competência sociocultural no sentido de colocar o aluno e suas necessidades como centro da aprendizagem ao relacionar-se com outras culturas. Enquanto a competência sociocultural preocupa-se em trabalhar elementos dentro de uma mesma cultura, a competência

intercultural avança no sentido de prever os possíveis contatos e facilitar esse encontro. Como se considera que a competência intercultural vai além da competência sociocultural faz-se necessário esclarecer que uma adveio da outra e que a interculturalidade considera as culturas dos próprios alunos e as da língua estrangeira à qual eles estão expostos.

Innerarity (2004) defende que o desenvolvimento da competência intercultural é uma das tarefas mais importantes da educação no século XXI, considerando-a como a “educação para a diversidade”. (INNERARITY, 2004, p. 70). Essa educação pensada nas diferenças propõe o fomento e o interesse pelo outro e, para isso, Innerarity (2004, p.70) ressalta

não se trata de tolerar a diferença mas, de respeitar inclusive nossos antagonistas porque eles representam formas ou modalidades de ser que não precisamos negar para afirmar nossa própria identidade. Mas ao mesmo tempo, essa valorização da diversidade não nos impede de ter preferências (...)

Assim, a interculturalidade aparece no nosso panorama como ponto atual do ensino de cultura no contexto do ensino de línguas.

Proposta de intervenção pedagógica

A nossa proposta pretende verificar efeitos de intervenção pedagógica com vistas à sensibilização cultural em práticas conversacionais. Assim, buscaremos refletir sobre a abordagem de conteúdos culturais em sala de aula, identificando o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem e aplicando os pressupostos teóricos da AC em atividades de intervenção sobre aspectos culturais presentes em vídeos envolvendo interações conversacionais.

As amostras apresentadas serão observadas e interpretadas, com o intuito de promover uma sensibilização, tal como nos propõe Celce-Murcia (2007, p. 53), como segue:

-assistir o fragmento sem áudio para poder observar, descrever e imitar comportamentos não verbais;

-ouvir o fragmento para que se concentre na linguagem: ritmo, entonação, tempo, gramática e vocabulário empregado;

-assistir e ouvir o fragmento várias vezes para que seja possível interpretar os elementos presentes ou para poder executar uma interação que se assemelhe à apresentada em vídeo.

Cabe salientar que o foco da intervenção proposta será na tomada e manutenção de turnos e nos elementos paralinguísticos. Pretende-se fazer o trabalho de análise dos vídeos em conjunto com o grupo e depois propor práticas conversacionais para observar a atuação dos participantes.

Os instrumentos utilizados serão questionários para traçar o perfil dos participantes, entrevistas para obter informações sobre a sensibilização cultural alcançada, análises das interações para a atuação dos participantes e anotações de campo para captar informações que possam contribuir para a análise dos dados.

Pretendemos colocar nosso estudo em prática com alunos da graduação em Letras: Espanhol de uma universidade pública, que serão participantes voluntários de nossa pesquisa.

Considerações finais

A nossa proposta pretende verificar efeitos de intervenção pedagógica com vistas à sensibilização cultural em práticas conversacionais. Assim, buscaremos refletir sobre a abordagem de conteúdos culturais em sala de aula, identificando o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem e aplicando os pressupostos teóricos da AC em atividades de intervenção pedagógica sobre aspectos culturais presentes em vídeos envolvendo interações conversacionais.

Como o trabalho encontra-se em desenvolvimento, ainda não é possível apresentar uma amostra da análise, por isso nos detivemos na exposição de uma proposta pedagógica e de uma pequena parte teórica que embasa nossa pesquisa. Nossa hipótese é que, a partir da intervenção por meio de vídeos que mostrem interação entre falantes de língua espanhola, seja possível explicitar melhor alguns aspectos da AC e que isso possa resultar em uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: LLOBERA, M. et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

CASAL, I. I. Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos e destrezas. In: *Carabela n. 54 – La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, 2004, p. 05-28.

CASAL (2000) Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.htm>> Acessado em: 17/11/2005.

CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In: Alcón Soler, E.; Safont Jordà, M. P. (Ed.). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer, 2007.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística 2: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIOVANNINI, A. et al. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa, 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HYMES. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, et al. *Competencia Comunicativa*. Madrid: Edelsa, 1995.

INNERARITY, D. Educar para uma sociedade multicultural. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004.

LANDA, C. G. Aportaciones de la semiótica. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 105- 126.

LLOBERA, M. et al *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

LÓPEZ, L. M. La subcompetencia sociocultural. In: LOBATO, S. & GARGALLO, I. S. (org). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005, p. 511-532.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o ensino médio*. Linguagem, códigos e suas tecnologias. Cap. 4 Conhecimentos de Espanhol. Brasília, 2006. Vol. 1, p. 125-164.

MORIN, E. O diálogo supõe a igualdade. In: CASTRO e DRAVET (org). *Sob o céu da cultura*. Brasília: Thesaurus; Casa das Musas, 2004, p. 19-24.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*, v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974. Tradução de Adriana Maria Soares da Cunha, Camila Ferrarezi Duque, Jésus Ribeiro Medeiros, Luciana de Mesquita Silva, Milene de Paula Borges, Mônica Beatriz Pedrosa Schittini.

SANTA-CECÍLIA, A. G. La enseñanza del español en el siglo XXI. In: GIOVANNINI, A. et. al. *Profesor en acción: el proceso de aprendizaje*. Vol. 1. Madrid: EDELSA, 1996, p. 5-20.

SANTOS, J.L. *O que é cultura*. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem. ReVEL*. Ano 2, n.2, 2004, p.1-23. Disponível em www.revelhp.cjb.net

SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

VILASECA, A. O. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio de choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

EXPERIENCIAS DE INTERCULTURALIDAD: LA CREACIÓN DE UN PROGRAMA DE DERECHO PARA LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL DEPARTAMENTO DEL CAUCA: ENTRE LA JUSTICIA ORDINARIA Y LA JUSTICIA INDÍGENA EN COLOMBIA

María del Pilar Carmona P.¹¹⁹

RESUMIO

El presente trabajo da cuenta de la creación y puesta en marcha del Programa de Derecho que la Universidad del Cauca en Colombia ofrece desde el año 2012 a los estudiantes indígenas del Departamento del Cauca. Se trata de un departamento con el más alto índice de población indígena del país y el segundo en índice de desempleo, cuyas comunidades han sido olvidadas y altamente estigmatizadas a causa de los fenómenos violentos que ocurren, si se tiene en cuenta la alta presencia guerrillera (FARC – ELN); así como también la participación de los grupos paramilitares actualmente llamadas “bandas criminales” o BACRIM en la región. Se trata de una población indígena que “resiste” en medio de este escenario de guerra, que además se agrupa de manera organizada a través de la movilización indígena. Con el anterior contexto, se puede entender como la propuesta de educar a estudiantes indígenas dentro del campo del Derecho, nace de la necesidad de las propias comunidades de dotarse de las herramientas del llamado “Derecho Occidental” para poder enfrentar los conflictos que muchas veces se les presenta con la llamada “justicia ordinaria”. El Programa nace en un contexto en el que el movimiento indígena ha logrado consolidarse en la región haciendo resistencia de una forma no violenta, pero además del otro lado se tiene a una Universidad de corte tradicional que pese a haber sido creada en el año de 1827, solo hasta ahora puede consolidar una política sería de carácter integrativo y de cara a las comunidades indígenas que tiene como su desafío principal, atender las necesidades de esta población intentando no entrar en choque con sus tradiciones y su legislación indígena llamada también “Derecho Propio”. Este proyecto se presenta como un reto constante, más si se tiene en cuenta lo planteado por Sousa cuando sostiene que “el reconocimiento que el artículo 246 de la Constitución Política de 1991 hizo a la jurisdicción de las comunidades indígenas creó la necesidad de establecer alguna forma de coordinación entre éstas y el sistema de justicia estatal” (De Sousa 74:2001). Sin embargo, este espacio ha sido poco trabajado en Colombia y son muchos los conflictos que se han presentado por un desconocimiento de parte y parte de los procesos que llevan ambos sistemas jurídicos, y que pasan claro está por el tema de la educación.

PALABRAS CLAVE: JUSTICIA; INDÍGENAS; CAUCA, COLOMBIA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de la creación y puesta en marcha del Programa de Derecho que la Universidad del Cauca en Colombia ofrece desde el año 2012 a los estudiantes indígenas del Departamento del Cauca. Se trata de un departamento con el más alto índice de población indígena del país y el segundo en índice de desempleo, cuyas comunidades han sido olvidadas y altamente estigmatizadas a causa de los fenómenos violentos que ocurren, si se tiene en

¹¹⁹Abogada – Politóloga Universidad del Cauca – Colombia.

Magíster en Ciencias Sociales Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Sede Ecuador.
Coordinadora Académica y Docente del Programa de Derecho para las Comunidades Indígenas de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad del Cauca – Colombia. Mail: mpcarmona@unicauca.edu.co

cuenta la alta presencia guerrillera (FARC – ELN); así como también la participación de los grupos paramilitares actualmente llamadas “bandas criminales” o BACRIM en la región.

Se trata de una población indígena que “resiste” en medio de este escenario de guerra, que además se agrupa de manera organizada a través de la movilización indígena.¹²⁰ Con el anterior contexto, se puede entender como la propuesta de educar a estudiantes indígenas dentro del campo del Derecho, nace de la necesidad de las propias comunidades de dotarse de las herramientas del llamado “Derecho Occidental” para poder enfrentar los conflictos que muchas veces se les presenta con la llamada “justicia ordinaria”.

El Programa nace en un contexto en el que el movimiento indígena ha logrado consolidarse en la región haciendo resistencia de una forma no violenta, pero además del otro lado se tiene a una Universidad de corte tradicional que pese a haber sido creada en el año de 1827, solo hasta ahora puede consolidar una política seria de carácter integrativo y de cara a las comunidades indígenas que tiene como su desafío principal, atender las necesidades de esta población intentando no entrar en choque con sus tradiciones y su legislación indígena llamada también “Derecho Propio”.

Este proyecto se presenta como un reto constante, más si se tiene en cuenta lo planteado por Sousa cuando sostiene que “el reconocimiento que el artículo 246 de la Constitución Política de 1991 hizo a la jurisdicción de las comunidades indígenas creó la necesidad de establecer alguna forma de coordinación entre éstas y el sistema de justicia estatal” (DE SOUSA, 2001, P.74). Sin embargo, este espacio ha sido poco trabajado en Colombia y son muchos los conflictos que se han presentado por un desconocimiento de parte y parte de los procesos que llevan ambos sistemas jurídicos, y que pasan claro está por el tema de la educación.

Educación a estudiantes indígenas en el marco de la Interculturalidad

Si bien la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 13 señala “que todas las personas nacen libres ante la ley”, que no solo “gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación”; que “el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva” (CASTRO, 2007, p. 17), y que además señala que “adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados”, lo cierto es que en materia de educación, y en el ejercicio práctico, son pocas las Instituciones de Educación Superior en Colombia que le dan desarrollo a dicho articulado. Es así como para acceder a la educación

¹²⁰Es tal el nivel de organización de las comunidades indígenas del Departamento del Cauca, que sus luchas y demandas incluso han sido reconocidas a nivel internacional.

superior, los estudiantes indígenas deben entrar a competir con escasos cupos, en relación de 50 a 1, si se tiene en cuenta que, por dar un ejemplo, cada Universidad tiene casi como norma general, asignar por un salón de 50 estudiantes, un cupo para un deportista destacado, otro para un miembro de una comunidad marginal y por último un cupo para un estudiante proveniente de zona indígena.

Se podrá entender como los estudiantes indígenas, quedan por fuera de toda oportunidad de progreso educativo, cuando al mirar las estadísticas observamos que tradicionalmente existen espacios que les son vedados, sometiéndolos a procesos desgastantes para por último quedar por fuera de una alternativa real de estudio. Es en este marco jurídico en el cual se crea en el 2012, un Programa de Derecho para las Comunidades Indígenas del Departamento del Cauca, situación que fue posible gracias a un convenio que la Universidad del Cauca suscribe con el CRIC -Consejo Regional Indígena del Cauca-, asociación fundada en 1971 y que se alza como la máxima autoridad indígena en el departamento, organización de la cual dependen varios grupos indígenas de la región.

Si bien es necesario aclarar, que el Programa de Derecho que se crea no imparte el Derecho Propio¹²¹ como tal, lo cierto es que los múltiples debates al interior de las aulas, ha propiciado que no se trate en muchos casos, de un discurso unidireccional; sino que además dichos espacios han posibilitado un diálogo que permite avanzar en el conocimiento de las dos justicias, la ordinaria y la indígena o dicho de otra forma, el derecho positivo con el derecho propio.

Situación que por demás se presenta como todo un desafío, máxime si le damos alcance al planteamiento teórico de Bordieu relacionado con los “campos jurídicos” (BOURDIEU, 2000, p.65) ya que al interior de los salones se encuentran reunidos no solo jóvenes estudiantes indígenas recién egresados de los diferentes resguardos¹²², si no también gobernadoras y gobernadores de cabildos e incluso hasta un ex senador de la República, lo que da cuenta no solo de la diversidad al interior de las aulas si no también, de la experiencia de interculturalidad que se teje, si al anterior escenario descrito le sumamos la relación que se vive al interior de la Universidad con los estudiantes no indígenas, los docentes, directivos y administrativos.

¹²¹Derecho propio entendido como el marco de legislación indígena que los diferentes grupos se proveen en el Departamento del Cauca. Hecho que es reconocido por la misma Constitución Política en su artículo 7 cuando establece que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana”. Además de reconocer el “fuero indígena” (entendido como el respeto por la manera como ellos se organizan jurídicamente) en varios de sus articulados (Artículos 1, 70, 246, 286 de la CN).

¹²²Los resguardos y los cabildos, son una forma como los indígenas se organizan de forma administrativa al interior de sus comunidades.

No debemos olvidar, que cuando hablamos de interculturalidad no solo se habla de espacios de apropiación de una cultura a otra, dicho en otras palabras, no se pretende ni que los estudiantes indígenas se despojen de sus raíces ni de sus creencias pero además apunta a que la institución se abra a nuevas propuestas como el presente proyecto, en aras de un aprendizaje mutuo. Cuando Dietz plantea que “las identidades que se están generando en la época poscolonial no corresponden a límites territoriales o a delimitaciones culturales” y que “los nuevos sujetos participan, a la vez, de varias tradiciones culturales” (DIETZ, 2012, p. 54) nos habla justamente de estos procesos de interculturalidad a los que las partes involucradas se ven avocadas. Es decir “un entrecruce complejo en los que se ponen en juego consensos, conflictos y contradicciones no sólo entre esas diferentes pertenencias sino también al interior de cada una de ellas” (ACHILLI, 2006, P.50)

El proceso interno de creación del Programa, no ha estado exento de ciertas particularidades. En un departamento mayoritariamente indígena, cabe aclarar que conviven las élites más tradicionalistas del país, con una ciudad y una Universidad que ha dado al país a lo largo de su historia política, más de 10 presidentes; lo que nos habla de una Universidad que ha sido testigo de las principales decisiones que se han tomado a lo largo de la historia pero que además, ha reconocido su deuda con la región, si tomamos en cuenta que dicha Universidad, asume el tema de la educación a los indígenas solo casi 200 años después de creada su facultad de Derecho, lo que de alguna implica, a modo de lo planteado por Carrillo y Patarroyo “desmontar estructuras de poder, romper con formas de acceder al saber, impedir la formación de concepciones maniqueas de la sociedad y hacer temblar los cimientos bajo los cuales se erige el conocimiento” (CARRILLO – PATARROYO, 2009, P.10).

Es de advertir, que por tratarse de una de las zonas más conflictivas del país, los indígenas tienen una tradición antigua de movilización en torno a temas como la defensa de su territorio, la lucha por la permanencia de sus costumbres ancestrales, en un marco complejo de graves problemas que aquejan a la región, tales como la violencia desatada por los movimientos guerrilleros, por los grupos de justicia privada llamados grupos “paramilitares”, por el mismo olvido del Estado que ha incumplido constantemente algunos acuerdos que previamente se han firmado con los grupos indígenas en razón a los conflictos de tierras, la discriminación y la pobreza; problemas sociales que están a la orden del día. Por otro lado, los grupos indígenas, en tanto su mismo carácter de “actor social”, los pone en una situación desventajosa frente a la opinión pública, que los ve como personas beligerantes, conflictivas, situación que ellos defienden bajo la consigna de “hacer resistencia” para impedir que se sigan vulnerando los derechos que por años les han sido negados.

Frente a lo anterior, necesariamente estamos hablando de un cambio de paradigmas al interior de la sociedad mestiza que los acoge. Hacemos referencia a una sociedad mayoritariamente clasista, elitista y conservadora, que tiene interiorizado el hecho de que la educación “no es cosa de indígenas”, y que la universidad debería abstenerse de crear este tipo de programas y que más bien debería mantenerse al margen de todos estos procesos. Que además en algunas esferas se consideraba que este tipo de procesos eran ilegales o que no iban a durar por no ser legítimos, mito que ha ido derrumbándose, más con ocasión de la “acreditación de alta calidad” que recibió la Universidad este año por parte del Ministerio de Educación, donde se puso de relieve que uno de los motivos por los cuales se otorgaba la acreditación, era justamente por el nuevo carácter de “incluyente” de esta Universidad Pública.¹²³

Un año después de creado el programa, tenemos como balance 180 estudiantes indígenas de todos los rincones del departamento y un estudiante indígena del departamento de Putumayo. Todos cuentan con un aval de la comunidad de donde son originarios; dicho aval lo otorga la comunidad mediante un acta con la participación de todos los comuneros y las autoridades indígenas del cabildo o resguardo al que representan. La razón de ser de dicho aval radica en que se deja una constancia de su condición de indígenas, además del compromiso directo que asumen con sus comunidades de retribuir en trabajo social, académico o comunitario, para lo cual se nombra un tutor que es el que se encarga de seguir al estudiante en todo su proceso académico.

Hoy en día podemos afirmar con satisfacción, que más del 50% se encuentran becados con el fondo Álvaro Ulcué Chocué, que es un programa de becas creado especialmente para los estudiantes indígenas, lo que viene a ser un apoyo directo a los procesos que se han creado desde la academia con estas comunidades y un ejemplo de como “las políticas contra la discriminación de la diferencia deben complementarse con políticas sociales focalizadas hacia aquellos grupos que objetivamente se encuentran más discriminados” (HOPENHAYN, 2005, p. 39).

Si bien se trata de un programa académico con el contenido tradicional, se propende por un reconocimiento de las diversidades culturales, que pasa por el hecho del respeto por la diversidad y sus particularidades. Tan es así que en la actualidad, en el marco de las clases de la materia Sociología Jurídica de tercer semestre, se ha creado un pequeño grupo de investigación acompañado de una página web, donde los estudiantes pueden plasmar sus

¹²³La Universidad de Cauca, es una universidad con una tradición en nuestro país, creada en 1827, es una de las universidades más antiguas de Colombia, condecorada este año por el Ministerio de Educación con una "acreditación de alta calidad" reconocimiento que se le ha dado solo a 28 Universidades de entre 286 universidades públicas y privadas del país.

pequeñas investigaciones de corte crítico, y que pasan por temas como la violencia a la mujer al interior de las comunidades indígenas, análisis crítico de la responsabilidad social de las empresas de la región, consulta previa por el tema de la minería extractiva, la globalización del derecho, la contaminación ambiental en las diferentes regiones del departamento, el concepto del delito en el derecho occidental versus el manejo de la tema en la justicia indígena entre otros temas.

Cuando se habla de interculturalidad, no podemos asumirla como una concesión por parte de las instituciones, lo intercultural es un concepto que nos involucra a todos, es así como se han generado debates al interior de las clases en torno a temas como el concepto de persona, tan diferente al concepto manejado a través del derecho occidental, ya que su cosmovisión propia plantea un concepto de persona más ligado a la naturaleza y a la comunidad, muy alejado al concepto individualizado de nuestro derecho, por dar un solo ejemplo de entre muchos de los aspectos de interculturalidad que nos convocan hoy en este evento.

Desafíos a futuro

En un futuro muy cercano, se plantea seguirle dando continuidad a los siguientes desafíos:

- 1.- Seguir creando eventos académicos que propendan por una integración entre culturas: al respecto en febrero de este año, se llevó a cabo un “Taller Internacional por el Pluralismo Jurídico en Latinoamérica”, en el que contamos con expertos de la región entre investigadores, docentes, operadores jurídicos y estudiantes, quienes nos contaron sus experiencias de pluralismo en la región. La idea es fortalecer los lazos entre los estudiantes no indígenas y los indígenas para que el proceso de adaptación de los estudiantes indígenas sea óptimo pero además, para que los estudiantes indígenas y no indígenas hagan real su proceso de integración cultural.
- 2.- La creación de las materias llamadas “electivas sectoriales” que propendan por un diálogo entre disciplinas, donde la antropología, la sociología, la ciencia política sean herramientas eficaces en la formación de los estudiantes, lo que permitirá abrir el derecho a todas estas nuevas realidades.
- 3.- La creación de convenios con otras universidades que permitan la movilidad académica de estudiantes y docentes para enriquecer el debate de la interculturalidad en la educación superior.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Libia Elena en: Amegeiras, Aldo y Elisa Jure. **Diversidad Cultural e Interculturalidad**. Buenos Aires. Prometeo Libros, (2006).

BOURDIEU, Pierre. **Elementos de una sociología del campo jurídico**, en: Bourdieu, P. y G. Teubner. **La fuerza del derecho**. Bogotá: Uniandes-Instituto Pensar-Siglo del Hombre, (2000).

CARRILLO, González Diana. Nelson Santiago Patarroyo. **Derecho, Interculturalidad y Resistencia Étnica**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2009).

CASTRO, Jaime. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario (2007).

DE SOUSA Santos Boaventura, Mauricio García. **El Caleidoscopio de las justicias en Colombia**. Bogotá: Colombia Colciencias, Universidad Nacional de Colombia, Universidad de los Andes, (2001).

DIETZ, Ghunter. **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación**. México: Fondo de Cultura Económica (2012).

HOPENHAYN, Martín en Mato, Daniel. **Cultura, política y sociedad: Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

APROFUNDANDO SABERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXERCÍCIO DE MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Menezes Almeida
Líder do Grupo de pesquisa: Seppeja/UFS
Professora do Colégio de Aplicação da UFS
Contato: josefaaju@gmail.com

RESUMO

O presente texto apresenta a proposta de mediação intercultural exercitada através do Curso: Aprofundando saberes na Educação de Jovens e Adultos, coordenado pelo Grupo de pesquisa vinculado ao CNPq: Saberes Escolares e Práticas Pedagógicas para a EJA(Seppeja/UFS) cujas atividades iniciais datam de 2011 e se consolidam a cada dia tendo como objetivo maior a construção de um perfil curricular com ênfase na pedagogia intercultural. Esta intervenção pedagógica baseia-se no crédito atribuído à possibilidade de rompimento de uma visão fragmentada entre os saberes para a consecução do desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos seus envolvidos. É possível afirmar que a participação neste projeto já confere o aprofundamento de saberes de seus participantes a partir do exercício da competência intercultural. Em encontros diários, em sala de aula, alunos e regentes têm a oportunidade de promover o diálogo intercultural a partir da interrelação entre suas heranças culturais associadas à (re)significação de saberes e tendo como foco o alcance de letramentos múltiplos. Os resultados já alcançados indicam impactos significativos da construção de um perfil curricular inovador para EJA, bem como para a formação do docente a atuar neste campo pedagógico específico.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; currículo; pedagogia intercultural

Introdução

A construção curricular da convergência entre as diversas áreas do conhecimento, avançando do nível expositivo multidisciplinar para a interrelação entre os saberes existentes e partilhados na ação pedagógica, exercitada através da negociação entre os pares envolvidos caracteriza-se como orientação apresentada por vasta literatura especializada acerca de paradigmas inovadores para a educação a exemplo de Santomé (1998); Fleuri (2003) e Candau e Moreira (2008). Neste texto, apresenta-se uma ação educativa voltada especificamente para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) adotando metodologicamente princípios pedagógicos aplicáveis à pedagogia intercultural (AGUADO, 2003) em consonância com o que já preconizara a educação dialógica (FREIRE, 1979; 2010).

Ao tempo em que se desencadeia um processo de formação docente para EJA – (inicial e continuada) ofertado a graduandos e graduados de Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Sergipe, desenvolve-se estudo acerca de novo paradigma curricular para EJA em processo de escolarização formal em todos os níveis da educação básica com o objetivo de

refletir sobre possibilidades para a referida condução pedagógica conforme explicita Almeida (2012).

Concepção epistemológica da Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda em dias vindouros constitui-se num dos grandes desafios a ser enfrentado pela sociedade brasileira porque, segundo dados do IBGE, 13,3% dos brasileiros apresentam analfabetismo absoluto. Em Sergipe, local onde se desenvolve esta iniciativa, estes índices apresentam-se mais acentuados ainda chegando a aproximadamente 40% da população em alguns municípios (IBGE, 2010).

Proporcionar espaços de educação formal às pessoas que não tiveram acesso ao desenvolvimento do capital intelectual, ou não puderam dar continuidade aos estudos formais relativos ao Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação Básica em “idade considerada adequada”, representa uma dívida social. A privação dos conhecimentos aplicados a essas etapas escolares ou da atualização requerida pela sociedade moderna representa a exclusão desse público em antigas e novas oportunidades, alijando-o até de se inserirem mercado de trabalho (BRASIL, 2000; DI PIERRO, 2007).

Em virtude disso, pode-se afirmar que o desenvolvimento de projetos de ensino que priorizem essa modalidade educativa é de fundamental importância social, pois assim se indica a possibilidade de restauração de um direito outrora negado a essas pessoas: o direito a uma escola de qualidade, assim como o reconhecimento de sua igualdade ontológica em relação à alteridade. O valor da educação formal neste contexto é inquestionável uma vez que ainda se credita a este espaço sociocultural a possibilidade de democratizar o acesso ao conhecimento historicamente e culturalmente partilhado, contribuindo para o favorecimento da existência de um modelo de sociedade mais justa e menos desigual (BRASIL, 2000, 2008).

Assim considerar-se-ão, predominantemente, as orientações apresentadas para a Educação de Jovens e Adultos contidas na LEI N° 9.394/ 96 ou Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como as informações acerca da EJA expressas no Parecer N° 11/2000 de Jamil Cury, reconhecidas como Diretrizes Curriculares para a EJA, a destacar-lhe, especialmente a consecução de todas estas funções numa perspectiva gradual ou simultânea as funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Hoje a EJA ainda deve ser compreendida no contexto da relação ou intersectorialidade com a saúde, trabalho e cultura – elementos essenciais à vida do jovem e adulto em contexto social (UNESCO, 2010). Assim, políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento desta modalidade educativa passarão necessariamente por um processo de gestão que assim a considere e legitime.

Perfil da mediação intercultural: Aprofundando saberes na EJA

Neste contexto, apresenta-se o Projeto “Aprofundando saberes na EJA” atende a pessoas oriundas de vários municípios sergipanos e de outros estados vizinhos que migram para a capital sergipana em busca de trabalho e uma vida mais digna. Mostra-se sensível a essa problemática ao apresentar à sociedade sergipana uma resposta efetiva para esta convocação social.

Esta ação visa oportunizar o acesso e permanência de jovens, adultos e idosos no sistema educacional, após passarem por um processo de exclusão deste em idade sugerida para a escolarização relativa à educação básica, bem como apresentar-se como um processo educativo preocupado em adequar-se à faixa etária e condições socioculturais dos que buscam a escola neste estágio da vida. Respeitar suas vivências e conhecimentos prévios, redimensionar no tempo e no espaço a ampliação dos saberes culturalmente acumulados em outros contextos de aprendizagem são alguns dos propósitos firmados por esta iniciativa educacional para o desenvolvimento da EJA. Para tanto, divide-se em três etapas a considerar os respectivos estágios comumente reconhecidos: 1) ciclo do Ensino Fundamental (etapa inicial); 2) ciclo do Ensino Fundamental (etapa final); 3) ciclo do ensino médio.

Tem como objetivo principal, proporcionar um ensino de qualidade, que ultrapasse a mera preocupação com a certificação de estudos, e se desencadeie a considerar o respeito à história cultural ou circunstâncias sociais que definem o perfil do educando da EJA. Ou seja, além de oportunizar a aquisição de conhecimentos requeridos socialmente, representa também uma forma de inclusão dessas pessoas em seus respectivos contextos sociais a garantir-lhes o exercício da cidadania, bem como a oportunidade de adentrar dignamente o mercado de trabalho.

Para tanto, pretende-se o alcance de objetivos específicos como:

- ofertar escolarização para jovens (acima de 15 anos em nível fundamental e 18 anos em nível médio de escolaridade básica), bem como adultos com estudos ainda não concluídos nas várias fases do ensino fundamental e médio priorizando o atendimento do entorno da referida escola.
- elevar o nível de escolarização dos que o buscam e ainda carecem da ação do letramento.
- preparar materiais didáticos para a aplicação de metodologias aplicáveis à Educação de Jovens e Adultos considerando a especificidade do seu discente.
- apresentar alternativas curriculares e metodológicas para a mediação cultural a se desenvolver em espaços educativos da EJA a partir de resultados de pesquisas empreendidas no desenvolvimento deste projeto.

Sua duração atende ao que determina a LDB (1996) para cursos de EJA assim caracterizados:

- a) A EJAEF/ 1ª Fase e 2ª Fase têm uma carga horária total de 800 (oitocentas) horas/aulas com a duração de 50 minutos a serem trabalhadas em 200 (duzentos) dias letivos com duração de 01 (um) ano cada uma das etapas conforme dispõe a legislação.
- b) A EJAEM/ têm uma carga horária total de 1.200 (mil e duzentas) horas/aulas com a duração de 50 minutos a serem trabalhadas em 400 (quatrocentos) dias letivos, com duração de 01 (um) ano e meio no mínimo.

Metodologicamente, tal iniciativa se assenta na flexibilidade curricular preconizada para a sua existência (ARROYO, 2008) e considera como principal aporte a pedagogia intercultural (AGUADO, 2003), compreendida como uma releitura ou revisão do paradigma anteriormente apresentado por Freire para o que definiu como “pedagogia do diálogo” (FREIRE, 1979). Neste sentido, não se expressa a partir de uma convencional grade curricular a indicar disciplinas isoladas no 1º ciclo, o que se fará a seguir, a partir do 2º ciclo, sem perder de vista o fio condutor primordial, ou elementos considerados conteúdos estruturantes: a leitura e a escrita segundo perspectiva do letramento múltiplo (ROJO, 2009).

A formação geral dos jovens e adultos será ministrada a considerar a interação entre os elementos que compõem as três grandes áreas do conhecimento, distribuídas em módulos de conhecimentos ou áreas, articulados entre si tanto nas discussões quanto na prática, constituindo uma totalidade: sócio-histórica (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), sócio-químico-biológica (Ciências naturais e químico-biológicas), lógica-matemática (Física e Matemática) e de expressão cultural (Português, Línguas Estrangeiras e Arte) entremeadas pelo acesso às tecnologias da informação e comunicação (TIC).

Nesta perspectiva, os educandos serão coparticipes de encontros diários de um processo de mediação intercultural que terá como ponto de partida o reconhecimento de uma identidade cultural híbrida nos tempos atuais tendo sempre como alvo, foco principal, o desenvolvimento da leitura e da escrita, reconhecidas como elementos fundantes para o desenvolvimento social, cognitivo e facilitador da comunicação intercultural a se desencadear. No processo de desenvolvimento pessoal e social, os vieses mediadores das informações localizadas e restritas a cada módulo ou tema gerador assumem essencialmente a promoção do letramento múltiplo (ROJO, 2009).

Enfaticamente, o desenvolvimento da competência intercultural em cada área e módulo, textos escolhidos, tudo concorre para o enfoque da negociação entre as áreas do saber, convencionalmente reconhecidas como disciplinas. Nessa perspectiva, o educando se assume como sujeito do processo educativo, a partir dos conhecimentos e experiências que cada um traz. Suas condições de aprendizagem, interesses, necessidades se constituem pontos

de partida para o estabelecimento do diálogo no cotidiano deste espaço de ensino-aprendizagem. Não obstante, vislumbra-se a motivação para que os anteriormente reconhecidos conteúdos disciplinares passem a se integrar a partir da abordagem a temáticas gerais que como hiperlinks sugerirão o aparecimento de novos e específicos elementos a serem partilhados reconhecendo o desenvolvimento do que se reconhece como competências interculturais (AGUADO, 2003):

(...) Habilidades cognitivas, afetivas e práticas necessárias para se desenvolver eficazmente em um meio intercultural. Estão orientadas a criar um clima educativo no qual as pessoas se sintam aceitas e apoiadas por suas próprias habilidades e conhecimento, assim como a permitir a interação efetiva e justa entre os membros de um grupo. O desenvolvimento destas competências é o objetivo básico de toda iniciativa pedagógica intercultural. Consideram-se as dimensões destas competências e como incorporá-las por estudantes e professores, tanto no âmbito formal quanto informal da educação. São os conhecimentos, as habilidades ou destrezas e as atitudes que devem possuir os envolvidos no processo educativo, completados por valores que formam parte de uma determinada sociedade e dos numerosos grupos sociais a que pertencem.

Por isso, nesta proposta, nenhum estudo ou campo do conhecimento ocupa espaço de privilégio em relação a outro. Não há uma carga horária maior identificada para esta ou aquela área, este ou aquele componente curricular. Na elaboração de propostas e desenvolvimento de atividades, o que se requer ao mediador da ação intercultural é a abertura para lidar com uma nova forma de atuar no processo ensino-aprendizagem a atender e considerar os aspectos da diversidade, sem desrespeitar o que se apresenta como diretriz para a respectiva modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e Diretrizes Curriculares para EJA (2000) para conceitos básicos das disciplinas consideradas obrigatórias para a Educação Básica a se destacarem em consonância com estes respectivos textos orientadores, competências e habilidades que se definem como a intenção de, por exemplo:

- Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens para constituir significados, expressão, comunicação e informação, bem como utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa que participam.
- Proporcionar meios para que se vivencie as possibilidades de cada linguagem artística, pela produção e desenvolvimento para ampliação do repertório expressivo e capacidade de compreensão do mundo no aprofundamento de todo tipo de linguagem.
- Ler e compreender textos em língua estrangeira e aprender esta língua alvo e sua cultura.

