

# “América morena”: Mais além das fronteiras culturais e literárias. Construindo reflexões étnico-raciais e identitárias nas aulas de LEM-Espanhol<sup>1</sup>

Gilson Rodrigo Woginski<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é o de refletir sobre a questão étnico-racial voltada para as aulas no sentido de possibilitar a (re)elaboração das Práticas Pedagógicas da Disciplina Curricular de LEM-Espanhol, com foco na figura das etnias indígenas, neste caso, na figura da etnia guarani e do Movimento Estético chamado *Neoguaraní*. Cabe ressaltar que, segundo o Artigo 26-A da Lei/LDB nº9394/96, “torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”, bem como, conforme a Lei Federal nº11.645/2008, este conteúdo resgatará “as suas contribuições nas áreas social, econômica e política”. Dessa forma, propomos discussões via a exploração dos gêneros textuais poema e pintura, ambos intitulados *América Morena* do escritor, pintor e muralista argentino Miguel Hachen, como instrumentos de ensino para a realização de discussões mais além das fronteiras culturais e literárias, isto é, discussões que perpassam também pelo processo da construção identitária.

**Palavras-chave:** Étnico-Racial; Indígenas; *Neoguaraní*; Identidade; LEM-Espanhol.

**Resumen:** El objetivo de este artículo es la reflexión sobre la cuestión étnico-racial destinada a las clases en el sentido de posibilitar la (re)elaboración de las Prácticas Pedagógicas de la Asignatura Curricular de LEM-Español con enfoque en la figura de las etnias indígenas, en este caso, en la figura de la etnia guaraní y del Movimiento Estético nombrado *Neoguaraní*. Cabe señalar que, de acuerdo con el Artículo 26-A de la Ley/LDB nº9394/96, “es obligatorio el estudio de la historia y cultura afrobrasileña e indígena”, bien como, bajo la Ley Federal nº11.645/2008, este contenido rescatará “sus contribuciones en las áreas social, económica y política”. De esa manera, proponemos discusiones a partir de la explotación de los géneros textuales poema y pintura ambos titulados *América Morena* del escritor, pintor y muralista argentino Miguel Hachen, como instrumentos de enseñanza para la realización de discusiones más allá de las fronteras culturales y literarias, o sea, discusiones que traspasan por el proceso de la construcción identitaria.

**Palabras clave:** Étnico-racial; Indígenas; *Neoguaraní*; Identidad; LEM-Español.

## Introdução

Propomos uma reflexão que vise às questões culturais “relativas às relações interétnicas” (FLEURI 2005 *apud* MARCON 2009: 55) no que se refere à Temática das Relações Étnico-Raciais, bem como expomos as impressões dos(as) alunos(as) matriculados(as) em 2016 no 3º ano do Ensino Médio de um Colégio Público Estadual, localizado na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. A Disciplina obrigatória no

<sup>1</sup> Recebido em 15 de abril de 2017. Aceito em 05 de agosto de 2017.

<sup>2</sup> Mestrando em Letras na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). [hispanogrw@yahoo.com.br](mailto:hispanogrw@yahoo.com.br).

Currículo Escolar desse Colégio era a de LEM-Espanhol, segundo o disposto na Lei Federal brasileira nº11.161/2005<sup>3</sup>.

A análise das impressões dos(as) alunos(as) nos mostrou o quanto é imprescindível o (re)pensar na/da (re)construção de Práticas Pedagógicas a partir de dois gêneros textuais da esfera literária, poema e pintura e da Temática das Relações Étnico-Raciais para despertar a desconstrução dos estereótipos (inter)culturais que, por sua vez, caracterizam e definem a identidade de um sujeito, isto é, “desenvolver flexibilidade para estabelecer e compreender diálogos entre culturas diversas sem criar situações que visem não apenas à observação e à conscientização, mas, sobretudo, à tolerância da outra forma de ser e agir” (DOURADO; POSHAR 2010: 47).

Dessa forma, ao se (re)pensar o (re/des)construir das Práticas Pedagógicas se utilizando de textos literários, devemos considerar que as “discussões *sobre* e propostas *para* usos do texto literário em classe podem transformar-se em armadilha para o professor que, sentindo-se fragilizado, busca respostas imediatas para seus problemas concretos” (LAJOLO 2000: 14).

## **1 Tecendo algumas considerações sobre Literatura e Ensino**

### **1.1 O uso dos textos literários**

O uso de textos literários para o ensino de línguas estrangeiras deve responder a alguns questionamentos iniciais, tais como:

- 1) *¿Está el texto que he escogido, de acuerdo con el nivel de conocimientos del nuevo idioma en que se encuentran mis alumnos? [...]*
  - 2) *¿El texto es actual y atiende a las necesidades de la curiosidad de nuestros alumnos? [...]*
  - 3) *¿Cuál es el objetivo pedagógico que quiero atender escogiendo un texto determinado? [...]*
  - 4) *¿El tema no causará inhibición entre alguno de nuestros alumnos? [...]*
  - 5) *¿Usar textos de temas brasileños o de temas de países hispanohablantes?*
- (SANTANA 1998: 157-160).