- Entender as ciências sociais como realização humana, epistemologicamente dinâmica e estruturada a partir de princípios básicos capazes de proporcionar a construção do conhecimento de forma reflexiva e distanciada de definições estanques, a fim de que se possa compreender as concepções que regem a organização social e o mecanismo evolutivo da sociedade.
- Desenvolver o conhecimento da história social a partir da formação crítica e entendimento de que todos, independentemente da cor, do gênero e da classe social são sujeitos históricos importantes no processo de construção da história, contribuindo para que se aproprie dos elementos culturais produzidos pelo homem, ao longo de sua caminhada histórica.
- Desenvolver capacidades comunicativas, na solução de problemas e tomadas de decisões, na produção de inferências, através de conhecimentos e conceitos e procedimentos matemáticos, bem como capacidades lógico-matemáticas para as exigências da vida cotidiana, facilitando assim o raciocínio dedutivo, desenvolvimento argumentações, reivindicações e tomada de decisões.
- Estimular a curiosidade, criatividade e reflexão, tendo como princípio básico a realidade cotidiana do aluno, possibilitando-lhes uma melhor compreensão dos princípios biológicos, relativos ao funcionamento do corpo humano, dos animais, plantas e demais seres vivos. Além de compreender os mecanismos adaptativos e evolutivos das espécies, suas manifestações e interações dentro dos ecossistemas presentes na biosfera, posicionando-se de forma consciente e ética em defesa da vida.

Neste contexto, o processo de avaliação e promoção dos participantes do Curso permite ao seu participante seguir continuamente os estudos, na perspectiva epistemológica de uma educação ao longo da vida (UNESCO, 2010), indicando-lhe a progressão à medida que vai alcançando os objetivos previstos para cada etapa em consonância com seus objetivos.

Resultados Alcançados

Desta ação em desenvolvimento destacam-se os resultados parciais:

- Envolvimento com a produção científica dos professores mediadores deste processo acerca de estratégias didático-pedagógicas utilizadas para o exercício da docência na EJA;
- Elaboração de um projeto pedagógico local para EJA com vistas à inserção desta modalidade de ensino num estabelecimento de ensino público federal;

- Elaboração de material didático utilizado como recurso didático a partir dos artefatos culturais partilhados;
- Reflexos do avanço escolar do aluno da EJA participante deste processo demonstrado através do êxito em concursos públicos, aprovação em exames supletivos e em cursos de nível superior;

Considerações finais

Esta ação, ainda em desenvolvimento, já fornece um exemplo de como certa consciência sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e seus principais fundamentos na atualidade geram uma forma cultural de conhecer e fazê-la um pouco mais aproximada do que preconiza a literatura especializada a este respeito. Efetivamente, ainda se reconhece a complexidade que envolve o tema e se destaca a importância da competência intercultural exercitada através da leitura e da escrita para a promoção da inclusão e justiça social para aqueles que pertencem a extratos sociais excluídos do contexto educacional em idade considerada adequada para a educação básica.

Também se indica que seus resultados estimulam a continuidade deste processo que converge para a construção de um novo perfil curricular para EJA a partir das concepções culturais de seus alunos, do que eles são e do que eles podem fazer, desconstruindo o atual “mundo da escola” destinado a este público, marcado por percepções nascidas de estereótipos, tais como “déficits” cognitivos indicados através de expressões como: “não está pronto para aprender”; “não consegue aprender” etc. Assim, defende-se a presença do viés intercultural a se desencadear a partir da leitura e da escrita como elementos estruturantes de toda ação educativa a exemplo do que se vivencia nesta proposta.

REFERÊNCIAS

AGUADO, Tereza. **Pedagogia Intercultural**. Mc Grill. 2003.

ALMEIDA, M. J de Menezes Almeida. **A pedagogia intercultural na formação docente: aportes para a educação de jovens e adultos em Sergipe**. Tese de Doutorado, UAA, Paraguai, 2012a.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Em: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases para a Educação brasileira**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Documento básico preparatório para VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: setembro de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/sc/files/docbrasil_0.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Brasília: MEC, maio 2000 a.

CANDAU V. M. & MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CURY, J. (2000). **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos**. Inep/Brasil. Disponível em: www.inep.org.br. Acessado em junho de 2009.

DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto**. Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, n. 3, jun. 2007. Disponível em: http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.08.00.00.00&ver=por&q_edicao=inaf_003#3. Acesso em: 03.06.2012.

FLEURI, R. M. (org). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 41ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2010.

IBGE. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais_tab_pdf.shtm

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos e inclusão social**. São Paulo, Cortez, 2009.

UNESCO. CONFINTEA VI. **Marco de Belém**. Belém/Brasil: UIE/UNESCO, 2010.

ESTRATEGIAS INTERCULTURALES CON EXTRANJEROS NO HISPANOHABLANTES EN ROSARIO, ARGENTINA

María Isabel Pozzo¹²⁴

Resumen

La presente ponencia expone las principales estrategias interculturales implementadas con extranjeros no hispanohablantes en Rosario, Argentina, por parte de dos unidades de investigación de dicha ciudad: el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de Argentina. Previo a ello, describe el contexto argentino en cuanto a la enseñanza del ELE. La presentación apunta a contribuir resultados y a promover lazos de cooperación académica.

Palabras claves: español lengua extranjera - interculturalidad - Rosario - Argentina

El surgimiento del ELE como campo disciplinar en Argentina

La reflexión sobre la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) es reciente si se la compara con la larga tradición del inglés o francés lengua extranjera. Surgió en España con el ingreso de este país en 1986 a la Comunidad Económica Europea, lo que luego sería la Unión Europea. Al interés turístico que siempre despertó España, se le sumaron los programas de movilidad académica entre los países miembros, más algunos eventos que hicieron emerger al país en el escenario internacional como un país sólido y moderno, tales como la celebración en 1992 de los Juegos Olímpicos en Barcelona, y de la Exposición Universal "Expo '92" en Sevilla y la declaración de Madrid como Ciudad Cultural Europea.

En Argentina, la irrupción de la enseñanza del español como lengua extranjera se potenció con la trágica devaluación de la moneda nacional en el 2001. Si bien este país es atractivo por sus bellezas naturales y su prestigio académico, siempre resultó oneroso para los extranjeros, situación que cambió con el peso devaluado. Desde entonces, se registra de manera creciente el ingreso de turistas idiomáticos (Velloso y Rusell, 2008), con todo lo que esto acarrea:

¹²⁴ Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional de Rosario e investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina. Contacto: pozzo@irice-conicet.gov.ar.

necesidad de formación docente, organización institucional, lineamientos curriculares y creación de materiales didácticos. Esto es, cuando el español es enseñado a estudiantes con otra lengua materna depara un cambio de perspectiva que amerita un campo propio, distinto al de los profesores de idioma nacional y al de los profesores de otros idiomas, aún cuando sean hablantes nativos de español.

En este país -como en otros hispanohablantes-, la enseñanza del ELE se imparte en las universidades e institutos de idiomas que brindan cursos a contingentes y a población foránea residiendo transitoria o definitivamente en nuestro país. En el sistema educativo escolar, el español se enseña como *lengua o idioma nacional* y depara otras problemáticas completamente distintas.

El ELE en Argentina desde la crisis del 2001

En la última década, Argentina ha ampliado su perfil como destino receptor, tradicionalmente asociado a sus bellezas naturales. Con un crecimiento notorio, el país es elegido para realizar estudios de la lengua española y cultura nacional. La educación formal ofrece la posibilidad de cursar asignaturas acreditables en las universidades de origen. En la educación no formal, son numerosos los cursos universitarios extra-curriculares o de instituciones no oficiales. El prestigio académico, junto al cambio favorable y la seguridad relativamente mayor respecto a otras naciones hispanoamericanas contribuyen a la llegada de turistas idiomáticos, estudiantes extranjeros e inmigrantes. En este marco, Argentina se ha posicionado como la competencia internacional en la enseñanza de español lengua extranjera respecto a España (Flores Maio y Carrera Troyano, 2008, p.125).

Ante este aumento y cambio en los propósitos de los extranjeros que arriban a Argentina, las respuestas institucionales han sido asistemáticas y los materiales didácticos son escasos. Aún existe una prevalencia de manuales españoles que casi no incorporan la realidad argentina, como señalan estudios previos (cfr. Pozzo y Bongaerts, 2011a). Por su parte, la producción académica nacional en este ámbito debe mitigar el surgimiento reciente del ELE respecto a otras lenguas extranjeras (principalmente inglés y francés) y la predominancia peninsular en el español.

Rosario, la ciudad receptora

La ciudad de Rosario está situada en la provincia de Santa Fe, en la región centro-este de la República Argentina, a 300 km de la ciudad autónoma de Buenos Aires, capital de la nación.

Rosario se encuentra comunicada con las ciudades más importantes de la región a través de autopistas y carreteras. Cuenta con una estación terminal de ómnibus en la cual se ofrecen

servicios de transportes diarios con destinos nacionales e internacionales. Asimismo, posee un aeropuerto internacional denominado "Islas Malvinas", ubicado a 15 km del centro de la ciudad, y una gran capacidad operativa fluvial como ciudad puerto a orillas del río Paraná. Por sus diversas vías de acceso, ubicación y creciente actividad económica se la considera punto neurálgico del Mercosur.

Los Centros de Investigación como ámbitos de formación y producción académica

En el marco descripto, el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera (CELE) de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el Área de Estudios Interculturales del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) de Argentina, han desplegado una serie de acciones que parten de la investigación e involucran la extensión a la comunidad y la creación de materiales didácticos. Todas ellas focalizan en la transmisión sistemática de la cultura hispanohablante a sujetos de otras comunidades lingüísticas. La didactización de la cultura supone desagregar una compleja trama de prácticas y productos sociales en contenidos discretos cuya enseñanza requiere una competencia comunicativa intercultural.

En este contexto, una de las líneas del equipo consiste en indagar cómo se transmite la cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera. Organizamos la búsqueda en torno a tres unidades de análisis: los materiales didácticos, los profesores y el alumnado. En virtud de límites de espacio, aquí nos referimos exclusivamente a los primeros.

Según lo antedicho, realizamos estudios de manuales para el alumno de ELE referidos a:

- los contenidos socioculturales en general
- los contenidos socioculturales referidos a Argentina-Hispanoamérica-España

Si bien los estudios se focalizaron en manuales utilizados y producidos en Argentina, se realizaron también cotejos con España, que ha hegemonizado la enseñanza, y otros países de contexto exolingüe en los que fue posible realizar trabajo de campo (Bélgica, Canadá, Japón y Dinamarca). Estos estudios abarcan libros:

a) según el área de uso:

- Japón (Pozzo 2007b)
- España (Pozzo, Nardi y Nava, 2008).
- Bélgica (Pozzo & Bongaerts, 2011b)
- Dinamarca y Argentina comparativamente (Pozzo y Fernández, 2008)

b) según el área de producción:

- manuales (Pozzo y Bongaerts, 2011a) y manuales de civilización españoles (Pozzo y Bongaerts, 2011c)

- manuales argentinos y españoles (Pozzo, 2013a)

Abordar los contenidos socioculturales en los manuales de español lengua extranjera se justifica por su utilidad para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza, de la formación docente y de los materiales didácticos.

Los Congresos de ELE: intercambios profesionales e interculturales

En el año 2004, cuando Rosario se engalanaba como sede del III Congreso Internacional de la Lengua Española, se realizaron las “I Jornadas de enseñanza de español como lengua extranjera”, producto de una iniciativa personal apoyada por las Escuelas de Letras, Lenguas y Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Al cabo de las mismas, el clima generado movilizó la creación de un organismo estable dedicado a la temática. A partir de allí, nació el *Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera* –CELE–, dependiente de la mencionada Facultad. Este espacio fue una creación en el cabal sentido del término: desde el mismo nombre, el logo, la modalidad de funcionamiento, las líneas de búsqueda, y todo aquello que uno no advierte cuando se incorpora a una institución ya existente. Entre sus metas estaba la concreción de las II Jornadas, hecho que se concretó en 2007. La mayor proyección las convirtió en *Congreso internacional* pero conservando en su nombre la huella del primer encuentro.

En el año 2010, la tercera edición fue, una vez más, motor para la creación de nuevos espacios institucionales. En dicha oportunidad, en los albores del Congreso 2010, hizo su primera presentación en sociedad un nuevo ámbito de producción académica: el *Área de Estudios Interculturales* del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE) del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Con esta nueva creación, pudimos dar cabida a otras problemáticas asociadas al tema de nuestra lengua que avanzan hacia campos multidisciplinares. Además del crecimiento temático, sumamos al valor de la experiencia docente propia de un ámbito universitario la mirada reflexiva inherente a un instituto de investigaciones. En el 2010 arribaron asistentes y expositores de distintos confines de nuestro país, así como de Alemania, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Dinamarca, EEUU, España, Perú, Rusia, Turquía, Uruguay y Venezuela.

Con vínculos interinstitucionales consolidados, en marzo de 2013 se celebraron las IV jornadas y III congreso internacional, con asistentes y expositores de distintas ciudades de Argentina, Alemania, Brasil, Chile, Colombia, Dinamarca, España, Francia, Italia, Israel y Noruega.

Estos encuentros han contribuido a la conformación de redes internacionales de investigadores, las cuales gracias a las tecnologías de la información y la comunicación pueden realizar estudios comparativos en distintos contextos y obtener datos a gran escala. Tal es el caso de la Mag. Jorgelina Tallei, integrante del CELE y profesora de UNILA.

Relevamientos sobre la recepción de estudiantes extranjeros en la Universidad

Como decíamos al principio, Argentina, y con ello, la ciudad de Rosario, cuenta con un importante número de estudiantes extranjeros; principalmente, de América Latina. En efecto, de los 74.726 estudiantes¹²⁵ en toda la Universidad en el año 2012, 1.458 son extranjeros, y 1.089 de América del Sur. Estos últimos están encabezados por peruanos (501), brasileños (311) y colombianos (100). De América Central, destaca la presencia de haitianos (157). También interesa señalar que el área de salud es la que mayor cantidad de estudiantes extranjeros reporta de toda la universidad, con 979 estudiantes, seguido de las áreas socio-económica (173), humanidades y artes (161), tecnológica (128) y agropecuaria (17).

Ante esta situación, hemos relevado los mecanismos a través de los cuales las Facultades más visitadas responden a la creciente llegada de estudiantes extranjeros que se viene produciendo durante los últimos años. Estas respuestas son analizadas desde el concepto de competencia comunicativa intercultural, integrado por un conjunto de actitudes, conocimientos y habilidades que se ponen en juego al interactuar con gente de otras culturas. Así, abordamos estudios de caso contextualizados en su singularidad. En la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario (Pozzo, 2013d), los resultados arrojan la creación de materiales educativos introductorios, la organización de campañas de ayuda material para el país de origen, la implementación de consultorios para dificultades específicas, entre otros dispositivos. La conclusión señala una sensibilidad institucional entendida como la promoción de la competencia comunicativa intercultural entre los actores involucrados. Además de los fines funcionales de facilitar la inserción socioeducativa de los haitianos, estos resultados redundan en beneficio del desarrollo intercultural de la comunidad anfitriona.

Un estudio similar en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Ugarteche, Jiménez y Pozzo, 2012) concluyó la escasez de estrategias deliberadas tendiente a la inclusión de los estudiantes extranjeros cualquiera fuere su lugar de procedencia. Aunque el

¹²⁵ Cuadro nº 14 del Boletín Nº 64 de la Dirección General de Estadística Universitaria, marzo de 2013, p.27.

número de estudiantes de otras nacionalidades es menor que el de la Facultad de Ciencias Médicas, sorprende que en una carrera interesada por los vínculos interpersonales, la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades no sea explotada como situación de aprendizaje.

Ya en la escuela secundaria, se relevó la percepción que tienen profesores de distintas asignaturas acerca de la presencia de estudiantes de intercambio como fuente de aprendizajes recíprocos (Pozzo, 2012). Aunque las opiniones aluden a una percepción favorable, las acciones concretas en el aula que involucren a estos estudiantes de manera especial son muy escasas.

ELE con fines académicos: cursos de historia argentina para extranjeros

Así como los manuales de ELE recurren frecuentemente a contenidos argentinos estereotípicos, otros trabajos nuestros (Pozzo, 2010) arrojan que los conocimientos de los extranjeros acerca de Argentina se limitan a la mención de personajes emblemáticos e íconos descontextualizados. Por su parte, el conocimiento de la historia argentina es exigido en los exámenes de ingreso¹²⁶ a la universidad. En respuesta a dicha situación, las dos instituciones señaladas han implementando un curso de historia argentina para extranjeros. Además de constituir un producto de transferencia a la comunidad, el dictado se convierte en un laboratorio para el desarrollo y consolidación de la didáctica específica de los contenidos socioculturales. Así, la primera edición dio lugar a un libro que expone experiencias áulicas en diversas materias de la formación docente a partir de la presencia de haitianos en clase (Pozzo coord., 2009). La segunda edición del curso fue sistematizada en un artículo académico (Pozzo, 2012) en el cual se analizan las estrategias implementadas por los dictantes para promover la integración lingüística y cultural de estos estudiantes. El curso es concebido como dispositivo en tanto acción deliberada para analizar las modificaciones del input lingüístico y conversacional, según la propia percepción de los sujetos. Los resultados obtenidos a partir de las observaciones de clases y el análisis de contenido de autoevaluaciones arrojan recomendaciones para la enseñanza de las disciplinas académicas al estudiantado extranjero de otras lenguas maternas.

Con esta experiencia acumulada, la tercera edición, completamente filmada, permitió abordar la competencia comunicativa intercultural de los profesores dictantes (Pozzo, 2013b). Para

¹²⁶Aunque con matices, el ingreso a las universidades públicas argentinas exige a los estudiantes extranjeros la aprobación de exámenes correspondientes a las asignaturas relativas al conocimiento de la lengua y cultura nacional.

ello, analizamos la interacción oral en las clases y el discurso del profesor en dos situaciones: sin desempeño docente y en ejercicio. A partir de sus expresiones, relevamos los indicadores más importantes de la competencia comunicativa intercultural según sus modelos teóricos y el concepto de 'habla de extranjero'. Otro abordaje de esta experiencia refiere a la perspectiva de los profesores acerca de su propia competencia comunicativa intercultural (Pozzo, 2013c). A partir de la tercera, también nos proponemos plasmar el curso en un soporte digital reutilizable en múltiples situaciones y actualizable según los desarrollos realizados por el equipo. Para ello, planeamos construir una serie de audiovisuales para la enseñanza de contenidos socioculturales referidos a Argentina, destinado a población extranjera residente - transitoria o permanentemente- en nuestro país y fuera de él. La divulgación será aplicable tanto a la enseñanza sistemática (como material didáctico) como a la promoción no formalizada, de modo indefinido y actualizable. El audiovisual estará estructurado como una serie de capítulos en torno a períodos de la historia argentina.

A modo de cierre

La presente ponencia ha descrito las principales líneas de acción que dos centros de investigación (uno de la universidad y otro del sistema de ciencia y tecnología) de la ciudad de Rosario, Argentina, despliegan en pos del desarrollo intercultural de la sociedad anfitriona y de los migrantes que a ella arriban. La celebración de este primer congreso de UNILA augura enormes posibilidades para promover y fortalecer lazos de cooperación entre las naciones hermanas de Latinoamérica. Ponemos nuestros trabajos a disposición y quedamos abiertos a todas las solicitudes que deseen realizar.

REFERÊNCIAS

FLORES MAIO, F. y CARRERA TROYANO, M. (2008). "La competencia internacional en la enseñanza del ELE. El caso de Argentina". En Carrera Troyano, M. y Gómez Asencio, J. (Dir.) *La economía de la enseñanza del español como lengua extranjera*, pp.125-144. Barcelona: Ariel.

VELLOSO, L. y RUSELL, G. (2008). "Estudiantes de ELE en Argentina: estudio comparativo de los tres últimos años." *Actas de las II Jornadas y I Congreso Internacional de Enseñanza de español como lengua extranjera*. Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

POZZO, M.I.(2007). "La enseñanza del español en Japón. Una mirada desde sus textos." En *Japonés IV para hispanohablantes*. Buenos Aires: Dunken.

POZZO, M.I. (2010). "Perspectiva sociocultural sobre el ELE en Canadá".En *Actas de las III Jornadas y II Congreso Internacional de enseñanza de español como lengua extranjera*. Rosario: Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera, Universidad Nacional de Rosario y Ediciones digitales Nueva Hólade.

POZZO, M.I. (2012). "Foreign students as a tool for promoting intercultural learning at high school: a case study in Argentina". *The International Journal of Diversity in Education*, 12, pp.1-29.

POZZO, M.I. (2013a). "Contenidos socioculturales sobre América Latina en manuales de español lengua extranjera de España y Argentina". Enviado a *Revista SURES*, UNILA.

POZZO, M.I. (2013b). "Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de contenidos socioculturales de español lengua extranjera. Análisis de la oralidad en el aula". II Congreso Iberoamericano de Estudios sobre Oralidad y V Encuentro Latinoamericano de Identidades "Oralidad y educación". Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada, España, 9, 10 y 11 de octubre de 2013.

POZZO, M.I. (2013c). "Teachers' awareness about intercultural competence in teaching socioculture in Spanish as a foreign language" Fourth International Conference on the Development and Assessment of Intercultural Competence. Organizado por: Center for Educational Resources in Culture, Language and Literacy. University of Arizona. 23 al 26 de enero de 2014. Resumen aprobado.

POZZO, M.I. (2013d). "La competencia comunicativa intercultural ante estudiantes haitianos de medicina: el caso de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina." VI Congreso Internacional de Educación Intercultural. "Educación y salud: una mirada transcultural". Universidad de Almería, España. 7-9 Noviembre de 2013. Ponencia aceptada para su publicación.

POZZO, M.I. (Ed.) (2009). *Migraciones y formación docente. Aportes para una educación intercultural*. Berlín: Peter Lang.

POZZO, M.I. y BONGAERTS, H. (2011a). "Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales". *Actas del IV Congreso Internacional de la Federación Internacional de Profesores de Español (FIAPE) "La enseñanza del español en un mundo intercultural"*. **Universidad de Santiago de Compostela, España**. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2012_ESP_13_IVCongreso%20FIAPE/2012_ESP_13_06Bogaert_Pozzo.pdf?documentId=0901e72b812ee7b0

POZZO, M.I. y BONGAERTS, H. (2011b). "El tratamiento de los contenidos socioculturales en manuales de ELE utilizados en Flandes, Bélgica". *Revista Mosaico* 28, 28-32. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/belgica/publicaciones/mosaico-28.pdf?documentId=0901e72b81176012>

POZZO, M.I. y FERNÁNDEZ, S. (2008). "La cultura en la enseñanza de español LE: Argentina y Dinamarca, un estudio comparativo". *Revista Diálogos Latinoamericanos*, 14, 99-127.

POZZO, M.I., NARDI, L. y NAVA, M. (2008). "Los contenidos socioculturales en la enseñanza de español como lengua extranjera. Aportes para su redefinición en términos de contenidos transversales en los planos teórico, metodológico y didáctico". *II Congreso Nacional y XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*, Universidad Nacional de Río Cuarto.

UGARTECHE, S., RODRÍGUEZ J. y POZZO, M. I. (2012). "Escenarios multiculturales en la universidad. De la tolerancia al valor de la diversidad". *Actas de las Jornadas de Investigación 2012*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

SAINDO DO ARMÁRIO E QUEBRANDO O SILÊNCIO

Mariana Quadros Gimenez¹²⁷

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo apresentar uma proposta de investigação sobre as práticas discursivas do jornal *Lampião da Esquina*. Este periódico foi um dos meios de comunicação mais importantes do movimento homossexual brasileiro no fim da ditadura militar, entre os anos de 1978-1981, momento em que os governos de Ernesto Geisel (1974-1979) e João Figueiredo (1979-1981) empenharam-se no processo de abertura política do Brasil, visando recolocar o país rumo à democracia. O jornal contempla não só um movimento de resistência contra a ditadura militar, mas também se tornou espaço fértil para múltiplos processos de construção(ões) de identidade(s), questionamentos e desconstrução no que diz respeito as práticas comportamentais encaradas como “naturais”. A análise do discurso impresso no jornal pretende legitimá-lo e/ou questioná-lo como espaço de memória, de emancipação frente ao gueto, de construção de múltiplas identidades e espaço de diálogo com outros movimentos sociais da época. Pensar as transformações ocorridas em um determinado contexto histórico nos oferece a possibilidade de analisar e compreender os mecanismos que forjaram a formação da sociedade contemporânea. Parte-se do presente para questões do passado, porque é no presente que ações fomentam análises, interesses e necessidades, neste sentido, “Se lembramos, é porque os outros, a situação presente, nos fazem lembrar.” (BOSI, 2006, p. 54). Refletir o jornal é a possibilidade de pensar sobre as relações sociais do grupo homossexual em um momento complexo que se encontrava o Brasil no período, desta forma buscando compreender uma entre tantas outras dinâmicas que contribuíram para construção da sociedade brasileira em um determinado tempo e espaço.

PALAVRAS CHAVE: Ditadura; discursividade; homossexualidade; Jornal *Lampião da Esquina*

Durante muito tempo o único saber referente aos homossexuais foi legitimado por um discurso médico e religioso, que gerou uma imagem desqualificada destes indivíduos e, por isso, impondo um regime de silêncio às práticas homoafetivas. Michel Foucault em “A microfísica do poder”, nos atenta que a vontade de saber de uma época é produzida por um discurso que tem o poder de legitimar ou condenar determinadas práticas, ou seja, silenciando ou dando voz a grupos e a indivíduos. Nesta perspectiva podemos considerar que as dinâmicas sociais não seguem uma linearidade, com um começo, meio e fim, mas são conduzidas por acasos, rupturas e discontinuidades.

Foi essa “vontade de saber” e o questionamento do saber até então vigente, que em 1970 permitiu a inserção de novos objetos passíveis de análises, homens e mulheres, antes silenciados e ignorados pela História. Momento em que se fez necessário desconstruir

¹²⁷Mestranda do curso de pós-graduação em História pela Universidade Federal da Grande Dourados, bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: mariqgimenez@hotmail.com.

verdades para compreender as relações de poder que forjaram a submissão e a marginalização de grupos e indivíduos na sociedade.

Entre estes indivíduos “sem história” destacamos os homossexuais, que estiveram e estão cada vez mais reivindicando uma posição legítima na sociedade. A década de 1970 foi um momento significativo da atuação do movimento homossexual no mundo, o que refletiu na produção historiográfica nos anos seguintes. Em se tratando do movimento homossexual no Brasil, podemos destacar uma presença significativa da atuação destes sujeitos na sociedade da época: a formação de grupos teatrais; criação organizações não governamentais; colunas em jornais abordando o tema; e a criação de jornais alternativos especializados.

O objeto de pesquisa contemplado nesta pesquisa diz respeito a um jornal de referência homossexual que circulou no Brasil entre os anos de 1978-1981, o *Lampião da Esquina*. Este jornal foi a primeira manifestação homossexual impressa, de grande porte, haja vista a existência anterior de outras publicações menos expressivas.

Este periódico é suporte de memória, espaço de resistência e rede de saber/poder, que contribuiu para a personificação e legitimação do sujeito homossexual da época. Desvendar estas relações é compreender sobre qual discurso a prática homoafetiva se fez e quais as aflições destes sujeitos no final da década de 1970 no Brasil. O discurso do *Lampião da Esquina* é um entre tantos outros espaços para a construção de uma verdade, que vai ou não representar o grupo.

O jornal deixa claro no editorial da edição experimental nº0 o seu objetivo principal, questionar a ideia que se tinha do homossexual até aquele momento.

[...] é preciso dizer não ao gueto e, em consequência, sair dele. O que nos interessa é destruir a imagem padrão que se faz do homossexual, segundo a qual ele é um ser que vive nas sombras, que prefere a noite, que encara a sua preferência sexual como uma espécie de maldição, que é dado aos ademanes e que sempre esbarra em qualquer tentativa de se realizar mais amplamente enquanto ser humano, neste fator capital: seu sexo não é aquele que ele desejaria ter. (LAMPPIÃO. nº0, p.2, abr, 1978)

Os idealizadores do jornal buscaram o sujeito homossexual em vários espaços da sociedade, localizando esses sujeitos nos guetos¹²⁸ autorizados a eles: da religião, das artes, da noite, das festas populares, da história, do sexo, da imprensa, etc. São nestes lugares sociais que o discurso do jornal tentou (des)construir a imagem negativa do homossexual.

¹²⁸O termo é aplicado às áreas autorizadas onde qualquer grupo minoritário é forçado a viver ou espaços para conviver entre os pares devido à pressão social exercida por questões morais, econômicas, religiosas ou étnicas.

O jornal como espaço para a afirmação de gênero

Classificamos o jornal *Lampião da Esquina* como parte da imprensa alternativa da época, pois, entre os objetivos do jornal, destacamos os questionamentos dos padrões comportamentais e reivindicação de espaço comum aos homossexuais na sociedade brasileira da época.

Podemos compreender que a expressão “jornal alternativo” vai além da intenção de oferecer ao leitor uma outra opção de leitura. Conforme Bernardo Kucinski, em “Jornalistas e Revolucionários”¹²⁹, tais impressos eram ferramentas de comunicação que tinham como característica publicar informações que apresentavam oposição aos interesses ou tendências políticas e culturais hegemônicas. De acordo com Kucinski (1991) existiam dois tipos de jornais alternativos: os essencialmente políticos, que tinham como base ideológica ideais marxistas e os que estavam sobre a esteira da contracultura, onde questionavam os padrões morais tradicionais e almejavam uma ruptura cultural. Tanto um como outro eram uma alternativa frente a grande imprensa tradicional do período, ambos cobravam a restauração da democracia e o respeito aos direitos humanos.

É inquestionável que os meios de comunicação, independente dos meios técnicos¹³⁰, são ferramentas de ação para a resistência, (re)construção ou manutenção de padrões políticos e comportamentais. Ou seja, as mídias são meios pelos quais a vida social é construída com os mais diversos objetivos. Os jornais são um exemplo de suporte físico que dão guarita para os discursos legitimadores ou questionadores de práticas sociais.

Por meio do jornal os idealizadores do projeto *Lampião da Esquina* contribuíram para a construção de uma outra representatividade dos indivíduos de orientação homossexual, momento que utilizaram a mídia impressa como suporte para a afirmação destes sujeitos antes identificados pelo discurso médico e religioso como portadores de um desvio de comportamento.

Conforme Gilberto Velho, na obra “Desvio e Divergência”, o comportamento desviante é criado por grupos sociais majoritários que estabelecem o desvio aos sujeitos ou grupos que violam regras sociais predominantes. Nesta perspectiva os homossexuais desobedeceriam a um preceito social dominante, ou seja, ter relações sexuais/afetivas com indivíduos do mesmo sexo. Em uma sociedade onde as práticas sexuais autorizadas estão baseadas na conduta

¹²⁹ Obra que aborda o papel dos jornais alternativos na ditadura militar brasileira entre os anos de 1968-1985.

¹³⁰ O meio técnico é o substrato material das formas simbólicas, isto é, o elemento material com que, ou por meio do qual, a informação ou conteúdo simbólico é fixado e transmitido do produtor para o receptor. Todos os processos de intercâmbio simbólico envolvem um meio técnico de algum tipo. (THOMPSON, p.26, 1998).

heterossexual, os homossexuais são classificados como desviantes e, por isso, sofrem sanções de caráter concreto ou simbólico.

A conduta sexual tradicional tem como alicerce a dualidade, estabelecendo papéis fixos para homens e mulheres, Judith Butler, em seu livro “Problemas de gênero”, nos atenta sobre como a identidade de gênero se tornou categoria de análise questionadora dos padrões sexuais tradicionais. De acordo com a autora o gênero é culturalmente construído independente do sexo biológico, ou seja, tanto os símbolos inscritos sobre o corpo, como a prática deste são construtos culturais. Desta forma podemos considerar que a prática sexual sob a base heterossexual é uma entre tantas outras possibilidades de relações sexuais/afetivas.

É por este viés que, por meio do jornal, um grupo de artistas e intelectuais pretendia desmistificar os discursos que legitimaram apenas as práticas heterossexuais, que colocavam os sujeitos de orientação homossexual em posição marginal diante da sociedade, almejando assim descortinar as práticas destes sujeitos como mais uma conduta sexual existente na sociedade.

A criação de espaços públicos para poder falar e se expressar fez parte do movimento homossexual na década de 1970, por meio de jornais, do teatro, do cinema e de organizações não governamentais, espaços onde os indivíduos se reconheciam enquanto iguais e, por isso, mais fortes. Desta forma quebrando o silêncio imposto, levando a público questões referentes às sexualidades e ao corpo.

Era evidente para os idealizadores do jornal que quanto mais se falasse sobre as questões referentes aos homossexuais, quanto mais conhecimento produzido, mais legitimidade estes sujeitos alcançariam. O que fica evidente no trecho do editorial da edição nº1, “[...] o conhecimento pode ser sinônimo de poder e que a fala torna visíveis questões concretas, mas não reconhecidas, não registradas, portanto, sem existência histórica.” (LAMPPIÃO. nº1, p.2, maio, 1978). Haja vista a memória como instrumento de poder, o jornal é um dos objetos físicos que vai dar guarida a memória do movimento homossexual brasileiro da época, proporcionando caminhos sólidos para a ação destes sujeitos na sociedade.

Analisando em um plano mais subjetivo o jornal pretendia ir além das problemáticas superficiais que cercavam os homossexuais da época, como podemos demonstrar no trecho abaixo:

[...] o inimigo está dentro de casa e dentro de cada um de nós. Se somos todos peixes apanhados nessa rede de definições pré-estabelecidas, nossa única chance de escapar dela é visualiza-la constantemente perguntando a que propósitos ela serve, qual é a malha específica em que nos encontramos (nesta rede maior) e lembrar que ela pode ser desfeita como foi tecida. (LAMPPIÃO. nº1, p.2, maio, 1978)

Clifford Geertz, na obra “A interpretação das culturas”, já nos chamava atenção de como as dinâmicas sociais são construídas, ou como ele mesmo diz, tecidas pelo próprio homem. Muitas vezes somos os nossos próprios carrascos, envolvidos por discursos legitimadores tomamos para si ideias muitas vezes de forma inconsciente. Desconstruir esses discursos dominantes é compreender sobre que bases e a que propósitos determinadas práticas se forjaram durante o tempo, e entender a nossa própria condição na sociedade.

O jornal como fonte histórica

A utilização dos jornais como fonte de pesquisa para a escrita da História vai ocorrer na terceira geração dos Annales¹³¹, haja vista que, antes os historiadores tinham como princípio trabalhar com fontes marcadas, principalmente, pela fidelidade ao fato ocorrido. Após a virada epistemológica nos anos de 1970, a historiografia foi presenteada com um número inesgotável de fontes históricas, abarcando também os jornais como fontes riquíssimas para a construção da história.

Mesmo sendo considerada parcial e marcada por ideologias, a mídia impressa foi aceita como ferramenta de compreensão do passado, na verdade os historiadores viam neste aspecto, terreno próspero para uma análise mais subjetiva da sociedade, perspectiva essa que camuflava realidades políticas e sociais que muitas vezes passavam despercebidas nas análises históricas.

Os jornais, além de serem consideradas fontes legítimas para a pesquisa histórica, se tornaram também objeto de estudo eleito por muitos historiadores. Tal escolha se justifica pela compreensão da imprensa escrita como dispositivo provocador de dinâmicas sociais, ela ocupa um espaço público, faz circular ideias e interferem no cotidiano político e social de uma dada sociedade.

Entendemos o *Lampião da Esquina* como um espaço para a construção de representações orquestradas por um grupo de intelectuais, que tinham no jornal um lugar para exposição de suas percepções do mundo social. Essas percepções não são de forma alguma neutras, mesmo se tratado de jornalismo, são interpretações do social construídas conforme a posição de quem e de onde se escreve.

No que diz respeito à análise de periódicos, Tania Regina de Luca em seu artigo “História dos, nos e por periódico”, destaca alguns procedimentos necessários para a pesquisa com a mídia

¹³¹ Movimento historiográfico que aconteceu na França em 1929, seu principal objetivo era questionar a prática historiográfica até então vigente, o positivismo. A “Escola dos Annales”, como é mais conhecida, possui três gerações de historiadores que vão inaugurar novas perspectivas de se fazer história.

impressa, a autora destaca vários pontos a serem levados em consideração, aqui irei destacar os mais relevantes, tendo em vista que a própria autora deixa claro que são sugestões metodológicas para quem deseja pesquisar no e por jornais.

De acordo com a autora, em um primeiro momento se faz necessário identificar as características físicas do periódico: a qualidade do papel, da impressão, a existência de cores e fotografias, que refletem a situação financeira do jornal. Esta primeira análise é um link para identificar as fontes de receita do grupo, ou seja, a existência ou não de vínculos econômicos, o que pode refletir nos objetivos do jornal ou até mesmo na mudança de objetivos durante o tempo. A publicidade existente no periódico nos ajuda a identificar, além dos aspectos econômicos, mensagens mais subjetivas sobre o impresso.

A autora também chama atenção para a estruturação e divisão do conteúdo eleito para publicação. A organização da capa mostra muito sobre o que é merecedor de destaque, e que, ao lado da organização das matérias internas, refletem o que é marginal e o que é central dentro do jornal.

Identificar os indivíduos responsáveis pelo editorial e seus colaboradores é outra preocupação de Luca (2008), ter um conhecimento biográfico destes sujeitos, posição política, profissão e relações interpessoais, podem ajudar a compreender os discursos construídos e impressos no jornal.

O jornal como fonte e objeto de estudo, é por este viés que pretendemos abordar o *Lampião da Esquina*, objeto e fonte se confundem, ou melhor, se completam. É na sua contextualização histórica que encontrei o meu objeto de estudo, um jornal feito por homossexuais para homossexuais em plena ditadura militar. Tornou-se fonte para mim enquanto suporte de discursos, significados guardados nas entrelinhas dos textos, no traço das charges, nas aflições impressas nas cartas, na ousadia das fotografias, em pouca publicidade, nas cores vivas, no papel amarelado, no preço de cada edição e na valentia dos idealizadores/autores que fizeram jus ao nome escolhido, *Lampião*.

FONTES CITADAS

ACOSTA, Adão et al. **Saindo do Gueto**. Jornal *Lampião da Esquina*. Rio de Janeiro: nº0, p.2, abr, 1978.

ACOSTA, Adão et al. **Nossas gaiolas comuns**. Jornal *Lampião da Esquina*. Rio de Janeiro: nº1, p.2, maio, 1978.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminino e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, a genealogia e a história.** In: FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KUCINSKI, Bernado. **Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa.** 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

LUCA, Tania Regina de. **História dos, nos e por meio dos periódicos.** In: PINSKY, C. B. (org.) Fontes Históricas. São Paulo; Contexto, 2005. p. 111-153.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

VELHO, Gilberto. **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.

O ACERVO LITERÁRIO E A MEMÓRIA CULTURAL: FONTES PARA OS DISCURSOS E A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PLURICULTURAIS

Markley Florentino CARVALHO¹³²

RESUMO

O texto que segue aponta a possibilidade de repensar as relações acerca da pluriculturalidade de vozes e discursos que compõem o acervo de obras de um sistema literário. E, apontar o estudo das fontes documentais, como uma forma de conhecer essas vozes plurais que formam a produção e a crítica literária. Fazer uma leitura do sistema literário como um acervo da memória cultural da literatura, proporciona uma possibilidade de reflexão acerca da correlação entre a História da Literatura e a Literatura Comparada, pela interface entre a literatura e a formação das identidades plurais, discutida neste trabalho, por autores tais como, Hoisel (2001), Resende (2001), Huyssen (2002) e Antelo (2002). A partir do propósito dos estudos literários e culturais, foi analisada formação de um discurso crítico pelo viés da memória cultural, pela representação de um acervo literário, com o fim de abranger a literatura brasileira, em conformidade com a literatura produzida pelo encontro das vozes interculturais, periféricas e centrais (étnicas, de gêneros, e de outros grupos). Verificou-se que o caminho da valorização e o lugar da produção literária são intrínsecos à memória cultural e ao acervo literário. Considerou-se, portanto, a preservação e a divulgação do acervo das obras literárias, o dispositivo que fomenta o discurso e o desenvolvimento da crítica cultural, sob a ótica da multiculturalidade brasileira, e por fim, da pluriculturalidade contemporânea embasada no intercâmbio das vozes e das identidades plurais.

Palavras-chave: Fontes; Sistema Literário; Patrimônio Cultural.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz algumas questões sobre a discussão a respeito da pluriculturalidade¹³³ das obras e autores presentes nos acervos que compõem o nosso sistema literário. Interessa neste momento, discutir a importância das fontes documentais no favorecimento da investigação acerca da relevância dos discursos e obras plurais que formam a produção e a crítica literária.

O termo pluriculturalidade neste trabalho é discutido aqui pelo conceito do autor Vianna Neto (2005, p. 289) que define o pluriculturalismo a partir dos “estudos multiculturalistas sob a perspectiva da construção do sujeito à teoria da identidade (inclusive gênero, relações interpessoais e reivindicações identitárias) e a concepção da realidade e do conhecimento, no âmbito de uma antropologia urbana”.

¹³² Mestre em Letras da pela Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Pesquisa - Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita (FACALE- UFGD/ CEELLE- UFGD).

¹³³ VIANNA NETO, A.R. Multiculturalismo e pluriculturalismo, In.: FIGUEIREDO, E. (org.). *Conceitos de literatura*. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

Outro ponto discutido trata da relação da literatura e a memória cultural sob a perspectiva da interdisciplinaridade, a qual se concretiza no encontro do discurso literário e do discurso da memória e se torna uma fonte de pesquisa e de produção de saberes para a reconstrução da identidade de um sistema literário pluricultural. Sob um olhar comparatista, relacionado com a história da literatura, é possível refletir sobre o processo de releitura das fontes literárias a partir da perspectiva da heterogeneidade do sistema literário, pois no acervo da literatura se realizam as conseqüências das fontes literárias, das tendências críticas e dos discursos de um modo sistêmico, mas não hegemônico. E pensar acerca das especificidades locais e históricas da literatura para que a identidade pluricultural seja potencializada entre os sistemas literários de culturas centrais e periféricas. O discurso da literatura pode acontecer por meio de uma releitura dos textos literários sob a ótica da interrelação dos estudos literários e dos estudos culturais coexistentes no acervo da memória cultural. Para tanto, é necessário um olhar para o sistema da literatura por uma perspectiva histórica não linear e pelos conceitos do limiar, ruptura, corte e transformações. A correlação da História da Literatura e da Literatura Comparada tem no aspecto da memória coletiva a possibilidade de um dispositivo de pesquisa e de socialização do conjunto de obras literárias. É preciso pensar nos acervos literários como patrimônios culturais, pelo viés do discurso da memória para uma reflexão histórica e comparatista sobre o sistema literário no contexto da globalização e da recontextualização da literatura a partir da produção de textos de uma determinada época, de um círculo literário de autores; de uma comunidade de leitores, e assim pode se tornar uma fonte de conhecimento dos registros literários e de descobertas acerca das inúmeras pesquisas a respeito da complexidade dos textos literários.

Fazer uma leitura do sistema literário como um acervo da memória cultural da literatura proporciona a reflexão acerca da correlação entre a História da Literatura e a Literatura Comparada com a possibilidade de refletir sobre a relação entre a literatura e a formação de identidades plurais, discutida por Evelina Hoisel:

[...] o processo de releitura operado pela contemporaneidade que abala, a história instituída, impõe refigurações de culturas e formações identitárias, desvela os pressupostos etnocêntricos que edificaram a cultura européia como cultura de referência [...]. Afirma a pluralidade de histórias, de culturas, impõe outros critérios de filiação, de hereditariedade, desconstrói noções de fontes, influência, origem, através dos quais, a História Literária e a Literatura Comparada alicerçam as suas investigações [...] (HOISEL, 2001, p.78).

Porém, quando se pensa nos registros dos textos literários e a sua representatividade no sistema literário brasileiro é necessário uma releitura em contraponto para também se pensar a respeito do texto-limite produzido sob a instância da colonização e que tanto foi debatido,

do Modernismo ao Pós-modernismo, como circunstância de uma sociedade resultante do multiculturalismo. A releitura torna-se uma possibilidade para se enxergar no acervo da memória da literatura brasileira, a pluralidade presente na história da literatura.

FONTES E DISCURSOS: A FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PLURICULTURAIS E O ACERVO LITERÁRIO

Resende (2001, p. 83) estabelece que a construção do discurso crítico da literatura, precisa acontecer por uma revisão crítica das identidades pluriculturais¹³⁴ e das interrelações entre os estudos literários e os estudos culturais, pois esta pluralidade e essa interdisciplinaridade são coexistentes no acervo da literatura, ou seja, presentes no sistema literário através dos registros das obras literárias e da memória cultural.

Portanto, um olhar significativo para a formação do sistema literário, operado em tempos de pós-modernidade, é possível, a partir de uma perspectiva histórica não linear e operada sob os conceitos de rupturas e transformações. Assim, o discurso crítico do sistema literário representa um espaço de observações, interpretações e interrogações “sobre a incidência das irrupções dos acontecimentos, dos deslocamentos e transformações” (HOISEL, 2001, p.74).

Além, dos registros das fontes literárias e históricas do sistema literário, outra possibilidade de observar a pluriculturalidade em relação à literatura pode ser por meio dos registros da memória coletiva¹³⁵ representativa do universo literário de uma sociedade ou de uma comunidade, com as suas marcas e influxos: “a memória apoia-se sobre o ‘passado vivido’, o qual permite a constituição de uma narrativa sobre o passado do sujeito de forma viva e natural [...]” (HALBWACHS, 2004, p.75).

Verifica-se, também, no aspecto da memória coletiva, uma correlação da História da Literatura e da Literatura Comparada que se torna um dispositivo de pesquisa e de socialização das obras literárias produzidas e/ ou lidas por certa sociedade ou por uma comunidade de leitores. Por isso, quando se fala da literatura na pós-modernidade, é necessário observar e pensar numa “renegociação da memória, do patrimônio cultural, por meio dos acervos literários, entendendo o discurso da memória como grande sintoma cultural nas sociedades ocidentais” (RESENDE, 2001, p.83).

Além da reflexão histórica e comparatista acerca da literatura sob o contexto da globalização, se faz necessário a recontextualização do problema da literatura, perante a questão da tensão entre a homogeneização e a pluralidade cultural “fazendo justiça a suas variantes locais e

134

¹³⁵ HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. S. Paulo: Centauro, 2004.

principalmente as suas complexas misturas geográficas e temporais, e para isto se recorre aos estudos focalizados nas questões de memória e direito humanos” (HUYSEN, 2002, p.17). O que reforça a importância do discurso da memória, como meio de pesquisa e valorização da presença da pluriculturalidade na literatura. O encontro do discurso da memória e a literatura proporcionam o meio de resistência à homogeneização do sistema literário, assim como é um lugar para a socialização da produção e da crítica literária.

Portanto, a partir de um acervo de textos literários produzidos em uma determinada época, em um círculo de autores, e os estudos acerca da recepção das obras em uma dada comunidade de leitores; pode se pensar em pesquisas e estudos acerca dos textos e registros literários abrindo caminhos para inúmeras propostas de novas pesquisas, por exemplo, estudos a respeito da “complexidade de repetição, a reescrita, a bricolagem [...], a intertextualidade sugestiva, a imitação criativa, o poder de questionar hábitos enraizados por meio de estratégias narrativas [...]” (HUYSEN, 2002, p.30).

Segundo Antelo, cabe no propósito de estudos literários e culturais, a formação de um discurso crítico pelo viés da memória cultural, representada por um acervo literário, com o fim de abranger as “ações simbólicas unitárias ou pluralistas que cabem ao papel do multiculturalismo” (ANTELO, 2002, p.157) na literatura brasileira, em conformidade com a literatura produzida pelo encontro das vozes interculturais, periféricas e centrais (étnicas, de gêneros, e de outros grupos).

Portanto, o espaço da valorização e o próprio lugar da produção de saberes são intrínsecos à memória cultural e ao acervo literário. E tem na produção do texto e na crítica literária, o dispositivo que fomenta o discurso e o desenvolvimento da crítica cultural, sob a ótica da multiculturalidade brasileira, e por fim, da pluriculturalidade contemporânea embasada no intercâmbio das vozes e das identidades plurais.

CONSIDERAÇÕES

A literatura e a memória cultural como um caminho para a interdisciplinaridade e o fomento do discurso literário e do discurso da memória contribuem para a reconstrução da identidade de um sistema literário pluricultural. No entanto, com o exercício da releitura do conjunto de obras literárias corre-se o risco, observado como perigo de aproximação das literaturas, de lidar com uma perspectiva fora do eixo centro-periferia e com o plural de textos, críticas e vozes literárias que dinamizam o jogo intertextual da literatura contemporânea.

Em contrapartida aos tempos da globalização e da ideia de homogeneização das culturas, há na literatura, a busca pela heterogeneidade, pela pluriculturalidade e a fragmentação das identidades locais, afirmando o afastamento da dicotomia centro e periferia.

Partimos dos estudos do cânone para o estudo das margens e da memória literária, as vozes do discurso da memória literária passam a ser plurais e intercambiais. Atualmente, pode-se dizer que, os espaços de produção e de crítica literária estão no entre lugar, na interdisciplinaridade e na busca por narrativas de memórias e registros literários de diferentes enunciados. A história literária, configurada numa perspectiva não linear, ganha novos espaços de diálogos entre os estudos literários e os estudos culturais. A literatura canônica passa a ser mais uma fonte dos registros literários a ser considerada, e não mais como referência única e significativa da produção literária e do discurso crítico de um grupo ou sociedade.

Estes espaços da produção de saberes e da valorização da pluralidade presentes na literatura são intrínsecos aos registros da memória cultural e aos estudos do acervo literário e inserem na pesquisa e na produção do texto literário, a ótica abrangente e consciente da pluriculturalidade na literatura.

Nos estudos e trabalhos acerca da memória literária há a perspectiva de se refletir a questão do acervo literário como, com bem simbólicos, um patrimônio cultural e de fomento às pesquisas abertas ao novo, à interdisciplinaridade entre História e Literatura e a Literatura Comparada, o que certamente, proporciona um interessante espaço para o debate e para a soma das produções dos textos e das críticas produzidas na Literatura com forte interesse na heterogeneidade, na diversidade de campos de pesquisas e aos diferentes lugares dos enunciados.

Os acervos literários enquanto produções literárias que comportam tempos, espaços, histórias, impressões distintas dos padrões tradicionais, mas com configurações particulares que formam a pluralidade do sistema literário escapando das tentativas de homogeneização da história da literatura em vogas até então. Pelo viés do estudo do acervo literário, a expectativa é abranger o estudo das fontes documentais e literárias com o interesse de refletir acerca das plurais identidades presentes na literatura.

REFERÊNCIAS

ANTELO, R. Valor e pós-crítica. In: MARQUES, R.; VILELA, L.H. (Orgs.). **Valores: arte, mercado, política**. Belo Horizonte: UFMG. ABRALIC, 2002, p.145-157.

HOISEL, EVELINA. Os discursos sobre a literatura: algumas questões contemporâneas. p. 73-95. In: COUTINHO, E. (org.). **Fronteiras imaginadas**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HUYSEN, ANDREAS. Literatura e cultura no contexto global. In: MARQUES, R.; VILELA, L.H. (orgs.) **Valores: arte, mercado, política**. Belo Horizonte: UFMG. **ABRALIC, 2002**, p. 15-35.

RESENDE, BEATRIZ. A formação de identidades plurais no Brasil moderno. p. 83-95. In: COUTINHO, E. (org.). **Fronteiras imaginadas**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VIANNA NETO, A.R. Multiculturalismo e pluriculturalismo. p. 289-311. In: FIGUEIREDO, E. (org.). **Conceitos de literatura e cultura**. Juiz de Fora: UFJF, 2005.

O ASSISTENTE SOCIAL COMO MEDIADOR CULTURAL EM ESCOLAS PÚBLICAS DOS BAIROS DE GUAMÁ E TERRA FIRME

Mayra Ferreira Ramos¹³⁶

Heliana Baía Evelin¹³⁷

RESUMO

A intervenção do Assistente Social nas atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio nos bairros do Guamá e da Terra Firme. Estudos anteriores constatam que estes não são apenas espaços de violência, como registra a mídia. São espaços multiculturais e agregadores de cultura antiviolença, onde os sujeitos artistas utilizam a arte como meio de transformação social, através do método fenomenológico busco contribuir para a sistematização da intervenção do assistente social na área da educação e cultura, identificando as atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio, importância nas instituições em que são desenvolvidas e habilidades requeridas ao profissional de Serviço Social. A metodologia conduziu a investigação nos respectivos bairros com os alunos que estudam nas instituições de ensino fundamental e médio nos bairros, por meio de aplicação de questionários sócio-econômico-cultural que ao definir cultura identificaram as manifestações culturais que estavam ocorrendo no mês (junho/2013) em que o questionário foi aplicado, quanto ao fazer profissional do Serviço Social, a maioria dos alunos da escola pública estadual relacionam o trabalho do assistente social com a prestação de ajuda e auxílio. Os alunos da escola pública federal demonstraram maior efetividade e segurança na resposta, em consonância com o Código de Ética do Assistente Social, também foi realizada entrevista semi-estruturada com a Assistente Social das instituições de ensino. Segundo a pesquisa identifica-se a sobrecarga do profissional do serviço social com as demandas postas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, de tal modo que não possa acompanhar atividades de arte e cultura desenvolvidas nas instituições de ensino, e por meio de levantamentos bibliográficos e visitas de observação ao local de pesquisa foi possível identificar as atividades, projetos de extensão de arte e cultura nas instituições de ensino.

Palavras Chave: Serviço Social; Cultura; educação; metodologias

I. Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica com o tema “**A Intervenção do Assistente Social nas Atividades de Arte e Cultura nas Instituições de Ensino Fundamental e Médio nos Bairros do Guamá e da Terra Firme**” teve origem a partir do conhecimento adquirido através de experiências vivenciadas nos bairros Guamá e Terra Firme, como bolsista de extensão do Programa Luamim: peças interventivas na realidade, da Universidade Federal do Pará. Durante a identificação dos grupos artísticos nesses bairros, segundo a trajetória e o desenvolvimento de alguns grupos, foi constatada a grande influência da escola para a formação deles, como meio de incentivo à aprendizagem e de preservação da cultura para seu meio social. No decorrer do desenvolvimento do Projeto Profissionalizante Luamim -

¹³⁶ Autora; Graduada do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Pará/UFPA. Bolsista do Programa Luamim PIBIC/UFPA. mfr_mayra@hotmail.com

¹³⁷ Orientadora. Assistente Social, Doutora em Serviço Social /PUC - São Paulo. hbesoria@ufpa.br

PROLUAMIM, o Grupo de Expressão Cultural “Olho de Boto” do Bairro do Guamá, relatou que surgiu do interesse de alunos da Escola Estadual Barão de Igarapé Miri, que se identificaram com as danças regionais paraenses, a partir de uma atividade escolar do período junino. Deste modo, a trajetória extensionista instigou-me a curiosidade de investigar como o Serviço Social atua e, quais e como utiliza os instrumentos teórico-metodológicos e técnico-operativos da profissão, nas atividades de arte e cultura, nas instituições de ensino citadas.

II. **Justificativa:**

A Universidade Federal do Pará está localizada dentro dos bairros do Guamá e da Terra Firme, realizando ações de ensino, pesquisa e extensão. O bairro Montese¹³⁸ (Terra Firme) possui 63 165 habitantes (Anuário Estatístico do Município de Belém, 2010). Guamá é vocábulo indígena, significa *rio que chove*; é o bairro mais populoso da cidade de Belém, possui 94.610 habitantes (IBGE, 2010). Ambos são considerados bairros violentos e, de acordo com o Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS LA/PSC, registram um dos maiores números de adolescentes em cumprimento de Medidas Socioeducativas de Liberdade Assistida – LA e de Prestação de Serviço à Comunidade – PSC, 187 casos são do Guamá e também de jovens envolvidos em conflitos e gangues de rua (CRES/ FUNPAPA, 2008).

Os bairros não aparecem na mídia pela luta de seus habitantes em prol da manutenção de suas ricas manifestações culturais, que são espaços de agregação de cultura antiviolença que deveriam ser reconhecidos e respeitados pela sociedade. Os bairros do Guamá e da Terra Firme têm uma população equivalente a médios municípios brasileiros, mas não possuem espaços multiuso que facilitem os encontros para ensaios e socialização entre as gerações. Os líderes, cujos quintais ainda não foram ocupados para construção de moradia de seus descendentes, os usam para encontros e ensaios e, quando não os possuem, realizam os ensaios nas ruas (EVELIN, 2010). Também há a ausência de espaços de lazer, principalmente de praças, que são lugares de socialização e recreação das crianças, contudo tal situação não é impeditiva da realização de atividades culturais.

¹³⁸ A denominação de Montese para o bairro Terra Firme foi sancionada por lei municipal conforme segue, em 1975, porém a denominação anterior permaneceu até hoje e muitos moradores nem mesmo sabem a razão da substituição de um nome que foi dado pelos primeiros moradores do bairro: A CÂMARA MUNICIPAL DE BELÉM estatui e eu sanciono a seguinte Lei: **Art. 1º** Fica denominado de Montese, como homenagem à Força Expedicionária Brasileira, o atual Bairro da Terra Firme. Parágrafo Único. Deverá o Executivo Municipal dar às Travessas do mesmo bairro os nomes das diferentes batalhas e heróis brasileiros da segunda Guerra Mundial. **Art. 2º** A cada denominação será juntada a sigla "FEB" a expressar o preito de gratidão eterna do belenense aos pracinhas brasileiros. **Art. 3º** Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE BELÉM, 16 de dezembro de 1975. Ajax Carvalho D'Oliveira Prefeito Municipal de Belém

Pesquisas realizadas pelo Programa Luamim/UFGA, nos dois bairros constatam que ambos possuem uma grande diversidade de manifestações culturais mantidas somente pelo amor e esforço da comunidade (cordões de pássaros, bois-bumbás, quadrilhas juninas, hip-hop, escolas de samba, ladainhas), sendo espaços de agregação antiviolença. Os sujeitos artistas encontram na arte um elemento propiciador de transformação social, transcendendo os esquemas formais da academia e de uma visão limitada de arte e de concepção do mundo e da vida.

III. **Materiais e métodos**

Há grandes discussões no país que evidenciam a demanda para o Serviço Social na Política da Cultura, porém tal atribuição:

[...] exigirá do profissional a desconstrução de algumas crenças e conceitos, que na maioria das vezes não adentram em um mundo de criação dos saberes artístico e patrimonial que resultam em espaços de proteção e sobrevivência de valores, tradições, modos de viver e ver o mundo de inúmeros cidadãos brasileiros. (EVELIN, 2011).

Nossa sociedade é marcada pelo autoritarismo e burocracia do Estado para manter a ordem e o poder, desestimulando o pensamento crítico. Deste modo, o projeto tem em vista também identificar especificidades para fomentar a construção teórico-metodológica do assistente social, para intervir nesta realidade social, objetivando: Conhecer as atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio dos bairros do Guamá e da Terra Firme; identificar o instrumental teórico metodológico do assistente social dentro destas atividades; Identificar demandas ao Serviço Social expressas nas instituições de ensino fundamental e médio, direcionado à garantia dos direitos culturais; Identificar especificidades para a sistematização do trabalho do Serviço Social nas atividades de arte e cultura; Mapear nestas instituições as lideranças e as ações desenvolvidas nas atividades culturais.

Através do método fenomenológico busco identificar as atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio, influências, importância nas instituições em que são desenvolvidas e habilidades requeridas ao profissional de Serviço Social. A pesquisa busca frisar os traços característicos do instrumental teórico metodológico do assistente social dentro das atividades de arte e cultura nas instituições de ensino fundamental e médio dos bairros *locus* da pesquisa.

O contexto cultural onde se apresentam os fenômenos permite, através da interpretação deles, estabelecer questionamentos, discussões dos pressupostos e uma busca dos significados da intencionalidade do sujeito frente à realidade. Desta maneira, o conhecer depende do mundo cultural do sujeito. (TRIVIÑOS, 2012, p.48).

As atividades de arte e cultura são desenvolvidas como um meio de integração da sociedade, representando um dos espaços de agregação de cultura antiviolença, como nas instituições de ensino. Destaco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...) Art. 3º o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

A LDB-1996, prevê que o ensino fundamental, tendo como objetivo a formação básica do cidadão, tem como dever com os seus usuários levar a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. O ensino médio é a etapa final do ensino básico e tem como uma de suas diretrizes, destacar a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Buscando o instrumental teórico metodológico do assistente social, durante a revisão bibliográfica foi possível identificar algumas apreensões da prática do assistente social, na qual esses instrumentos foram pontuados. Helder Sarmiento (2005) identifica: conforme o quadro a seguir o relacionamento através da prática do assistente social ocorre:

Quadro 1. Instrumentos teórico metodológicos e técnico-operativos do Serviço Social

Relacionamento	Quando o assistente social entra em contato com um cliente ele estabelece uma dada relação, a qual é sempre consequência das relações sociais da produção. Portanto, o relacionamento é esta ação profissional intencional na relação, isto é, processo no campo das mediações, no âmbito das relações sociais. “Portanto,” é através do relacionamento (...) que se vão transformando a compreensão e a vivência na/da realidade.”
Observação	(...) o assistente social necessita exercer um controle sobre a sua atitude de observar para que tenha plenas condições de constatar coisas como elas realmente são e, efetivar o julgamento, ou seja, ao mesmo tempo em que se procura detectar os dados da realidade procura expurgar os seus elementos de relação com o objeto observado, daí a neutralidade como ponto relevante no processo de observação.
Informação	(...) mais do que o arranjo formal de informação (documentação), é imprescindível para nosso exercício profissional ter o domínio da informação com a qual trabalhamos. E isto implica, em operar com ela,

	ainda, o que e como estou centralizado/descentralizado, as informações que recebo em nível institucional e/ou da população usuária dos serviços com os quais trabalha.
Abordagem	(...) a abordagem permite a criação de um espaço de/para o conhecimento (e intervenção) desencadeando um processo de ação-reflexão (crítica) com a realidade entre os sujeitos envolvidos.
Entrevista	(...) envolve movimentos como necessidade de compreender o universo vocabular do cliente; as representações, os valores e os significados presentes no contexto sociocultural; decodificar o apreendido no diálogo mediante a visita domiciliar, à rua, ao trabalho, etc., onde o cliente desenvolve relações sociais e convivência; retotalizar os dados apreendidos da realidade humano-social sem esquecer a realidade singular. Tendo como grande importância o estabelecimento da relação entre o assistente social e cliente (...) entrevista se relaciona como uma relação de auxílio (apoio, estímulo, interação, etc.) e uma relação educativa.
Reunião	(...) a reunião está inserida na prática com grupos, vindo a ser utilizada como instrumento privilegiado para a intervenção nas relações grupais, da mesma maneira que pode ser utilizada em outras práticas profissionais.
Visita domiciliar	(...) um instrumento que potencializa as possibilidades de conhecimento da realidade (conhecendo com o cliente as suas dificuldades) (...) tem como ponto de referência, a garantia de seus direitos (...) onde se exerce um papel educativo, colocando o saber técnico a disposição da reflexão sobre a qualidade de vida.

Fonte: SARMENTO, H. B. M. Repensando os Instrumentos em Serviço Social. In. STOCKINGER, S.C. (Org.). **Textos de teoria e prática de Serviço Social:** estágio profissional em Serviço Social na UFPA. Belém: Ed. Amazônia/ UFPA, 2005.

A sistematização de obra de Sarmiento (2005) baseia-se nas propostas metodológicas de vários autores de Serviço Social. Segundo Anna Augusta de Almeida (1986) “um conceito de intervenção social”, define procedimentos metódicos de um processo de ajuda psicossocial, desenvolvido num diálogo, a partir do qual ocorrem transformações inerentes às experiências de pessoa, grupo e comunidade.

IV. Resultados

Durante as visitas de observação ao local de pesquisa foi possível identificar atividades culturais, desenvolvidas como projetos de extensão dentro da Escola de Aplicação da UFPA, situada no bairro da Terra Firme:

Quadro 2. Projetos culturais na Escola de Aplicação da UFPA

1. **Educação e Cultura: O entrelaçar do Círio de Nazaré nas Vivências pedagógicas da Escola de Aplicação;**
2. **Música, poemas e “outras falas”: implantação do laboratório para o ensino de Sociologia da/na Escola de Aplicação da UFPA;**
3. **Cultura lúdica: O ressignificar das manifestações populares amazônidas;**
4. **Arte em movimento: uma vivência interdisciplinar da História e Cultura Afro-Brasileira na Escola de Aplicação da UFPA, através da utilização de novas mídias na educação;**
5. **Programa do Projeto de Extensão – Espaço de Artes: Práticas e reflexões de Arte para além dos muros escolares;**
6. **Programa do Projeto de extensão - Memória Marajoara em interconexões com as artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA;**
7. **Do musical ao social: a música como expansão da cidadania. (Projeto de ensino);**
8. **Projeto: Trabalhando a Cidadania e AÇÃO GRIÔ - uma tecnologia social para o ensino de artes na escola apropriada da tradição da arte popular dos bairros Guamá e Terra Firme.**
9. **Narrativas tradicionais e narrativas amazônidas: educação intercultural e interdisciplinaridade pelas línguas materna e estrangeira;**
10. **Literatura e novos leitores: o modernismo paraense no ensino médio;**
11. **A dança de Salão na Escola de Aplicação da UFPA: da repetição á criação;**
12. **Peças interventivas de Serviço Social, Educação e Cultura na Escola de Aplicação da UFPA.**

Fonte: **Documentos da Escola de Aplicação da UFPA, Belém, 2013.**

O Projeto **Trabalhando a Cidadania e AÇÃO GRIÔ - uma tecnologia social para o ensino de artes na escola apropriada da tradição da arte popular dos bairros Guamá e Terra Firme** integra a comunidade à escola, por meio de um artista popular da comunidade do Guamá. Sendo a Escola de Aplicação uma instituição com um público atípico, com alunos de diversos bairros, os mesmos têm a oportunidade, nesse projeto, de desenvolver atividade cultural com a participação de um Mestre Griô de boi-bumbá, uma aluna de Serviço Social e um aluno de Música.

Na EEEFM Barão de Igarapé Miri, no bairro do Guamá, segundo a técnica pedagógica, são realizadas as ações: feira da cultura; teatro, vinculado ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação; canto coral e dança para apresentações em datas comemorativas.

As atividades de arte e cultura desenvolvidas nas instituições de ensino estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino

e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (...) Art. 3º o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Durante a busca por profissionais de Serviço Social nas instituições de Ensino dos bairros do Guamá e da Terra Firme, não localizei profissionais vinculados às instituições de ensino estadual, municipal e privadas nestes bairros. Resolvi dirigir-me ao polo USE 07-Unidade da SEDUC na Escola, composto por 15 escolas (4 do bairro do Guamá), tendo um (a) assistente social responsável por referido polo.

Apliquei questionário de pesquisa a alunos da **EEEFM Barão de Igarapé Miri**, do bairro do Guamá, no dia 21 de junho de 2013 com 2 turmas (702 e 802) totalizando 84 alunos, 39 alunos da 7ª série e 45 alunos da 8ª série. O questionário foi composto por 5 questões sócio demográficas (idade, sexo, cor/raça, série, religião) e por questões abertas sobre cultura e sobre a prática do assistente social encontrando os seguintes dados:

Quadro 3. Dados sócio demográficos de alunos da 7ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá.

Dados	Achados
Sexo	41% de alunos do sexo feminino e 59% do sexo masculino;
Idade	64% com 13 anos, 23% com 12 anos, 10% com 14 anos e 3% 15 anos;
Cor/etnia	54% autodeclararam-se de cor parda, 18% branca, 10%, preta, 5% indígena e 3%. Amarela;
Religião	43% evangélicos, 36% católicos, 15% declararam não ser praticante de nenhuma religião, 3% messiânicos ou adventistas do sétimo dia.

Fonte: Ramos, M.F. Pesquisa de Campo. Belém, Luamim/FASS/ICSA/PROPEP/UFPA, 2013.

92% dos alunos respondentes da 7ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá afirmam não saber o que faz o assistente social. Dos 8% que afirmaram saber, disseram que a “assistente social encaminha para a assistência”; “tira de uma família ruim e bota em outra”; “encaminha criança doente para o médico e de vez em quando ela vai ao posto de saúde”.

80% dos alunos afirmam não participar de atividades de arte e cultura dentro da instituição de ensino onde estudam, enquanto 20% afirmam participar de: Teatro, mosaico durante a aula de artes, festa junina, futebol e capoeira. Todos os alunos responderam o que é cultura e a definiram como: protesto; crenças do nosso Estado; crenças religiosas e costumes de um povo; festa: carimbó, lendas; dança, artesanato, pintura; coisas típicas de uma região; tradição; muitos dizem que cultura só pode ter quem é rico; mistura de hábitos (música e dança); hábitos alimentares; música e dança popular; Teatro; uma coisa natural, vem de Deus; Quadrilha junina, capoeira.

Quadro 4. Dados sócio demográficos de alunos da 8ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá

Dados	Achados
Sexo	69% de alunos do sexo feminino e 31% do sexo masculino;
Idade	29% com 13 anos, 64% com 14 anos e 7% com 15 anos;
Cor/etnia	60% autodeclararam-se de cor parda; 22%, branca, 7% preta, 2%. Indígena;
Religião	49% católicos, 38% evangélicos, 4% declararam não ser praticante de nenhuma religião, 4% não responderam e 2% adventista do sétimo dia;

Fonte: Ramos, M.F. Pesquisa de Campo. Belém, Luamim/FASS/ICSA/PROPESP/UFPa, 2013

84% dos alunos respondentes da 8ª série da EEEFM Barão de Igarapé Miri, bairro do Guamá não sabem o que faz um assistente social. Dos 8% que afirmaram saber, disseram que “o assistente social resolve os problemas familiares com crianças quando sofrem maus tratos”; “auxilia as pessoas nas questões sociais e emocionais”; “ajuda o aluno em dificuldade ou problema na escola”; “ajuda as famílias menos afortunadas”, “faz entrevistas e projetos”.