<sup>3</sup> A referida Lei, infelizmente, foi revogada pela Medida Provisória (MP) nº746/2016, de 22/09/2016, que tratou da Reforma do Ensino Médio, a qual impôs e reafirmou a hegemonia linguística mantendo somente a LEM-Inglês no Currículo Escolar do Brasil. A referida MP recebeu 568 Emendas do Congresso Nacional, das quais mais de 50 versaram sobre as LEM.

É sabido que se um texto literário está bem estruturado, por um lado pode ser excelente para as Práticas do(a) professor(a), mas por outro poderá oferecer dificuldades para os(as) alunos(as). Portanto, faz-se necessário observar se esse texto está de acordo com os interesses dos(as) alunos(as). Ainda, os objetivos com aquele texto devem estar bem coerentes com aquilo que se pretende ensinar, sobretudo se o conteúdo principal não é nenhuma categoria gramatical e/ou lexical, mas o estudo de elementos culturais como raça e etnia, por exemplo.

No que se refere a possíveis inibições, estas poderão ocorrer em razão do nível das Atividades propostas, bem como em relação a algum tema como é o caso da questão racial (aspectos físicos, como cor) e étnica (manifestações culturais, como religiosidade). Nesse sentido, caberá ao(à) professor(a) tratar deste aspecto, sendo que, ao considerá-lo, estará também considerando a realidade heterogênea de uma sala de aula, pois refletindo “*esta realidad se reduce considerablemente el nivel de intolerancia, de discriminación y, por supuesto, de racismo*” (WOGINSKI 2014: 33). Por fim, os temas deverão ser sempre diversificados para que não ocorra uma homogeneização linguística e cultural, mas que se possa elucidar o Plurilinguismo, bem como a existência de uma Diversidade Linguística e Cultural que caracteriza uma determinada sociedade.

## **1.2 Por que ler os textos [não] clássicos?**

Os fundamentos de Calvino (1993) são reiterados quando “os [não] clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos [bem como] os [não] clássicos devem ser lidos porque servem para qualquer coisa [sobretudo] ler os [não] clássicos é melhor do que não ler os [não] clássicos” (ORDINE 2016: 27).

Neste sentido, ressaltamos a importância de se explorar a Literatura na Disciplina Curricular de LEM-Espanhol, em especial a diversidade nas suas manifestações sob várias perspectivas como a cultural, social, política e histórica.

## **1.3 Qual é o objetivo e o desafio da leitura de textos literários?**

Conforme Lajolo (2000), o objetivo da prática da leitura de textos literários “é sugerir que as atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um

texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside no *modo como o texto diz o que diz*” (LAJOLO 2000: 50). Diante dessa perspectiva, acreditamos que o texto literário também deverá ser utilizado como um instrumento para a consecução do letramento crítico e da leitura discursiva. A respeito da leitura discursiva:

[...] na medida em que os alunos reconheçam que os textos são representações da realidade, são construções sociais, eles terão uma posição mais crítica em relação a tais textos. Poderão rejeitá-los ou reconstruí-los a partir de seu universo de sentido, o qual lhes atribui coerência pela construção de significados (PARANÁ 2008: 65).

Nesse sentido, o que significaria (não) ler? Para ZILBERMAN (2012: 18), “[não] ler passa a significar igualmente [a não] viver a realidade por intermédio do modelo de mundo transcrito no texto. Nessa medida, a própria ação de [não] ensinar a ler e a escrever leva o indivíduo a aceitar o fato de que [não] lhe cabe assimilar os valores da sociedade”.

O desafio dos estudos literários é justamente identificar “o que é que a obra exprime sobre o humano, assinalando o que era esperado na época, inédito à época e novo ainda hoje” (JOUVE 2012: 137). Dessa forma, a Literatura também poderá empoderar seus(as) leitores(as) aproximando-os(as) dos contextos da Diversidade Linguístico-Cultural-Social e oportunizando-os(as) a romper com fronteiras culturais e literárias, bem como desconstruir estereótipos (inter)culturais.

## **1.4 O que fazer com ou do texto literário em sala de aula?**

Retomando algumas leituras e estudos já realizados, no que se refere à produção de materiais didáticos, recordemos o *Manual de Español*, de IdelBecher, publicado nos anos 40 pela Companhia Editora Nacional, mais especificamente durante a Reforma de Capanema em 1942. Nesse livro encontramos fragmentos da Literatura Clássica como poemas de autores reconhecidos e regras gramaticais apresentadas a partir da norma culta e da gramática normativa, ou seja, o uso de textos literários como pretexto para o ensino das estruturas de uma Língua Estrangeira. Outro livro didático que seguia essa mesma linha teórico-metodológica foi *Español Básico*, de 1946, Editora do Brasil,

escrito por José Ramón Calleja Álvarez, o qual trazia as orientações do “Programa de Espanhol dos Cursos Clássico e Científico”, regido pela Portaria nº556, de 13/11/1945, a qual expede as “Instruções Metodológicas para Execução do Programa de Espanhol”, dispondo que:

[...] o estudo do espanhol no curso colegial tem por fim: a) proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua espanhola, de maneira que ele possa ler e **exprimir-se nela de modo correto**, oralmente ou por escrito; b) comunicar-lhe o **gosto pela leitura de bons escritores**; c) ministrar-lhe o apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como **base à sua educação literária**, se quiser fazê-la por si, auto-didaticamente [grifos nossos] (BRASIL 1945 *apud* CALLEJA-ÁLVAREZ 1946: 9).