22% não responderam o que é cultura, os 78% que responderam afirmaram que cultura: é tudo aquilo que tem de bom na nossa cidade, praça, portal da Amazônia, é uma arte muito bonita; são todas coisas que são passadas de geração para geração; é uma arte e tudo que se passa a fazer no dia-a-dia; mostra o que há de bonito no nosso Estado, carimbó; é o meio que demonstra os talentos que cada pessoa tem através de desenhos desenvolvidos na feira da cultura; é uma forma de se expressar em uma certa região; festa junina, boi junino e as comidas; datas comemorativas; seguir um costume; é uma coisa muito importante que vem de anos atrás e continua até hoje; tudo que o homem criou, música, artes, história, tudo que não vem da natureza, vem do homem; temas do mês de junho (carimbó, boi); conhecimento que obtemos na nossa região. Tradição; cultura de paz; é tudo aquilo que traz conhecimento bom e que você aprende com prazer. 64% dos alunos afirmam não participar de atividades de arte e cultura na instituição de ensino onde estudam; 5% não responderam. Os 20% que afirmaram participar, citaram: coral da escola, grupo de teatro, futebol, educação física, aula de dança (folclore), aula de artes e consciência negra.

Na **Escola de Aplicação da UFPa** a pesquisa foi realizada no dia 28 de junho de 2013 e aplicados 4 questionários com alunos da 7ª série, em que. 3 eram do sexo masculino e 1 do sexo feminino; 2 com 13 anos, 1 com 14 anos e 1 com 15 anos; 2 auto declararam-se pardos, 1 indígena e 1 branco; 3 são católicos e 1 evangélico. 2 não sabem o que faz o profissional de Serviço Social e 2 afirmaram saber: ajuda as pessoas com problemas de se socializar; cuida da sociedade para que haja os direitos dos cidadãos; Todos responderam o que é cultura: algo natural de um povo, uma tradição; algo que se diferencia das outras, exemplo: cada dança, história tem a sua cultura; é diversidade; é um tempo de festa. 100% dos alunos afirmaram que não participam de atividades de arte e cultura na escola.

Ao analisarmos as repostas dos alunos, podemos perceber as diversas formas de definir cultura, conseguiram identificar as manifestações culturais que estavam ocorrendo no mês em que o questionário foi aplicado (festas juninas marcadas por apresentações de boi junino, quadrilha junina e danças folclóricas do Pará: carimbó, Lundu Marajoara, dança do síriá), também destacaram o momento em que estava sendo vivenciado pela população paraense e grande parte do País, no mês de junho marcado por diversas manifestações populares em prol da garantia e qualidade dos direitos sociais, alunos da escola pública estadual conceituaram o protesto como uma forma de cultura. “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Constituição Federal, 1988, Art. 6º)

Quanto ao fazer profissional do Serviço Social, a maioria dos alunos da escola pública estadual relaciona o trabalho do assistente social com a prestação de ajuda e auxílio. Os alunos da escola pública federal demonstraram maior efetividade e segurança na resposta, como se tivessem recebido informações sobre o tema em coerência com o Código de Ética do Assistente Social.

Art. 5º - São deveres do Assistente Social nas suas relações com os usuários:
b. garantir a plena informação e discussão sobre as possibilidades e consequências das situações apresentadas, respeitando democraticamente as decisões dos usuários, mesmo que sejam contrárias aos valores e às crenças individuais dos profissionais resguardados os princípios deste Código; Art. 8º - São deveres do Assistente Social: d. empenhar-se na viabilização dos direitos sociais dos usuários, através dos programas e políticas sociais. (Código de Ética do Assistente Social, 1993)

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com a assistente social da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, na quarta-feira, 27 de março de 2013. Em virtude do profissional do polo USE 07-Unidade da SEDUC na Escola ser responsável por atender as 15 instituições, não teve oportunidade de aplicar-lhe a entrevista, devido à sobrecarga do mesmo em reuniões e visitas nas instituições.

A assistente social da EA-UFPA relatou que tem a carga horária de 30 horas semanais, como está prevista na Lei Nº 12.317, 26 de agosto de 2010. Na instituição só há duas assistentes sociais, uma atua no turno da manhã a outra no turno da tarde, tendo um universo de 1.400 alunos aproximadamente. As assistentes sociais não conseguem prover as demandas que surgem no cotidiano, ou seja, as demandas postas pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, como a questão do bullying; a questão voltada ao preconceito que é visível entre os adolescentes; e à questão da família, que não acompanha a vida escolar do filho. As profissionais têm que atender a família no sentido de fazer essa orientação. A assistente

social também relata que devido essa demanda ser muito alta, não tem como fazer o atendimento que ainda se encontra pendente, e ao mesmo tempo acompanhar ou se comprometer com atividades ou projetos de extensão relacionados à arte e cultura, “é humanamente impossível” diz. Por não poder acompanhar essas atividades, a profissional não conhece todas as atividades de arte e cultura que são desenvolvidas dentro da instituição.

V. Conclusão

Apesquisa percebe a sobrecarga das profissionais de Serviço Social na EA-UFPA e na Unidade SEDUC na Escola, sendo inviável a intervenção das mesmas em atividades de arte e cultura. Sem tal inserção não há possibilidade de sistematização da intervenção do assistente social na área da Educação e Cultura. Outrossim, o número de alunos que afirmam participar de atividades artísticas é muito reduzido, em dissonância com: a LDB que é um instrumento de promoção de processos formativos que se desenvolvem nas manifestações culturais inseridas no ambiente da instituição de ensino; que na grade curricular todos têm acesso a aulas de artes; que é dever do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988 garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Quanto ao fazer profissional do Serviço Social, a maioria dos alunos da escola pública estadual, que se pronunciou a respeito, relaciona o trabalho do assistente social com a prestação de ajuda e auxílio. Os alunos da escola pública federal demonstraram maior efetividade e segurança na resposta, como se tivessem recebido informações sobre o tema em coerência com o Código de Ética do Assistente Social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: (emendas constitucionais ns. 1 a 48 devidamente incorporadas)**- 3ª ed. ver. e ampl. Barueri, SP: Manole, 2006.

CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL – CREAS LA/PSC. Belém – PA, 2008.

EVELIN, Heliana Baia. **Serviço Social no contexto das ciências da cultura**. Texto revisto da tese de doutorado aprovada na PUC/SP em 1994. UFPA: Belém, 2011. Digitado.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010

ANUÁRIO Estatístico do Município de Belém. Prefeitura Municipal de Belém, 2010.

_____. Exclusão Cultural no Brasil. 2007.

Triviños, Augusto Nivaldo Silva, 1928 – **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação/** Augusto Nivaldo Silva Triviños. – 1 ed. – 21. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

ALMEIDA, Anna Augusta. **Possibilidades e limites da teoria do Serviço Social.** 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

Brasil. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

SARMENTO, Helder B. M. Repensando os Instrumentos em Serviço Social. In. STOCKINGER, Sílvia da Costa (Org.). **Textos de teoria e prática de Serviço Social: estágio profissional em Serviço Social na UFPA.** Belém: Ed. Amazônia/ UFPA, 2005.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - CONSULTA DAS ESCOLAS DA REDE. 2013. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaEscola.php> Acesso em: 13 mai. 2013.

A PRÁTICA DE TRADUÇÃO NAS COMUNIDADES GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL

Pedro Pablo Velasquez (FAIND-UFGD)¹³⁹
Andérbio da Silva Martins (FAIND-UFGD)¹⁴⁰
Adriana de Oliveira Salles (FAIND-UFGD)¹⁴¹

RESUMO

O objetivo desse artigo é tecer algumas considerações sobre a teoria e técnica de tradução como prática constante nas comunidades Guaraní e Kaiowá de Mato Grosso Du Sul. Observa-se que devido à falta de material didático escrito na língua materna dessas comunidades, e a necessidade de se apropriarem dos conhecimentos universais na sua língua materna, os docentes das aldeias recorrem à prática de tradução como instrumento utilizado em sala de aula para amenizar a falta desses materiais escritos em língua guarani e alcançar os objetivos propostos de ensino de língua materna. Os pressupostos teóricos que permeiam a nossa reflexão são: Arrojo, (1986, 2003), Ascher&Vizioli (1993), Barbosa (1990), Greuel (1987), Grojean (1982), Wandruzca (1982).

Palavras chave – Tradução; Guaraní; Kaiowá

1. Introdução

Desde tempos remotos, as comunidades se comunicam por vários sistemas de interação, entre elas, temos o da tradução, esta por sua vez, traz no seu bojo particularidades próprias dessa prática. A tradução envolve critérios únicos de interpretação e compreensão textual do qual exige perspicácia e observação do leitor que se propõe a elaborar um trabalho profissional e ético.

O país vizinho, Paraguai, convive com os dois sistemas linguísticos, o Guaraní e o Castelhana, e ainda existe a língua que se conhece por *jopara*. Na sociedade paraguaia utiliza-se da prática de tradução há muito tempo e isso permitiu que fossem realizadas várias traduções. O tradutor paraguaio que percorreu o caminho da tradução já na década de 50 foi Félix Gimenez Gomez (Félix de Guaranía). Um dos seus primeiros trabalhos foi a tradução do Hino Nacional paraguaio para a Língua Guaraní. Outras obras traduzidas são de Gustavo Adolfo Bécquer, de José Martí, José Hernandez (a obra, Martín Fierro), e parte de *Don Quijote de La Mancha* de Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616). Além dessas obras, Félix Gimenez Gomez, ainda contribuiu para a tradução da Constituição paraguaia.

¹³⁹ Pedro Pablo Velasquez- Ms- Docente da FAIND-UFGD. pedrovelasquez@ufgd.edu.br

¹⁴⁰ Andérbio Marcio Silva Martins – Dr. Coordenador Licenciatura Indígena Teko Arandu da FAIND – UFGD. anderbiomartins@ufgd.edu.br

¹⁴¹ Adriana de Oliveira Salles – Ms – Docente da FAIND-UFGD. adrianasalles@ufgd.edu.br

Há uma visão hegemônica sobre a prática de tradução, acredita-se que traduzir é simplesmente a transposição de uma língua para outra. No entanto, com um olhar mais crítico, vemos que não se trata de uma prática simples, pois, aquilo que se diz numa determinada língua pode não ser dito na outra da mesma forma, com o mesmo valor de sentido, ou podemos ainda destacar que as modalidades de uma determinada língua adquirem formas e forças distintas em diferentes contextos e situações de interação.

No se trata, pues simplemente de que no se traducen las palabras. Antes bien, hay que decir que no se traducen los significados, los contenidos de la lengua como tales: más aún que la traducción o atañe si quiera al plano de las lenguas, sino al plano de los textos. Sólo se traducen textos, y los textos no se elaboran solo con medios lingüísticos, sino también, y en medida diversa según los casos, con la ayuda de medios extralingüísticos. (COSERIU, 1984 in: Lima, 1999, p.43)

Ainda segundo Lima, quando um sujeito se propõe a realizar uma tradução, deve fazê-lo de modo auspicioso para que o produto final surta o efeito desejado, pois os fenômenos lingüísticos, extralingüísticos, pragmáticos e sócio-pragmáticos devem fazer parte de sua observação, pois são essas características que permitirão chegar a um resultado satisfatório.

As comunidades Guarani e Kaiowá utilizam-se dessa prática continuamente, não somente em sala de aula, senão no seu dia a dia. Esse fenômeno é uma constante no próprio indivíduo, considerando que a primeira língua deles é o Guarani. Os sujeitos bilíngues (Guarani/português) passam por esse processo quando entram em contato com a comunidade maior, as informações que circulam no cotidiano das aldeias são em língua portuguesa e a transferência de uma língua para outra ocorre cognitivamente, principalmente nas aldeias próximas às cidades. Esses fenômenos de transferência, transposição, revelação e manifestação compõem o que se conhece por tradução.

Nas aldeias do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, as informações escritas são na Língua majoritária, (Português), nessa perspectiva, o ato de re-interpretação é necessário para poder compreender a informação.

2. Algumas reflexões teóricas

A prática e a teoria da tradução são dois fenômenos que devem ser devidamente observados, pois, uma depende da outra, ou seja, os resultados serão satisfatórios quando essas duas características são levadas em consideração. Uma tradução é um resultado final de um processo que começa com a leitura e compreensão de um texto de partida, cujo sentido é vertido para o outro idioma, e termina apenas com a compreensão do texto traduzido. Isto é,

“entre o texto original e o texto final está o tradutor envolvido numa múltipla tarefa hermenêutica”(GREUEL, 1997,p.4).

Corroborando com esse autor, podemos dizer que a tarefa do tradutor perpassa pela observação, análise, compreensão e por fim a transferência de um fenômeno novo e único como resultado de todo o seu processo mental. Por outro lado, tudo aquilo que se interpretou deverá ser reduzido à escrita. Esses fatores vêm sendo estudado por autores que pesquisam comunidades bilíngues, pois o uso alternado de uma ou outra língua por um determinado indivíduo permite que se faça uso de traduções e interpretações distintas em determinadas sociedades, ou seja:

Todo comportamento verbal é governado por normas sociais que especificam os papéis dos participantes, direitos e deveres em relação um com o outro, tópicos autorizados, maneiras apropriadas de falar e maneiras de introduzir informação (GUMPERZ, 1982, p.164).

Dessa forma, traduzir nunca será a simples transcodificação de monossistema *standart*(padrão) para outro monossistema *standart*, mas sim, e em qualquer circunstâncias, a procura por equivalências entre os dois sistemas extremamente complexos. Nesse sentido, o bilinguismo do tradutor é um Bi-plurilinguismo. Barbosa, (1990). Os sistemas complexos se definem pelo diferentes contextos situacionais de interação comunicativa que permeiam os modos de agir e pensar dos participantes de uma determinada comunidade. Nessa perspectiva, podemos dizer que as línguas adquirem distintos modos de (re) definir significados, seja ele cognitivo ou societal. (SAPIR, 1954 in: Lima, p.40) E, além disso, cada sociedade é proprietária de um grupo de elementos linguísticos, que se configura de acordo com a percepção de cada uma dessas comunidades, isto é, os indivíduos se percebem como pertencente a uma determinada etnia fazem uso da mesma língua na interação comunicativa e os valores e crenças se estabelecem a partir dessa língua.

3. O Polissistema das línguas

Quando falamos em tradução, os fenômenos linguísticos que envolvem a atividade do tradutor perpassam necessariamente por caminhos que envolvem: O polissistema das línguas, o tradutor e os fenômenos linguísticos. Entende-se por polissistema as mais variadas formas que a língua adquire numa determinada sociedade, isto é, o modo como as configurações do mundo cósmico é percebido pelos seus usuários num determinado, tempo e espaço. Esses fenômenos denominam-se tonalidades linguísticas.

Nessa perspectiva, cabe destacar que as tonalidades da língua não estão restritas somente aos sons que ela produz, senão às diversas tonalidades que adquire durante a interação que

permite ao interlocutor a concepção, a interpretação, à avaliação e a conclusão do discurso num determinado tempo e espaço de interação comunicativa. A distribuição dos índices, das tonalidades¹⁴² através das formas e das estruturas é frequentemente caprichosa e assistemática. (WANDRUZCA, 1982, p. 166)

Todas as sociedades possuem um sistema linguístico que o caracteriza como sendo diferentes das outras comunidades, esses sistemas compõem-se de elementos específicos determinados por fatores únicos e individuais que tem relação com o seu usuário. Para cada constituinte linguístico existe um determinado símbolo e significado próprio daquela comunidade, por isso, algumas sociedades possuem um determinado elemento linguístico que em outras sociedades podem não existir, ou simplesmente não é utilizado, a ainda assim, a mensagem não será prejudicada.

Nessa perspectiva, a Língua “X” pode conter num determinado registro que na Língua Alvo não existe, para tanto o tradutor deverá escolher uma compensação num outro ponto do discurso. Este fenômeno ocorre com frequência nas comunidades indígenas por estas serem tradicionalmente ágrafas, *“el sentido de una palabra no es más que la media entre los usos lingüísticos que de ellas hacen los individuos y los grupos de una misma sociedad”* (MELLIET in: Lima, 1999, p. 51).

4. A compreensão textual do tradutor

Compreender um texto é uma tarefa que envolve fatores como leitura, interação, percepção e experiências vividas. O leitor/tradutor precisa estar em comunicação direta com o seu mundo e com o do outro, e isso não está restrito ao conhecimento sistêmico da língua senão a tudo o que ela representa para a comunidade. Essa dualidade só funcionará se o sujeito (tradutor) vivenciar situações parecidas com aquela que envolve uma determinada língua a ser traduzida, ou seja: *“Toda tradução, por mais simples que seja, trai sua procedência, revela as opções, as circunstâncias, o tempo e a história de seu realizador”*. (ARROJO, 2003, p.68) Cabe destacar ainda que os limites da compreensão e interpretação de um leitor perpassa por vários fatores, a seguir podemos destacar dois que julgamos importantes para poder compreender o texto.

O primeiro fator ocorre quando o leitor tem os primeiros contatos com o material a ser traduzido, ao que se denomina de decodificação, isto é, os códigos linguísticos são assimilados

¹⁴²Entede-se por *“índices de tonalidade da língua”* às funções socio-pragmáticas que ela exerce num determinado contexto situacional, estas funções podem se situar no interior da língua como: funções morfológicas, sintáticas e lexicais, mas também podem ser observadas fora do sistema sincrônico da língua, essas talvez sejam as de maior relevância quando se trata de tradução, pois estas dizem respeito à maneira de como uma determinada sociedade percebe o mundo. (COSERIU, 1984)

pelo leitor/tradutor e, para numa segunda etapa serem relacionados num processo cognitivo, isto é, *“O foco interpretativo é transferido do texto, como receptáculo da intenção “original” do autor, para o intérprete, o leitor ou tradutor”*. (ARROJO, 1986, p.41). O segundo fator ocorre quando o leitor faz as relações com as experiências de vida e a relaciona com a sua comunidade interpretativa. É nesse momento que o leitor apreende (e compreende) os significados e o transmite numa tarefa hermenêutica de relação: texto – processo mental – significado e resultado final. Enquanto o leitor não percorrer esse caminhos, os processos mentais se dispersam e podem chegar a resultados pouco satisfatórios. (Barbosa, 1999)

Consideramos a existência de duas línguas: Kaiowá e Nhandéva, sendo esta última chamada pelos indígenas das comunidades de Mato Grosso do Sul de Guaraní. Utilizamos a expressão Guaraní/Kaiowá a qual é utilizada pelos antropólogos para se referir ao povo, especificamente.

5. A comunidade interpretativa

O princípio de leitura está permeado por fatores que determinam a interpretação e compreensão textual do sujeito com respeito ao texto. É importante destacar que as relações entre as partes que definem os resultados de uma leitura entre sujeito e material linguístico estão relacionados com fenômenos diversos inerentes ao próprio sujeito. Esses fatores influenciam tanto no leitor quanto o escritor do texto. (cf. ARROJO, 1986).

O indivíduo produtor de um texto encontra-se frente a atividades modulares de escrita e propósitos permeados pelo próprio sujeito e amparado pelos elementos identitários, desse modo, os papéis que entram em contato nesta perspectiva são: a) os fenômenos de identificação do escritor do texto; b) os processos que definem a tomada de decisão quanto à escolha do material linguístico no texto a ser escrito; c) o contexto do autor do texto quanto às escolhas de registros adequados à intencionalidade e, d) Os propósitos e resultados do texto como produto inalienável. (GREUEL, 1999). Quanto ao leitor do texto, são outros fenômenos que influenciam a sua participação na re-interpretação e seu produto final. O tradutor/leitor precisa estar preparado para a observação criteriosa do texto a ser traduzido, observando que isto necessariamente está atrelado à maneira como vemos o mundo e como compartilhamos visões da nossa comunidade. Isto é:

O que vemos num texto é exatamente o que nossa “comunidade interpretativa” nos permite ler aquilo que lemos, mesmo que tenhamos como único objetivo o resgate dos significados supostamente “originais”, mesmo que tenhamos como único objetivo não nos misturarmos ao que lemos (ASCHER, 2001, p 19).

Corroborando com o autor, podemos dizer que só se pode traduzir um texto a partir do que já se conhece e se tem contato, não há possibilidade de traduzir sem estes fatores influenciadores. Segundo o autor acima, o texto perde a sua originalidade a partir do instante em que se materializa. As interpretações são novas leituras a partir de novas concepções, novas experiências de vida, nova visão de mundo e novos contextos situacionais. Desta forma, os registros a serem vertidos para outra língua têm trajetórias diversas de identificação com o texto original. Isto se pode perceber com os exemplos a seguir:

Por exemplo: Quando efetuamos uma pergunta simples.

1. Como se diz, mosca em Guarani/Kaiowa? – Mosca tem o nome de *Mberu*.

Mas veja agora!

2. Como se diz, telefone em Guarani/Kaiowa? – Certamente alguns responderiam telefone outros tal vez, responderiam pumbyry.

No exemplo 1 – podemos dizer que tanto os Guarani como os Kaiowá dariam as mesmas respostas, pois as duas comunidades convivem com este inseto, ou seja, faz parte da comunidade interpretativa do tradutor (considerando que o tradutor é um indígena).

No exemplo 2 – podemos analisar de duas maneiras, a primeira diz respeito à primeira resposta - a do telefone. Esta resposta provavelmente seria dada por um indivíduo de uma aldeia próxima a cidade, pois é possível que no seu dia a dia ele utilize este empréstimo da língua portuguesa na sua interação comunicativa. A segunda diz respeito à segunda resposta – a do pumbyry– esta resposta provavelmente, seria dada por indivíduos de aldeias próximas às fronteiras com Paraguai, visto que esse léxico (pumbyry) está convencionado naquele país e a contínua comunicação entre os povos dos dois países permite uma inserção de léxicos do Guarani Nhandeva do Paraguai na comunicação do dia a dia dos indígenas dessa região. Segundo Ascher: *“Nenhuma tradução pode ser exatamente fiel ao “original” porque o “original” não existe como um objeto estável, guardião implacável das intenções originais de seu autor”* (ASCHER, 2001, p 17).

Isto é, ao analisarmos uma tradução com o original, estaremos somente comparando à nossa interpretação do original que, por sua vez, jamais poderá ser exatamente a mesma que a do tradutor ou do autor. O importante então é se aproximar o máximo das intenções do autor do texto original.

6. Procedimentos técnicos de tradução

Estes modelos de tradução que adotamos são os mesmo utilizados por: Barbosa, H.G. (1990) e pela maioria dos autores que estudam os pressupostos teóricos de tradução entre eles: Vinay e Darbelnet (1997), Catford (1965). Newmark (1988) e Aubert (1987)

6.1. Tradução palavra por palavra

É aquela tradução que se transfere uma frase de uma língua como ela se apresenta na língua original. (palavras soltas, frases curtas etc.). Seu uso é bastante restrito, pois as convergências nem sempre se dão satisfatoriamente. Cabe destacar que as línguas estão compostas de elementos linguísticos que postas em ordem sintagmáticas expressam os sentidos e as intenções do interlocutor. Em cada comunidade linguística existe um determinado conjunto de unidades significativas que compõem as frases, estas mesmas unidades transferidas para a sua representação na escrita podem estar ou não presentes numa outra comunidade, ou seja, uma frase, oração ou texto pode conter um conjunto determinado de signos linguísticos que não necessariamente aparece nos escritos de outra comunidade. Este modelo de tradução só ocorre em sentido específico vejamos seguir:

Quadro – 1

ESPAÑHOL	PORTUGUÊS
Carlos visita a su madre.	Carlos visita à sua mãe.
Esta casa es mía	2. Esta casa é minha

No exemplo 1 – Vemos que os constituintes das duas línguas são os mesmos, ou seja, temos: Nome + Verbo+ prep.+ Poss.+ Substantivo, isto ocorre tanto na língua portuguesa quanto na língua espanhola, então podemos dizer que esta modalidade pode ocorrer com línguas próximas, como é o caso do Português e do Espanhol, cuja origem é a mesma: Latim.

No exemplo 2: Os fenômenos de tradução são semelhantes se considerarmos que os elementos utilizados nas duas línguas também são os mesmos, cabe destacar que nos dois exemplos citados os sentidos e significados entre as duas línguas são os mesmos.

Temos então: Demonstrativo+ Subst.+ Verbo + Poss.- (Português – Espanhol)

Quadro - 2

Vale à pena considerar que tomamos como ponto de partida que o tradutor é um indivíduo Guarani/Kaiowá. Nessa perspectiva, é conveniente que esclareçamos as siglas que estaremos utilizando para desenvolver estas reflexões. Usaremos LO (Língua de origem) para definir o objeto de tradução e LA (Língua Alvo) para definir a língua traduzida e ainda, G/K (Guarani/Kaiowa)¹⁴³ para referirmos às comunidades em questão.

¹⁴³ Utilizamos a grafia paraguaia por entender que a maioria das aldeias da região do Cone Sul de Mato Grosso do Sul utiliza esse modelo de escrita, enquanto que a grafia da Língua portuguesa é utilizada com menos frequência.

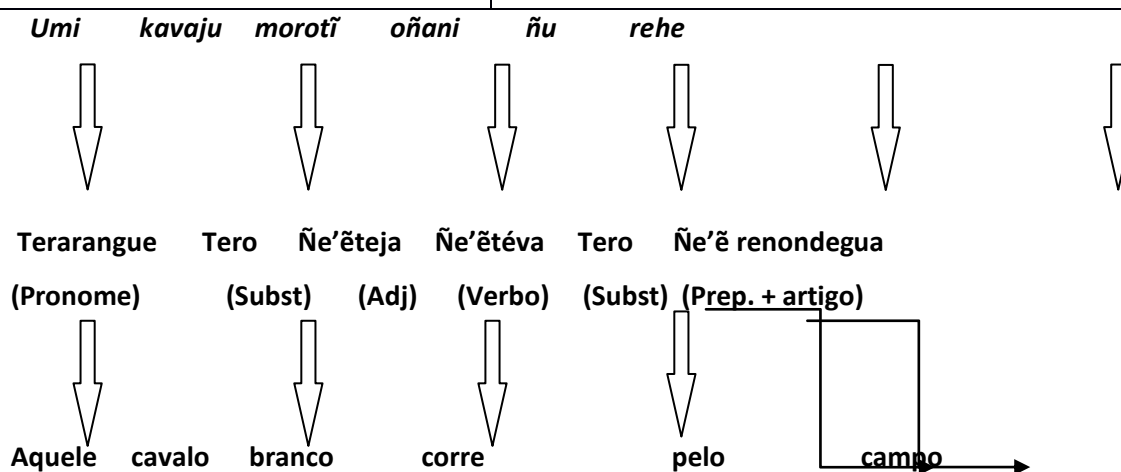
PORTUGUÊS	GUARAN/KAIOWÁ
1. Carlos senta aqui.	1.Kalo oguapy ápe
1. A moça é bonita	2. Pe Kuñataĩ porã
2. A moça é bonita	3.Kuñataĩ porã

Ao observarmos estas frases, notamos que neste caso os constituintes das frases são semelhantes: Nome + Verbo + adjunto adverbial – Este fenômeno ocorre tanto na Língua portuguesa quanto na Língua Guarani. No 2 – observa-se que as frases estão formadas por: Artigo + Subst. + Adjetivo. No 3 – Estas frases embora pareçam semelhantes é importante destacar que: Na frase da Língua portuguesa aparecem: Artigo definido + substantivo + verbo + adjetivo enquanto que na Língua Guarani temos: Ausência de artigo + substantivo + ausência de verbo + adjetivo, isso ocorre porque não existe a categoria gramatical artigo nessa língua e o verbo ser normalmente não é marcado, só acontece em casos específicos. Na Língua Guarani a função dos artigos pode ser exercida pelos demonstrativos como podemos observar na frase - 2 do quadro anterior: O demonstrativo **pe (esse/a)** tem função regular de demonstrativo, contudo, neste exemplo cumpre a função de artigo, neste caso – Artigo - **A** moça.

6.2. A Tradução Literal

É aquela em que se mantém uma fidelidade semântica,adequando, porém, a morfossintaxe às normas gramaticais da LA (cf. AUBERT, 1987).

GUARANI/KAIOWA	PORTUGUÊS
<i>Umi kavaju morotĩ oñani ñu rehe</i>	<i>(aquele cavalo branco corre campo pelo)</i>



Esta modalidade de tradução diz respeito ao cuidado com o conteúdo a ser traduzido, e adaptando as estruturas linguísticas ao sistema da LA. O que ocorre quando traduzimos uma frase da Língua Guarani para a Língua portuguesa. Podemos observar que, a Língua Guarani tem os seguintes constituintes: Demonstrativo + substantivo + adjetivo + Verbo + substantivo + Posposição, enquanto que na Língua portuguesa temos: Demonstrativo + substantivo + verbo + prep+art. + substantivo.

Vemos então que há deslocamento de unidades linguísticas entre as duas línguas, as posposições ocorrem logo após o termo regido enquanto que as preposições em Português ocorrem antes do termo regido; no entanto, em ambos os casos funcionam como conectores.

4.3. A transposição

Consiste na mudança de categoria gramatical de elementos que constituem o segmento a traduzir.

PORTUGUÊS	GUARANI/KAIOWA
<i>Do que a terra mais <u>garrida</u></i>	<i>Pe yvy iporãve</i>
	<i>Terra mais bonita</i>

Observa-se que há mais de uma opção de tradução, ou seja, a tradução nem sempre ocorre com a mesma característica do texto original, mas deve preservar o sentido completo naquele contexto situacional.

Cabe salientar algumas características destas frases: Temos duas frases em Língua portuguesa: 1. *Do que a terra mais **garrida*** – 2. *A terra mais **bonita***. Na frase -1- temos um verso do Hino Nacional Brasileiro, sabe-se que os itens lexicais contidos neste Hino foram colocados em concordância com a Língua utilizada na época em que foi escrito, além disso, são itens lexicais que na língua indígena não encontraríamos correspondentes exatos, procura-se então outras modalidades da língua para dizer o mesmo com outras palavras com aproximação do sentido original. Na frase – 2- foi feito a tradução literal, para que se possa observar que não são os mesmos signos linguísticos, contudo, esta ausência não interfere na comunicação na língua Guarani/kaiowa.

6.0 Palavras finais

Qualquer tradutor digno deste nome vive em contínua relação do seu mundo com o do outro. A cada página que se traduz surgem novas provas que o convencem que a confrontação operada no seu cérebro, dos dois sistemas de formas e de estruturas instrumentais é, afinal, a

de dois polissistemas. O que mais separa as nossas línguas, ditas naturais, de qualquer sistema de informação elaborado logicamente, matematicamente, de qualquer código de ordenação monossistemático, é exatamente isto: Cada língua (a Língua portuguesa, a Língua Guarani e Kaiowa etc.) é, na realidade, um feixe de línguas, um conglomerado de constantes e de variantes.

Desse modo, os dialetos, os fatores regionais e locais, as línguas específicas dos diversos grupos sociais, das distintas situações socioculturais, apenas se definem como tal em relação a um denominador comum, uma “norma”, uma “língua *estandard*”¹⁴⁴, com a qual se identificam, através de uma maioria de constantes, ao mesmo tempo que dela se afastam por meio de uma minoria de variantes (minorias essas, por vezes, muito fortes).

Mesclados na língua materna, neste conjunto de línguas parciais, todos nós, uns mais do que outros, somos plurilíngües. Desde o momento em que aparecemos no mundo como ser humano, somos submetidos às línguas (gem) que nos tornam indivíduos usuários de várias línguas em um mesmo território, isto é, quando somos crianças adquirimos uma língua com riquezas de variantes dialectais, e estas variantes se modificam no transcurso de nossas vidas. Estas percepções fazem parte do indivíduo tradutor e o espaço em que ele deve transitar é por vezes, longo e sinuoso, e, o resultado do seu trabalho só será compreendido a partir de sua própria observação e a dos leitores do seu trabalho.

A consideração descrita neste trabalho não tem a pretensão de dar por encerrada esta discussão, o objetivo proposto é à luz das teorias da tradução permear os futuros trabalhos a serem desenvolvidos pelos docentes nas comunidades indígenas G/K.

7.0 REFERÊNCIAS

ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**. Ed. Pontes, 1986. SP.

_____. **O signo desconstruído**. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. Ed. Pontes, 2003. SP

ASCHER, N. Vizioli, P. **Discutem Jhonn Donnein**: Arrojo, R. A que são fieis tradutores e críticos da tradução? Rio de Janeiro, Ed. Imago, RJ, 1993.

AUBERT, H. F. **Modalidades de tradução**. Teoria e Resultados. Ed. CITRAT/FLCH. SP. 1998. p.99-128.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Ed. HUCITEC. Tradução. Laud, Michel e Vieira, F, Yara. 12ª Edição. 2006.

¹⁴⁴ Língua padrão, normativa.

- BARBOSA, H.G. **Procedimentos técnicos da tradução**, Campinas, Ed. Pontes, 1990.p.19.61
- CARDOSO Faria V. **Aspectos Morfossintáticos da Língua Kaiowá (Guaraní)**. Ed. Unicamp. Campinas, SP. 2009. (Tese de Doutorado).
- GREUEL, M.V. da. **Reflexões fenomenológicas sobre a teoria da Tradução**. Cadernos de Tradução, Departamento de Línguas e Literatura Estrangeira (DLLE), N° 1, Ed. UFSC, 1996, p.27-36.
- GROSJEAN, F. **Life With Two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harward University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge Harward University Press, 1982.
- ORECCHIONI- KERBRAT, Catherine. **Análise da conversação: Princípios e Métodos**. Ed. Parábola, SP. 1996.
- LIMA Mendonça L. **¿Qué tienen en común la traducción y la enseñanza del español como lengua extranjera?** Ed. Minsiterio de Educación Catalana y Deportes. Anuario brasileño de Estudios Hispánicos. España, 1999, p.39-52.
- MATOSSO, Câmara jr. Joaquim. **História e estrutura da Língua portuguesa**. Ed. Padrão, RJ, 1975.
- ROMAINE, Suzanne. **Language in Society:An Introduction to Sociolinguistics**. Ed. Osford, Univarsity Press.1994.

O CINEMA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DO ESPANHOL NO PROGRAMA FRONTEIRAS DA DIVERSIDADE

Pierre Moreira dos Santos¹⁴⁵

RESUMO

Este relato trata de apresentar a experiência do uso de películas como auxiliar no ensino de espanhol, que sejam produzidas em comunidades de hispanohablantes e preferencialmente que abordem temas que sejam referentes à cultura de povos de língua espanhola. A ideia, desse projeto de pesquisa, surge da necessidade de apresentar elementos culturais da língua alvo, ou seja, falar uma língua estrangeira não é somente dominar um código linguístico. O público alvo do projeto são os participantes do Programa Fronteiras da Diversidade, vinculado a Faculdade de Educação da UFPel, que é um projeto que tem como objetivo a formação de agentes culturais e construção de um fórum permanente de extensão na universidade. O objetivo é desenvolver, pelo meio de filmes, um olhar crítico a respeito da cultura do outro, utilizando a linguagem como recurso e ao mesmo tempo empregando a cultura como recurso para o estudo e aquisição da língua estrangeira. Concluímos até o momento, a partir dos referenciais teóricos dos estudos culturais, que há uma cultura vinculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando tempo e lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais.

Palavras chave: Espanhol; Língua Estrangeira; Cinema; Ensino; Metodologia

1.Introdução

O ensino do espanhol através de filmes é uma alternativa que pode contribuir para o desenvolvimento das destrezas comunicativas da língua. Trata-se de apresentar películas que sejam produzidas em comunidades de *hispanoablantes* preferencialmente que abordem temas que sejam referentes à cultura de povos de língua espanhola.

A ideia, desse projeto de pesquisa, surge da necessidade de apresentar elementos culturais da língua alvo, ou seja, falar uma língua estrangeira não é somente dominar um código linguístico. O aluno deve necessariamente, entrar em contato com a cultura do outro para que consiga entender determinados significados da língua. Entende-se, portanto, que para aprender uma língua estrangeira necessitamos entender e relativizar o conjunto de significados culturais e sociais que regem a língua e a sociedade daqueles falantes, ou seja, a língua apresenta

¹⁴⁵ Pesquisador no Centro de Letras e Comunicação/UFPel, Cientista Social (ICH/UFPel, 1999), Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Espanhol e Respectivas Literaturas (CLC/UFPel), <pierre.moreira@hotmail.com>.

elementos que são exteriores à língua, que são elementos culturais e de fundamental importância no processo de aprendizagem e aquisição.

Historicamente sabemos que o ensino de língua estrangeira tem sido aplicado, muitas vezes, através de metodologias tradicionais. Com base em algumas experiências já presenciadas, sabemos que o processo de ensino da língua estrangeira poderá ocorrer através de outros recursos – e o filme é um deles – não só linguístico como também cultural, um veículo de conhecimento e apropriação.

O público alvo do projeto são os participantes do Programa Fronteiras da Diversidade, vinculado a Faculdade de Educação da UFPel, que é um programa que tem como objetivo a formação de agentes culturais e construção de um fórum permanente de extensão na universidade. Este fórum tem como proposta potencializar as práticas culturais para que a diversidade seja inserida na perspectiva do desenvolvimento e solidificação de práticas educativas, onde a universidade na sua atribuição pública apoia a cidadania e a desconstrução de preconceitos e qualquer forma de intolerância.

O objetivo é desenvolver, pelo meio de filmes, um olhar crítico a respeito da cultura do outro, utilizando a linguagem como recurso e ao mesmo tempo empregando a cultura como recurso para o estudo e aquisição da língua estrangeira. O projeto vem sendo desenvolvido a partir do primeiro semestre letivo de 2012. Os filmes trabalhados no decorrer do semestre eram filmes preferencialmente latino-americanos como uma maneira de utilizar aprendizagem de língua espanhola com filmes de produções argentinas e uruguaias.

1. Metodologia (material e métodos)

A proposta metodológica é de caráter exploratório, qualitativo e dentro de um enfoque que se aproxima da proposta da pesquisa-ação utilizando a linguagem fílmica como dispositivo. Para a realização serão selecionados alguns temas vinculados a cultura de comunidades da fala de espanhol e temas da contemporaneidade.

Será sempre apresentada uma leitura aos alunos referente ao tema abordado pelo filme, de maneira que os alunos já estejam familiarizados com o assunto abordado no filme. Dessa forma, as etapas a serem contempladas, obrigatoriamente seguirão uma sequência de leituras, baseadas na seguinte metodologia: Pré-leitura: Entende-se por pré-leitura como a compreensão associada a modelos que antecedem a construção do novo que é a leitura. É uma construção ativa dos significados associada a informações prévias que o leitor dispõe; Leitura: Para Dell Isola (1996), a leitura é entendida como uma coprodução do texto, ou seja, uma atividade na qual o leitor busca em sua bagagem sociocultural informações para

compreender o que está sendo lido e; Pós-leitura: É a atividade que permite refletir a respeito da leitura feita anteriormente.

A partir do momento em que iremos assistir aos filmes, poderão ser desenvolvidas uma série de outras atividades, que terão como objetivo potencializar algumas destrezas de ensino da língua, como: a oralidade, compreensão a leitora e a escrita. Os recursos utilizados serão basicamente textos em língua espanhola, que terão como proposta uma reflexão a respeito do tema tratado no filme. Os temas apresentados em cada filme serão os mais diversos, contemplando diferentes situações de comunidades de fala espanhola. Dar-se-á preferência para filmes de curtas metragens para que possamos realizar todas as atividades no período de aula.

Ao final da experiência, prevista para dezembro de 2012, serão confrontados os resultados obtidos em sala de aula (medidos pela participação e instrumentos avaliativos tradicionais) com o referencial teórico escolhido – estudos culturais.

2. Resultados e discussão

Espera-se que haja uma compreensão por parte dos estudantes a respeito do que seja aprender uma língua estrangeira. Sendo que, aprender uma língua estrangeira não é somente conhecer o léxico e desenvolver exercícios gramaticais. É mais do que isto, o educando deverá entender que por de trás dos fatos linguísticos existem fatos que são culturais.

A partir daí pressupõe-se que com a aplicação de uma metodologia diferenciada o educando passe a ter maior interesse em conhecer e identificar à cultura do outro, o que conseqüentemente trará também o interesse em adquirir a língua. Adquirir uma língua estrangeira pressupõe conhecer a cultura da comunidade de fala da língua alvo.

A principal meta a ser atingida – através das atividades complementares, como a leitura prévia, pós-leitura, a apresentação e discussão do tema e da produção textual – não é fazer do educando um conhecedor de todas as técnicas de uma língua e sim expor ao educando a compreensão leitora dos filmes, para que possa refletir a respeito de suas compreensões de mundo. Conjuntamente com esse movimento o educando irá adquirindo a língua estrangeira paulatinamente.

Acredita-se que ao final do curso, os participantes terão capacidade de construir frases na língua espanhola, tanto frases escritas quanto orais. A ideia do primeiro momento é contribuir para que os alunos façam essas construções como estudantes da língua estrangeira, portanto não haverá exigência de que tenham total domínio da língua alvo. Finalmente espera-se que

haja uma participação dos educandos nos debates a respeito das temáticas que serão apresentadas em cada filme.

3. **Conclusão**

Concluimos até o momento, a partir dos referenciais teóricos, que há uma cultura vinculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando tempo e lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais. É fornecendo o material que as pessoas forjam a sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente.

Segundo Douglas Kellner (2001), a cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia, de raça, de sexualidade e de nacionalidade. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores, definindo o que é considerado positivo ou negativo.

As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a construir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo hoje. Essa cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnopolíticas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global. Desenvolver a competência comunicativa, a competência sociolinguística, a competência do discurso são um processo que formam a competência sociocultural. Cada aluno tem o seu estilo de desenvolver-se em relação à aprendizagem, e isso não é um padrão único.

Portanto, as capacidades do aluno não isoladas, mas sim inerentes a outros campos. Fomentar que os alunos possam participar da vida social é uma questão de cidadania (DELEUZE, 2005).

As tecnologias invadem o cotidiano das pessoas do mundo moderno ou pós-moderno, alguns autores (KELLNER, 2001 e KENSKI, 2003) afirmam que estamos vivendo uma “sociedade tecnológica”, algo que vem aguçando a imaginação. As pessoas quando pensam nos espaços apresentados em romances e filmes de ficção científica. Há aí uma oposição entre a natureza humana e a máquina, pode-se dizer que é a forma concreta com que a tecnologia é popularmente reconhecida.

Tradicionalmente a aprendizagem de informações e conceitos era tarefa exclusiva da escola. Os conhecimentos teóricos eram apresentados gradativamente às crianças após o ingresso nas instituições formais. Esses conhecimentos finitos determinados de certo grau de escolarização em que a pessoa ao concluir já possuía informações suficientes.

As transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. Há um novo ritmo no processo de aprendizagem, em que a velocidade para aprender e esquecer é muito grande. Existem novas relações do sujeito com a tecnologia disponível. Essas novas relações transformam o modo como os indivíduos utilizam e compreendem o tempo, o espaço e o mundo.

Então, pode-se dizer que as tecnologias de comunicação estão cada vez mais presentes na vida cotidiana. Sem sentir adaptamos nossa maneira de agir, de pensar, de nos comunicarmos, tudo pela integração desses meios aos nossos comportamentos (XAVIER, 1993).

Na educação, as tecnologias eletrônicas e de comunicação – assim como, por exemplo, o cinema – funciona como importantes auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, também já se ocupam de muitas funções educativas, mesmo no sistema regular de ensino.

Portanto, um projeto educacional na contemporaneidade ao estabelecer seus objetivos, suas metas e a concepção de aprendizagem e de ensino, deve levar em conta a utilização de

Sociólogo (Universidad de Buenos Aires). Consultor del Instituto de Estadísticas de la UNESCO. Doctorando en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata. Fue becario en las universidades de Texas en Austin, Estados Unidos, y de Calgary, Canadá. Trabajó en el INCAA y en la RECAM (Reunión Especializada de Autoridades Cinematográficas y Audiovisuales del Mercosur). Constituyó junto a Octavio Getino el Observatorio del Mercosur Audiovisual (OMA-RECAM) y el Observatorio del Cine y el Audiovisual Latinoamericano (OCA-FNCL). Es el referente latinoamericano del Observatorio Europeo del Audiovisual. Ha publicado libros, artículos y estudios sobre producción, mercados de cine, industrias culturales, nuevas tecnologías audiovisuales y diversidad cultural en Argentina, Brasil, México, Colombia, Uruguay, Estados Unidos e Italianovas tecnologías. E isto é justamente a proposta do trabalho a utilização destes recursos tecnológicos como filmes para o ensino do espanhol como língua estrangeira. Partindo da ideia que o método de aprendizagem pode ser desenvolvido através da leitura textual seja verbal ou imagético, poder-se-á chegar a um resultado esperado.

4. REFERÊNCIAS

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo: FAPESP, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Cinema II – A imagem-tempo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito linguagem e leitura. In: MAGALHÃES, Maria Isabel S. (org.). **As múltiplas facetas da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

GIOVANINI, Arno; PERIS, Ernesto Martín; CASTILLA, María Rodríguez; BLANCO, Terencio Simón. **Profesor en acción 3: Destrezas**. Madrid: EDELSA, 1996.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia**. Bauru: EDUSC, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

RICHARDS, J; e ROGERS, T. **Enfoques y métodos de la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do Cinema**. Rio De Janeiro: Graal, 1993.

A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO E A DEMOCRATIZAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DE COMUNIDADES RURAIS – UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NO CAMPUS DE REALEZA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL.

Renata ORLANDI¹⁴⁶
Emerson MARTINS¹⁴⁷
Angélica da SILVA¹⁴⁸

RESUMO

O delineamento de políticas culturais e práticas educacionais voltadas para a democratização do conhecimento científico é de grande importância para o processo de constituição do sujeito e para a garantia dos direitos humanos, porém, sua divulgação pela mídia é perpassada por várias questões históricas, especialmente, pela elitização daqueles saberes. O presente trabalho refere-se a um projeto de ensino e extensão a partir do qual pretende-se divulgar conhecimentos produzidos e ensinados em uma universidade pública e popular localizada na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, na zona rural, visando colaborar nos processos de constituição do senso crítico e reflexivo a uma população historicamente alijada do acesso aos saberes acadêmicos. Em linguagem passível de compreensão ao público leigo, estão sendo elaboradas e transmitidas notícias de caráter interdisciplinar e intercultural por meio de jornais locais. Na sequência do trabalho, terá início as chamadas radiofônicas e a alimentação de um blog. Os colaboradores do projeto tem se comprometido com a divulgação de conhecimentos científicos produzidos e problematizados em sala de aula na universidade na qual o projeto está sendo desenvolvido, buscando-se a promoção de processos reflexivos a respeito da cotidianidade, partindo da problematização de avanços científicos e tecnológicos. O fluxo de informações é muito grande e a cada momento dão-se novos avanços científicos, tornando-se necessário que aqueles avanços sejam compartilhados e assimilados pela sociedade. Nesse sentido, torna-se *mister* o delineamento de estratégias, tal como a aqui apresentada, voltadas para compartilhamento do conhecimento científico, na medida em que o mesmo se configure como um processo de inclusão social, emancipação e promoção de cidadania.

Palavras-Chave: Divulgação científica; Práticas educacionais; Promoção de cidadania.

Introdução

O ensino superior no Brasil passa por um processo de reestruturação e transformação, produzindo inúmeras demandas sociais e políticas relacionadas à universidade, dentre elas, a reivindicação pela expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no interior dos estados brasileiros, haja vista, que historicamente elas encontram-se apenas nos grandes polos industriais e econômicos. É neste cenário que começa a se delinear a Universidade Federal da

¹⁴⁶ Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004), mestrado em Psicologia (2006) e doutorado em Psicologia (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Realeza – PR.

¹⁴⁷ Graduação e Mestrado em Ciências Sociais, doutorando em Psicologia. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Realeza – PR.

¹⁴⁸ Acadêmica da 3ª Fase do Curso Física- Licenciatura na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Realeza – PR. Atua como bolsista integrante do Projeto Elaboração e transmissão de notícias por meio de rádio, blog e jornal: instrumentos para o ensino e a democratização de saberes científicos em contexto de comunidades rurais.

Fronteira Sul (UFFS), a qual, segundo seu Projeto Político Institucional (PPI), se baseia nos princípios da formação crítica e cidadã, da garantia de qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, da oferta de assistência estudantil e da promoção de uma interface com a educação básica por meio da licenciatura.

Todavia, a implantação da Universidade, materializada nos prédios, nos servidores e estudantes, prescinde da criação de tempos, espaços, práticas e culturas que se voltem à produção, desenvolvimento, debate e divulgação deste tipo de conhecimento, de maneira que se estabeleça um diálogo junto à comunidade que a acolhe, por meio de políticas de pesquisa, extensão e ensino. Entendemos que a Universidade deve contemplar e problematizar as fronteiras entre “diferentes” modalidades de conhecimentos (acadêmico, popular, artístico, técnico, científico, literário, estético e outros), com vistas à promoção do engajamento político dos atores presentes na cena institucional, criando espacialidades e temporalidades que possam servir como ferramentas dinâmicas para uma sociedade em movimento e que se vislumbre e se (re)produza melhor.

Por este motivo, a demanda de que a Universidade, e em especial a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por sua implantação fronteiriça e seu caráter popular, instaure meios para a divulgação de conhecimentos científicos, de forma acessível para toda a população, com dados pertinentes ao dia a dia, promovendo o diálogo entre a comunidade acadêmica e a externa, com vistas à promoção do direito ao acesso e compreensão dos avanços produzidos na instituição. Nesse sentido, consideramos que o compromisso com a democratização do conhecimento ensinado e produzido no meio acadêmico dialoga com a dimensão ética e estética do fazer científico.

O Brasil tem uma história pouco conhecida sobre as atividades de divulgação científica, mas sabe-se que ao longo dos séculos, a disseminação de tais conhecimentos respondeu a motivações e interesses diversificados (MOREIRA E MASSARANI, 2002). Para Machado e Sandrini (2013), a divulgação científica destina-se a popularizar as informações advindas das mais diversas áreas e tem o compromisso de apresentar conceitos e efeitos científicos ao público leigo, possibilitando um elo entre comunidade científica e senso comum. Neste sentido, cabe dizer que a divulgação científica, além de promover o acesso à informação de forma ética e consciente, também exerce a função de promover a cidadania, pois o acesso à cultura acadêmica de uma sociedade também é requisito básico para o exercício da democracia.

Candotti (2002) amplia o olhar sobre a importância e a responsabilidade a cerca da temática e afirma que “[...] a divulgação das pesquisas científicas para o público, quando possível, deveria ser vista como parte das responsabilidades do pesquisador, de modo semelhante à publicação

de suas pesquisas em revistas especializadas. [...]” (p.15). Este ponto de vista apresentado pelo autor nos confere condições de defender a divulgação científica como um importante mecanismo de promoção de uma educação popular de fato transformadora, favorecendo a reflexão dos cidadãos sobre a própria sociedade na qual estão inseridos de modo a poder torná-la mais justa e igualitária. Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é problematizar as atividades vinculadas a um projeto de ensino e extensão universitária que se volta para a divulgação de conhecimentos científicos produzidos e/ou ensinados na Universidade Federal da Fronteira Sul (Campus de Realeza), por meio de comunicação de massa, à mesorregião do sudoeste paranaense, visando colaborar nos processos de constituição do senso crítico e reflexivo.

Desenvolvimento

A obra de Vygotski (1984) tem como uma de suas marcas a preocupação com questões educacionais e foi eleita como o norte teórico deste projeto. A relação entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem é central no pensamento do autor. Face à importância que o mesmo atribui à dimensão histórico-cultural na constituição do psiquismo, destaca-se o processo de aprendizagem. Segundo Vygotsky, a aprendizagem diz respeito ao processo de constituição do sujeito, sendo um “aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKI, 1984, p. 101). A aprendizagem diz respeito à relação entre as pessoas; o outro é quem fornece os significados que possibilitam pensar o mundo, bem como o contato com a produção cultural acumulada pelos homens ao longo de sua história.

Os sujeitos no plano da cultura estão em constantes processos de recriação e re-interpretação de informações, conceitos e significados. Ao tomar posse do material cultural, o indivíduo o torna seu, passando a utilizá-lo como instrumento pessoal de pensamento e ação no mundo (VYGOTSKI, 1993). Este processo de apropriação (“internalização”) dos bens culturais que corresponde à própria formação da consciência é também um processo de constituição da subjetividade, a partir das situações de inter-subjetividade. A passagem do nível “inter-psicológico” para o “intra-psicológico” envolve relações inter-pessoais densas, mediadas simbolicamente e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual. Envolve também a produção de sujeitos absolutamente únicos, com trajetórias pessoais singulares e experiências particulares em sua relação com o mundo e, fundamentalmente, com as outras pessoas (VYGOTSKI, 1984; VYGOTSKI, 1993).

Na atualidade, o fluxo de informações é muito grande e a cada momento dão-se novos avanços

científicos, todavia, a própria constituição dos sujeitos na contemporaneidade torna necessário que aqueles avanços sejam compartilhados e debatidos pela sociedade. Entretanto, por questões históricas, políticas e econômicas, o não acesso aos bens culturais são cada vez mais presentes e marcados não só pelo mercado, mas pela própria linguagem e aplicação da norma e de dispositivos de controle. Não obstante, Massarani (2005) afirma que na América Latina não são desenvolvidas estratégias voltadas para o debate acadêmico com a comunidade em geral. Destaca-se a gravidade dessa questão na medida em que a ciência e a tecnologia incidem na cotidianidade dos sujeitos e geram repercussões em todos os âmbitos. Nesse sentido, o comprometimento do acesso a tais conhecimentos atua como um obstáculo no processo de formação da consciência crítica, o que, por sua vez, faz com que os sujeitos sejam excluídos “do processo decisório em questões que tem impacto na vida cotidiana” (MASSARANI, 2005, p.1).

De todo modo, aqui chegamos no paradigma da ciência moderna, a qual se configurou ao longo do século XIX e XX como um saber quase sacralizado e distintivo das outras formas de saber, criando um simulacro e até, paradoxalmente, um certo misticismo sobre suas estruturas e seus/suas protagonistas. Há na ciência uma certa sintaxe e uma morfologia que não se pretende ser hermenêutica, mas sim técnica, empírica, racional, prolixa e puramente voltada para aqueles que estão em seu “métier”. Positivamente falando, a ciência não tem nenhum compromisso com a compreensão dos leigos, estes devem apenas usufruir do mundo criado “mágica” ou “sobre-humanamente” por pessoas com inteligências supostamente superiores e privilegiadas.

Contrariamente a esta perspectiva, e especialmente no que concerne à formação de professores, entendemos que a atividade extensionista colabora no rompimento com aquela tradição de ciência descolada da realidade. Neste sentido o presente projeto tem participado do processo de constituição da identidade docente dos licenciandos envolvidos nas atividades de ensino e extensão vinculadas ao mesmo, assim como subsidia ações voltadas para a formação docente continuada no campo da disseminação do conhecimento científico.

O desenvolvimento do presente projeto tem atentado para a criação de espaços inclusivos, não só ao projeto, mas especialmente às atividades de extensão como pilar político-ético-pedagógico, possibilitado a participação de acadêmicos em horários flexíveis e articulados às atividades de aprendizagem em desenvolvimento nos componentes curriculares nos quais estarão matriculados, ministrados por professores colaboradores no projeto. Isto é, ao desenvolverem atividades avaliativas nos Componentes Curriculares já produzem o resultado do seu aprendizado em formato de “notícias”, transversalizando não só o processo de ensinoaprendizagem, mas também a própria articulação entre as diversas áreas de

conhecimento.

Portanto, o projeto de divulgação científica que temos desenvolvido no Campus de Realeza tem proporcionado uma produção de material que tem grande potencial didático entre os próprios acadêmicos. Vale ressaltar que além da divulgação de conteúdos científicos ao público em geral, também está sendo possível por meio do desenvolvimento do projeto, um maior envolvimento dos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Ciências, Biologia, Física, Química e Letras (todos esses noturnos) desmistificando a ideia de que por serem trabalhadores no período diurno, os mesmos não podem participar de atividades de pesquisa ou extensão. Acadêmicos do curso de Nutrição também foram contemplados pelo projeto, entre eles, estudantes que não estavam inseridos em projetos de pesquisa ou extensão desenvolvidos no campus universitário.

Segundo Camargo, Barbará e Bertoldo, a “divulgação não pode ser entendida como contribuição para reduzir a ignorância dos cidadãos, mas um caminho para entender o que ele pensa a respeito de ciência e quais dificuldades têm de avaliar os riscos e valores da vida cotidiana” (2008, p.1). Estes mesmos autores afirmam que “o indivíduo que tem este entendimento desenvolve uma atitude científica frente ao mundo, sendo capaz de interpretar os resultados científicos com base em evidências e poderá nortear seus julgamentos” (2008, p.2). Esta perspectiva nos coloca frente à constatação de que o acesso é primordial na construção da própria ciência, vislumbrando sua dimensão pedagógica. Neste contexto a “[...] a divulgação científica consiste no resultado de uma atividade discursiva que se desenvolve em condições de produção inteiramente diferentes daquelas em que o conhecimento científico é produzido pelos cientistas” (NASCIMENTO & JÚNIOR, 2010, p. 5).

Ao abordar o caráter educacional da transmissão do conhecimento acadêmico, Chassot (2003) menciona a importância da alfabetização científica, definindo-a como o acesso a uma linguagem que torna possível uma forma específica de leitura do universo. Conforme Caruso (2003) e Mendonça (2010), a divulgação favorece a promoção da cidadania e a formação do senso crítico dos sujeitos que tem acesso aos saberes e fazeres engendrados pela ciência. São Tiago (2010) ressalta que a educação científica transcende a disseminação de conhecimentos prontos e acabados, visando, por sua vez, a problematização dos caminhos produzidos pelos cientistas nos processos de produção desses saberes, das contradições e controvérsias vivenciadas no cenário acadêmico, do momento histórico, pressões sociais e interesses que possibilitaram tais avanços, dos fatores que compõem o fazer científico.

O aporte teórico das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) tem subsidiado importantes estudos voltados à investigação da divulgação científica pelos meios de comunicação.

Analisando historicamente a divulgação do conhecimento científico, Camargo, Barbará e Bertoldo (2008) verificam a atuação tendenciosa da imprensa brasileira, na medida em que tais mídias se limitavam à publicação somente do que era conveniente aos cientistas e aos interesses de classe, e, gradativamente, passou-se a refletir, também, sobre a gravidade dos problemas sociais implícitos nessa atividade.

Atualmente, a divulgação científica tem sido pensada em sua dimensão educacional e estratégica, fomentando o diálogo entre o meio acadêmico, a instituição escolar e os grupos sociais, transcendendo as situações formais de educação e produção do conhecimento (CAMARGO, BARBARA e BERTOLDO, 2008). No que se refere à atuação dos meios de comunicação na divulgação científica, conforme Medeiros (2010), esses são determinantes das representações sociais da ciência e de suas aplicações. Certamente, as tecnologias de comunicação e informação são grandes aliadas no processo de divulgação científica e na criação de uma cultura acadêmica legível. A internet tem apresentado este fenômeno de maneira interessantíssima, produzindo, inclusive, a possibilidade de comparação e análise de diferentes fontes e de uma “checagem” de sua validade como conhecimento confiável e aplicável em nosso cotidiano.

Massarani (2005) denuncia que em nosso continente uma das barreiras no processo de divulgação dos saberes científicos é a tradição autoritária e excludente que também circula na comunidade acadêmica e que engendra a perspectiva de que para opinar e influenciar em decisões políticas de maior calibre torna-se condição um alto grau de educação científica formal. Ao contrário, na proposta do presente projeto, como já afirmamos, considera-se que é em meio às contradições e pelo debate, pela tolerância, bem como, pelo respeito e pela valorização da trajetória cultural e política de todos/as que se constitui em um espaço de produção e compartilhamento do conhecimento. No que diz respeito ao compromisso social da UFFS nesse cenário, considera-se que é em meio às subjetividades, saberes e fazeres plurais, que se torna possível a realização do projeto de uma Universidade comprometida com a transformação social e a divulgação do conhecimento produzido nessa instituição, imprimindo seus valores como direitos da população e de suas demandas.

Visando colaborar no processo de disseminação do conhecimento produzido e ensinado no contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul, a execução do projeto será didaticamente ilustrada a partir das seguintes etapas: **Etapa 1-** Realização de reuniões entre os professores colaboradores de modo a articular sobre temas para a estruturação de notícias, estas escritas pelos colaboradores inicialmente para alimentação das colunas jornalísticas; **Etapa 2-** Aplicação da atividade de ensino propriamente ditas voltadas para a execução do projeto em sala de aula, incluindo estas atividades no plano de ensino dos docentes colaboradores, levantando

notícias de divulgação científica para serem disponibilizadas na rádio, jornal e blog vinculados ao projeto; **Etapa 3-** Os textos são organizados, revisados e formatados para serem publicados e gravados; **Etapa 4-** Início da realização das transmissões e publicações do material produzido; **Etapa 5-** Os conhecimentos disseminados, através dos programas e dos produtos jornalísticos, farão parte do cotidiano dos professores e estudantes da rede pública de modo que possa repercutir nas práticas em sala de aula na realização de oficinas de divulgação científica; **Etapa 6-** Além da participação em eventos científicos, redação de trabalhos acadêmicos de divulgação científica, e a construção do relatório de extensão conforme as atividades realizadas semestralmente.

As informações e textos coletados entre os colaboradores do projeto estão sendo divulgados em alguns jornais impressos da região. Após coletarmos um acervo considerável de textos com temas variados, estes serão transmitidos em uma rádio e também terá uma página na internet. Inicialmente, cabe as bolsistas levantar junto à comunidade acadêmica e externa os temas pertinentes ligados aos saberes cotidianos e curiosidades dentro do campo do conhecimento científico, detectando pautas de interesse do grupo, cujas problematizações científicas possam tornar-se significativas para esta população. Nesta perspectiva evidencia-se que “[...] As atividades de divulgação científica se situam na perspectiva de difusão de conhecimentos, de partilha de saberes, e para além de mero caráter informativo, representam a possibilidade de corroborar para a educação” (SOUSA, 2009, p. 53).

Ao longo do semestre letivo, os acadêmicos dos Cursos de Licenciatura em Ciências, Biologia, Física, Química e Letras, além do Curso Bacharel em Nutrição, ocuparam-se do levantamento de conhecimentos científicos a partir da mediação dos professores colaboradores do projeto em componentes curriculares ministrados pelos mesmos, configurando-se como uma das atividades de aprendizagem e avaliação previstas em seus planos de ensino.

Quanto à mídia impressa, alguns jornais regionais disponibilizaram uma coluna semanal com esse fim. Iniciaram-se as publicações em apenas um jornal da região, e agora mais de sete jornais fazem transmissões semanais das notícias de cunho científico construídas no decorrer do projeto. Duas rádios já confirmaram um espaço destinado às transmissões radiofônicas que terão início em outubro de 2013. As notícias são elaboradas de maneira cautelosa visando a preservação da complexidade dos conceitos abordados por meio de uma redação de fácil compreensão buscando despertar a curiosidade do leitor/ouvinte.

Os textos jornalísticos e as gravações serão realizadas e enviadas à rádio com a colaboração dos jornalistas do campus. Caberá também a esses, aos estudantes e aos professores colaboradores a atualização do blog produzido ao longo do projeto, assim como a resposta aos contatos feitos pelos ouvintes. Serão produzidos dois programas semanais. Na mídia impressa

será divulgada uma coluna jornalística semanal e no blog serão disponibilizadas todas as notícias disseminadas pelo rádio e pelo blog com maiores detalhes e com as devidas fontes, assim como links para maior aprofundamento.

Serão disponibilizados diversos meios de comunicação, visando o estabelecimento do diálogo entre os executores desse projeto e os ouvintes do programa de rádio a ser veiculado, tais como: telefone, e-mail e blog. Nestes, os ouvintes poderão ter acesso a mais informações, bem como manifestar questionamentos, críticas, sugestões e proposições de pautas contribuindo para a futura avaliação do projeto e os possíveis ajustes e mudanças para o cumprimento dos nossos objetivos com esta extensão.

Considerações Finais

A Universidade Federal da Fronteira Sul tem como uma de suas pretensões “estabelecer dispositivos de combate às desigualdades sociais e regionais, incluindo condições de acesso e permanência no ensino superior, especialmente da população mais excluída do campo e da cidade” e atuar como uma instituição popular, democrática, de qualidade e pública (BRASIL, 2012). Para tanto, faz-se necessário o fortalecimento do diálogo entre docentes, discentes, técnicos administrativos e a comunidade em geral.

No contexto deste projeto, considera-se a Universidade como um palco de negociações de sentidos entre diversos atores, os quais atuam nos três pilares que a sustentam: o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, são raras as iniciativas eticamente voltadas para a emancipação dos sujeitos, formação crítica e a promoção de cidadania, sobretudo, no campo da disseminação do conhecimento científico. A região do sudoeste paranaense, na qual se insere o Campus de Realeza, da Universidade Federal da Fronteira Sul, por sua vez, não dispunha até o início deste projeto, de um meio de veiculação de informações de cunho acadêmico. O delineamento de políticas culturais e práticas educacionais voltadas para a democratização da Ciência é de grande importância para o processo de constituição do sujeito e para a efetivação da garantia dos direitos humanos, porém, sua divulgação pela mídia é perpassada por várias questões históricas, especialmente, pela elitização daqueles saberes. Nesse sentido, torna-se *mister* o delineamento de estratégias, tal como a aqui apresentada, voltadas para compartilhamento do conhecimento científico, na medida em que esse configure-se como um processo de inclusão social, emancipação e promoção de cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Perfil da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em <http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=370&Itemid=82>

mid=82>. Acessado em 29 de março de 2012.

CAMARGO, Brígido Vizeu; BARBARA, Andréa and BERTOLDO, Raquel Bohn. **A influência de vídeos documentários na divulgação científica de conhecimento sobre a Aids.** *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2008, vol.21, n.2, pp. 179-185. ISSN 0102-7972. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000200003>>. Acesso em: outubro de 2011.

CANDOTTI, Ennio. Ciência na educação popular. In: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro Moreira; Brito de Fátima. **Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 15-24.

CARUSO, Francisco. **Desafios da Alfabetização Científica.** (Resumo da palestra apresentada em 8 de setembro de 2003 no Ciclo 21 da Fundação Planetário, quando se debateu o tema «Ciência, Cultura e Sociedade: A Importância da Educação Científica Hoje»). Disponível em: <http://biblioteca.cat.cbpf.br/pub/apub/cs/2003/cs01003.pdf>. Acesso em: outubro de 2011.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2003, n.22, pp. 89-100. ISSN 1413-2478. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.1590/S1413HYPERLINK"http://dx.doi.org/10.1590/S1413478200300010009"24782003000100009](http://dx.doi.org/10.1590/S1413HYPERLINK)>. Acesso em: outubro de 2011. História da mídia sonora [recurso eletrônico]: experiências, memórias e afetos de norte a sul do Brasil / org. Luciano Klöckner, Nair Prata. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MACHADO, Nivaldo; SANDRINI, Rafaela. **Jornalismo científico: desafios e problemas na cobertura da ciência.** In: Revista Caminhos, On-line, “Humanidades”, Rio do Sul, a. 4, n. 6, p. 169-183, abr./jun. 2013.

MASSARANI, Luisa; MOREIRA, Ildeu de Castro Moreira; Brito de Fátima. **Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil.** Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002. p. 43-72.

MASSARANI, Luisa. Ciência, tecnologia, parlamento e os diálogos com os cidadãos. *Hist. cienc. Saude-Manguinhos* [online]. 2005, vol.12, n.2, pp. 469-472. ISSN 0104-5970. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702005000200012>>. Acesso em: outubro de 2011.

MEDEIROS, Flávia Natércia da Silva; RAMALHO, Marina and MASSARANI, Luisa. **A ciência na primeira página: análise das capas de três jornais brasileiros.** *Hist. cienc. Saude-Manguinhos* [online]. 2010, vol.17, n.2, pp. 439-454. ISSN 0104-5970. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702010000200010>. Acesso em: outubro de 2011.

MENDONÇA, Rosa Helena. ET AL. **Divulgação científica e educação.** *Tv escola: o canal da educação.* Ano XX boletim 01 - Abril 2010. ISSN 1982 – 0283. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175210Divulgacaocientificaeeeducacao.pdf>. Acesso em: outubro de 2011.

MOSCOVICI, Serge. *A Representação Social da Psicanálise.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Tatiana Galieta. JUNIOR, Mikael Frank Rezende. **A produção de textos de divulgação científica na formação inicial de licenciandos em ciências naturais.** *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.* Vol. 10 No 1, 2010.

SOUSA, Carlos Erick Brito de. **Jornalismo, divulgação científica e educação: das diferentes**

nuanças e estratégias ao contexto escolar. São Luis, 2009.

SÃO TIAGO, S. Divulgação Científica e Sociedade. Em: Salto para o futuro, 2010.

VYGOTSKY, Lev. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. (1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

INTERCULTURALIDADE E FUNÇÃO SOCIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: POSSIBILIDADES DE UMA APROXIMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO DE CIDADÃOS CRÍTICOS.