Constatamos que os textos literários presentes nesse livro novamente serviram de pretexto para o ensino da Língua Espanhola, bem como a valorização de autores clássicos e/ou consagrados como “modo correto”. Infelizmente, a “educação literária” proposta limita-se a uma mera prática artificial de leitura de “bons escritores”.

Com o passar das décadas e com o fomento de novas pesquisas na Área da(s) Linguagem(ns), em especial das Línguas Estrangeiras, revelou-se que um texto literário, de acordo com LAJOLO (2000: 15), passou a dar “sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. Entretanto, a autora relata que já faz algum tempo que o Mercado Editorial é que passou a decidir o que fazer com/de o texto literário e a definir como usá-lo (de forma paradidática), uma espécie de apêndice às aulas.

Ainda, conforme essa autora, a leitura é transformada em “prática circular e infinita” (LAJOLO 2000: 7), pois se cria um trajeto, um caminho, um verdadeiro percurso do mundo da leitura para a leitura de mundo, que pode inclusive segundo a autora refazer-se, o que, portanto, a caracteriza como uma prática tanto infinita como circular ou ainda “numa espiral quase sem fim” (LAJOLO 2000: 7).

## **2Qual é a relação entre os estudos literários e os culturais?**

Desde a década de 90, tem-se observado uma tendência nos estudos culturais conjuntamente com os estudos literários. Antes de qualquer conclusão, faz-se necessário observar a que se referem os estudos culturais. Sendo assim, esses estudos são entendidos como

[...] o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas, de poder do Estado, indústrias da mídia e corporações multinacionais (CULLER 1999: 49).

Diante do exposto, é possível afirmar que esses estudos incluem e abrangem os estudos literários no sentido de que estes examinam a Literatura como uma prática cultural. Por sua vez, nos estudos literários, “a literatura é estudada como uma prática cultural específica e as obras são relacionadas a outros discursos” (CULLER 1999: 52), sem deixar de lado a “especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos” (JOUVE 2012: 133).

Os estudos culturais “são movidos pela tensão entre o desejo de recuperar a cultura popular como a expressão do povo ou de dar voz à cultura de grupos marginalizados” (CULLER 1999: 51), como é o caso, por exemplo, das etnias indígenas. Dessa forma, a Prática Pedagógica nos estudos culturais “se harmoniza particularmente com o caráter problemático da identidade e com as múltiplas maneiras pelas quais as identidades se formam, são vividas e transmitidas” (CULLER 1999: 52).

Para CULLER (1999), é importante o estudo das culturas e identidades instáveis como é o caso das chamadas minorias étnicas, por exemplo, que podem ter problemas para se identificar com a cultura na qual se encontram, resultante de uma construção ideológica, muitas vezes de caráter impositivo e/ou opressor.

### **3EstéticaNeoguaraní e identidade étnico-racial**

#### **3.1 Conceitos estéticos e filosóficosNeoguaraní**

Em seu *Manifiesto Neoguaraní*, HACHEN (2010) almeja alcançar um movimento artístico-cultural interdisciplinar. Interdisciplinar no sentido de entrelaçar diferentes estilos, desde sua essência, as artes plásticas, até outras manifestações da(s) Linguagem(ns) como as produções da esfera artístico-literária.

No que se refere ao termo *Neoguaraní*, esse tem sua origem resultante de

*[...] un neologismo que surge del griego néos 'nuevo' y guaraní que, según la etimología de esta lengua, significa 'guerrear' o 'guerrero'. Así, ideológicamente hablando, se deduce que ser Neoguaraní es considerarse un nuevo guerrero, un combatiente cuyos únicos instrumentos de lucha son su cultura y su arte. Un guerrero que silenciosa y pacíficamente combate la hegemonía cultural que hace cinco siglos hemos comenzado a padecer (HACHEN 2010: s/p).*

O autor deixa visível sua preocupação com a cultura hegemônica que oculta e não dá a devida visibilidade às demais culturas existentes. Diante dessa postura, faz-se necessário, na atual conjuntura, “romper com práticas linguísticas [e culturais] hegemônicas e monolíngues, considerando que há espaço para todas as LEM [Línguas Estrangeiras Modernas] oportunizando a valorização e visibilidade da Diversidade Linguística [e Cultural] do/no Brasil” (APEEPR 2016: 1). Nesse sentido:

*Ante este dilema el poder eurocentrista quiso que predomine la civilización y así fuimos moldados con la mentalidad y el refinamiento de la cultura europea. Refinamiento, ilustración y estética diversa del criollo inculto y atrasado. Esa ilusoria superioridad cultural permitió que aprendiéramos a sentir vergüenza de ser criollos, de ser morenos o de tener sangre indígena. Desde esos tiempos aprendemos a mirarnos a nosotros mismo con desdén y hasta con cierto menosprecio. Querían blanquear la raza y aunque, aún hoy, continuemos siendo predominantemente criollos, neoguaraníes, neomapuches o neoquichuas de piel dorada, en cierta forma han conseguido blanquearnos el cerebro (HACHEN 2010: s/p).*

Diante de um proeminente processo de aculturação no qual os elementos identitários como língua e cultura foram suprimidos pela imposição dos elementos também identitários da figura do colonizador, por exemplo, ainda assim aspectos de natureza étnico-racial sobreviveram, pois:

*Muy a pesar de la pérdida o degradación de sus identidades culturales, las poblaciones guaraníes aculturadas han dejado su impronta ya sea mediante el mestizaje o el silencioso proceso de transculturación que se evidencia en el acento y en la culinaria; en la toponimia y la antroponimia; en la denominación de la flora y la fauna en lengua guaraní; en la música y en la literatura y en el propio uso del idioma que, afortunadamente, perdura hasta nuestros días y es hablado con más o menos frecuencia en el nordeste argentino, en el sur boliviano y en la totalidad del territorio paraguayó (HACHEN 2010: s/p).*

Observamos que a preocupação não estava centrada no conteúdo, mas na forma, na linguagem plástica e na estética. Portanto:

*[...] era necesario reformular nuestro concepto estético, buscar significados autóctonos que incluyan nuestras raíces culturales, sin excluir –al menos en el arte– las tradiciones milenarias capaces de proporcionarnos mensajes inteligibles que permitan delinear una estética genuina y popular que nos identifique y nos distinga culturalmente. Pero para poder traducir esos significados necesitamos de la forma; es decir, de una manera de hacer. Es de la forma de donde emanan los valores estéticos para la creación artística. La forma debe parecerse con nosotros, reflejar la esencia de nuestra identidad cultural; en fin, debe extraer la naturaleza íntima da nuestra tierra y de nuestro ser. El arte y la identidad cultural son elementos indivisibles. No es posible pensar un arte regional y popular ignorando o desdeñando las tradiciones con sus valores formales, intelectuales, morales, espirituales y estéticos (HACHEN 2010: s/p).*

O autor também externa sua preocupação com os processos de aculturação e/ou transculturação entre os povos já existentes no contexto Americano e os colonizadores. Suas culturas se unificaram ocasionando retrocessos e esvaziamentos identitários; contudo, compõem as bases de seu contexto cultural.

Cabe ressaltar que, no que se refere às línguas indígenas, observamos que por um lado essas estão asseguradas pelo Artigo 140 da Constituição Paraguaia ao dispor que “*forman parte del patrimonio cultural de la Nación*” (MEC 2007: 20). Por outro, há que se advertir sobre “*la falta de respeto a los derechos lingüísticos de la mayoría de la población paraguaya y sobre el peligro de extinción*” (DELGADO 2007: 14).

### **3.2 Características Neoguaraníes**

No que se refere às características específicas do Neoguaraní, HACHEN (2010) as descreve como sendo um

*[...] concepto estético que ha sido plasmado en innumerables obras murales, pinturas, cerámicas, bocetos datados y reproducciones serigráficas en prendas de vestir, plantea una nueva iconografía que, en cierta forma, obedece al ideal estético guaraní. Para materializar los contenidos de la mitología guaraní y otros temas, incorporo grafías y simbolismos; códigos visuales y formales que componen las imágenes de dioses, hombres y astros que se entrelazan y se mimetizan con la Naturaleza. Estos entrelazados aluden y encarnan la simbiosis de los guaraníes con su entorno, simbolizan su comunión con la*

*tierra. La flora y fauna son representadas como elementos vivos que se incorporan a las figuras humanas para transformarse en aderezos, en pintura corporal que ornamentan a los bellamente adornados. Al igual que en las tramas de la cestería guaraní, donde las formas ambivalentes juegan a ser figura y fondo, en la estética Neoguaraní esas dualidades también aparecen en los elementos que se alternan entre figura y fondo (HACHEN 2010: s/p).*

Dessa forma, códigos, formas e conteúdos reafirmam não somente o estilo *Neoguaraní*, mas os elementos identitários concernentes à etnia e raça, sobretudo as raízes culturais de origem Gurarani como a “*confección de diademas, cestería, arte plumaria, apikás, cerámica y pintura corporal [...] abordando también las leyendas derivadas de sus mitos*” (HACHEN 2010: s/p).