Roberta Rafaela Sotero (Instituto Federal do Paraná)

RESUMO

Esta proposta de comunicação tem por objetivo discutir o conceito de interculturalidade e analisar a sua importância no cenário brasileiro a partir das Diretrizes Curriculares Estaduais e das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Para tanto, a língua é concebida como discurso, e a função social e educacional da disciplina de língua estrangeira (LEM) na Educação Básica para o desenvolvimento da cidadania é posta em destaque. A Interculturalidade é tomada como Aproximação Pedagógica (JANSEN, 2007) que pode se concretizar na sala de aula de LEM através do trabalho com gêneros discursivos (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1992). Parte-se do pressuposto de que a reflexão sobre o diálogo entre diferentes culturas fornece subsídios para o trabalho do professor de LEM com o objetivo de formar cidadãos críticos reflexivos. Surgido como uma resposta aos problemas sociais advindos da globalização, o conceito de interculturalidade evoca valores como os de reciprocidade, alteridade, tolerância, democracia, cidadania, identidade, superação de preconceitos, discriminações e exclusão. Esses valores são aproximados justamente porque a (maior) sensibilização e tolerância diante das diferenças não se dá apenas no campo linguístico. As reflexões apresentadas são fundamentadas nas teorias do Círculo de Bakhtin que permitem aclarar o conceito de interculturalidade através de conceitos como o de *exotopia* e *excedente de visão*. (BAKHTIN, 1997; JANSEN, 2007). Dentre as principais considerações sobre a reflexão teórica sobre o tema está a integração através das línguas e as possibilidades de (re)construir modelos linguísticos e culturais por meio do trabalho com a diversidade cultural e com as variedades linguísticas nas aulas LEM.

Palavras-chave: interculturalidade; ensino de língua estrangeira; gêneros discursivos.

Sobre o conceito de interculturalidade

O conceito de interculturalidade surge como uma resposta a desafios lançados pela globalização. Face a uma sociedade multicultural e em meio a valores de uma cultura consumista e imediatista, ele nasce nos anos 70, na França, fruto da necessidade de integração dos filhos de imigrantes nesse país e da necessidade de encontrar métodos educacionais adequados para tal conjuntura.

O modelo da interculturalidade começou por ser defendido no mundo francófono e logo se estendeu a toda a Europa. O conceito de multiculturalismo predomina no mundo anglo-saxônico, onde os grupos de matrizes culturais diferentes são integrados na vida pública com a finalidade de se garantir a coesão social, mas não a sua inclusão (*op. cit.* pág.21). Os defensores da multiculturalidade consideram que a diferença entre as culturas não deve ser encarada como uma fonte de problemas, desde que essa diferença seja entendida e respeitada pelo «outro».

Diante dessa simples informação cronológica, é notável a diferença entre as concepções “multiculturalidade” e “interculturalidade”: o uso do prefixo *inter* pressupõe a INTERAÇÃO de duas ou várias culturas, enquanto que o prefixo *multi* já não assume essa hibridação, mas apenas o convívio de duas culturas estratificadas e hierarquizadas. (Abdallah-Preteille *apud* Costa, 2007, pág. 17). Portanto, interculturalismo não se limita a conhecer as várias culturas, mas estimula e potencializa a interação cultural. “Os processos autênticos de hibridação, ainda que atentos aos particularismos simbólicos, valorizam a essência do universal que cada cultura tem para oferecer, enriquecendo todas as outras” (Carneiro, 2006 *apud* Costa, 2007, pág. 17).

A interculturalidade como resgate de uma função social do ensino de LEM

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), o ensino de LEM envolve um propósito maior de educação “ao rastrear as relações entre língua, texto e sociedade, as novas tecnologias e as estruturas de poder que lhes subjazem”, como considera Giroux (2004). Para ser concretizada, é fundamental reconhecer a relação entre ensino de LEM e uma pedagogia crítica que considera o atual **contexto global educativo, pedagógico e discursivo**, em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e da política não se separam da pedagogia.

Isso implica superar uma visão de ensino de LEM apenas como meio para se atingir fins comunicativos que, ao postular os significados como externos aos sujeitos, restringem as possibilidades de sua aprendizagem como experiência de identificação social e cultural. Em outro sentido, o ensino intercultural de língua(gem) instiga a reflexão acerca da própria identidade e dos próprios valores da cultura a qual pertence, que são tomados por vezes como verdades absolutas ou naturais e não como produto da influência sociocultural, ou como produto de um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis (aceitos, legitimados, mantidos e/ou reforçados por coletividades ou por um indivíduo). (JORDÃO, 2006, p.5).

Portanto, para que se efetive esse ensino a língua é concebida como indissociável de cultura e também como discurso, pois “língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1992, p.96). A linguagem é concebida como prática social, como uma realidade em permanente mudança, um conjunto de práticas sociointeracionais realizadas por sujeitos sócio-historicamente situados, configurando-se como um agir no mundo. (*idem*). Assim, a partir dessa concepção de língua(gem) o aprendiz não apenas aplicará em outro lugar, no mundo real, aquilo que aprendeu em sala de aula e tampouco será um simples usuário de um instrumento dado e acabado, exterior a ele. Isso não

ocorrerá se o sujeito for seja levado a refletir criticamente sobre a sua forma de se relacionar tanto com a sua língua materna como com a língua estrangeira que está aprendendo.

Deste modo, um ensino de LEM que pretende ser intercultural busca (CANTONI, 2005):

- 1) oportunizar a ampliação das práticas sociais de linguagem que os alunos já possuem, desenvolvendo também a sua experiência com sua LM, e
- 2) desenvolver a capacidade de reconhecer o outro como diferente e diverso, sem que para isso necessite posicioná-lo em uma escala de valores e num ranking cultural em relação a sua própria cultura.

Agrega-se a isso não somente a ideia da aceitação do outro, mas também a de compreensão do que existe por detrás destas diferenças, levando assim o aprendiz de LEM a uma reflexão crítica sobre as culturas, sejam elas as outras ou a(s) sua(s) própria(s).

Partindo das premissas aqui expostas, a aula de LEM deve se estabelecer como um espaço para que o aprendiz reconheça e compreenda as diversidades linguístico-culturais. Do mesmo modo, a sala de aula deve configurar um lugar em que o estudante se envolve discursivamente e percebe as possibilidades de construção de significados no mundo em que vive – significados como construções sociais e históricas passíveis de transformação na prática social.

Há algumas décadas já se reconhece que dentre as contribuições que podem surgir de uma aprendizagem de LEM, além de qualquer instrumentação linguística, estão (VAN EK; TRIM, 1984 *apud* OCEM, pág. 92):

- 1) estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta **contextual, social, cultural e histórica**. Em outras palavras, é importante compreender que pessoas pertencentes a grupos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes

- em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.),
- em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente),
- em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países).

- 2) fazer com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem (diferenças essas que não são individuais e nem aleatórias, mas sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e nem estáveis, e podem mudar com o passar do tempo);

3) aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das LEM em relação à sua LM e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;

4) desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, para enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).

Assim, o valor educacional da aprendizagem de uma LEM vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

“[O] verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003, p.70).

Nas DCEs propõe-se a formação de sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade. (DCE, pág. 31). Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna resgatando a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica. (DCE, pág. 52 e 53).

O conceito de cidadania é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nessa posição? Almeja mudá-la ou dela sair? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina LEM deve estimular o desenvolvimento da cidadania (Pág. 91, OCEM).

Hymes (1972), seguindo a hipótese Sapir-Whorf, afirma que a língua forma e determina a forma como vemos o mundo: dependendo de onde nascemos vemos as coisas de maneiras diferentes e por isso denominamos de maneiras diferentes os objetos, os sentimentos e tudo mais o que nos parece diferente em nosso entorno, como os diversos nomes que damos a banana, por exemplo, e que em várias culturas são somente denominadas bananas.

Como observa Rajagopalan (2003, p.69), [...] as línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo, quem transita entre diversos idiomas está redefinindo a sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa.

A Natureza Dialógica do Encontro Cultural

A proposta adotada nas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso. A exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade intercultural, o chamado “estar do lado de fora cultural”.

Conforme Bakhtin, “quando contemplo um homem situado fora de mim e a minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997, pág. 43 *apud* JANSEN, 2007). A partir do seu excedente de visão, um observador percebe outras coisas que só ele pode perceber, justamente por ocupar outro lugar, um lugar que somente ele ocupa, que lhe é único, e que é inacessível ao outro (pela outra cultura).

Ainda de acordo com Bakhtin, “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (*Op. cit.*, pág. 44).

Neste processo dialógico se efetiva a empatia: “ver o mundo através dos valores do outro”, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro.

Quando Bakhtin se refere a esta perspectiva *exotópica* na vida, ressalta que a riqueza da *exotopia* não está na duplicação do semelhante, mas no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes. Se apenas nos transpusermos para a outra cultura para a compreensão desta (pela simples empatia), e não retornarmos para elaboração de uma síntese, estaremos apenas produzindo uma duplicação ou reprodução desta cultura (JANSEN, 2007, pág. 250).

Para Bakhtin (1997), a alteridade é a condição de identidade. Em seu texto "Os estudos literários hoje", o autor indica a importância da *exotopia* cultural na introdução de elementos novos na construção de sentido da própria cultura. A *exotopia* é o instrumento mais poderoso dessa compreensão, pois a cultura alheia só se revela em sua completitude e em sua profundidade aos olhos de outra (e não se mostrará em toda a sua plenitude para uma cultura apenas, pois virão outras que a verão e a compreenderão). “Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido” (BAKHTIN, 1997, pág. 368 *apud* JANSEN 2007, pág. 251).

Desse modo, um discurso unitário e da homogeneização a partir de uma visão particular esvazia a perspectiva *exotópica* e a natureza dialógica do encontro cultural. O (aparente) diálogo cultural que não concebe efetivamente uma alteridade cultural (presença e voz do

outro que me constituem) corre o risco de ser esvaziado numa duplicação de uma voz social (cultural). (JANSEN, pág. 251).

Considerações finais

Um ensino que almeja ser intercultural busca alcançar (maior) sensibilização e tolerância diante das diferenças, não apenas no campo linguístico, mas também frente a aspectos da cultura-alvo e a características de seus membros. A reflexão sobre as variedades linguísticas nas aulas LEM e as possibilidades de (re)construir modelos linguísticos e culturais por meio do trabalho com a diversidade cultural resgata a função social do ensino de LEM na Educação Básica e fornecem subsídios a professores para a formação cidadãos mais conscientes, ativos, numa perspectiva de integração.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 23/02/2012

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PCN+ ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2002 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 23/02/2012

CANTONI, M. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras**: uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2403/TESE%20MESTRADO%20GRADUACAO%20DEFINITIVA.pdf?sequence=1>. Acesso em 23/02/2012

COSTA, J. P. O.; LACERDA, T. **A Interculturalidade na Expansão Portuguesa**: Séculos XV-XVIII. Lisboa, 2007. Disponível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Portugal_Intercultural/1_Expansao_Portuguesa.pdf. Acesso em 23/02/2012

HYMES, D. **On communicative Competence**. Filadélfia: Universidade de Pensilvânia, 1971.

JANSEN, H. Aproximações pedagógicas e interculturais possíveis no ensino de literatura estrangeira. In: **Revista línguas e letras**. Cascavel. Unioeste. Vol. 8, n. 14. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/916/780>. Acesso em 23/02/2012.

JORDÃO, C. M.; EDMUNDO, E.; FOGACA, F.; PAULA, D. J.. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas**. 1. Ed. Curitiba: SEED, 2006. v. 1.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HÁBITOS E CULTURA – UMA NOVA INTERPRETAÇÃO DO RADIO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS NO ENSINO

Roberto Godoy Junior

RESUMO

O processo de implantação de novas tecnologias, normalmente passa por transformações distintas, que podem demorar, para serem assimiladas pela sociedade. O rádio não foi diferente dos outros inventos tecnológicos da comunicação, um dos produtos desse meio que causou certa mudança comportamental nos anos 1930, foi a radionovela; produto que sugiro, seja utilizado em nosso sistema educacional de forma interativa e profissional. Toda a pesquisa para chegar ao tema que utilizaria pra realizar a produção do projeto se dá através de dados gerados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, onde se percebe uma mudança gradual no comportamento dos adolescentes, mas mesmo assim ainda longe de uma realidade esperada, afinal, ainda temos muitos adolescentes engravidando; por esse motivo realizei a radionovela com o Título Gravidez na adolescência. O objetivo real do estudo é interagir no processo de ensino que passa por uma necessidade incrível de mudança no relacionamento entre escola e aluno, levando a uma auto-avaliação do adolescente quanto à sua vida. A proposta aqui sugerida foi realizada de forma pontual em uma escola, onde todo o corpo educacional se mostrou preocupado, porém surpreso ao final com o resultado apresentado. Tanto professores, diretora, alunos funcionários se viram presentes no produto final o que foi trabalhado com professores em aulas posteriores e debatido intensamente entre os alunos.

PALAVRAS CHAVE: Comunicação; Rádio; Educação; juventude

I – INTRODUÇÃO

Todo o processo radiofônico acontece no decorrer dos anos trazendo e levando discussões. Na alvorada do seu surgimento hábitos existiam e foram alterados quase que de forma imperceptível, conforme afirma Elias sobre socialização, o processo exerceu uma ampla pressão sobre a sociedade, produzindo a “transformação de toda a economia das paixões e afetos rumo a uma regulação mais continua, estável e uniforme dos mesmos, em todas as áreas de conduta, em todos os setores de sua vida” (ELIAS, 1993: 202).

Assim o rádio ocupou seu espaço no início do século XX, mudando atitudes e culturas, poucos anos antes as pessoas ainda se reuniam em casas ou “confeitarias” para o chá, logo se implanta os *cafés* onde se encontravam para falar da vida enfim sociabilizar, movidos por charretes e mesmo bondes elétricos ou não.

Os costumes se metamorfoseiam de tal forma que logo os carros tomam conta da sociedade e criam novos costumes na sociedade que se vê mais exposta e predisposta a se mover por longos espaços.

Os carros chegam como “um emblema de poder e força, indispensável para atrair as mulheres. O carro permite multiplicar as oportunidades de contato, convívio e desfrute da companhia feminina. O carro é ele mesmo uma mulher, digno de conhecimento íntimo, zelo, atavios, carinho e amor.” (SEVCENKO, 2004, p 559). Estando mais expostas as pessoas mudaram até hábitos de higiene em prol de um corpo mais esteticamente saudável.

Os grandes centros como Rio de Janeiro e São Paulo verticalizam suas moradas, abrindo de vez espaço ao modo *americano* de viver, onde se prioriza o individual e engolindo a forma rica de troca de experiências socializadas.

A aglomeração nos grandes centros poderia alimentar a relação interpessoal no entanto, percebesse grande dificuldade em se falar e interagir.

Barreira transposta pelo telefone e posteriormente PELO rádio que se desenvolveu desde o invento do italiano Guglielmo Marconi, uma antena receptora que captou sinais de alfabeto Morse (usado em telegrafia) transmitidos de uma curta distância; e, em 1901, a primeira mensagem sem fio cruzou o Oceano Atlântico pelas ondas do rádio (TAVARES, 1999, p.19-20). Assim começava a história do rádio no mundo.

Somente em 1920 foi montado o primeiro transmissor radiofônico pela companhia norte americana Westinghouse, dando origem ao rádio que conhecemos hoje (COSTA & NOLETO, 1998, p. 8).

O rádio teve início no Brasil em 1922, com a primeira transmissão radiofônica realizada no Rio de Janeiro durante a comemoração dos cem anos da independência do Brasil. O discurso do então presidente Epitácio Pessoa foi transmitido para os alto-falantes instalados no centro da cidade, onde acontecia a Feira Comemorativa do Centenário da Independência. Durante todo o tempo que durou a feira, o chamado *serviço de rádio-telefone com alto-falantes* (importados dos Estados Unidos da América) transmitiu músicas e a previsão do tempo, mas só no ano de 1923 começou a funcionar a primeira emissora de rádio do Brasil, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (atual Rádio MEC). Criada por Roquete Pinto e Henrique Moritze tinha como objetivo “*lutar pela cultura dos que vivem em nossa terra*” (COSTA & NOLETO, 1998, p. 9-10).

- *Pela cultura dos que vivem em nossa terra, pelo progresso do Brasil.*
- *O Brasil não é um terreno baldio, um campo sem dono, aguardando energias estranhas...*
- *Nós que assistimos à aurora do rádio, sentimos o que deveriam ter sentido alguns dos que conseguiram possuir e ler os primeiros livros.*
- *O rádio é o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças; o consolador dos enfermos; o guia dosãos, deste que o realizem com espírito altruísta e elevado.*
- *Ensine, quem souber, o que souber, a quem não souber.*

- *Só existe um meio de ser grato ao rádio: respeitar o rádio.*
(Edgard ROQUETTE PINTO *apud* REZENDE. *Histórias que o rádio não contou.*
p 7-8)

O rádio que permite a cada um partindo “do seu isolamento real, se encontrem todos nesse território etéreo, nessa dimensão eletromagnética, nessa voz sem corpo que sussurra suave... o rádio religa o que a tecnologia havia separado”. (SEVCENKO, 2004, p 585)

Quase todas as emissoras criadas até 1930 no Brasil se chamavam clubes ou sociedades porque eram isso mesmo: clubes e associações sustentadas por ouvintes que pagavam uma mensalidade para as emissoras funcionarem (COSTA & NOLETO, 1998, p.7). Na época existiam poucos aparelhos receptores que custavam caros e eram importados da Europa e dos Estados Unidos. Por isso o rádio, no seu começo, não foi um meio de comunicação popular, durante a década de 1920 a programação refletia o gosto da elite (COSTA & NOLETO, 1998, p. 8).

Para ROQUETE PINTO (*apud* COSTA & NOLETO, 1998, p. 10), a principal função do rádio era educar. Ele acreditava que, se o rádio fosse utilizado “*com vontade alma e coração*”, poderia transformar o homem em poucos minutos. Roquete pinto lutou por treze anos para manter a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Em 1936, Roquete Pinto doou a Rádio Sociedade para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) (COSTA & NOLETO, 1998, p. 13).

Na década de 1930 o rádio começou a atuar comercialmente, sendo supostamente de 1932 o primeiro *jingle*, ainda neste ano as emissoras, foram autorizadas a veicular *jingle* e o governo federal começou a distribuir concessões de canais para particulares (COSTA & NOLETO, 1998, p. 13).

A década de 1940 foi a década de ouro do rádio. Nesta época as rádios começaram a investir em musicais, programas de auditório, programas humorísticos e radionovelas.

E como o entretenimento já era visto como algo rentável, e tudo que se via em jornais impressos e se ouvia no rádio tinha que ter sensacionalismo, enfim dramatização, por que não criar no meio que estava em maior evidência, situações que representassem a vida o que queriam que fosse a vida?

As radionovelas encantavam os ouvintes daquela época.A primeira radionovela do Brasil foi *Em Busca da Felicidade*, que ficou no ar quase dois anos, entre junho de 1941 e maio de 1943. (COSTA & NOLETO, 1998, p. 13)

A escritora Janete Clair que mais tarde ficaria famosa pelas novelas que escreveu para a Rede Globo, começou sua carreira na Rádio Nacional (Moreira e Louzada, 1998, p. 13,14).

As radionovelas exigiram melhorias no desenvolvimento de uma técnica muito importante para o rádio: a sonoplastia, imitação de um som real. Na época um sonoplasta muito famoso foi Edmo do Vale, ele montou na garagem da casa onde morava uma oficina cheia de objetos

capazes de imitar ruídos de tempestade, cascos de cavalo, fogo, etc. A sonoplastia servia para ajudar o ouvinte a imaginar cada cena da novela, criando climas de romance, de terror, de suspense, etc.

Atualmente o rádio ainda está em todos os lugares, graças à suas características, pois o rádio ainda mexe com a imaginação, dos nossos cinco sentidos, o rádio utiliza apenas um: a audição. O som do rádio faz com que o ouvinte exercite a imaginação, despertando a sensibilidade, o rádio permite que cada ouvinte crie imagens únicas, pessoais, os efeitos sonoros da sonoplastia também estimulam a imaginação do ouvinte: músicas e ruídos podem identificar personagens, desenhar lugares e criar situações. O som, associado à fala, faz com que o ouvinte *veja* o que está sendo transmitido. Cada um imagina como quer: essa é a grande riqueza do rádio.

Além de estimular o imaginário o rádio também tem a vantagem de ser instantâneo, ele é simples de operar, por isso, é um meio ágil, consegue informar de forma quase simultânea com qualquer evento. A rapidez na informação conquista o ouvinte, que pode acompanhar um fato pelo rádio no momento em que acontece.

Segundo pesquisa realizada em 1992, 90% da população brasileira, homens e mulheres de todas as idades, ouvem rádio cerca de três horas por dia (MOREIRA & LOUZADA, 1998, p. 27). Em 1993, outra pesquisa mostrou que a maioria das pessoas passa mais tempo ouvindo rádio do que assistindo televisão.

Isso acontece, em grande parte, porque o rádio é portátil pode ser levado para qualquer lugar, a qualquer hora. O ouvinte escuta a programação enquanto está fazendo outras coisas: trabalhando, dirigindo, comendo, andando, tomando banho e até quando vai dormir.

Nos domicílios particulares permanentes, pesquisou-se a existência de rádio, mesmo que fizesse parte de conjunto que acoplasse outros aparelhos tais como: radiogravador, rádio toca-fitas etc. Incluíram-se, também, os aparelhos de mp3 e mp4 com rádio.

Apesar da crescente popularização dos computadores, cresceu em 12% o percentual de domicílios brasileiros com TV nos últimos dez anos. De acordo com último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística / 2010), 97% dos lares têm televisores, frente aos 85% do ano de 2000.

No mesmo período, a presença de aparelhos convencionais de rádio caiu de 87,45% para 81,4% do total. Entretanto, essa queda deve ser analisada com cautela, diz o diretor-geral da Abert (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão), Luis Roberto Antonik.

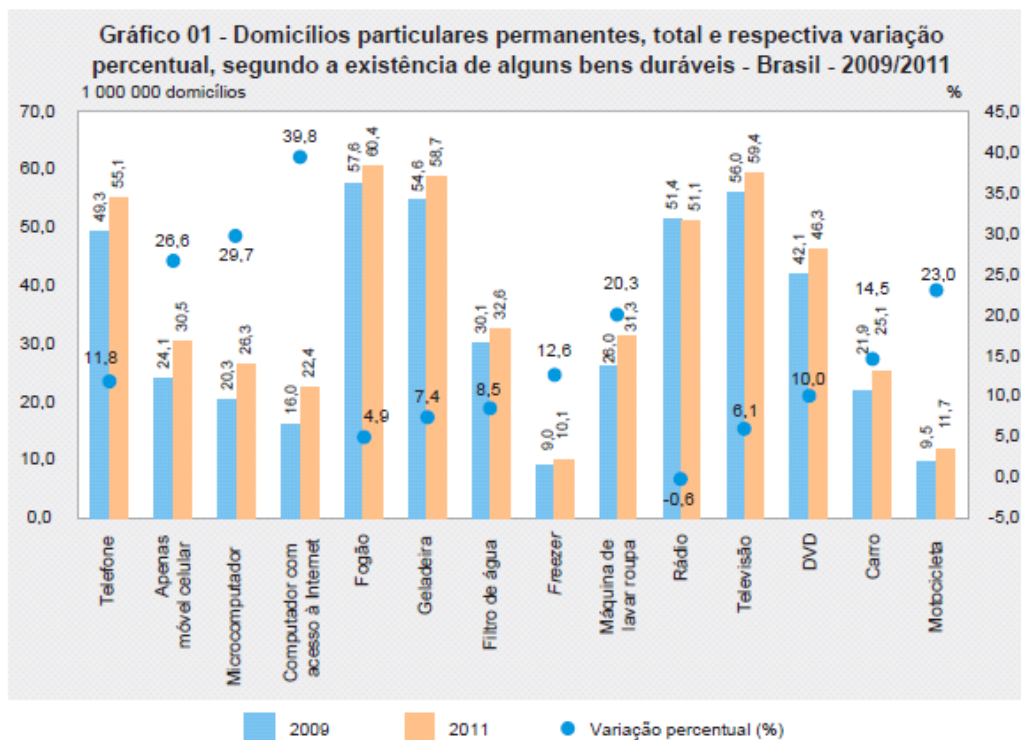
Com a modernização e a convergência tecnológica, os receptores tradicionais de rádio cedem espaço a novos aparelhos, como celulares, computadores, smartphones e tocadores de MP3 (a exemplo dos Ipods), observa Antonik.

Ao final de 2010, 36% dos 202,9 milhões de aparelhos celulares estavam equipados com aparelhos de rádio, uma soma aproximada de 75 milhões de receptores. O número deve ser maior em 2011, porque, desde 2002, a quantidade de domicílios com celular cresce mais de 15% ao ano.

“Esses dados não constam das estatísticas do IBGE”, observa Antonik. “A pergunta do Instituto não é se o brasileiro ouve rádio, mas se ele tem um aparelho de rádio no domicílio”, afirma. A área econômica da Abert considera que os diversos receptores de rádio no Brasil deram um salto nos últimos anos, chegando à casa dos 300 milhões.

Um grande número de receptores de rádio também está nos veículos. Se considerar que 80% dos 29,9 milhões de carros possuem aparelho de rádio, são mais 23,92 receptores agregados à vida dos brasileiros, complementa o diretor da Abert. (ABERT, 2011)

Além do que, nos dias de hoje o rádio já não é tão efêmero como em sua aurora, podemos facilmente criar uma rádio na internet sem que para isso se invista uma quantia muito alta de dinheiro, mas o mais importante é o fato de poder ter todos os programas ou apenas os que forem tidos como mais importante. No caso da produção de uma radionovela voltada para educação é de suma importância o arquivo e até mesmo a liberação para *download* destes arquivos para utilização em escolas, creches, centros de reabilitação e outros locais onde os adolescentes são recebidos.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2009/2011.

Isso tudo é importante porque mostra como o rádio está presente no cotidiano da maioria

das pessoas e pode ser usado para ajudar o país a superar problemas graves como os índices de analfabetismo, pobreza e falta de informação.

O rádio, além de simples companhia, pode contribuir para melhorar a educação no Brasil e dar chance para que as pessoas, estando melhor informadas, consigam ter melhor qualidade de vida. Pode-se com o rádio transmitir noções de cidadania aos ouvintes de várias maneiras, sendo a rádio-novela uma das estratégias, mais interessante, pela dinâmica que apresenta, envolve o público de maneira peculiar, fazendo-o sentir-se parte da trama.

Hoje em dia fala-se muito em cidadania, mas sua vivência ainda é bastante deturpada. Resume-se cidadania ao exercício de determinados direitos mais banalizados pela mídia. Em verdade, a sociedade brasileira, de modo geral, pouco conhece de seus direitos e deveres, ou seja, pouca vivência de cidadania. Considerando-se ainda que cidadania também é reivindicação, a maioria das pessoas, mesmo conhecendo seus direitos e deveres, deixa de exercê-los.

Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Neste sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população (Maria de Lourdes COVRE. O que é Cidadania? p. 10)

A radionovela possibilita um espaço para reflexão acerca da cidadania enquanto vivência, já que reproduz situações-problema colhidas na própria realidade dos adolescentes. A arte imita a vida de uma forma especial, já que traz mais elementos para a imaginação do que as novelas televisivas convencionais.

Quando reproduz situações do cotidiano e estabelece uma dinâmica que põe em “conflito” os personagens, proporciona ao ouvinte bases para a reflexão acerca de atitudes distintas de seres que vivem uma mesma situação e assumem posicionamentos de acordo com seus conceitos e valores pessoais. O processo de evolução para um ponto de cidadania ideal se faz por uma evolução civilizadora.

Para Chartier o processo civilizador consiste, antes de tudo, “na interiorização individual das proibições que, antes, eram impostas de fora, em uma transformação da economia psíquica que fortalece os mecanismos de autocontrole exercido sobre as pulsões e emoções e faz passar da coerção social a auto coerção” (CHARTIER, 2001: 20).

Visto que cidadania também é uma categoria que é intrinsecamente relacionada com o convívio em grupo e com a adoção de posturas que são necessárias ao convívio harmonioso dentro deste grupo, a radionovela pode despertar o senso crítico e auto-crítico.

Proporcionando um espaço dialético que pode se traduzir em espaço de fomento de cidadania, já que a mesma resulta “(...) *não de uma apreensão estanque, mas de um processo dialético em incessante percurso em nossa sociedade*” (COVRE, 1999, p. 8).

(...) cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo (Maria de Lourdes COVRE. O que é cidadania? p.11).

Visto que a radionovela utilizada como recurso educativo se converte em um *feedback* daquilo que é objeto de interesse do educando, o espaço para reflexões adquire qualidade.

A arte qualitativa do homem é a sociedade desejável que é capaz de criar. (...) Mas os horizontes possuem lógica própria. Na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação (Pedro DEMO. Pobreza Política. p. 45)

É inegável que existe uma quantidade vasta de informações sobre determinados assuntos. Vive-se hoje o que pode ser traduzido como a “Era da Informação”, mas a qualidade dessas informações é algo que pode ser questionado.

A qualidade em educação existe quando os recursos utilizados pelo educador proporcionam vivências, quando o trabalho realizado abriga em seu cerne todo o reflexo dos anseios e dúvidas dos educandos, quando é oportunizado ao educando expor suas inquietudes.

Somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas próprias forças como forças sociais e quando, portanto, já não se separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana. (MARX)

Para que a emancipação humana se dê, é necessário uma mudança, e “(...) qualquer mudança profunda passa por uma revisão de nossos hábitos históricos construídos a partir de desigualdades insuportáveis” (PINSKY, 1998. p. 25)

O adolescente é uma categoria social distinta que necessita de um espaço de realização próprio.

Etimologicamente, adolescente vem do latim *adolescens* + *entis* (particípio presente *adolescere*) que se desenvolve, cresce, engrossa, aumenta; já substantivo em latim “*moço ou moça na fase da adolescência*” (HOUAISS, 2001, CD-ROM), como a própria origem do nome diz é uma fase de desenvolvimento e de transformações muito parecidas em todos os seres humanos, independente de que local do planeta ele seja, porém sabendo das peculiaridades culturais de cada povo, em cada continente, estaremos tratando dos adolescentes brasileiros.

O adolescente, independente de qual seja seu meio social, classe econômica ou religião, desperta em si um profundo interesse pelas questões envolvendo sua identidade e sexualidade, o que é natural, devido à mudança corporal. A partir da revolução hormonal, o adolescente começa a perceber as questões ligadas ao sexo oposto.

Nos últimos anos, com a banalização dos estímulos sexuais, o desconhecimento ou pseudoconhecimento do ciclo reprodutivo entre as adolescentes, principalmente de baixa renda, a ausência de uma estrutura familiar adequada, houve uma mudança comportamental e com ela o aumento da gravidez na adolescência, as fases da adolescência serão explicadas como forma de entendimento para introdução ao assunto escolhido dentro do tema sexo.

O primeiro estágio é a confusão pubertária, quando os hormônios da puberdade começam a agir, tornando os extremamente confusos com relação ao próprio corpo, porém o pensamento concreto (fase infantil) passa a trabalhar concomitantemente com o abstrato possibilitando uma melhor visão do mundo e entendimento das coisas (BECKER, 1989, p. 26).

Nesta época a arrogância está muito presente nos meninos, pois ainda não conseguem entender muito as transformações ainda lentas externamente, porém grandes fisiologicamente. A testosterona causa o amadurecimento dos testículos que passam a produzir espermatozoides, mas o corpo ainda é de garoto, causando uma grande insegurança e, por isso, utilizam-se da onipotência (TIBA, 1998, p. 74). Segundo TIBA (1998, p.82), essa fase de onipotência vai diminuindo conforme os jovens aprendem a lidar melhor com as suas frustrações e incapacidades.

Já nas adolescentes o hormônio que começa a ser produzido nesta época é o estrogênio, que popularmente é conhecido como hormônio da afetividade, as meninas passam a mandar bilhetes com corações e flores as cartas costumam ter dizeres do tipo “te amo”, “Você é um amor”, ou até mesmo “Você é D+” (TIBA, 1998, p. 73,74).

Passado o primeiro processo onde os hormônios já foram notados pelos adolescentes, vem então o desenvolvimento do corpo agora de forma muito rápida, nas meninas o corpo cresce para todos os lados e nos meninos somente a estatura é alterada, mas também de forma “violenta”.

Tabela 01 - Coeficientes de variação associados às estimativas de mulheres de 15 a 17 anos de idade, por grupos de idade, total e que tiveram filhos nascidos vivos, por condição no domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2008

Grandes Regiões	Coeficientes de variação associados às estimativas de mulheres de 15 a 17 anos de idade, por grupos de idade				
	Total (1 pessoa)	Que tiveram filhos nascidos vivos			
		Total (1 pessoa) 000	Cônjuge	Filha	Outro parente
Brasil	1,4	5,2	8,9	7,6	11,1
Norte	3,8	10,2	17,4	14,5	21,8
Nordeste	2,6	7,9	12,6	12,0	15,6
Sudeste	2,3	10,0	20,4	13,5	21,8
Sul	3,5	15,6	22,5	26,0	37,9
Centro-Oeste	3,8	13,9	21,8	21,9	28,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

Na menina o processo de amadurecimento biológico se dá com a primeira menstruação (menarca) e no menino com a mudança da voz e o crescimento do pênis, agora se sentem fortes, pois deixaram o corpo frágil de criança e já são capazes de tudo, inclusive de fazer filhos (TIBA, 1998, p. 74).

A principal transformação de um adolescente é no corpo e isso o deixa extremamente voltado para os assuntos que dizem respeito ao sexo. Embora o adolescente de hoje tenha acesso livre a muitas informações sobre sexo como prevenir doenças e evitar a gravidez, pois o índice de adolescentes entre 15 e 17 anos grávida ainda é alto conforme mostra tabela do IBGE com dados de adolescentes que tiveram o filho nascido, na tabela seguinte não consta o percentual dos abortados espontaneamente ou de forma induzida.

Temos que repensar ou até mesmo pensar, novas formas educacionais, no que diz respeito ao adolescente, pois números como estes podem trazer complicações sociais e financeiras a toda sociedade, uma menina que engravida entre seu 15 e 17 anos, tem menos condições orgânica e psicológica, podendo ter complicações na gestação, pois tanto o feto como a adolescente necessitam de vitaminas para se desenvolverem e quando a gestação ocorre tranqüila ainda assim a menina corre sérios riscos puerperais, o estado acaba tendo que arcar com despesas altas com a gravidez de uma adolescente, pois o acompanhamento de uma adolescente deve ser muito mais rigoroso e do que o de uma mulher que já está com seu corpo desenvolvido, isso sem falar no acompanhamento psicológico necessário para uma

menina que ainda está tentando se entender como pessoa, agora também tem que compreender a mudança de filha para mãe, situações que deveriam ser acompanhadas por um psicólogo, muitas vezes essas adolescentes recorrem ao aborto como forma de fuga do *erro* que cometeram, normalmente esse recurso é utilizado por meninas da classe média a média.