De todos os modos, observamos ainda que, enquanto:

*[...] en las metrópolis las preocupaciones estéticas son heterogéneas y se concentran en la búsqueda de lo ‘post’, adelantándose a lo que vendrá, reflejando su caótico entorno futurista y su fisonomía multicultural, el Neoguaraní hace un camino inverso: marcha hacia el pasado, indagando en nuestras raíces para encontrar una identidad con características propias, homogénea y muy bien definida (HACHEN 2010: s/p).*

Essa renovação e o renascimento das manifestações étnicas guarani influenciaram nos valores sociais se contrapondo a uma visão cultural eurocêntrica que renega e oculta outras culturas como a guarani, menosprezada há mais de cinco séculos.

## 4 Práticas pedagógicas para reflexões étnico-raciais

### 4.1 Quanto à organização da prática pedagógica

Para este artigo, a nossa análise limita-se ao trabalho com os gêneros textuais “poema” e “pintura”, ambos intitulados *América Morena* (Miguel Hachen), não nos interessando outras categorias, naquele e neste momento, como a exploração de elementos linguístico-discursivos (gramática e léxico). Nosso *corpus*, portanto, está centrado na “**curiosidade e a busca pela expressão, atribuição e (re)construção de sentidos com os textos**”[grifo do autor] (WOGINSKI 2008: 63) contextualizando-os com a Temática das Relações Étnico-Raciais.

Em algumas aulas que antecederam a esta Prática Pedagógica foram exploradas outros dois textos, sendo o gênero textual “HQ” (*Gaturro*, Nik) e o gênero textual “conto” (*Los nadies*, Eduardo Galeano). Na HQ (Anexo 1), os sujeitos de 09 (nove) diferentes identidades (México, Alemanha, Congo, Rússia, China, Arábia, Israel, Espanha e Austrália) foram representados pelo personagem *Gaturro* de forma estereotipada.

No que se refere especificamente ao Congo, a metade dos(as) alunos(as) levantou a hipótese identitária de que se tratava de um africano, contudo:

*De los(as) 32 alumnos(as), [...] 08 alumnos(as) han dicho que el personaje Gaturro representaba a un “indígena”, 01 alumno ha dicho que era un “inca” [...] De acuerdo con los(as) alumnos(as), en el caso del “indígena”, porque él tenía estos rasgos físicos y vivía desnudo en florestas. Ya el “inca” porque se parecía a un indígena. [...] Otra intervención ha sido la de preguntarles a esos(as) alumnos(as) si todos los “indígenas” e “incas” eran iguales ya que han afirmado que el “inca” se parecía a un “indígena”. Ellos(as) han contestado que sí, pues según ellos(as) el “inca” era un “indígena” (WOGINSKI 2017: s/p).*

Essas impressões demonstram o quanto os(as) alunos(as) são influenciados(as) pelas grandes Mídias como a Televisão, o Cinema, a Publicidade e a Internet, segundo o relato deles(as) e, conseqüentemente, “[...] a construção das identidades vale-se da matéria prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso” (CASTELLS 1999: 23 *apud* FRANCESCHI 2008: s/p). Sendo assim, de posse dessas informações, constatamos que este vem a ser o imaginário dos(as) alunos(as) sobre a figura do indígena.

Com base nessas impressões, organizamos resumidamente os discursos dos(as) alunos(as) parafraseando o conto *Los nadies* (Anexo 2), no qual, segundo esses(as),

|                             |                                        |
|-----------------------------|----------------------------------------|
|                             | <i>... hablandialectos.</i>            |
|                             | <i>...profesan supersticiones.</i>     |
| <i>Los(as) indígenas...</i> | <i>... hacen artesanía.</i>            |
|                             | <i>... practicanfolklore.</i>          |
|                             | <i>... figuran en la crónica roja.</i> |

Ainda, de acordo com alguns (as) alunos(as), *losnadies* seriam tanto os(as) negros(as) como os(as) indígenas, pois uma Atividade que antecedeu a Prática Pedagógica principal se deu na formação de duplas entre os(as) alunos(as), partindo do

questionamento pertinente à relação entre o texto literário intitulado *Los nadies* (Eduardo Galeano) e a temática das Relações Étnico-Raciais, portanto, quem seriam *losnadies* e por que foram chamados de *nadies*?

Na sequência, transcrevemos alguns dos discursos dos(as) alunos(as), identificando-os(as) como duplas:

DUPLA 1: “são pessoas invisíveis aos olhos da sociedade, vistas como inferiores e excluídas”;

DUPLA 2: “nem identidades eles têm”;

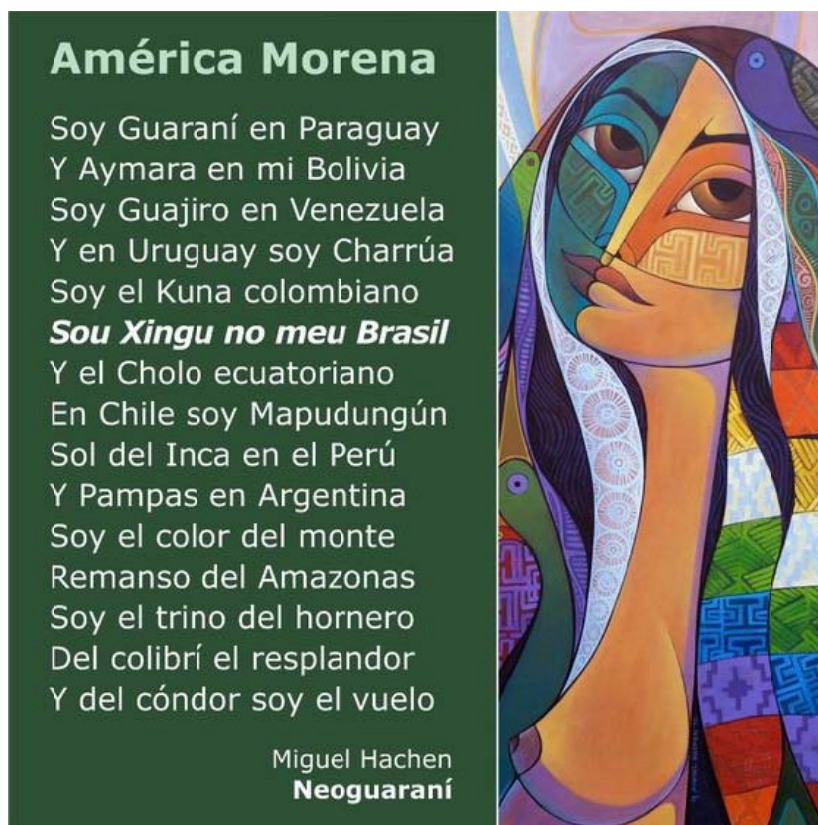
DUPLA 3: “pessoas de determinadas etnias e raças, muitas vezes tratadas de maneira diferenciada por pertencer a um determinado grupo”.

As reflexões elencadas via esses três discursos nos levam a (re)pensar o papel do Currículo Escolar no que se refere à sua organização e suas Disciplinas Curriculares, muitas vezes pautadas no esvaziamento do pensamento crítico-reflexivo. Disciplinas essas, que ocupam grande parte do seu tempo com conteúdo nada significativos no processo de (in)formação dos(as) alunos(as), isto é, que não oportunizam discussões sobre a sociedade como os aspectos de raça e etnia que definem a identidade de um sujeito. Dessa forma, reiteramos que a Literatura “*puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una ‘conciencia cultural’ [...] e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente del suyo*” (WOGINSKI 2004b: 32).

## **4.2 Quanto à aplicação da prática pedagógica**

Como recurso didático, optamos por usar um texto verbal (poema) e outro não-verbal (pintura), ambos intitulados *América Morena*, cujo autor é o argentino Miguel Hachen, um dos precursores do Movimento *Neoguaraní*. Sendo assim, “o ponto de partida da aula de Língua Estrangeira Moderna será o texto, verbal e não-verbal, como unidade de linguagem em uso” (PARANÁ 2008: 63). Esta Prática Pedagógica considerada como principal também se deu pela organização de duplas entre os(as) alunos(as) a partir do seguinte convite à reflexão: “Relacionem o texto *América Morena* de Miguel Hachen com a temática das Relações Étnico-Raciais. Quem seria a ‘América’ e por que ‘Morena’?”.

Necessitávamos que os(as) alunos(as) expressassem suas hipóteses, descrevessem experiências, comparassem e avaliassem a Temática das Relações Étnico-Raciais subsidiadas pelos gêneros textuais poema e pintura:



HACHEN, Miguel. **América Morena**. <http://neoguarani.blogspot.com.br>. (10/10/2016).

No que se refere ao uso de pinturas como instrumento para o ensino de uma Língua Estrangeira ou ainda para a reflexão de uma determinada Temática, como é o nosso caso:

*[...] el estudiante pasa a observar que los cuadros, además del valor artístico y cultural, reflejan acontecimientos históricos y/o sociales, lo que nos hace conocer la ideología de ese pueblo, explicita su identidad y nos ayuda a comprender su cultura y su manera de ser. Así, más allá de un estímulo visual, la pintura es un recurso que colabora para que el estudiante reflexione sobre temas variados que abarca valores estéticos, sociales, ideológicos y políticamente cargados, desarrollando la capacidad crítica e invitándole a poner en práctica su ciudadanía, además de añadir conocimientos lingüísticos e interculturales acerca de la lengua extranjera objeto de estudio (FERREIRA 2012: 30).*

Diante dessa constatação, corroboramos com a autora, pois as produções da esfera artístico-literária demonstram seu potencial como estímulo e veículo para o fazer Pedagógico revelando a(s) identidade(s) de uma determinada sociedade e, sobretudo, sua própria diversidade cultural.

Ainda, sobre a didatização de gêneros textuais como os poemas e as pinturas, esse processo é compreendido como

[...] o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (MACHADO 2000: 2).

Nesse mesmo sentido, é imperativo que as Práticas Pedagógicas oportunizem “a transposição didática adequada aos conhecimentos científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos” (CRISTOVÃO 2009: 310).