Os problemas que podem ser causados por este alto índice de gravidez na adolescência é claro e obscuro ao mesmo tempo, claro no sentido de que estas crianças que estão prestes a ser adolescentes já têm esta fase comprometida e claro também o fato de que estes bebês que estão por nascer terão na maioria dos casos uma educação muito fraca, pois seus pais ainda estão em formação psicológica e física e, obscuro no sentido de que nada além de previsões e suposições podem ser feitas sobre estes futuros adolescentes e seus pais que passam a ser *adultos*.

Por entender que todo o processo ocorre devido ao fato de o adolescente necessitar suprir suas dúvidas que muitas vezes não são sanadas em casa e também pelo fato de que o adolescente muitas vezes no afã de realizar o ato sexual acaba passando por cima de procedimentos que o pouparia de alguns transtornos, como os que vimos acima, diante deste quadro o que a sociedade pode fazer é orientar o adolescente, esse processo de orientação socializadora pode ser feito através da radionovela, esta sugestão esse dá não pelo fato de não haver políticas públicas no sentido de orientar. Elas existem como afirma a PeNSE (Pesquisa Nacional de Saúde Escolar) - IBGE:

A PeNSE 2012 mostrou que 89,1% dos escolares disseram ter recebido informações sobre doenças sexualmente transmissíveis e AIDS na escola. Em relação à dependência administrativa da escola, não houve diferença entre escolares de escolas públicas (89,2%) e privadas (88,7%). Na análise por Grandes Regiões, a Região Sul (91,4%) obteve o maior percentual, vindo, em seguida, as Regiões Nordeste (90,3%), Norte (88,9%), Centro-Oeste (88,7%) e, por último, a Região Sudeste (87,9%).

A proporção dos alunos entrevistados que receberam orientação na escola sobre como adquirir preservativos gratuitamente foi de 69,7%. Em relação à dependência administrativa da escola, o percentual encontrado entre os estudantes da rede pública (72,3%) foi maior do que o registrado entre os da rede privada (56,7%). A Região Centro-Oeste apresentou o maior percentual (73,3%), enquanto a Sudeste, o menor percentual (68,1%).

Cerca de 82,9% dos escolares responderam ter recebido orientação na escola sobre prevenção de gravidez. Não foram verificadas diferenças significativas entre escolares de escolas públicas (83,3%) e escolas privadas (80,8%). A Região Sul (86,2%) registrou o maior percentual; a Região Sudeste, o menor, 81,0%.

Agregar a esta política a radionovela, mas não o objeto pronto. Desenvolver equipes competentes para trabalhar entrevistas e criar roteiros específicos para cada local, um trabalho efetivo pois, trabalha a necessidade de cada cidade e ainda envolve na produção da radionovela os adolescentes como personagens gerando mais empatia com o que está sendo informado.

Tal política poderia se tornar parte da estrutura curricular escolar de crianças e adolescentes, trabalhando em parceria com pedagogas, psicólogas e profissionais de teatro formas de cidadania, socialização e saúde.

REFERÊNCIAS

BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 104 p.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *O que é cidadania*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHARTIER, Roger. Formação social e economia psíquica: a sociedade de corte no processo civilizador. In: ELIAS, Norbert. *A sociedade de Corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001, pp.27-59.

COSTA, Gilberto & NOLETO, Pedro. *Chamada à ação: manual do radialista que cobre a educação*. Brasília. Projeto Nordeste/Unicef, 1998. 49 p. Ilustrado.

DEMO, Pedro. *Pobreza Política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. *Educação e Conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000. 183 p.

ELIAS, Norbert. *O processo Civilizador – Vol. II: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

FIELD, Syd. *Os exercícios do roteirista: exercícios e instruções passo a passo para criar um roteiro de sucesso, uma abordagem prática*. 7. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 176 p.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss. Editora Objetiva Ltda. N 1 2001. CD ROM

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicais2009/default_tab_cv.shtm> acesso em 08/09/2013.

MARX, Karl. *A questão judaica*. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1843/questaojudaica.htm#t26>> acesso em 08/11/2004.

NOVAES, Carlos Eduardo & LOBO, Cezar. *Cidadania para principiantes: a história dos direitos do homem*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2003. 216 p. Ilustrado.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e Educação*. São Paulo: Contexto, 1998. 135 p.

RESENDE, Ênio. *Cidadania: o remédio para as doenças culturais brasileiras..* São Paulo: Summus, 1992. 104 p.

SÁCRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* Porto Alegre. ArtMed, 2000. 396 p.

SANT'ANA, Maria José Carvalho. *Psicopedagogia On line.* Disponível em <<http://www.psicopedagogia.com.br/entrevistas/entrevista.asp?entrID=8>> acesso em 08/11/2004.

SEIXAS, Ana Maria Ramos. *Sexualidade feminina: história, cultura, família, personalidade & psicodrama.* São Paulo: Senac, 1998. 292 p.

SEVCENKO, Nicolau. A Capital Irradiante: Técnica, Ritmos e Ritos do Rio. In: NOVAIS, Fernando A. & ____ (orgs.). *República: da Belle Époque à Era do Rádio.* São Paulo: Cia das Letras, 2004. p. 513-619.

TAVARES, Reynaldo C. *Histórias que o rádio não contou: do galena ao digital, desvendando a radiodifusão no Brasil.* 2 ed. São Paulo: Harbra, 1999. 309 p.

TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização.* 9 ed. São Paulo: Gente, 1998. 176 p.

EL TRUEQUE EN LOS KOKONUKO'S: POLÍTICAS CULTURALES DE REIVINDICACIÓN ÉTNICA Y EMPODERAMIENTO COMUNITARIO. REFLEXIONES RETROSPECTIVAS A UN MODELO DE ECONOMÍA SOLIDARIA EN UN CONTEXTO DE MERCADO GLOBALIZADO.

Santiago Barona Muñoz -Ma. Antropología Visual FLACSO-Ecuador¹⁴⁹ Universidad del Cauca- Colombia sbarona@unicauca.edu.cosantiago.barona@gmail.com

Resumen

Este artículo propone desde una perspectiva interdisciplinaria analizar la emergencia de sistemas de intercambio de tipo trueque al interior de la comunidad indígena Kokonuko¹⁵⁰, asentada en la zona centro del Departamento del Cauca al suroccidente de Colombia, distinguiendo tanto los elementos histórico-culturales que la sustentan en el presente, como los aspectos coyunturales de índole sociológico y político económico a partir de los cuales se dio la reimplantación de una antigua tradición de cambio bajo la figura de un trueque institucionalizado. Desde el año 2003 comunidades indígenas Nasa, Misak, Yanacona y Kokonuko vienen adelantando un proyecto de fortalecimiento integral que apunta hacia la consolidación de un modelo de economía solidaria que permita el mejoramiento de las condiciones de vida, la consecución de seguridad y soberanía alimentaria, pero también el mantenimiento y rehabilitación de las redes de solidaridad y reciprocidad a nivel de la comunidad extendida. De esta manera, el trueque en los Kokonukos, busca propiciar espacios alternativos a las economías de mercado que permitan a la comunidad en general integrarse cada vez más en torno a prácticas que hagan patentes aquellos elementos que los unifican como pueblo, como también, hacer “resistencia” a las múltiples transformaciones que se están dando al interior de la comunidad, con relación a la pérdida paulatina de los saberes y prácticas tradicionales (referidas a la medicina, la alimentación y la producción orgánica), los valores comunitarios y el sentido de ser indígenas¹⁵¹. Pérdida que está influenciada por distintos aspectos, como lo son: el fortalecimiento de una sociedad de consumo globalizada, la emergencia laboral y económica que sufren las comunidades agrarias y la centralización de los recursos que conducen a una migración intensiva, sobre todo de las generaciones más jóvenes tentadas por las comodidades y las oportunidades de educación y empleo ofrecidas en los polos urbanos.

Palabras Clave: Políticas Culturales; Etnia; Economía Solidaria; Kokonukos; el trueque

¹⁴⁹Esta ponencia busca socializar los resultados de dos años de investigación con la comunidad indígena Kokonuko (Cauca - Colombia), sobre estrategias de recuperación y resistencia cultural a través del trueque: un modelo de economía solidaria. Investigación que durante los años 2007 a 2009, fue coordinada por el Grupo de Estudios Sociales Comparativos G.E.S.C. de la Universidad del Cauca mediante convocatoria para investigación Colciencias –eje: dialogo de saberes-. De esta manera, la ponencia busca realizar una mirada retrospectiva a la vez que socializar aspectos teóricos y conceptuales referentes al campo de análisis como discutir sobre aspectos metodológicos en la construcción de una investigación colaborativa.

¹⁵⁰El pueblo Kokonuko, como la totalidad de los pueblos y las parcialidades indígenas en Colombia, se encuentra regulado por formas de organización en donde las dimensiones sociales, políticas, económicas y administrativas, están estrechamente ligadas a su cosmovisión y formas de vida. Por otro lado, la organización indígena por medio de la asamblea y de sus distintos estamentos es el principal órgano decisorio; y por lo tanto, no sólo se encarga de regular aspectos internos a estas poblaciones, sino que también le son dadas las responsabilidades de lograr una mayor representatividad social y política ante los marcos estatales regionales y nacionales, así mismo como de gestionar recursos procurando la búsqueda de las mejores opciones de inversión sobre sus territorios sin que esto lleve a la desarticulación de la comunidad o la explotación desmedida de sus recursos naturales, minerales, económicos y humanos.

¹⁵¹ Es de anotar que la comunidad indígena Kokonuko, fue tempranamente asimilada a los regímenes de dominación colonial, lo que supuso un proceso de aculturación que condujo a la pérdida de aspectos referidos a la lengua y el vestido, entre otros; aunque desde hace ocho años se vienen realizando procesos de recuperación de la memoria ancestral, a partir de la cual, se pretende la reconfiguración de la cosmovisión en todos sus niveles: lengua, vestido, alimentación, jurisprudencia y economía propia.

El trueque Kokonuko más allá de un modelo que podría sustentarse dentro del ámbito de la economía solidaria, o sea un sistema basado en la rehabilitación de los satisfactores sinérgicos en dónde la finalidad económica no radica meramente en aspectos como rentabilidad o acumulación de capital, tal y como lo plantearían Guerra (1999) y Razeto (1985), es un espacio de disertación política, de encuentro interétnico, de reconocimiento y reivindicación de tradiciones alimenticias, médicas, artísticas y musicales, en sí, es un espacio fundamental para la difusión y promoción de saberes “ancestrales” de toda índole a partir de los cuales se reaviva el valor de la tradición y la palabra.

Esta ponencia busca socializar el resultado de dos años de investigación formal en el seno de una comunidad que ha soportado múltiples procesos de aculturación a lo largo de la historia, analizando el trueque ya no sólo como una alternativa al sistema económico de mercado –con el cual se articula interdependientemente, lo que presupone una condición directamente contraria a la propuesta por los enfoques formalistas dentro de la economía–, sino como un proceso de “resistencia cultural” con claros ejes de acción política organizativa, a partir de los cuales se ha re-significado el sentido y valor de ser indígenas, más allá de los discursos esencialistas sobre lo indio que por mucho tiempo se basaron en una visión “especializada” de la cultura (Gupta y Ferguson, 1997).

Además de hacer un recorrido etnográfico de la práctica distinguiendo la coyuntura socioeconómica y política sobre la cual tuvo efecto, a la vez que estableciendo las causas, necesidades y motivaciones sobre las cuales tuvo lugar el trueque, se discutirá abiertamente la emergencia de políticas culturales de reivindicación social, recuperación cultural y acción política, abiertamente contrarias a las políticas de mercado vigentes en un mundo globalizado.

El Trueque en los Kokonukos

No son muchos los escritos que se han realizado en Colombia acerca de una práctica tan antigua como lo es el trueque y son aún más escasos cuando se trata de indagar sobre el estado de la misma en un departamento como el Cauca. Al parecer, han sido otros los lugares de interés a la hora de realizar investigaciones que den cuenta de la historia, de la diversidad y de la riqueza cultural –material e inmaterial–, que tanto se ha remarcado, caracteriza a este departamento¹⁵².

¹⁵² Este es uno de los Departamentos con mayor diversidad étnica y cultural al suroccidente de Colombia, históricamente caracterizado por la presencia de variadas comunidades indígenas (Eperara Siapidara, Emberá, Misak, Inga, Nasa, Totoroes, Guanaca, Kokonucos y Yanaconas, entre otras diversas colectividades: negras, blancas, mestizas y campesinas), comunidades indígenas que desde 1965 vienen adelantando procesos de reivindicación de sus tradiciones culturales, como también procesos dirigidos a

Las prácticas de “trueque masivo” llevadas a cabo por la comunidad Kokonuco implantadas en el mes de octubre del año 2003, surgieron como una iniciativa por parte de la guardia indígena de los resguardos de Puracé y Alto del Rey, ubicados en los municipios de Puracé y el Tambo, al igual que por el interés de distintos líderes pertenecientes a la Asociación de Cabildos Genaro Sánchez¹⁵³. Según dicen los mayores, la idea era volver a realizar actividades que dieran cuenta del legado “histórico” y “ancestral” que sus antepasados habían depositado en ellos por medio de la palabra –de la tradición oral–.

Muchos comentan que en su niñez escuchaban de sus abuelos o veían a sus padres emprender largos viajes de los cuales traían mercancías que generalmente no podían conseguir en su región o en las cercanías de sus lugares de asentamiento ya fuera por medio del intercambio entre vecinos o por vía del mercado. Las cuales, a su vez eran indispensables para la alimentación y el mejoramiento de la calidad de vida de las familias, ya fuera en lo concerniente a la obtención bienes de consumo ligados al sustento dietario (fundamental para mantener las arduas jornadas de trabajo) o herramientas e insumos que les permitieran mejorar los procesos de producción agrícola y cría de animales. Algunos comentaban que muchas veces veían llegar a sus casas extraños forasteros con los cuales sus padres tenían “trato”; viajeros de otras latitudes quienes desde épocas lejanas tenían relaciones de comercio

la consolidación de una base de acción política organizativa. Sin embargo, más allá de su riqueza étnica, mineral, ambiental y ecológica, este Departamento se caracteriza a la vez por tener algunos de los mayores índices de inequidad en la redistribución del ingreso, desempleo, baja industrialización, presencia de grupos armados ilegales paraestatales e insurgentes, sumado a una marcada invisibilidad estatal en gran parte de sus territorios y una escasa proyección estratégica sobre la estructura de tenencia de la tierra y uso de suelo.

¹⁵³ En el caso de los Kokonukos, al igual que para la mayoría de las comunidades nativas, la organización indígena plantea una rígida estructura. Podríamos decir que en orden descendente, ésta se compone a través de distintos estamentos como lo son: las Asociaciones de Cabildos (como es el caso de la Genaro Sánchez que agrupa al pueblo Kokonuko), los Gobernadores principales y suplentes, los cabildos (compuesto por secretarios, tesoreros, fiscales y personas de la Comunidad representantes de cada una de las veredas que componen a los diferentes resguardos) y las Guardias compuestas por Comisarios, Alguaciles y Capitanes. Por otro lado, existen a su vez cuadros de apoyo y programas de gestión, como lo son: los programas de salud y educación propia, los grupos de jóvenes, de mayores y mujeres, así mismo como otros programas que han nacido de la autogestión de cada uno de los resguardos, como es el caso de los grupos de mingas, de huertas orgánicas y de recuperación de tierras. Colectivos que aunque no hacen parte de los estamentos oficiales, son parte fundamental en la organización y gestión de proyectos, así como también, en la realización de distintos eventos y festejos que apunten al fortalecimiento de los que hacen comunidad. A todos los estamentos de la organización le son delegadas las responsabilidades de velar por la protección de los territorios y la generación de obras de mejoramiento que apunten hacia el fortalecimiento de la comunidad, la organización indígena y la calidad de vida de los “comuneros”; así mismo, deben adelantar gestiones que lleven a la imposición de castigos y penalidades a quienes atenten contra los principios, normas y deberes, de la comunidad, enfatizando el carácter de la “justicia indígena”. En pocas palabras, estas personas están encargadas de administrar, vigilar y dar cumplimiento, a todos los planes o acciones dirigidas hacia el fortalecimiento y mejoramiento en todos los niveles (Territorio, Salud, Cultura, Educación, Producción, Alimentación, Economía y Política).

e intercambio con sus padres, inclusive relaciones de afinidad que se podían extender a través de largas generaciones.

Pero el trueque de hoy en día ya no responde a un contexto caracterizado por la escasez de circulante, de incipientes redes de mercado y carentes sistemas de comunicación, ni mucho menos como respuesta a la necesidad de mantenimiento de las relaciones sociales de producción en el marco de una economía desmonetizada. El trueque hoy convive con el mercado y supone una afectación recíproca. Algo que pone en duda los modelos explicativos que desde las tradiciones académicas de la economía política, incluso la marxista, plantearon al trueque como un sistema obsoleto característico de sociedades arcaicas; relegado al estadio primigenio evolutivo de las economías de la moneda. En términos de Ferguson (1988:490), “con la influencia marxista, la esfera del intercambio fue desplazada por ‘el modo de producción’, colocando a la primera subsidiaria y periférica a la segunda”. Pero tales consideraciones, surgen en tanto el debate, como diría Tocancipa (2008) parafraseando a Orlove (1986) “se han centrado más en lo teórico que en lo empírico”, situación que a la luz de los trabajos de Humphrey y Hugh-Jones (1998:6) impide la formulación de nuevos derroteros de exploración frente a la manera como las concepciones teóricas en lo referente al intercambio/trueque se transforman en el paso de una comunidad a otra.

Usualmente, los intentos para producir una definición o un modelo universal de trueque, implican que se le despoje de su contexto social, lo cual conduce a abstracciones imaginarias con poca o ninguna correspondencia con la realidad. En nuestra opinión, el trueque es mejor entendido cuando se lo ve a la luz de su contexto social; en la medida que este contexto varía, lo harán también las características del trueque.

De la misma manera, resultan bastante discutibles las consideraciones que desde el Sahlins (1972), definen a los sistemas de intercambio de tipo trueque por fuera del radio de acción de la familia y la aldea, como un sistema basado en una especie de reciprocidad negativa, limitada no generalizada, equiparable al robo, la estafa y el engaño, en donde “ninguna relación duradera es creada a través del intercambio” (Lomnitz 2005: 316). Si nos referimos al contexto empírico del trueque en los Kokonuko, vemos como se ponen en tensión los marcos teóricos lanzados desde los campos disciplinares ya mencionados, en tanto esta actividad no sólo permite la consolidación de una seguridad y soberanía alimentaria¹⁵⁴, a corto mediano y largo

¹⁵⁴ Si bien es claro que pueden existir variadas definiciones sobre el concepto de “seguridad alimentaria”, para este artículo se propone seguir las establecidas por Gavotti (2005), en donde se entiende que: “los alimentos estén disponibles en todo momento, que todas las personas tienen acceso a ellos, que esos alimentos son nutricionalmente adecuados en lo que respecta a su cantidad, calidad y variedad, y que son culturalmente aceptables para la población en cuestión” (Gavotti, 2005).

plazo, entendida como el mejoramiento de las condiciones de disponibilidad, suficiencia, acceso, estabilidad, inocuidad, diversidad, en materia de recursos dietarios que mantengan los estándares nutricionales a nivel proteico energético indispensables para el desarrollo de estas comunidades y el mantenimiento de las formas de trabajo, sino que en el caso Kokonuko es factible apreciar cómo los niveles de solidaridad y reciprocidad entre familiares y vecinos se ven fortalecidos a través del intercambio, conduciendo al surgimiento de principios éticos de respeto y fortalecimiento comunitario, lo que permite la formación y recuperación del tejido social e incluso la consecución de alianzas estratégicas a nivel productivo y, en algunos casos, el “emparentamiento” ritual en el orden de matrimonios, uniones libres y compadrazgos.

El proceso liderado por los Kokonukos, en cabeza de la “Organización de Cabildos Genaro Sánchez”, en lo respectivo a la re-implementación de sistemas de Trueque al interior de su zona de influencia (Zona Centro del departamento del Cauca)¹⁵⁵, funde sus orígenes paralelamente a las marchas y movilizaciones indígenas presentadas en el año 2003 directamente motivadas por el incumplimiento por parte del Estado sobre los acuerdos conforme a las políticas de acceso y redistribución de la tierra. Más allá de la paulatina transformación de los valores propios acordes con los procesos de aculturación agenciados desde los planes de desarrollo como por la “hegemonización” estándar propuesta por la diseminación de una cultura del consumo en un contexto globalizado –o tal vez, Norteamericano–, externamente se estaban produciendo procesos, a los cuales, también había que hacer “resistencia”, como lo eran: la aplicación de tratados de libre comercio (TLC) con Estados Unidos, el endurecimiento del aparato estatal con relación a la ejecución del sistema de transferencias y el ajuste programático del país a tendencias político-económicas

¹⁵⁵El área de investigación de esta monografía se concentró en el total de los resguardos y cabildos pertenecientes a la zona centro del departamento del Cauca habitados por los Kokonukos. Esta zona comprende los municipios de Popayán, Puracé y el Tambo (ver mapa No. 1 en anexos); resultando ocho cabildos, de los cuales, seis están constituidos como resguardos: Quintana y Poblazón (municipio de Popayán), Puracé, Kokonuko y Paletará (municipio de Puracé) y Alto del Rey (municipio de El Tambo); los dos cabildos restantes corresponden al cabildo de Guarapamba, perteneciente al municipio de El Tambo (el cual está actualmente en proceso de constitución como resguardo), y el cabildo Urbano de Popayán, el cual no puede adquirir esta categoría al no disponer del margen de tierras necesario. Es de anotar que la división etnogeográfica que se ha hecho de la Zona Centro corresponde a la forma original como la comunidad Kokonuko se ha querido auto-delimitar. Tal delineamiento varía con relación a la división regional que se ha hecho desde las entidades estatales, en donde podemos observar, que la Zona Centro comprende tanto los municipios antes mencionados como también los de Cajibío, Morales, Piendamó, parte de Sotará y Timbío. De acuerdo con censos actualizados de los cabildos a Diciembre de 2007, la suma de los resguardos arroja un estimativo poblacional de 16.700 personas. La mayoría de los resguardos de la zona se encuentran divididos en un gran número de corregimientos y veredas, las cuales, podrían agruparse dentro de los estratos climáticos cálido, templado y frío. Cada una de estas a su vez, cuentan con miembros que las representan en los distintos estamentos de la organización indígena, como los son el cabildo, la guardia, la gobernación y las asociaciones de cabildos.

neoliberales, que cada vez se habían venido fortaleciendo desde la apertura económica de 1991.

Desde el punto de vista de la comunidad Kokonuco, tales doctrinas, buscan en teoría, apuntar hacia el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de los ciudadanos, sin embargo en la práctica, tal fin aparentemente altruista implica el desmonte de los aparatos de acción social y sindical, que se convierten en un impedimento para la aplicación de modelos de reajuste económico que favorecen la entrada y perpetuación del capital trasnacional. Por otro lado, la manera como se está dando el engranaje del país a la economía global, es visto por los líderes Kokonukos como el fortalecimiento de una economía de la dependencia, en donde los intereses geopolíticos y macroeconómicos de las potencias mundiales y los grupos trasnacionales, priman sobre los derechos y los intereses de las comunidades a menor escala, ejerciendo fuerte presión sobre los procesos socio-políticos internos y las economías locales de estos pueblos. Así mismo, tales modelos de reajuste son vistos por algunos miembros de la comunidad como una estrategia a cargo de los grandes conglomerados mercantiles dirigida hacia el desarrollo de un fuerte monopolio sobre la explotación y utilización de los recursos naturales, lo que en muchas ocasiones ha generado graves disputas, como trastornos sociales, públicos y ambientales, afectando directamente el carácter autónomo de las comunidades; aspectos que claramente intenta reivindicar el “trueque” como una de las muchas alternativas que desde estas comunidades se están ejerciendo en la defensa de sus formas de pensamiento y vida.

Sin embargo para comprender con precisión los epifenómenos que dieron lugar a estrategias reivindicativas como el trueque resulta necesario hacer una mínima caracterización del territorio, de tal manera que pueda distinguirse claramente, las problemáticas y condiciones favorable de toda índole que dieron lugar a la reimplantación de este tipo de alternativas económicas.

Caracterizando el territorio

Los resguardos de la Zona Centro presentan una gran diversidad medioambiental, climática y productiva. Éstos no podrían agruparse en un máximo de pisos térmicos verticales, pero sí componen variados microclimas que garantizan el acceso a distintas ecologías –relativamente– a cortas distancias. Esta situación, no es únicamente singular para la Zona Centro, el departamento del Cauca cuenta con uno de los más altos índices de diversidad cultural, ambiental y productiva, derivadas de su compleja formación geográfica, la cual, permite la gestación de costas tropicales de formación manglar, como también sistemas de selva, valles interandinos, altiplanos, bosques de lluvia, niebla y páramo. Según las estadísticas expuestas

por el instituto de información geográfica Agustín Codazzi (IGAC), el departamento del Cauca se encuentra compuesto de la siguiente manera:

**DISTRIBUCIÓN DE PISOS TÉRMICOS POR REGIONES,
Secretaría de Planeación Departamental, año 2006**

REGIÓN	ÁREA (Has)				
	Páramo	Frío	Medio	Cálido	TOTAL
<i>Norte</i>	12.200	33.400	183.800	57.800	287.200
<i>Oriente</i>	67.100	102.600	21.300	----	191.000
<i>Occidente</i>	----	30.900	87.800	641.500	760.200
<i>Centro</i>	70.300	72.600	308.700	111.700	563.300
<i>Tierradentro</i>	58.400	93.100	50.400	1.000	202.900
<i>Macizo</i>	34.900	89.200	118.000	10.600	252.700
<i>Patía</i>	----	37.400	44.000	51.600	133.000
<i>Bota Caucana *</i>	19.800	22.000	1.800	----	43.600
<i>Sur**</i>	----	----	51.600	36.600	88.200
TOTAL	262.700	481.200	867.400	910.800	2'522.100

Fuente: elaborado con base en IGAC, 2006

*Solo incluye la información de San Sebastián.

**Sólo incluye información de Mercaderes.

Aunque la fuente no define la altura sobre el nivel del mar sobre cada estrato climático, es posible acoger los 2000 msnm. Como el parámetro que divide las zonas medias y calientes, del frío y el páramo. Teniendo en cuenta este factor, podríamos determinar que aproximadamente 743.900 has. del Cauca (29,5%) se encuentran por encima de los 2000 msnm. y 1.778.200 has. (70%), estarían por debajo del margen propuesto. Es de notar que las zonas más altas las concentran las regiones de Oriente, Tierradentro y el Macizo Colombiano, en donde habitan comunidades Misak, Nasa y Yanacona, mientras que las regiones del Pacífico, Centro y parte media del Macizo reúnen el 85.5% de las tierras inferiores a los 2000msnm.

**PORCENTAJE DE REGIONES POR ENCIMA Y POR DEBAJO DE LOS 2.000msnm.,
Secretaría de Planeación Departamental, año 2006**

REGIÓN	% por encima	% por debajo	TOTAL
Norte	15.9	84.1	100
Oriente	88.8	11.2	100
Occidente	4.0	96.0	100
Centro	25.4	74.6	100
Tierradentro	74.6	25.4	100
Macizo	41.1	50.9	100
Patia	28.1	71.9	100
Bota Caucana	95.9	4.1	100
Sur	---	100.0	100

Fuente: elaborado con base en IGAC (2007)

Es de señalar, que esta cualidad está estrechamente ligada al crecimiento y “desarrollo”¹⁵⁶ de las regiones. Como es bien sabido por los analistas, el foco de desarrollo capitalista en Colombia se ha dado por debajo de los 2.000 msnm, particularmente en los valles interandinos y en aquellas regiones cercanas a las cuencas de los ríos Cauca y Magdalena. En ellas se han verificado los más grandes y traumáticos fenómenos de aglomeración urbana, de modernización agropecuaria, de explotación intensiva de la tierra, de desarrollo infraestructural en materia de vivienda, comunicaciones y telecomunicaciones, de oferta sobre el mercado laboral, de presencia del Estado, de economía campesina y, en general, han concentrado los mayores contrastes de un desarrollo periférico, con relación a las regiones ubicadas en el trópico de las partes altas y bajas, las cuales, han permanecido invisibles hasta hace apenas unos pocos años.

¹⁵⁶ El concepto de desarrollo ha tenido por largas décadas una importante vigencia al interior de la disciplina antropológica, el cual, ha sido cuestionado arduamente con relación al impacto producido sobre sociedades a pequeña escala en la medida en que los aspectos utilizados para medir esta tendencia no están en concordancia con las particularidades socioculturales de las gentes que habitan tales regiones. Por otro lado las políticas de desarrollo dirigidas según la intermediación del FMI, se han fundamentado en un modelo de redistribución del endeudamiento, el cual, más allá de no haber podido lograr una crecimiento sostenible y equitativo que permita el mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los sujetos que hacen parte del entramado social, ha configurado una perversa ecuación desde el punto de vista de las comunidades a pequeña escala, que es vista como la relación deuda-peonaje, ampliamente conocida por ellos desde las épocas de la colonia y el terraje.

Desde los entes gubernamentales el departamento del Cauca se expresa de la siguiente manera: por un lado el poder concentrador del valle del río Cauca (norte), el valle de Pubenza (centro) y el valle del Patía, y en menor medida las localidades ubicadas a lo largo de la carretera Panamericana que al integrarlas entre sí, y con el resto del país, configuran un eje vertebral de desarrollo regional y periférico. Allí se encuentran los tres principales centros poblados: Santander, Popayán y el Bordo, la actividad comercial y financiera, la mayor parte de equipamientos colectivos y de infraestructura modernizada, y una mayor exposición a los medios masivos de comunicación, entre otros muchos aspectos. Mientras que, por otro lado, las áreas correspondientes a las selvas amazónicas, las selvas del pacífico y las protectoras de reserva, como también los poblados aledaños a estas zonas de desarrollo han sido dejadas a merced de una serie de procesos singulares que han convertido a estas zonas en lugares propicios para el desarrollo de actividades ilícitas relacionadas con el narcotráfico y la producción de cultivos de coca, marihuana y amapola.

En respuesta a este tipo de problemáticas estas zonas han evidenciado el surgimiento de proyectos autónomos, que incentivan la reproducción de sistemas económicos de corte tradicional y solidario que, como el “trueque”, derivan en el fortalecimiento de las comunidades en el plano económico, organizacional y educativo, logrando recomponer los efectos producidos por la introyección de una mentalidad de acumulación del capital como fin último, auspiciada tanto por la articulación temprana a las economías de mercado como también por la desproporcionada y efímera riqueza generada por la influencia del narcotráfico. Las “políticas de desarrollo” implementadas en el departamento del Cauca, más allá de las relativas transformaciones positivas a nivel general, en torno a la gestación de nuevas posibilidades, oportunidades y facilidades, en aspectos relacionados con obtención y generación empleo, salud, educación, vivienda, cobertura de necesidades básicas y mejoramiento de los canales de comunicación que derivan en el fortalecimiento de las economías locales y la integración de las regiones de manera cada vez más continuada; puede decirse, no han tenido el mismo efecto en las zonas aledañas a los principales centros urbanos, lo que ha conducido a la configuración de un mapa de “desarrollo” basado en la figura de “archipiélagos”, lo que ha llevado a la gestación de relaciones políticas, administrativas, comerciales y económicas, cada vez más segregadas, pero igualmente dependientes y subordinadas por el control ejercido desde un orden mayor y centralizado. La figura del archipiélago, vestigio del orden colonial que al parto de los montes dio paso a la configuración de sociedades de frontera (Barona 2001: 176), es aún vigente en el mapa étnico económico del Cauca, de la misma manera en que las posibilidades de acción de estas pequeñas sociedades siguen siendo subordinadas políticamente por un orden económicamente dominante.

En la misma medida y aunque parezca contradictorio, tales “políticas de desarrollo” por medio del cambio dirigido, si bien no han logrado permear con los gérmenes del progreso a las sociedades de frontera haciéndolas más autónomas y autosuficientes, logrando relaciones políticas, administrativas y económicas, cada vez más competitivas y equitativas entre las distintas subregiones, sí han conducido paulatinamente, por medio de las migraciones que tales “modelos de desarrollo” generan, a la mixtura y transformación de cotidianidades, formas de alimentación, usos y costumbres, modas y tendencias, como también a la constante fluctuación de distintas formas de interacción, de hablas y lenguajes, tanto al interior de las poblaciones urbanas como rurales.

La migración de lo rural a lo urbano, es en mayor medida el impacto de tales políticas sobre las comunidades de frontera, políticas que no sólo obedecen a intereses nacionales sino también a intereses internacionales y transnacionales, que han hecho del desplazamiento forzado en Colombia una política de estado. Por medio de la invisibilización de estas regiones de frontera, lo cual conduce a la desocupación de estos territorios por acción de la búsqueda de nuevas oportunidades, o por la intermediación violenta y despiadada de organismos estatales y paraestatales que ven en esos territorios riquezas que deben ser explotadas en aras de favorecer los intereses de particulares política y económicamente dominantes, estas regiones azotadas por el olvido y la barbarie se encuentran extrañamente ubicadas en los mismos lugares en donde tendrán efectos los grandes mega-proyectos¹⁵⁷ regionales.

Al mismo tiempo, es en este contexto en donde se han generado las más drásticas transformaciones sobre las formas de producción, manejo y uso de la tierra, en aras de lograr una articulación más acorde a las políticas gubernamentales de atención al agro. Políticas que han introducido los suficientes dispositivos legales, normativos, administrativos, comerciales y financieros, que apuntan a la conversión gradual de las “comunidades indígenas” en “sociedades campesinas”.

Estas situaciones conducen y condujeron a una obligada postura de ingeniosidad y resistencia por parte de las comunidades asentadas en estos territorios de frontera. Los condujo a la reconquista de sus imaginarios como una primera medida para la reivindicación de sus derechos, al igual que esta lucha permitió conquistar otros territorios anteriormente

¹⁵⁷ Con relación al tema, sugiero se tenga en cuenta el documental “Naya ni Olvido ni Perdón” realizado en el 2006, en donde se puede observar a partir de la transposición de diferentes mapas, como la mayor parte de los grupos insurgentes y paramilitares se hallan ubicados en la misma situación geográfica de las sociedades de frontera, al igual que se evidencia descarnadamente como estos últimos, paramilitares desmovilizados o aún efectivos, se encuentran ubicados en las mismas regiones en donde tendrán efecto por acción del estado toda una serie de mega-proyectos.

inexistentes o vedados, ya fueran estos referentes a nuevas formas de territorialidad en la urbe o en la virtualidad de los medios de comunicación como la internet y la radio.

Es de notar, que la comunidad Kokonuko así como otras comunidades vigentes en la Zona Centro o en las inmediaciones de estos tres archipiélagos de desarrollo, han sido ancladas desde hace largo tiempo a una economía de mercado que requirió la transformación sobre las lógicas y tecnologías de producción, directamente comprometidas con la implementación de agroquímicos en abonos, plaguicidas y pesticidas, así como en la disposición de una política de monocultivo, que en términos de la cartera de comercio exterior y ministerio de agricultura es favorable para la economía del país, pero con relación a las comunidades “indígenas” como la Kokonuko asentadas en el campo y los polos urbanos los impactos no son del todo favorables. Esta situación es fácilmente observable en la medida en que gran parte de las poblaciones ahí asentadas siguen padeciendo las problemáticas derivadas de la falta de cobertura sobre necesidades básicas, las cuales, afectan el bienestar, la salud, la alimentación, así como otros aspectos relacionados con la productividad de las regiones. Al mismo tiempo, no se ha gestado una política de descentralización real y coherente, que permita a estas zonas lograr un desarrollo sostenible conjuntamente a la búsqueda de una necesaria autonomía e independencia con relación a la capital del departamento, la cual, sigue ejerciendo fuerte influencia sobre estas poblaciones, llevando a la constante migración y abandono del campo.

El fortalecimiento del monocultivo en una serie de productos específicos para zonas frías como cálidas, tal y como lo podemos ver con relación a la producción de variados tipos de papas y cafés orgánicos en los distintos estratos climáticos, posibilitó la transformación en materia de infraestructura, en aspectos relacionados con vivienda y mejoramiento de los canales de comunicación. Sin embargo, tal crecimiento en materia de ingresos e infraestructura trajo consigo transformaciones de índole sociocultural que afectaron las formas de relación, de reciprocidad y redistribución, al interior de estas poblaciones. El mejoramiento de las carreteras que conducen a la ciudad de Popayán permitió una mayor articulación de los comuneros a las plazas de mercado y por lo tanto la internalización de una mentalidad del capital que trajo consigo los ideales de la sociedad de consumo. La intensificación del monocultivo, así como permitió un mayor engranaje a las políticas de mercado vigentes, generó un empobrecimiento de agriculturas mixtas y variadas, así como la relativa desaparición de productos tradicionalmente requeridos para la alimentación de estas comunidades; lo mismo podemos decir de la huerta o chagra, así como también sobre las formas tradicionales de trabajar la tierra y la mentalidad referida a ella. Tal y como se pudo constatar en la zona, para muchos comuneros la tierra dejó de ser la madre que daba el sustento para convertirse en un medio para el enriquecimiento.

Conclusiones

Todos estos elementos generaron la transformación de los “pilares dietarios” de estas comunidades, ahora el comunero al estar integrado a la producción en monocultivo no tendría el suficiente tiempo ni disposición para producir los alimentos necesarios para su sostenimiento; la mentalidad de autosuficiencia y autoconsumo fue sustituida por una mentalidad de dependencia frente a la plaza de mercado, haciéndolos volubles a sufrir el impacto negativo sobre la especulación del valor de los productos por acción de los intermediarios. Por esta razón, cada vez más se requeriría de la compra de productos como arroz y enlatados, ya que –como todavía dicen los comuneros- el indígena ya no tenía ni el “zango” ni el sancocho en la huerta; ahora el arroz dejaría de ser la comida especial que se preparaba en los días domingos, para convertirse, conjuntamente a los enlatados, y el exceso de carbohidratos, en los pilares alimenticios de estas comunidades.

Por otro lado, la articulación a la plaza no sólo los hizo más dependientes en torno a la alimentación y obtención de mercancías por vía monetaria, sino que los hizo más dependientes en torno a otras instancias del mercado. La implementación de agroquímicos, así como permitió aumentar el número de siembras y cosechas a lo largo de año y por lo tanto los volúmenes de producción, generó un “secamiento de la tierra”; tal y como dicen los comuneros: “la tierra se volvió perezosa y con ella el “indio”; ésta ya no rendiría lo mismo, y por otro lado, las plagas se habrían hecho resistentes a estos agentes químicos siendo imposible combatirlas desde los métodos tradicionales. No sólo el “indio” se había vuelto dependiente del mercado, ahora su medio de sustento también estaba sujeto a éste.

Todos estos aspectos, más allá de sus efectos positivos y negativos, son imprescindibles a la hora de entender la necesidad y la fuerza con la que surgen procesos autónomos indígenas como el trueque, el cual, no sólo intenta solventar las necesidades relacionadas con la alimentación, la búsqueda de la cohesión social y política, así como también la consolidación de la soberanía y autonomía política y alimentaria, sino que apunta a la transformación radical sobre las formas en que se piensa y actúa el “indio”, en sí mismo y para sí mismo, a la reconquista de sus imaginarios bajo el trasfondo mítico y ancestral legado en sus formas de organización y autoridad.

El trueque intenta desde todo punto de vista, recomponer los efectos negativos que han llevado a la transformación, y relativa desaparición, de sus tradiciones, códigos y marcas, y la desarticulación progresiva entre sus cuadros de gestión administración y apoyo;

introyectando, o mejor, germinando, principios de comunidad, hermandad y comunitarismo, en donde, a partir de las chanzas, las bebidas ancestrales, las músicas, comidas y estéticas, pueda resurgir la tan anhelada reciprocidad para con el hermano comunero como para con la tierra que les da sustento. Son el rescate y la consolidación de estos valores, a parte de muchos otros aspectos que por motivos de espacio no pueden tratarse aquí de manera puntual, los que condujeron a la re-implementación de sistemas de intercambios y regalo bajo la figura de un “trueque” institucionalmente organizado, que conecta todas las formas de organización y lucha en el reivindicación del indio frente a sí mismo, su comunidad y la sociedad en la cual están inmersos.

REFERÊNCIAS

BARONA, Guido. “Economía Regional y Archipiélago Regional”. En *Territorios Posibles*, Tomo 2. Guido Barona y Cristóbal Gnecco (eds.). Editorial Universidad del Cauca, Popayán-Colombia. 2001. p.169- 186.

FERGUSON, James. Review: cultural Exchange: new developments in the anthropology of commodities. *Cultural Anthropology* 3(4):488-513. 1988

GAVOTTI, Stefano (Septiembre 2005). Plan Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional, Las cuatro dimensiones de la Seguridad Alimentaria. FAO, Boletín No 2. Roma.

GUERRA, Pablo. Análisis socioeconómico-solidario de las economías alternativas. En: Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal, No. 34, Madrid. 1999

GUPTA AKHIL y James Ferguson, “Beyond ‘Culture’: Space, Identity and the Politics of Difference”, en Akhil Gupta y James Ferguson (eds.), *Culture, Power, Place. Explorations in Critical Anthropology*. Durham and London, Duke University Press, 1997, pp. 33-51.

HUMPHREY, Caroline, y Stephen Hugh-Jones, (eds). Trueque, Intercambio y Valor. Aproximaciones Antropológicas. Quito: Abya-Yala. 1998

LOMNITZ, Claudio. “Sobre Reciprocidad Negativa”. *Revista de Antropología Social*, Vol. 14. p. 311- 339. ISSN: 1131-558X. 2005

RAZETO, Milgiaro Luís. “Economía de Solidaridad y Mercado Democrático”, PET, Santiago de Chile. 1985.

SAHLINS, Marshall. *Stone Age economics*. London: Tavistock Publications. 1972

Tocancipa-Falla, Jairo. *El Trueque: tradición, resistencia y fortalecimiento de la economía indígena en el Cauca Indígena*. 2008

OS GUARANI TRANSFRONTEIRIÇOS: A REALIDADE DE QUEM EXISTE SEM EXISTIR¹⁵⁸

Thiago Leandro Vieira Cavalcante¹⁵⁹

RESUMO

O trabalho discute a situação dos Guarani transfronteiriços, principalmente daqueles que vivem no estado brasileiro de Mato Grosso do Sul, na fronteira entre o Brasil e o Paraguai, no diz respeito a situação de indocumentação e das conseqüentes dificuldades enfrentadas por esses indígenas para o acesso às diversas políticas públicas. Observa-se que os *Kaiowá* e os *Guarani Ñandeva* frequentemente têm sua nacionalidade questionada pela população envolvente e pelos governos nacionais do Brasil e do Paraguai. No Brasil, os militantes ruralistas propagam o discurso de que os indígenas falantes da Língua Guarani são na verdade paraguaios, o que, em sua visão, deslegitimaria as reivindicações por demarcações de terras de ocupação tradicional indígena. Com a negação de uma identidade nacional tenta-se suprimir um direito constitucional embasado em critérios ligados a identidades étnicas. A negação da identidade nacional desdobra-se na negação de uma série de outros direitos garantidos pela Constituição Federal Brasileira de 1988. Observa-se que a língua indígena aí é utilizada como instrumento de negação de uma identidade nacional brasileira, a qual seria ratificada pelo domínio da língua portuguesa numa tentativa de reprodução do mito do monolinguismo brasileiro. Em 2010, uma iniciativa que envolveu os Ministérios Públicos e algumas Universidades da Argentina, do Brasil e do Paraguai propôs ao governo brasileiro via os mecanismos de integração do MERCOSUL a criação de uma nacionalidade cumulativa para os membros dos grupos indígenas transfronteiriços, proposta essa que não foi levada a diante pelo governo da presidente Dilma Rousseff. Dessa forma, mais um dos princípios da Convenção nº 169 da OIT está sendo ignorado, qual seja: o que prevê que os governos devem favorecer os contatos entre os povos que vivem nas regiões de fronteira.

PALAVRAS CHAVE: Língua Guarani; Nação transfronteiriça; integração

Neste trabalho, entendem-se como transfronteiriços os grupos linguisticamente Guarani que têm vínculos e dinâmicas socioculturais presentes em mais de um dos seguintes países: Argentina, Brasil e Paraguai (SCHETTINO, 2011, p. 1). No Brasil, vivem pelo menos três grupos linguisticamente guarani: os *Kaiowa* no Mato Grosso do Sul, os *Guarani Ñandeva* ou apenas *Guarani* no Mato Grosso do Sul, no Paraná, em Santa Catarina, no Rio Grande do Sul e em São Paulo e por fim, os *Guarani Mbya* em São Paulo, no Espírito Santo, no Pará, no Paraná, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Tocantins.

Os três grupos guarani que vivem no Brasil também possuem representantes nos países vizinhos e muitas de suas comunidades estão localizadas na faixa de fronteira. Apesar desse quadro espacial, observa-se que as fronteiras nacionais são totalmente artificiais, pois cortaram o território histórico e tradicional guarani, mas não impedem que eles mantenham

¹⁵⁸ Este trabalho é parte integrante da tese de doutorado em História intitulada “Colonialismo, Território e Territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul”, defendida pelo autor em agosto de 2013 junto à UNESP de Assis-SP.

¹⁵⁹ Doutor em História pela UNESP/Assis, atualmente é Professor Adjunto - A na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: thiagocavalcante@ufgd.edu.br.

ativas as relações sociais e culturais com as comunidades aliadas independente de elas estarem ou não no território do mesmo país.

A despeito disso, há por parte de alguns setores da sociedade brasileira uma infundada tentativa de criar uma oposição entre a identidade étnica dos indígenas e a sua nacionalidade. Tal oposição está relacionada principalmente à pretensão de negar-lhes a efetivação dos direitos sociais e territoriais advindos do artigo 231 da Constituição Federal de 1988. Por isso, são frequentes as tentativas de caracterização dos Guarani como paraguaios, o que supostamente os tornaria oportunistas que migraram ao Brasil para acessar indevidamente os direitos sociais e territoriais garantidos pela legislação brasileira e supostamente mais vantajosos do que os oferecidos aos indígenas no Paraguai.

Sem perder de vista que este problema atinge os Guarani como um todo, darei mais ênfase à situação vivida pelos Guarani e Kaiowa de Mato Grosso do Sul, Brasil, cuja maioria das aldeias se localiza na faixa de fronteira entre esse país e o Paraguai e que por isso mesmo são alvo frequente de tentativas de desqualificação a partir do lançamento de dúvidas sobre sua nacionalidade.

Dentre as muitas estratégias discursivas utilizadas pelos opositores aos direitos indígenas sobre suas terras tradicionais, destaco a tentativa de atribuição de uma identidade estrangeira aos Guarani e Kaiowa. O artigo 231 da Constituição Federal do Brasil reza que: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (grifo meu).

Decorre daí que o direito dos indígenas sobre suas terras é originário, ou seja, se deve ao fato de que é precedente a todos os demais. Assim sendo, como afirma Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 248, 283), o papel do Estado fica limitado a reconhecer esses direitos e não a outorgá-los. Os indígenas possuem direitos diferenciados justamente porque são índios. Ou seja, o direito é assegurado pela condição de pertencimento aos *grupos étnicos* que são caracterizados como indígenas por se identificarem como tal e por possuírem ascendência pré-colonial. A meu ver, o direito está diretamente relacionado à identidade étnica e não à nacionalidade.

Diferentemente do que ocorre em outros lugares e com outros grupos indígenas, como no caso dos índios do nordeste brasileiro (OLIVEIRA, 1998), entre os Guarani e Kaiowa, não se coloca em dúvida a sua identidade étnica indígena, pois, apesar do longo período de contato com a sociedade nacional, eles mantêm sua língua e vários outros sinais diacríticos. Assim sendo, frequentemente lança-se mão do argumento de que os indígenas que vivem na fronteira seriam de origem paraguaia que migram para o Brasil com o intuito de acessar

especialmente três benefícios: atendimento da rede de saúde pública, previdência social e o acesso às terras indígenas asseguradas pelo Art. 231 da Constituição Federal de 1988. Discurso esse que é propalado de maneira contumaz por setores da imprensa regional e nacional. Em ações judiciais, as tentativas de atribuição de uma identidade estrangeira aos Guarani também são frequentes (Ver: CAVALCANTE, 2013, p. 135-138).

1.1. Cito, como exemplo, a ação nº 0000073-62.2009.4.03.6005, que corre na 1ª Vara Federal de Ponta Porã-MS, impetrada pela Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul – FAMASUL, com o objetivo de tentar provar antecipadamente que os indígenas que hoje pleiteiam a demarcação de suas terras tradicionais na região de Amambai-MS seriam na verdade de origem paraguaia.

1.2. Quem melhor contra-argumentou tais alegações foram os professores Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira. Assim sendo, passo a sintetizar as principais questões por eles propostas no laudo pericial sobre a Terra Indígena Ñande Ru Marangatu (2009).

1.3. Argumentam que nos casos da Terra Indígena Ñande Ru Marangatu, localizada em Antônio João-MS e da Aldeia Pysry¹⁶⁰, localizada no lado paraguaio, os fluxos de pessoas ocorrem principalmente para a manutenção e o fortalecimento de laços de parentesco, alianças e reciprocidade (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 198).

1.4. As fronteiras foram traçadas muito depois da ocupação do território por parte dos Kaiowa e Guarani. Assim sendo, na prática ela causou uma cisão no território indígena, mas uma cisão que só é levada a sério pelos indígenas quando formulam discursos para a exterioridade. Ou seja, ao se relacionar com o Estado brasileiro e também com o paraguaio, eles têm razoável compreensão do significado dessa fronteira, bem como dos problemas que ela cria para a manutenção de seu modo de ser. Todavia, na prática cotidiana das relações sociais, principalmente nas trocas matrimoniais, nas festas religiosas e em situações de estabelecimento de reciprocidades em geral, a fronteira se torna inoperante e não interfere de maneira significativa nas escolhas e nos laços estabelecidos pelos grupos familiares que vivem tanto no Brasil, quanto no Paraguai.

Os autores também ressaltam que o trânsito de pessoas entre as duas áreas indígenas, uma no lado brasileiro e a outra no lado paraguaio não caracteriza uma ilegalidade, muito pelo contrário, são garantidas pela legislação internacional. Citam em especial a convenção 169 da

¹⁶⁰ Aldeia indígena dos Paĩ Taviterã (como se autodenominam os Kaiowa no Paraguai), localizada do lado paraguaio na fronteira com o Brasil e que faz limite com a área homologada da Terra Indígena Ñande Ru Marangatu, município de Antônio João-MS. No entanto, é importante destacar que os indígenas de Ñande Ru Marangatu por força de embargo judicial ainda não ocupam a área toda e por isso as duas áreas não estão de fato fisicamente conectadas, o que não impede que as relações sociais sejam muito intensas entre os membros de ambas as aldeias.

OIT – Organização Internacional do Trabalho, da qual o Brasil é signatário e que foi promulgada pelo decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004¹⁶¹ (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 198).

Um dado importantíssimo levantado através da pesquisa etnográfica, dá conta de que diante do processo de esbulho territorial sofrido pelos indígenas entre os anos de 1940 e de 1970, muitas famílias de Ñande Ru Marangatuse viram forçadas a buscar refúgio em Pysyry. Já na década de 1980 e seguintes, após a redemocratização do Brasil e a reconfiguração do papel do Estado brasileiro, várias famílias retornaram para o Brasil e participaram do movimento de reivindicação de suas terras tradicionais (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 198).

O discurso ruralista é, portanto, frágil e preconceituoso, uma tentativa de tornar os Kaiowa estrangeiros em sua própria terra. Mudanças de famílias nucleares de um lado para o outro da fronteira de acordo com as possíveis vantagens de residir num ou noutro lado realmente ocorrem, mas estão subordinadas à existência de laços de parentescos e aliança entre a família migrante e algum grupo da aldeia para onde ela resolveu migrar (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 200). Dados etnográficos por mim coletados nesta mesma região demonstram que é relativamente comum que homens nascidos no Brasil se casem com mulheres nascidas no Paraguai. Em decorrência de tais uniões, os Kaiowa destas terras indígenas inicialmente ainda adotam o padrão de residência uxorilocal, passando a residir no Paraguai, todavia, depois de certo tempo, a família passa a viver no lado brasileiro.

Em relatório produzido sobre o Projeto “Fortalecimento das Políticas Públicas entre os Guarani na região das fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina”, o antropólogo Marco Paulo Fróes Schettino, do Ministério Público Federal do Brasil, apresentou um dado muito relevante para essa discussão. Segundo ele, estudos demográficos realizados no âmbito do projeto revelaram que,

Ficou demograficamente demonstrado que não há um deslocamento de população Guarani de outros países em direção ao Brasil, pois tanto na Argentina como no Paraguai observou-se a mesma dinâmica de crescimento populacional que no Brasil para os últimos 30 anos. Portanto, se houvessem processos migratórios importantes, essas dinâmicas seriam diferenciadas nesses países, ou seja, menores nos países doadores e maiores nos receptores. Esses dados demonstram que o argumento corrente de que os Guarani que reivindicam regularização de terras e acesso a políticas públicas no Brasil resultam de fluxos migratórios vindos de outros países carece de fundamento (SCHETTINO, 2011, p. 8).

¹⁶¹ De fato o artigo 32 da referida convenção estabelece que “Os governos deverão adotar medidas apropriadas, inclusive mediante acordos internacionais, para facilitar os contatos e a cooperação entre povos indígenas e tribais através das fronteiras, inclusive as atividades nas áreas econômica, social, cultural, espiritual e do meio ambiente”.

Diante dos dados bibliográficos e etnográficos disponíveis, não há dúvidas de que há indivíduos e até famílias nucleares indígenas que originárias do Paraguai hoje vivem no Brasil, mas o inverso também é verdadeiro. No entanto, é mentiroso e fraudulento o argumento de que esse fluxo migratório se dá única e exclusivamente em razão das supostas vantagens de se viver no Brasil. Na prática, o que se constata é que toda e qualquer migração que ocorre nunca é massiva. Até porque, o ingresso de uma família ou grupo em um *tekoha* não se dá sem que haja uma prévia negociação, nesse sentido esclarece Rubem Thomas de Almeida:

A ocupação de um *tekoha* por novas famílias de moradores sofre um rígido controle por parte da comunidade, e nem o “capitão” nem os agentes externos (missionários, chefes de Posto) têm poder de decidir sobre a ocupação da terra [...]

Assim, a fixação de um novo morador no *tekoha* está regulada pelo parentesco. Ter parentes ou estabelecer essa relação através do casamento é a condição para que o indivíduo e sua família possam construir sua casa e fazer sua roça em determinado *tekoha*. Algumas normas são observáveis: o pretendente a morador deve se dirigir a seu parente, que o acompanha à presença do “capitão”, o qual autorizará seu ingresso. A aprovação dessa “autoridade” tem alto grau de formalidade e está condicionada a uma aceitação prévia da liderança familiar da área que o novo morador pretende ocupar, liderança essa que se incumbem de indicar o lugar para a construção da casa e da roça. Assim, a ocupação da terra é responsabilidade do grupo do “cantão”, através de mecanismos que perpassam necessariamente relações familiares (THOMAZ DE ALMEIDA, 2001, p. 128-129).

Também é possível destacar que em alguns casos o que se observa é que as famílias têm configurações multinacionais, alguns membros nasceram no lado brasileiro e outros no lado paraguaio. Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas pelos indígenas não diferem em nada das que se estabelecem por grande parte da população não indígena que vive na fronteira (EREMITES DE OLIVEIRA & PEREIRA, 2009, p. 200-201).

O Ministério Público Federal do Brasil – MPF encabeçou o “Projeto de fortalecimento das Políticas Públicas entre os Guarani na região das fronteiras entre o Brasil, Paraguai e Argentina”, que foi desenvolvido entre 2007 e 2009. Tal projeto, sobre o qual passo a escrever com base no relatório de Marco Paulo Fróes Schettino (2011), surgiu a partir de uma vistoria realizada por antropólogos do MPF, na região da tríplice fronteira no ano de 2006. Tal vistoria constatou a existência de dois grandes problemas. O primeiro de natureza fundiária, pois as terras disponíveis para os Guarani da região estavam muito abaixo da quantidade necessária, além do que havia inércia do Estado brasileiro na demarcação das terras indígenas conforme os preceitos constitucionais vigentes. O segundo problema encontrado foi o alto índice de indocumentação da população e a consequente impossibilidade de acesso aos serviços públicos, seja no Brasil ou em qualquer um dos países limítrofes.

Em 2007 foi realizada na sede da Procuradoria Geral da República, em Brasília, uma audiência pública intitulada “Guarani: direitos e políticas”. Nessa audiência foram discutidos os principais problemas enfrentados pelos Guarani transfronteiriços. Alguns de seus efeitos práticos já podem ser vistos, como por exemplo, a influência das discussões ali realizadas que contribuíram para a assinatura do Compromisso de Ajustamento de Conduta para a demarcação das terras indígenas guarani e kaiowa em Mato Grosso do Sul.

Outro encaminhamento importante foi a proposição de ações a partir das discussões realizadas no painel “Reunião – Comissão Nacional Terra Guarani Yvy Rupa”. As ações propostas foram:

a) realização de um filme documentário com objetivo de informar a situação do Guarani transfronteiriço, dando visibilidade à sua presença nesse contexto. Esse documentário se destina prioritariamente aos atores institucionais que poderão interagir na busca de soluções aos problemas constatados; b) propor a formulação de um Estatuto Jurídico com objetivo de articular distintas jurisdições nacionais com as quais os Guarani interagem, com vistas a melhorar o acesso e a qualidade das políticas e serviços públicos oferecidos; c) realizar uma pesquisa em parceria com universidades dos países envolvidos com objetivo de levantar dados, produzir análises e proposições com vistas a subsidiar ações de integração das políticas públicas destinadas aos Guarani (SCHETTINO, 2011, p. 4).

Os três eixos deram origem ao projeto que foi encabeçado pelo 6ª Câmara do MPF e conta com a participação dos Ministérios Públicos e de universidades dos três países envolvidos: Argentina, Brasil e Paraguai. Como resultado do projeto, efetivou-se a produção do documentário “Ñande Guarani”¹⁶², que vem cumprindo importante papel de dar visibilidade internacional às demandas dos Guarani transfronteiriços.

Em termos de pesquisas foram realizados diversos estudos que envolveram especialistas de diversas instituições universitárias dos três países. O objetivo principal era a realização de um diagnóstico da situação dos Guarani na região das fronteiras, principalmente no que diz respeito à sua localização geográfica, padrões de mobilidade espacial e real acesso a políticas públicas. Como principais resultados desse trabalho, podem-se citar a confecção do mapa Guarani Retã¹⁶³, o intercâmbio entre os próprios Guarani e o intercâmbio entre os pesquisadores dos três países que vêm produzindo importantes subsídios para a proposição de intervenções práticas no que diz respeito às políticas destinadas aos Guarani.

¹⁶² Disponível em: <http://www.turminha.mpf.gov.br/para-o-professor/documentario>. Acesso em: 25/03/2013.

¹⁶³ Disponível em: http://www.campanhaguarani.org.br/index.php?system=news&news_id=33&action=read. Acesso em: 25/03/2013.

Na busca da viabilização de um estatuto jurídico capaz de dar conta da realidade transfronteiriça dos Guarani, foram realizadas algumas proposições. Em 2007, o tema foi levado à Comissão Nacional de Imigração do Brasil. Dessa iniciativa surgiram dois desdobramentos: a realização de seminário e a constituição de um grupo especializado no tema no âmbito do conselho.

O seminário proposto foi realizado no ano de 2008 sob o título de “Mercosul e as Migrações: os movimentos nas fronteiras e a construção de políticas públicas regionais de integração”. O principal encaminhamento proposto foi o de levar o tema ao Parlamento do MERCOSUL para que ali fosse debatido e regulamentado, no entanto, até o presente momento não se tem notícia de mais nenhuma deliberação formal por parte do Conselho Nacional de Imigração.

O projeto sofreu algumas dificuldades oriundas principalmente da oposição apresentada por algumas organizações indígenas paraguaias que fundamentaram sua oposição na ausência de consulta prévia. Todavia, houve por parte de muitas organizações indígenas e indigenistas paraguaias manifestações de apoio, o que revela o dissenso que ainda há sobre a temática.

Chama atenção que o documento final do III Encontro Continental Guarani, realizado no ano de 2010, na cidade de Assunção, Paraguai, reivindica expressamente que sejam tomadas medidas para que as populações guarani transfronteiriças tenham condições de acesso às políticas públicas de forma uniforme e universal nos vários países em que vivem. Assim, exigiram “Dos governos da Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai o reconhecimento como Nação Guarani e sua condição de Transterritoriais e Transfronteiriços e que por esta razão devem ter os mesmos direitos de saúde, educação e trabalho nos quatro países” (III ENCONTRO CONTINENTAL GUARANI apud SCHETTINO, 2011, p. 16).

A meu ver, dentre os principais encaminhamentos deste projeto está a proposição por parte do Ministério das Relações Exteriores do Brasil de uma forma de “nacionalidade cumulativa” junto aos países membros do MERCOSUL. Essa forma de nacionalidade seria dada nas áreas de fronteira, os indivíduos gozariam então da proteção por parte dos Estados partícipes do acordo. Infelizmente, embora a ideia ainda não tenha sido abandonada, encontra-se pendente de encaminhamentos.

A situação de dúvida e questionamento quanto à nacionalidade dos Guarani transfronteiriços gera como principal resultado negativo a impossibilidade de acesso às políticas públicas ofertadas pelos Estados em decorrência da indocumentação de boa parte da população indígena transfronteiriça. No Brasil, as pessoas nessa situação têm dificuldades para acessar benefícios da Previdência Social, do Ministério do Desenvolvimento Social, dos governos estaduais e municipais. Além disso, têm dificuldades para acessar a direitos básicos como a saúde e a educação.

É importante lembrar que a nacionalidade brasileira não é adquirida apenas por nascimento em território nacional. O artigo 12 da Constituição Federal prevê outras condições por meio das quais é possível adquiri-la.¹⁶⁴ Certamente, muitos dos indígenas que nasceram no território paraguaio têm o direito à nacionalidade brasileira (filhos de brasileiros com paraguaios e até nacionais do Paraguai que já reúnem condições para naturalização), no entanto, a imposição de uma série de exigências documentais e processuais inviabiliza esse tipo de pleito por parte dos indígenas. Assim sendo, muitos que não possuem documento algum, seja paraguaio ou brasileiro, inúmeras vezes são considerados paraguaios no Brasil e brasileiros no Paraguai, são assim pessoas que existem sem existir. Sua existência física não lhes confere direitos de cidadania. Essas pessoas vivem à margem das políticas públicas de saúde, educação, distribuição de renda e etc..

Para exemplificar, dentre tantas situações por mim presenciadas e/ou acompanhadas quando fui indigenista da Fundação Nacional do Índio - FUNAI, entre fevereiro de 2011 e junho de 2013, relatarei a história de duas irmãs¹⁶⁵ que procuraram a FUNAI em agosto de 2011 para solicitar emissão de Registro Administrativo de Nascimento de Indígena. A primeira tinha 41 anos, nasceu na Reserva Indígena de Amambai e viveu ali até quando completou 8 anos de idade. Nessa época, seu pai faleceu e sua mãe optou por se mudar para a cidade de Ponta Porã, para onde foi em busca de trabalho que lhe possibilitasse manter a filha. Já a segunda, tinha 39 anos quando procurou a FUNAI, ainda criança foi entregue pela mãe a um casal de não índios de Amambai e teve uma trajetória de vida distinta da irmã com quem se encontrou novamente há poucos anos já na periferia de Ponta Porã.

¹⁶⁴ Art. 12. São brasileiros:

I - natos:

- a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país;
- b) os nascidos no estrangeiro, de pai brasileiro ou mãe brasileira, desde que qualquer deles esteja a serviço da República Federativa do Brasil;
- c) os nascidos no estrangeiro de pai brasileiro ou de mãe brasileira, desde que sejam registrados em repartição brasileira competente ou venham a residir na República Federativa do Brasil e optem, em qualquer tempo, depois de atingida a maioridade, pela nacionalidade brasileira; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 54, de 2007)

II - naturalizados:

- a) os que, na forma da lei, adquiram a nacionalidade brasileira, exigidas aos originários de países de língua portuguesa apenas residência por um ano ininterrupto e idoneidade moral;
- b) os estrangeiros de qualquer nacionalidade, residentes na República Federativa do Brasil há mais de quinze anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeiram a nacionalidade brasileira. (Redação dada pela Emenda Constitucional de Revisão nº 3, de 1994)

[...]

¹⁶⁵ Omito suas identidades principalmente porque o caso envolve várias crianças e adolescentes que foram vítimas de contumaz preconceito.

A primeira irmã ficou sozinha a partir dos 12 anos de idade, quando a mãe faleceu. Desde então sobreviveu trabalhando como empregada doméstica, sempre sem registro em Carteira de Trabalho e sem o devido reconhecimento de seus direitos trabalhistas. Ao longo da vida, manteve três relações conjugais e teve três filhas. O primeiro esposo, com quem teve uma filha, que à época estava com 24 anos de idade, foi assassinado há aproximadamente 19 anos. Posteriormente, ela se uniu a um paraguaio não índio com quem teve sua segunda filha que à época da solicitação de assistência tinha 16 anos. Por fim, uniu-se a outro paraguaio não índio com quem teve sua última filha, então com 6 anos de idade. As duas últimas uniões foram desfeitas e os pais não mantinham contato com as filhas.

A segunda irmã, inicialmente viveu com um casal na cidade de Amambai. Segundo sua memória, este casal a tratava bem, como se fosse uma filha adotiva, mas sem saber por que motivo, quando tinha aproximadamente 12 anos foi viver com uma outra mulher. Nesta nova casa, passou a ter o seu trabalho explorado e era vítima de constantes violências físicas e morais. Segundo ela, constantemente era exortada com dizeres como “você é índia, não vale nada”.

Quando tinha 14 anos, casou-se e teve quatro filhos, sendo duas mulheres, à época com 23 e 18 anos de idade respectivamente e dois homens que à época tinham 15 e 12 anos de idade respectivamente, sendo o mais novo portador de deficiência que compromete suas capacidades de fala, visão e audição. A jovem de 18 anos já possuía uma filha que tinha 4 meses de idade e um filho com 4 anos. De toda a sua família, apenas o neto de 4 anos possuía registro civil de nascimento, sendo que inexplicavelmente nele constava apenas o nome do pai, pois a mãe não existia para o Estado. Todos os demais permaneciam sem qualquer documentação.

Todas as pessoas envolvidas sofriam diversos preconceitos e prejuízos em função de não possuírem documentos. Não conseguiam estudar, todos eram analfabetos, viviam em condições precárias por não conseguir acessar programas habitacionais, enfrentavam sérias dificuldades para conseguir atendimento médico, situação ainda mais grave em relação ao jovem portador de deficiência. Sem acesso à educação e sem documentação não conseguiam ingressar no mercado formal de trabalho, até mesmo o seu direito de ir e vir era tolhido, pois não podiam viajar pelo país, já que para isso precisam possuir documento de identidade. Além disso, não conseguiam acessar nenhum benefício social oferecido pelos governos ou benefícios previdenciários, agravando ainda mais a situação de vulnerabilidade das famílias.

O caso das duas irmãs e de seus descendentes é paradigmático, são pelo menos três gerações de indígenas que viveram à margem da sociedade sendo considerados brasileiros no Paraguai e paraguaios no Brasil. O maior interesse por elas manifestado para a obtenção da

documentação era a possibilidade de efetuar matrículas em escolas, caminho visto como o mais viável para o acesso à cidadania.

Somente após um longo processo instruído com pareceres social, antropológico e jurídico foi que a FUNAI resolveu assentar os Registros Administrativos de Nascimento destas famílias indígenas que só então passaram definitivamente a existir perante o Estado nacional.

Atualmente no sul de Mato Grosso do Sul, tem sido feito amplo esforço por parte da FUNAI e de outros órgãos, como a Defensoria Pública, por exemplo, para erradicar o sub-registro entre os indígenas. No entanto, a situação dos indígenas que, embora sejam Guarani ou Kaiowa, ou seja, identificam-se e são identificados por uma identidade étnica e vivem num território transnacional, mas que tendo nascido no lado paraguaio migraram para Brasil, ainda permanece no limbo, dada à falta de legislação adequada e à indisposição dos órgãos de governo em buscar alternativas diante daquilo que hoje existe.

É urgente que os Estados envolvidos tomem medidas para o reconhecimento da nacionalidade cumulativa dos Guarani. Tais povos já foram tão espoliados pelas sociedades nacionais que o mínimo que lhes poderia ser garantido como medida compensatória seria o acesso pleno às políticas públicas gerais oferecidas pelos governos à totalidade de seus cidadãos, mas muitas vezes nem a isso eles têm acesso.

REFERÊNCIAS

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. 2013. Tese (Doutorado em História) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi. *Ñande Ru Marangatu. Laudo antropológico e histórico sobre uma terra kaiowa na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João, Mato Grosso do Sul*. Dourados: Editora UFGD, 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. *Mana*. v. 4, n. 1, p. 47-77, 1998.

SCHETTINO, Marco Paulo Fróes. *Relatório 005. Projeto “Fortalecimento das Políticas Públicas entre os Guarani na região das fronteiras entre Brasil, Paraguai e Argentina*. Brasília: 6ª Câmara do Ministério Público Federal, 2011.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem Ferreira. *Do desenvolvimento comunitário à mobilização política. O Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2001.