Cabe destacar que ao se didatizar determinado gênero textual para o uso em sala de aula, como é o caso da pintura, há que se considerar uma relação entre o contexto do texto, ou seja, não somente sua organização textual e seus elementos linguístico-discursivos, mas seu propósito comunicativo e em qual situação o público destinatário está inserido, bem como as expectativas deste público e, por conseguinte, sua função potencializadora para a consecução de discussões que possam ir mais além do que o simples repasse de instruções conteudísticas.

Sendo assim, ao se propor Práticas Pedagógicas que explorem o

*patrimonio histórico y/o artístico-cultural (literatura, pintura, escultura, arquitectura, monumentos, etc.) de un pueblo, logramos éxito en motivar al alumno para que él tenga interés por aprender más sobre la lengua y la cultura objeto de estudio y discutir acerca de la identidad, puesto que a través de la literatura y la pintura, por ejemplo, se reflejan la historia, la cultura, la ideología y la identidad de determinado pueblo (FERREIRA 2012: 31).*

Dessa forma, o questionamento que deu base às reflexões nas aulas de LEM-Espanhol possibilitou interessantes discursos, dentre os quais destacamos o que segue referente à Dupla 1:

A ‘América’ no título do texto faz referência ao continente americano e sua diversidade de grupos indígenas. E é por isso que o texto mostra que a maneira como o grupo se comunica constitui a forma como o mesmo é caracterizado. Essas semelhanças e diferenças entre diferentes grupos étnicos mostra a diversidade originada na América Indígena. A “Morena” faz referência a cor do indígena inserido nesse meio, caracterizando-o por sua cor e raça (DUPLA 1 2016).

Esse discurso se mostra, ao nosso ver, como um discurso crítico e consciente da existência de uma diversidade étnica e culturalmente constituída apesar da sua invisibilidade perante o Poder Público e a Sociedade em geral. Já a Dupla 2 foi mais breve e afirmou que “a América é a América Latina e Morena por causa das suas raças”. Acreditamos que esta Dupla entende que há várias raças identificando-as pelas características físicas, pois ao definir o conceito de raça afirmou se tratar de “indivíduos que tem características semelhantes como cor de pele e tipo de cabelo”.

Sendo assim, o objetivo principal de uso desses dois gêneros textuais da esfera artístico-literária nas aulas de LEM-Espanhol foi alcançado no sentido em que essa troca de experiências e práticas sociais, em meio à interação social entre os(as) alunos(as), “exige essa capacidade de adaptação em relação ao outro, não só assumindo diferentes identidades, mas também modificando a percepção de outro” (LEFFA 2012: 77).

## **Considerações finais**

Neste momento, pretendemos dar continuidade às nossas reflexões convidando os(as) leitores(as) a (re)pensar “em que medida as pessoas são construídas como sujeitos pelas formas e práticas culturais [bem como] em que medida somos manipulados pelas formas culturais” (CULLER 1999: 51).

No que se refere ao Movimento *Neoguaraní*, é importante registrar que

*[...]Jaún será necesario realizar una exhaustiva investigación para puntualizar cada aspecto cultural del concepto Neoguaraní y sus alcances. Habrá que examinar detenidamente la música, la poesía y las tradiciones orales; el lenguaje y los giros idiomáticos; los mitos urbanos y la arquitectura, entre otros (HACHEN 2010: s/p).*

E quanto aos textos literários? Cabe ressaltar que não há como negar que o processo de Ensino de Línguas Estrangeiras deverá compartilhar seu espaço abordando as questões referentes às Literaturas em Línguas Estrangeiras, pois é sabido que os textos literários não se limitam a aspectos estruturais da língua, mas aproximam e valorizam os aspectos culturais como é o caso dos aspectos das etnias indígenas. Sendo assim, contatamos que:

[...] a literatura é um meio ideal para desenvolver a consciência e a apreciação do uso da linguagem em suas diferentes manifestações, já que aquela apresenta a linguagem em um contexto autêntico, em registros e dialetos variados, dentro de um marco social (MCKAY 1982 *apud* WOGINSKI 2004a: s/p).

Corroboramos com a seguinte afirmação de que “ao apresentar textos literários aos alunos, deve-se propor atividades que colaborem para que ele analise os textos e os perceba como prática social de uma sociedade em um determinado contexto sociocultural” (PARANÁ 2008: 67).

Nessa direção, almejamos também retornar em algum momento à sala de aula para promover, com base nos estudos de COUTO (2016), a ampliação da “proposta de leitura de modo que os variados significados construídos a partir desse texto levassem [e continuem levando] os estudantes ao exercício da reflexão sobre o processo de construção de sua identidade” (COUTO 2016: 97).

Por fim, todas as discussões realizadas nos fazem acreditar que ainda é necessária uma reestruturação das Políticas Públicas Afirmativas e Formativas sobre as questões Étnico-Raciais, em especial, aquelas referentes à História e Cultura Indígena, bem como a consecução de Formação dos(as) Professores(as) com a finalidade de “*recuperar y explotaresos contenidos en la sociedad brasileña y, en consecuencia, en su currículo escolar*” (WOGINSKI 2014: 30).

## Anexo 1



NIK. Gaturro. [www.gaturro.com](http://www.gaturro.com). (10/10/2016).

## Anexo 2

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 nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho los nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre, muriendo la vida:

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.

GALEANO, E. **Apuntes para el fin del siglo**. Santiago: LOM Ediciones, 1997.

## Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO ESTADO DO PARANÁ. *Manifesto Coletivo dos(as) Professores(as) de Espanhol do Estado do Paraná*. Curitiba: APEEPR, 2016. <http://apeeprenlinea.blogspot.com.br/2016/11/manifesto-coletivo-dos-as-professoras.html>. (05/01/2017).

BECKER, Idel. *Manual de Español: gramática y ejercicio de aplicación; Lecturas; Correspondencias; Vocabulario; Antología poética*. 14. ed. São Paulo: Nobel, 1952.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). (15/02/2017).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Ministério de Educação e Cultura, 1996. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). (05/02/2017).

CALLEJA-ÁLVAREZ, José Ramón. *Español Básico*. Cursos Clássico e Científico. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1946.

COUTO, Ligia Paula. De que modo introduzir a Literatura nas aulas de Língua Espanhola no Ensino Médio? In: \_\_\_\_\_. *Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2016.

CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, Renildes; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

CULLER, Jonathan. Literatura e estudos culturais. In: \_\_\_\_\_. *Teoria Literária: uma Introdução*. São Paulo: Becca, 1999.

DELGADO, Susy. En el Paraguay no se respetan los derechos lingüísticos de la mayoría. In: *Revista Takuapu: por la palabra verdadera y libre*, 2007, 14-17.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percilia; ORTIZ, Maria Luisa (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.

FERREIRA, Cláudia Cristina. La literatura y la pintura van de la mano: una propuesta pluridisciplinar, intersemiótica e intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: *Actas. XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: la Literatura en la enseñanza del Español como lengua extranjera*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2012. p. 30-48.

FRANCESCHI, Vanessa de. Aquí tem história: discurso e identidade. In: *Actas. VII Seminário de Pesquisas em Ciências Sociais (SEPECH)*. Londrina: EDUEL,

2008. <http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/VanessaCFranceschi.pdf>. (27/01/2017).

GALEANO, Eduardo. *Apuntes para el fin del siglo*. Santiago: LOM Ediciones, 1997.

HACHEN, Miguel. Manifiesto neoguaraní. In: *Blog Neoguaraní*. 2010. <http://neoguarani.blogspot.com.br/2010/04/manifiesto-neoguarani.html>. (20/01/2017).

JOUBE, Vicent. *Por que estudar Literatura?* Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LEFFA, Vilson José. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, Kelbe; Aparecido da; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO MARQUES, Sandra Mara; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Identidade\\_LE\\_Site.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Identidade_LE_Site.pdf). (02/09/2016).

MACHADO, Ana Raquel. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* 16(1), 2000, 1-25. <http://www.scielo.br/pdf/delta/v16n1/a01v16n1.pdf>. (10/11/2016).

MARCON, Telmo. Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais. In: *Revista Espaço Pedagógico* 16(2), 2009, 48-61. <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/viewFile/2214/1429>. (13/01/2017).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Anteproyecto de Ley de Lenguas para la República del Paraguay. In: *Revista Takuapu: por la palabra verdadera y libre*, 2007, 18-23.

NIK. *Gaturro*. [www.gaturro.com](http://www.gaturro.com). (10/10/2016).

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

ORDINE, Nuccio. *A utilidade do inútil: um manifesto*. Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

SANTANA, Ruben Osvaldo Martínez. La Literatura y los textos en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera. In: *Anais*. VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: el texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 1998. p. 156-171.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da Literatura*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

WOGINSKI, Gilson Rodrigo. Raza, Etnia e Identidad: (re)construcción de Prácticas Pedagógicas para la desconstrucción de estereotipos (inter)culturales e identitarios en las clases de LEM-Español. In: *Actas. XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2017. (noprolo)

\_\_\_\_\_. Explotar la diversidad de género textual para discutir la relación étnicorracial también en las clases de Español Lengua Extranjera. In: *Actas. VIII Encuentro de Profesores de Lengua Española del Estado de Paraná (EnPLEE)*, Associação de Professores de Espanhol do Estado do Paraná (APEEPR), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Irati, 2014. p. 28-39.  
<http://anais.unicentro.br/enplee/viiiienplee.pdf>. (10/11/2016).

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e didatização de gêneros: reflexões sobre as dimensões das propostas didáticas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. In: *Anais. 8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós-Graduação*. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). União da Vitória (PR): Meio magnético (CD-ROM), 2008. p. 56-66.

\_\_\_\_\_. Conto literário: ferramenta de aproximação didática no ensino da Língua Espanhola. In: *Anais. IV Encontro de Iniciação Científica e IV Mostra de Pós-Graduação*. Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). União da Vitória: CD-ROM, 2004a.05 p.

\_\_\_\_\_. *El cuento literario: propuestas didácticas para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Monografia de Especialização em Língua e Literatura Hispano-americana. Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS), Palmas, 2004b.

Vária